



4

'1

1



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 24



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.rs

Телефон: 011/3615-225 лок. 155
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.
ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026

411



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 24

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд
dr Zdzislaw Zaclona
Универзитет у Новом Сончу, Пољска
др Радмила Николић
Учитељски факултет, Ужице
др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд
др Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд
др Ана Вујовић
Учитељски факултет, Београд
мр Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Уредник тематског блока: др Аурел Божин

Лектор и коректор: др Зорана Опачић
Преводац: Марина Цветковић
Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић
Техничко уређење: Зоран Тошић
Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства просвете и науке
Републике Србије



САДРЖАЈ



ТЕМА БРОЈА: ЕМПИРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА ОСЕЋАЈА КОХЕРЕНТНОСТИ

др Орли Идан, др Малка Маргалит	<i>Салутогенетска оријентација: осећај кохерентности код деце и очекивано мишљење у образовању деце и адолесцената</i>	5
др Здена Руиселова	<i>смисао за кохерентност анџионовској у контексту личности и савладавања</i>	19
др Аурел А. Божин, Снежана Китановић	<i>Осећај кохерентности наставника</i>	35
мр Ирена Станић	<i>Осећај кохерентности и емоционална интелигенција</i>	45
др Бранислав Јевтић, др Ивица Радовановић	<i>Пливање у програму физичкој васпитања и образовним стандардима за крај обавезној образовања</i>	55
др Јелена Станисављевић, Драган Ђурић	<i>Ефекти примене егземпларне наставе биологије</i>	67
др Ивана Зечевић	<i>Активно учење и његов утицај на развој метакогнитивних вештина</i>	76
мр Ивана Жутић Алим	<i>Експериментална студија: ефекти разумевања из контекста и коришћење речника за тешкоће разумевања прочитаног</i>	89
др Милица Андевски	<i>Поучавање као праћење учења</i>	98
Бојан Лазић	<i>Облици образовне подршке даровитих ученика</i>	106
мр Сузана Мунћан	<i>Организација и ефекти стручној усавршавања учитеља</i>	118
др Даница Џинових	<i>Иновације у организацији активности и реализацији програма физичкој васпитања са децом предшколској узраста</i>	132
мр Мирјана Марковић	<i>Култура изражавања и невербални комуникајски код</i>	139
Љиљана Грујић	<i>Подстицање и мотивисање ученика с тешкоћама у учењу – стратегије и технике (приказ књиге)</i>	146
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	149



CONTENTS

THE TOPIC OF THE ISSUE: EMPIRICAL RESEARCH SENSE OF COHERENCE

Orly Idan, PhD Malka Margalit, PhD	<i>The salutogenic orientation: children's sense of coherence and hopeful thinking in education of children and dolescents.....</i>	5
Zdena Ruiselová, PhD	<i>Antonovsky's sense of coherence in the context of personality and coping</i>	19
Aurel A. Božin, PhD Snežana Kitanović	<i>Teachers sense of coherence</i>	35
Irena Stanić, MA	<i>Sense of coherence and emotional intelligence</i>	45
Branislav Jevtić, PhD Ivica Radovanović, PhD	<i>Swimming in the physical education curriculum and educational standards in the end of the compulsory education</i>	55
Jelena Stanisavljevic, PhD Dragan Djuric	<i>Effects of applying exemplary biology teaching</i>	67
Ivana Zečević, PhD	<i>Active learning and its influence on meta-cognitive skills</i>	76
Ivana Žutić Alim, MA	<i>The experimental study: effects of inferring from context and using a dictionary on reading comprehension</i>	89
Milica Andreovski, PhD	<i>Teaching in the role of following learning</i>	98
Bojan Lazić	<i>Forms of the educaiton support of the gifted stuentns</i>	106
Suzana Munćan, MA	<i>Organisaiton and effect of professinal developemtn of priamry school teachers</i>	118
Danica Džinović, PhD	<i>Innovations in organising activities and realisation of the physical education curriculum for children of pre-school age</i>	132
Mirjana Marković, MA	<i>Culture of communicating and non-verbal communication code</i>	139
Ljiljana Grujić	<i>Encouraging and motivating students with learning disabilities – strategies and techniques (review of book)</i>	146
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	149

**Orly Idan¹, PhD; Malka Margalit, PhD****Constantiner School of Education, Tel Aviv University****Прегледни
рад**

The Salutogenic Orientation: Children's Sense of Coherence and Hopeful Thinking in Education of Children and Adolescents



Abstract: *The goals of this article were to propose the salutogenic paradigm to education and to challenge current educational practices. Empowering solutions to children's heterogeneous needs were presented through the examination of their sense of coherence. We promoted personal resources and satisfactory social friendships without ignoring children's difficulties. Children with typical development as well as children with special needs reported their sense of coherence and their social (dis)satisfaction. The results revealed the significance of the construct within different ages, from the preschool age stage to adolescence's challenges, and educational environments. Already at the preschool age stage, the sense of coherence reflected the developing identity as well as personal and social distress. However, effective school-based interventions predicted desired changes. Gradually the sense of coherence became more stable, as children developed and matured. Conclusions of this research survey call for comprehensive educational prevention and intervention approaches, as well as for future research directions.*

Keywords: *Sense of coherence, children, loneliness, learning disabilities, salutogenic paradigm.*

The contribution of the salutogenic paradigm for the prediction of successful coping with stressors and health promotion was initially introduced by Antonovsky (1987), with a focus on adults' functioning and adjustment. In order to respond better – and faster – to the challenges of a changing world, the World Health Organization (Who) emphasized the need to develop, support, and disseminate effective strategies and

multi-professional approaches in the promotion of health-enhancing activities and the enhancing of equal health opportunities. Similarly, the implications of the salutogenic model within education systems that strives to provide meaningful answers to the challenges of the changing world, call for re-evaluation of definitions and policy making. The goals of our studies were to challenge current educational practices by pin-pointing attention at the personal resources of children with

¹ oidan@idc.ac.il

typical development and those with special needs, to provide empowering solutions to their heterogeneous needs, emphasizing personality resources and strengths. In this article we shall provide the results of several studies that examined the children's sense of coherence from the preschool age stage to adolescence's challenges. The conclusions of this survey call for prevention and intervention approaches, as well as for future research directions.

Sense of Coherence has been defined as a global orientation that expresses the extent to which one has a persuasive, enduring (though dynamic) feeling of confidence that the stimuli deriving from one's internal and external environment are structured, predictable, and explicable (comprehensibility); that resources are available to meet the demands posed by these stimuli (manageability); and that these demands are challenges, worthy of investment and engagement (meaningfulness) (Antonovsky, 1987). A strong sense of coherence has been related to the availability of a wide and varied repertoire of coping strategies and to flexibility in selecting the particular coping strategy that seems most appropriate at a certain time and environmental conditions. Antonovsky (1987) considered sense of coherence as an inner personal resource that develops during childhood and becomes established during adolescence or early adulthood. The Sense of Coherence Questionnaire was developed with adults' samples in mind, although the roots of sense of coherence were identified by patterns of life experiences during developmental stages. However, Antonovsky emphasized in his writings that adults' location on the sense of coherence continuum was considered relatively stable (Antonovsky, 1979, 1987). During many discussions with the late Aaron and Helen Antonovsky, we debated, explored and challenged the conceptual possibility of identifying children's sense of coherence. Since we have a keen interest in children's development, especially children

with special needs, and have widely explored the interrelations between children and families, we was extremely thrilled when Aaron invited us to develop a children's version of the sense of coherence scale, assuming that it would be less stable than the adults' scale. In this article we are trying to summarize 15 years of research on children's sense of coherence. First, we want to take advantage of this opportunity to express our gratitude to the Antonovsky family and to share our excitement for the rare opportunity to work with them on the development of the scale for children. To reach this goal, we examined and argued about the meaning of every word, the order of the statements, and the nature of the examples and distracters to ensure the comprehension of young children and the inclusion of age appropriate contents. We were happy to find out that even young children (age 5) were able to provide meaningful children's sense of coherence measures. We talked with young children, inquired unexpected answers and were often amazed at their deep understanding and insight. For example, one of the distracters is "I like injections". When surprisingly two young boys provided unexpected answers stating that they liked injections, we interviewed them and asked for explanations. One of these boys was struggling with his self presentation trying to show off as a brave and fearless child. When asked about his answer, he stated, "I am not afraid of anything, even of injections, I even like them". The other child had developmental delays and his parents were not sure that he was mature enough and ready for first grade. They were considering with the psychologist his retention in kindergarten for another year. In Israel, in the first grade, children get various immunization vaccines. So, wishing to go to school and motivated to demonstrate his maturity he claimed, "I am completely prepared for going to first grade. I can already read and write a few words and I even like to get injections". Following many additional interviews we concluded

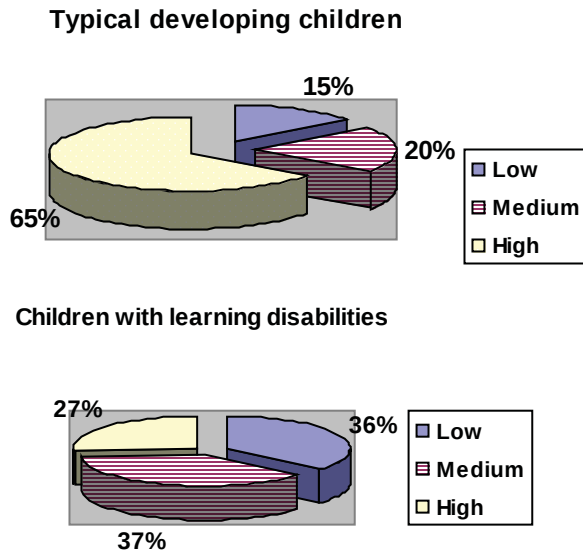
that the children understood the statements and were able to provide meaningful answers.

Our goals in writing this article were to present the significance of the salutogenic conceptualization to the development and education of children and adolescents, exploring in depth not only children with typical development, but also youngsters with learning disabilities, their schools, families and community environments. We examined the sense of coherence of children with and without LD at different developmental stages, from preschools to senior high schools. We hypothesized that although children with learning disabilities are exposed to similar challenges as any other children, the existence of the learning disability enhanced additional extended stressors at school, family and the community environments that may put them at higher risk for negative emotional, familial, and societal outcomes, affecting their academic achievements (Morrison & Cosden, 1997). We already documented that children with learning disabilities face many frustrations, not only in relations to academic challenges, but also in terms of social relations, peer rejection and the experience of loneliness. In addition, our studies consistently identified small groups of children with developmental risks who were able to cope effectively with age-related tasks and roles (Margalit, 1994). In every sample we identified a group of youngsters who were successful against all odds, regardless of their chronic developmental challenges. These children, whose sense of coherence was not significantly different from their peers, felt confident in themselves and their world, were socially accepted, and did not report increased levels of loneliness (Margalit & Al-Yagon, 2002).

Sense of Coherence at the preschool age stage

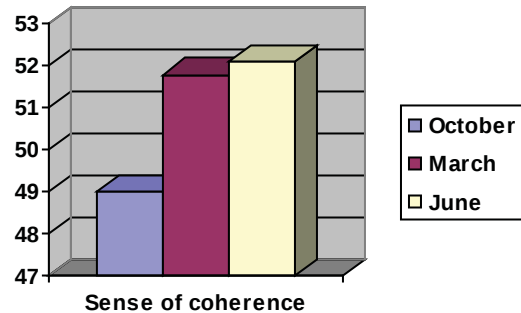
Children at all ages, with a low sense of coherence, may perceive their day-to-day experiences as incomprehensible and difficult to manage. However, inline with Antonovsky's paradigm, we expected the children's sense of coherence to be more flexible and reflective of therapeutic procedures. In order to explore the sense of coherence of preschool children we compared two groups: Children with typical development and children at risk for developing learning disabilities. In a sample of 187 children with ages ranging from 4.9 to 6.3 years ($M = 5.5$, $SD = 0.37$), we found that even preschool children who were identified as at risk for developing learning disabilities, even before they were formally diagnosed and labeled, had experienced a lower sense of coherence, had fewer friends, and were less accepted by their peers. They were rated by their teachers as demonstrating fewer competencies and social difficulties (Al-Yagon, 2003; Margalit, 1998). The correlations between the children's sense of coherence and the measure of loneliness were moderate and significant ($r(187) = -.37$, $p < .01$). The sense of coherence assessment revealed the children's heterogeneity, and even among the group of typical developing children a small subgroup could be defined with a very low sense of coherence and many social challenges. In addition, in line with the salutogenic paradigm, special attention had to be given on a small subgroup of children within the group of children at risk whose sense of coherence was high. In depth examination of three levels of coherence for the two groups of children is presented in Figure 1. Indeed the proportions of children in each category are significantly different, but the small extreme groups may add to the understanding of the development of coherence from early developmental stages.

Figure 1. Levels of children's sense of coherence at the preschool levels: Proportions of the typical development students and of the students with LD



The children with a risk for developing learning disabilities received a special tutoring program on an individual and small group basis during school time by the special education teachers. The focus was on language enrichment and basic learning skills. We examined the sense of coherence of a subgroup of these preschool children (N=67). Significant differences were noted in the comparisons between the sense of coherence scores at the beginning of the year and at the mid-year evaluation. However, no significant differences were found between mid-year and the end of the year. The correlations between the first and the second assessment of children's sense of coherence were significant (.34) and between the second and the third assessment (.32) as well. It can be concluded that at this age stage, there was some level of flexibility in the children's sense of coherence, and remedial work that focused training on the delayed academic and cognitive functioning was related to increased sense of coherence, and narrowing the gap with the typical developing group.

Figure 2. The increased levels of children's sense of coherence of preschool children following educational intervention



Reading difficulties and social emotional challenges are often considered as two separate risk factors at the preschool age stage. In our studies of preschool children we explored the relations between children's sense of coherence, loneliness and phonological awareness as a predictor of reading acquisition (Most, Al-Yagon, Tur-Kaspa, & Margalit, 2000). Phonological/phonemic awareness refers to the person who understands that speech is composed of a series of individual sounds and to the ability to treat speech as an object by analyzing or manipulating its units rather than focusing on the meaning. Such skills were found to be highly related to early reading success. Children with phonological awareness deficits had difficulties linking speech sounds to letters, their decoding skills were labored and weak, resulting in extremely slow reading (Pratt & Brady, 1988). We examined phonological awareness skills, loneliness, sense of coherence, and peer acceptance among 98 children with an age range from 5.0 to 6.4 years old. The scores of the children at risk as a group on the phonological awareness measures were lower; they viewed themselves as lonelier, felt less confident about their world, and were less accepted by their peers.

In summary, the studies on preschool children identified the sense of coherence as a mean-

ingful developing construct that differentiated between children with typical development and high risk children, even before their formal assessment and measurable academic challenges. Even children in full inclusion models reported consistently a lower sense of coherence experience. The relations of attachment relations, mothers' sense of coherence and family climate to children's loneliness were established, pointing attention to the complex interrelating factors even at this early age (Al-Yagon, 2003).

Elementary school age stage

The transfer to elementary schools expands the variability of the factors that affect children's sense of coherence. Children's academic success, social competence, and effective coping capabilities contribute to their wellbeing and adjustment during that period, while academic, social and behavior difficulties may be considered risk factors. Interactions with teachers and peers have a profound impact on the children's life quality. We performed several studies that examined the relations between children's sense of coherence and their perceptions of teachers' support and peer friendships, revealing the complex and multivariate interactions. In order to identify the predictive role of academic achievements, we compared sense of coherence among children with average achievements, children with low achievements and students identified as children with learning disabilities (Margalit & Efrati, 1996). The sample consisted of 230 students with ages ranging from 7.0 to 10.0 years ($M = 8.13$, $SD = 1.23$), divided into three matched groups. The results of the study revealed that students with average achievements reported higher sense of coherence levels and lower levels of loneliness than the two groups of students with academic challenges.

In order to further clarify the role of teachers for understanding children's sense of coherence, we adapted the attachment conceptualization and examined children's perceptions of the teachers as a source of secure base. The results revealed that secure attachment patterns in close relationships with teachers predicted children's sense of coherence and their feelings of loneliness (Al-Yagon & Margalit, 2006). Children who felt that their teachers were more available to them and less rejecting figures, reported higher levels of sense of coherence and lower feelings of loneliness. In another study (Efrati-Virtzer & Margalit, 2009) the characteristics of non-referred children with behavior difficulties were examined (behavior difficulties included verbal and physical aggression towards children and objects). The age range of these children was 9-12 years and we compared them with children with no adjustment problems from the same classes. It should be emphasized that the children's problems represented the typical range of disruptive behaviors that could often be found in schools, and no formal diagnosis was performed. Results revealed that these behavior difficulties contributed to the explanation of social and academic functioning and were linked to social difficulties – in terms of lower peer acceptance and increased rejection, as well as to lower academic achievement. Children with disruptive behavior reported lower sense of coherence levels. Maybe the higher sense of coherence reflected the children's better abilities for emotional self-regulation and thus they participated in fewer behavior conflicts at school, or maybe the lower sense of coherence was the outcome of the multiple academic, social and behavior difficulties. Special attention should be devoted to the sense of coherence as a protective factor that was negatively related to loneliness, social rejection, and academic functioning. A lower sense of coherence was consistently related with higher levels of loneliness, lower social status, and lower academic function-

ing. It was also negatively related to the measures of aggression.

The study of social relations at school provided additional validation to the complexity of the interacting variables. The most common approach for exploring children's status in their class requests children to nominate their best friends in their classes, and provides measures of acceptance and rejection. The construct of reciprocal positive nomination (reciprocal friendship) attracted increased research attention, since it provided information on mutual perceptions, reflecting the interpersonal attraction and liking where each child selected the other as a friend (Yugar & Shapiro, 2001). It was often used as the major indicator of peer network and as a measure of companionship. Its relations with loneliness experience was examined for children with typical development and for children with disabilities, showing moderate negative correlations ((Asher, Parkhurst, Hymel, & Williams, 1990; Margalit, 1994). Having at least one friend in class may provide an important source of support, mediating the loneliness experience. Reciprocal rejection exists when the child has identified peers whom he or she does not like and does not regard as his or her friends, and they also have nominated him or her as somebody that they do not view as their friend. This mutual negative nomination was considered an indicator of identified 'enemies'. If mutual positive nomination was an important factor in reflecting friendship and explaining decreased alienation experience, the reciprocal negative nomination extended the understanding of increased experience of social isolation and loneliness and was related to lower sense of coherence (Efrati-Virtzer & Margalit, 2009; Margalit, Tur-Kaspa, & Most, 1999).

In a study that focused attention on children's friendship relations and mutual rejections (Margalit, Tur-Kaspa & Most, 1999), the sam-

ple consisted of 238 Israeli children from 2nd to 6th grades (mean age = 9.83, SD = 1.35), attending five schools in the central part of Israel. Their sense of coherence alongside peer reciprocal rejection ('identified enemies') and friendship qualities predicted loneliness. Children who had at least one reciprocal rejection with a peer reported lower levels of sense of coherence and higher levels of loneliness and than did those children that had no reciprocal rejection.

A follow-up of 213 children (119 boys and 94 girls; mean age was 9.77, SD = 1.36) during an academic year (Tur-Kaspa, Margalit, & Most, 1999), and the comparisons of their social networking as well as their sense of coherence at the beginning and the end of the year revealed the stability of their sense of coherence. The sense of coherence at the beginning of the year predicted the experience of loneliness at the end of the year in addition to social factors such as the children's loneliness at the beginning of the year, their mutual friendships' and mutual enemies.

In conclusion, during elementary school children acquire basic learning skills, establish positive and negative interrelations with teachers and peers, and their functioning predict their life quality, as well as presenting special academic and behavior challenges. At this age stage, in several studies, the sense of coherence provided a unique and relatively stable index of children's social and emotional adjustment and wellbeing. The entrance to high schools and to the adolescence age stage provided extended opportunities, but also continued difficulties and new challenges.

High school age stage

The central task of the adolescent stage is the development of ego identity (Erikson, 1963). Within the notion of ego continuity, adolescence is

intimately linked to the rest of the life cycle via its special task of identity development. Individuation, including a series of complex and subtle processes, is central to a discussion of ego growth during adolescence. The experience of individuation is that of a sharpened sense of one's distinctness from others, a heightening of boundaries, separateness, and autonomy (Josselson, 1992). Adolescents begin to separate themselves from their parents and develop a feeling of independence through associating with peers. Although most adolescents remain tied to their parents in a psychological sense, the peer group reaches its peak in influence on the individual during that period.

In addition, the transition from elementary school to middle school involves major environmental changes which may tax students' sense of personal efficacy and competence (Barber & Olsen, 2004). Typically this transition involves moving from small elementary schools to larger middle schools, with concomitant changes in teachers' support, as well as changes in students' academic, personal, and interpersonal functioning. Adolescents move from a personalized school environment of familiar peers to a new and more demanding milieu. Students have to reestablish their identities, including their sense of efficacy, social connectedness, and academic status within an enlarged heterogeneous network of new peers and multiple teachers in rotating class sessions.

Thus, the reorganization of the self is an essential developmental task of adolescence and we examined the sense of coherence among adolescent boys and girls to find out their ways of establishing their identity (Margalit & Eysenck, 1990). We examined gender differences of the sense of coherence, personality structure, family climate, and social skills among 742 adolescents (371 male and 371 females) with an age range of 12.0 to 16.1 years ($M = 13.61$, $SD = 1.16$). The results confirmed

that similarly to adults' research, no significant differences were found between the sense of coherence of adolescent males and females. Yet, the regression analysis of factors that predicted their sense of coherence focused attention on the family factors. Indeed, for adolescent boys and girls alike, levels of anxiety and emotionality in their personality structure on the one hand, and their social competence on the other hand, predicted their sense of coherence. However, the interaction of gender with the family climate factors further clarified unique gender related developmental aspects. In families who emphasized more opportunities for personal growth and less supportive interrelations, male adolescents showed higher sense of coherence levels. In contrast, females reported higher levels of coherence when their families placed more emphasis on supportive interrelations and less emphasis on personal growth.

At this stage of identity development, growing individuation, and striving for separation from the family, these opportunities for personal growth and close interrelations between the family members may be considered as distinctively contributing toward the structuring of the sense of coherence, within a unique gender pattern. The gender similarities and differences found in this study (Margalit & Eysenck, 1990) reflected the different developmental paths of their sense of coherence performed by males and females, within their family perceptions, personality variables, and social competencies. These studies clarified the multiple factors that were related through developmental and current history to the structuring of the sense of coherence. In addition, the introduction of future perspectives seemed valuable for reaching a more in-depth understanding of personality variables and effort investment.

In our recent studies of adolescents we expected that the sense of coherence would con-

tinue to be related to their academic competence and difficulties and to their social competence. The study included 571 seventh-grade students (292 boys and 279 girls) (Lackaye & Margalit, 2006). These students consisted of a sample of 447 children (217 boys and 230 girls) divided into 4 achievements' groups (from very high achievers to low/poor achievers) and 124 children with LD (75 boys and 49 girls) who attended the same classes. Assuming that the Hope Theory could expand the understanding of the salutogenic paradigm by providing the future perspective, we included in this study the measures of hope and effort. Hope has been defined by Snyder (Snyder, 2002) as a learned thinking pattern, a set of beliefs and thoughts, involving two relatively distinct but related ways of thinking about a goal: Agency thinking involves thoughts related to one's successful determination about reaching personal goals, whereas pathways' thinking involves thoughts about one's effective abilities to pursue different means and strategies of obtaining these goals. Hope and effort may be considered as a complementary and a unique mode of coping. Coping strategies often appear as reactive outcomes to distress and stressful reality. Proactive coping provides a complementary perspective, being directed at an upcoming stressor, trying to prevent its occurrence or to reduce its impact (Sohl & Moyer, 2009).

Hope and effort can be partially viewed as a proactive coping strategy (Gan, Yang, Zhou, & Zhang, 2007). Yet, they propose a wider range of goals (including reaching positive goals and not only avoiding negative ones). Results revealed that the sense of coherence and the hope measures differentiated between two groups of adolescents: Those students who belonged to the two higher achievement groups and those who belonged to the two lower achievement groups including the group of adolescents with learning disabilities. In addition, no significant differences were found be-

tween the students with learning disabilities and the low or low-average achievement students. It seemed that successful students had acquired higher sense of coherence, and had more hopes. Thus it was not surprising that they were ready to invest more effort in their academic tasks.

The positive adolescent movement calls for a reconsideration of this age stage, regarding it as an opportunity for reorganization of personal abilities and strengths, with extended roots in multiple life contexts (Youngblade et al., 2007). In the past, adolescence was often characterized as a developmental period of turmoil and "crisis." This concept was challenged (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Cervone, 2004; Eccles, 2004), and research called for a paradigmatic shift, showing that this period may, in fact, represent an important opportunity for personal re-evaluation, creating varied new options for strengthening the individual's ability to cope with current and future challenges. The positive youth movement approach (Youngblade et al., 2007) demonstrated the importance of the identification and the exploration of differential developmental paths to enhance growth, to promote resilience, to intensify adjustment, and also to account for the interacting impacts of different environments, such as the families, schools and communities.

New approaches to human development proposed that the sources of positive, healthy trajectories across life lay in mutually beneficial relations between the developing persons and the resources in their contexts that supported and promoted healthy growth (Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner, & Lerner, 2007). Youth who were involved in contexts that provided them with positive resources from important others (i.e., parents, schools, and communities), were not only less likely to exhibit negative outcomes, but were also more likely to show evidence of positive development. In a recent study (Idan, Sade, & Margalit, 2009), protective factors predicted adolescents'

hope and effort. The family climate strengths, in terms of the cohesive and close relations among the family members, together with the individuals' sense of coherence were considered as protective factors. In this study the sense of coherence and the family climate measures were presented as personal and systemic resources without ignoring their ongoing interrelations: Family cohesion was expected to facilitate the development of a strong sense of coherence, and at the same time the strong sense of coherence was related to the experiences of close and supportive families. These findings provide important implications for intervention and prevention efforts and, more generally, for the promotion of positive, competent, and healthy youth development.

Conclusions and educational implications

Studies of the sense of coherence, hope and competencies focused attention on children's and adolescents' strengths, personal resources and resilience, aspiring to challenge schools and families to reconsider their goals and practices. Our goals are to empower children's capabilities and to enhance their positive views of themselves and their environments. We examined children's capabilities and positive hopes in addition to providing meaningful answers to their unique educational needs.

The results of surveyed studies supported the conceptualization of the sense of coherence construct as an important personal resource that develops during childhood. Stresses and challenges are an unavoidable part of everybody life. However, most children who have a strong sense of coherence can transform their potential resources into actuality, thereby promoting well being. Children and adolescents with a high sense of coherence may have a good comprehension of most of their contextual conditions and personal experi-

ences, may feel relatively in control of their lives and may possibly consider most of their tasks and functions in life as meaningful and significant. When they face a stressful situation, they are able to select in a flexible manner the appropriate strategies to cope with the stressors. Thus, acquiring a wide range of coping strategies, alongside an emphasis on collaborative activities, developing partnerships that respect different voices and self-reliance, and embedded in learning hopeful thinking and positive expectations for future goals, may enhance the youngsters' resilience and motivation to invest effort in order to reach their preferred goals (Margalit, In press). In our studies we often examined the loneliness experience together with the sense of coherence, expecting that social satisfaction, network relations and partnerships would enhance the positive personal perceptions.

The results of these studies have clear educational implications for school systems at various age groups in terms of prevention and intervention planning. The early manifestations of the developing sense of coherence, as a personal resource, and the results that indicate that stresses and difficulties are disclosed in lower sense of coherence, call for early awareness and empowering programs. In addition, the results that show the impact of effective intervention not only on better academic functioning, friendship developing and significant growth in coherence justify focused attempts on early intervention before the sense of coherence is structured and stabilized. We were often invited by the Israeli Ministry of Education, as well as by schools and municipalities to support the inclusion of children with special needs. We performed our studies as the first stage of empowering preschools and schools' programs geared towards providing meaningful answers to heterogeneous groups of students. Our studies demonstrated the importance of early comprehensive intervention, as well as the significant value of preventive measures through sensitizing teachers not only to

meet crises and difficulties, but especially to provide attentive support to the children's experiences. Preventive programs that empower children's abilities to integrate their thinking and learning skills with the abilities to regulate their feelings (emotion regulation) and actions (behavioral competence) promote growth, effort and motivation.

In our studies we included children with typical development and children with developmental disabilities, learning disabilities and various additional adjustment challenges. We shared our results with schools, pinpointing attention at the heterogeneity of children in their classes and helped teachers to view the enrichment possibilities, to listen to children's voices and to identify factors that promote resilience. From preschool age groups we documented the consistent negative relations that were found between children's sense of coherence and their social distress. Most children, who reported higher levels of loneliness, also experienced a low sense of coherence. In several studies, the low sense of coherence was related to children's current distress, as well as to early expressions of adjustment difficulties and to family climate. Mothers' sense of coherence was found as an important personal resource that enabled successful attachment relations and was related to children's sense of coherence (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Special attention was provided to groups of children with developmental or contextual challenges that reported levels of sense of coherence compatible with their typical developing peers. Thus, the awareness of the fact that difficulties never appeared in isolation, encouraged the multidimensional prevention and intervention approaches that treated not only academic or behavior challenges, but supported the whole child who was developing satisfactory relations while struggling with difficulties, and also enjoying success and competencies. The salutogenic paradigm provides a structure to this planning, by emphasizing comprehensibility (explaining and clarifying

the goals and the procedures), manageability (teaching the required skills to reach these goals) and meaningfulness (enhancing motivation and involvement in the effort).

The research presented in this review demonstrated the importance of the salutogenic approach in developmental research of children and adolescents, and its potential for educational planning. This approach is valuable not only for typical developing children and adolescents, but especially for those children with special educational needs and behavior challenges, including children with learning disabilities. The studies emphasized the interacting role of academic demands and social challenges with the sense of coherence, clarifying the dynamic interactions between academic and socio-emotional factors and children's readiness to treat their difficulties as challenges worthy of effort investment. These findings emphasized the major role of resilience approaches, considering the sense of coherence and hope as predictors in explaining well-being and adjustment, and calling for future development of comprehensive educational intervention programs. Helping children as well as their teachers to develop hopeful thinking may provide significant changes to schools and to children's growth. In addition, we call for experimenting school-based activities and partnerships with homes that will promote resilience, sense of coherence and hopeful thinking within families and schools.

In order to benefit schools and children from the salutogenic approach, three future research directions are needed. There is a need for longitudinal studies that will document changes and stabilities in the development of the sense of coherence. Our results used cross-sectional methodology and short term longitudinal studies, and showed the gradual stabilization of the construct. Only through longitudinal studies can we clarify the interactions between the stabilization and the flexibility of children's coherence. The second

line of research calls for cross-cultural comparisons of the sense of coherence development. The children's scale was translated to many languages and used in different cultures within different methodological approaches. There is a need for a coordinated international longitudinal research to explore the interactions of the sense of coherence between cultures, schools and children's different

growth paths. The third line of research is focused on education systems at different ages, targeting the application of the salutogenic paradigm to school climate, inclusive of children with special needs and teachers' training. Empowering children and teachers through promoting their sense of coherence and acquiring hopeful thinking and learning may pose a better future.

References

- Al-Yagon, M. (2003). Children at-risk for developing learning disorders: Multiple perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 318-335
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 21-37
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111-124
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). Cambridge, England: University Press.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 751-763
- Eccles, J. S. (2004, July). *Ability self concepts, expectancies for success, subjective task values, and achievement-related choices*. Paper presented at the Self conference, Berlin, Germany.
- Efrati-Virtzer, M., & Margalit, M. (2009). Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 59-73
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd rev. ed.). New York: Norton.
- Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality & Individual Differences*, 43(4), 851-863

- Idan, O., Sade, S., & Margalit, M. (2009, August). *Loneliness and hope: Risk and protective factors for predicting adolescent students' academic effort*. Paper presented at the XIV European Conference on Developmental Psychology, Vilnius, Lithuania.
- Jellicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 263-273
- Josselson, R. (1992). *The space between us*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 173-180
- Margalit, M. (In press). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and Hope*. New York: Springer.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53-75). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16(1), 69-79
- Margalit, M., & Eysenck, S. (1990). Prediction of coherence in adolescence: Gender differences in social skills, personality, and family climate. *Journal of Research in Personality*, 24(4), 510-521
- Margalit, M., Tur-Kaspa, H., & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *Educational Psychology*, 19(1), 79-90
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 20(1), 43-60
- Most, T., Al-Yagon, M., Tur-Kaspa, H., & Margalit, M. (2000). Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 47(1), 89-105
- Pratt, C., & Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80, 319-323
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275
- Sohl, S. J., & Moyer, A. (2009). Refining the conceptualization of a future-oriented self-regulatory behavior: Proactive coping. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 139-144

- Tur-Kaspa, H., Margalit, M., & Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 37-48
- Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C., & Novak, M. (2007). Risk and protective factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119(Supplement1), 47-53
- Yugar, J. M., & Shapiro, E. S. (2001). Elementary children's school friendship: A comparison of peer assessment methodologies. *School Psychology Review*, 30(4), 568

др Орли Идан, др Малка Маргалит

Педагошки факултет

Универзитет у Тел Авиву, Израел

САЛУТОГЕНЕТСКА ОРИЈЕНТАЦИЈА: ОСЕЋАЈ КОХЕРЕНТНОСТИ КОД ДЕЦЕ И ОЧЕКИВАНО МИШЉЕЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ И АДОЛЕСЦЕНАТА

Резиме: Циљ овог рада је да образовању и васпитању понуди салутогену парадигму или оријентацију као и да уједини изазов садашњој васпитно-образовној пракси. Из перспективе салутогене парадигме развијен је салутогени модел чији је централни појам осећај кохерентности (ОК). Стога се најпре резимирају резултати истраживања ОК деце и адолесцената која су током петнаест година вршили други аутор (М. Марталић) и његови сарадници. У тим истраживањима за процену ОК деце коришћена је посебно конструисана скала задовољавајућих метријских карактеристика, а она је преведена и на српски. Резултати свих тих истраживања указују на значај ОК на различитим узрастима, од предшколског периода до адолесценције и у различитим васпитно-образовним окружењима. Већ на предшколском узрасту, ОК је одражавао развој идентитета и личне и социјалне невоље деце, а ефикасне интервенције усредсређене на обогтавање језика и стицање вештина учења довеле су до извесних жељених промена. Емпијски утврђене релације између афективне везаности, ОК мајке и породичне климе са усамљеношћу деце скрећу пажњу на сложену међузависност тих чинилаца чак и на предшколском узрасту. На млађем школском узрасту, деца са просечним школским постигнућем показују виши ниво ОК и нижи ниво усамљености од својих вршњака из две компаративне групе: (1) деца са ниским просечним школским постигнућем и (2) деца са тешкоћама у учењу. Нижи ОК конзистентно је повезан са вишим нивоом усамљености, нижим социјалним стањем, већим степеном агресивности и уопште слабијом прилагоденошћу школској средини. На основу резултата добијених у неколико истраживања, аутори закључују да на млађем школском узрасту ОК представља јединствен и релативно стабилан показатељ социјалне и емоционалне прилагодености и блајостиња (wellbeing) деце. У адолесценцији нису утврђене значајне разлике између полова у нивоу ОК, али се, између осталог, истоварило да су успешни ученици стекли виши (јачи) ОК од мање успешних и неуспешних ученика. Уједно, са узрастом ОК постаје стабилнији. У закључку се, између осталог, истиче да превентивни васпитно-образовни програми усмерени на јачање способности деце да интеришу своје вештине мишљења и учења са способностима регулисања својих осећања (емоционална регулација) и акција (бихевиорална компетенција) унапређују развој, најор и мотивацију. На крају се наводе три неопходна будућа правца истраживања да би школе и деца имале користи од салутогене парадигме: лонгитудинална истраживања помоћу којих би се разјаснила интеракција између стабилизације и флексибилности деце ОК; ујоредна истраживања развоја ОК у разним културама и истраживања усредсређена на образовању на различитим узрастима у циљу примене салутогене парадигме у школи, укључујући и децу са посебним потребама и наставнике.

Кључне речи: осећај кохерентности, деца, усамљеност, тешкоће у учењу, салутогена парадигма.



Zdena Ruiselová, PhD¹

**Institute of Experimental Psychology,
Slovak Academy of Sciences, Bratislava**

**Оригинални
научни рад**

Antonovsky's Sense of Coherence in the Context of Personality and Coping



Abstract: *The study focuses on relations of sense of coherence (SOC) as characteristic of the effectiveness of coping and personality. It attempts to include SOC into the context of selected newer methods of coping research. The article informs about our research activities in three parts, focusing on the relation of SOC and counterfactual thinking, SOC and proactive coping and factor analysis of SOC relation structure with personality characteristics.*

Key words: *sense of coherence, Big Five personality factors, coping, counterfactual thinking.*

The problem of coping is highly complex and research with its methods have passed several developmental stages since 1950s – from global characteristics (dimensionally focused) in the earlier stage, to a transactional understanding represented by Lazarus and his colleagues, taking situational characteristics into consideration, up to the present stage, where the need to consider situational and dispositional influences on coping processes with load situations is emphasized and research is interrelated to the study of personality, especially within the Big Five paradigm.

The salutogenetic approach focuses on the reason why some people are more successful in coping with stressful situations. According to Antonovsky (1987), the global characteristic of cop-

ing, which expresses the cohesion of life orientation, understanding the world as a meaningful entity and relying on oneself in one's anticipation and control of events around us, is a dimension of sense of coherence (SOC).

Presently, authors have been focusing more on including coping characteristics among the broader personality dimensions more or less directly. As an example we can mention the Big Five concept. For instance, McCrae and Costa (1986 - according to Affleck, Tennen, 1996) found that, compared to others, subjects with low Neuroticism, high Extraversion and high Openness had a tendency to gain more internal strength from adversity - as a coping style used under a feeling of threat.

¹ expszru@savba.sk

The Big Five represent the broadest, most general dimensions of interindividual differences. Doubts whether information obtained from them is sufficient, since these dimensions are so broadly conceptualized, are justified. However, at a lower level of abstraction, each of the dimensions can be divided into several more specific components and gain further information that way. For instance, Watson and Hubbard (1996) emphasize dominance, gregariousness and exhibitionism in the extraversion factor. So, they are of the opinion that the Big Five represents a minimum number of dimensions at the highest level, which are necessary for an adequate personality description.

The salutogenetic approach is focused on health and not on sickness. It actually deals with total and active adaptation (adjustment) - even under stress. To utilize this adaptation the individual looks for various sources in the environment - social (e.g., social support), physical (healthy environment, water) and sources from his/her psychological disposition (e.g., optimism). As Antonovsky (1987) says and Korotkov (1998) stresses, all these sources are negentropic and they reduce natural and stress induced pressure in the direction of increasing entropy. He calls them generalized sources of resistance. Successful coping, Antonovsky thinks, is the result of negentropically acting strategies, in other words, reduction of entropy.

We will not analyze in any detail the SOC components (comprehension C, manageability MA and meaningfulness ME), that has been done many times before. Let us just mention that the substantial component - meaningfulness - is an emotional opposite pole to comprehension and it determines the extent to which the individual is willing to invest energy and engagement in coping. Its contribution, which is motivational, is reflected in the other two components which are more limited in terms of time (to the specific situation); as if meaningfulness mobilized them under stress.

Strong SOC affects health and well-being, mainly through the process of primary and secondary appraisal.

As stated by Kaplan (1999), research in the field of coping and resilience uses many similar concepts and that sometimes leads to confusion. These are e.g. adaptation, adjustment, mastery, hardiness, stress resistance, invulnerability and others. The important difference in the research of coping and resilience is the selection of the studied (in case of resilience disadvantaged, risk, endangered) population. One of frequently used characteristics in the study of coping with load situations and resilience is Antonovsky's sense of coherence (SOC). The concept arose in the development of the salutogenetic approach, emphasizing positive aspects of life and health. High SOC level is associated with flexibility while an individual with low SOC stubbornly uses once chosen strategy and sticks to it.

We study the phenomenon of coping with load situations and its relation (represented especially by Antonovsky's SOC as global characteristics of effective coping) to personality (and lately also counterfactuals).

We have studied this concept for a period of time and we have also published several research studies with our findings to this topic (e.g. Ruiselová 2000, 2002, Ruiselová, Prokopčáková, 2005, Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007, 2009).

In 2005 our research team designed preliminary Slovak norms for SOC, based on a sample of 986 persons – students and adults (260 men, 708 women). Cronbach's alpha for SOC was equal to 0.84. (Ruiselová et al., 2005).

*

In the following text we will introduce in short three selected newer parts of our complex research in this field. The research was realized on a relatively large sample of nurses.

*

STUDY 1

Problem

The discussion on the topic if coping is better to study in the dispositional or situational (or interactive) context led by many authors who study coping has started already some time ago and both points of view are justified. At present, many authors state that coping variables are included in Big Five personality characteristics. In this regard, especially the role of neuroticism in coping and the question whether effective coping is not just the result of the absence of neuroticism are being discussed (e.g. Strumpfer et al., 1998).

The majority of our past and present research studies indicate that it is not only the absence of neuroticism, but an important role belongs to other personality factors as well. Within the research of many authors (and ours too) the relation between coping and openness of Big Five is ambiguous, or unclarified.

Similarly to previous researches with different samples and due to the aforementioned reflections, in our sample consisting of nurses we were interested in the relationships of selected coping characteristics with personality, and especially in relations of the mentioned characteristics with the SOC (Antonovsky, 1987) because we consider this characteristics as a global characteristics of coping effectiveness.

Several aspects of the coping processes are assessed differently, often including variables that within different theories apply to very similar aspects of coping.

Let us consider Bandura, for example. His social-cognitive theory emphasizes the role of self-efficacy, which is related to personal control. Higher self-efficacy facilitates cognitive processes and performance and lower self-efficacy is related to depression, anxiety and helplessness. Accord-

ing to Bandura the ability of anticipative thinking leads to the ability to anticipate the consequences of future actions and set goals. Cognitive representation of possible future situations has a strong influence on activities, or behavior in the present (Bandura, 1986, Janoušek, 1992). In regard of self-regulation, the process of self-efficacy – perception of self-efficacy is discussed here. Self-efficacy is on one hand applied to real efficacy in coping with own environment and on the other hand to the perception of own self-efficacy, belief in self-efficacy and thinking about self-efficacy. This perception influences mental processes, activity and emotionality (mainly the activation level) to a certain extent. Self-efficacy is considered to be more influenced by own activity than by external variables. According to his findings, Bandura says that the increasing self-efficacy has a positive effect on health and well-being of individuals.

Even A. Antonovsky (1987) admits certain affinity between the concepts of comprehensibility, manageability and meaningfulness which he introduces as sub-dimensions of the concept of sense of coherence and the concepts used by Bandura in his theory of self-efficacy description.

Method

We performed factor analysis of methods used in the study of coping and personality to approach the structure of coping in the context of personality characteristics.

We used the Principal Components Analysis and Varimax rotation with Kaiser Normalization on the sample of 656 nurses, their age between 22 – 57 years. Characteristics summarized in the following methods were used in the analysis:

1. Life Orientation Questionnaire (Antonovsky). Assesses the level of the SOC as a global characteristic of coping, including sub-dimensions comprehensibility, manageability and meaningfulness.

2. NEO – FFI (Costa, Mc Crae). Assesses Big Five personality dimensions: Neuroticism, Extraversion, Openness, Agreeableness, and Conscientiousness.
3. STPI (Spielberger). Assesses the level of anxiety, curiosity, aggressiveness and depressiveness.
4. GSES Questionnaire (Jerusalem, Schwarzer) – based on Bandura's theory – assesses the level of self-efficacy.

Results and discussion

The obtained factor structure revealed four factors (Eigenvalues 5.668, 1.544, 1.195, 1.024) that together explain 67.50% variance. Loadings of individual factors are listed in the following table:

Table 1. Factor analysis results

	Factors			
	1	2	3	4
C	.785	-.159	.197	.176
MA	.847	.083	.176	.196
ME	.710	.410	.030	.054
SOC	.933	.101	.169	.176
N	-.372	-.093	-.539	-.339
E	.170	.619	.364	.162
O	-.017	.599	.119	.081
A	.079	.266	.106	.793
C	.064	.237	.667	.170
ANX	-.792	-.166	-.168	-.080
CUR	.379	.773	.025	-.098
AGRES	-.320	.125	-.009	-.721
DEPRES	-.802	-.289	-.092	-.096
GSES	.208	.081	.822	-.163

First factor, explaining the highest variance percentage (40.628%) is loaded mainly with the components and the overall score of SOC and negatively with anxiety and depressiveness. This factor represents high effectiveness of coping processes that is in many researches associated with low anxiety. We have named it non-anxious coherence of personality. It is an active-productive cop-

ing style and loadings of individual characteristics approximately meet our expectations.

Second factor explains 11.026% variance and is loaded with curiosity, extraversion, openness, but also (borderline) comprehensibility in SOC. We may speak about preference, or need for cognitions and experiences as its main focus. Our term for this factor is openness and preference of cognition and the meaning includes the processing of information from external environment in relation to personality.

Third factor explains 8.534% variance and is highly loaded with self-efficacy, but also with conscientiousness and negative neuroticism. We have named this factor stable self-efficacy. Its meaning includes perception of own self-efficacy (which is in many researches associated with active and effective coping) related to emotional stability and conscientiousness as personality characteristics.

Fourth factor explains 7.312% variance and is loaded positively with agreeableness and negatively with aggressiveness. Our name for this factor is non-aggressive agreeableness and the meaning includes relationships focused personality characteristics.

If our discussion returns to the problem of the relationship between coping strategies and personality characteristics, we can observe that effective coping means not only the absence of neuroticism (although this characteristics is in the coping process of significant importance and many researches indicate its strong relation to anxiety), but in many coping processes other personality characteristics as e.g. conscientiousness and curiosity (which approaches the border value of loading in the first factor) are applied. Regarding openness, our results are again ambiguous, in some of our previous studies the relation between openness and effective coping was confirmed, in others it is not significant.

On the whole it is possible to consider a strong link between effective coping (represented

by a high sense of coherence or high self-efficacy) and a certain configuration of personality characteristics: lower neuroticism, higher conscientiousness and possibly extraversion (approaching the border value of loading in the third factor), but also with lower anxiety, depressiveness and aggressiveness, as they are assessed by Spielberger's STPI questionnaire.

Similar results were achieved also in the research conducted on 143 university students of humanities (Ruiselová, Prokopčáková, 2006).

These relations are apparently trans-situational and contribute to a certain coping style or at least preference of active problem oriented (as defined by Lazarus), or passive, even escape coping.

STUDY 2

This study focuses on SOC in relation to the analysis of types that arise due to the combination of SOC with some characteristics of counterfactual thinking. We present here a part of our results published with colleagues (Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2009).

Problem

Counterfactual thinking (CT) is thinking about unrealized alternatives of a solution to a problem. It can be characterized by the question "What if...?" and focuses on the solution of a problem if there had been changes in the original situation. It is a specific type of hypothetical thinking that is an inseparable part of everyday life and is provoked mainly by failure in finding solutions to a problem. Counterfactual thinking is related to the rise of strong, especially negative emotions. There are many researchers that study this problem worldwide (for review see e.g. Epstude, Roese, 2008) and we have also dedicated several of our research studies to this concept (e.g. Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007, 2009).

CT contemplates what could have been if a different antecedent alternative (from the one that happened) had happened and a possible different outcome of the situation (different or same consequence). To sum it all up: What would be the result if the primary situation were different - and here one can contemplate many alternatives.

As is mentioned by Roese et al. (2005), already W. James had said that the primary goal of cognitions was behavior. Probably the most essential description of CT is that it belongs to cognitions that bridge affect, goal perception and action tendencies.

Counterfactuals are mental representations of past alternatives other than the realized alternative. Upward counterfactuals represent alternatives that are better than the one realized (e.g., a gold medal instead of a silver), downward counterfactuals represent alternatives that are worse than the one realized (e.g., no medal instead of a bronze). It is the direction of comparison - contemplating better or worse possible alternatives.

We do not put a lot of effort into thinking of usual, everyday counterfactuals, they happen on a common, routine basis. According to Roese (2005) they appear easily and he perceives them as reflective images, usually helpful. Epstude and Roese (2008) say the best explanation is in the light of their role in behavior regulation and performance improvement.

Counterfactual thinking has a general nature - for different nations and cultures, although a specific focus of counterfactuals reflects culture-specific priorities (Gilovich et al., 2003).

For N. Roese (1997, 2005) counterfactual thinking:

- can be functional - if it leads to insight into more appropriate behavior, or to the solution (improvement) of a person's problem;

- can be corrective - if it follows an unsuccessful social experience;
- occurs after failure rather than after success - negative experiences trigger this type of thinking more frequently than positive ones.

According to the functional view of counterfactual thinking is primarily a useful and required component of behavior regulation. Counterfactual thoughts are related to goal detection, triggered by goal failure and show what could have been done to reach the goal. Epstude and Roesse (2008) perceive counterfactual thinking not as a source of biased thinking, but as useful and advantageous in terms of coordination of daily behavior.

Counterfactuals (although past focused) can provide information containing guidelines for future behavior.

Counterfactual thinking is strongly related to emotions and coping with load situations. Its frequent appearance after an unsuccessful problem solution implies a relation to negative emotions following a failure. According to common belief, emotions have a negative influence on rational thinking. Recent observations indicate that emotions (especially negative ones – e.g. regret) can have a positive influence on rational thinking and effective performance as well (Roesse, 2005). This is also considered in relation to the study of coping with load situations and in the study of resilience.

Counterfactual thinking and coping

Over time, research into coping has been dominated by the transaction approach of Lazarus (Lazarus, Folkman, 1984), later extended by Folkman (2001, in Terelak, 2008). It is a cognitive-psychological approach focusing on subjective evaluation of a situation and this evaluation is understood as a transaction process between personality and situation variables that show mutual effect

and influence. The transactional concept of coping evokes parallels or associations with the interactional approach of Endler and Magnusson (1976) and expresses the need for closer analysis of situations and their individual influence.

Primary appraisal in Lazarus' concept is about situation assessment (threatening, challenging, etc.), secondary appraisal is about the assessment of one's own possibilities of coping and the anticipated consequences of one's own activity. The original version considered only negative emotions. Later reflections also involved an explanation of whether and how an individual acts to achieve positive emotions within coping. Folkman (2001, in Terelak, 2008) tries to explain how a subject looks for the meaning of experienced stress, even in situations of suffering, and their positive meaning. Here it would also be appropriate to mention the familiar approaches of V.E. Frankl and E. Lukas.

Within counterfactual thinking, cognitive and emotional (as well as motivational) aspects cannot be regarded separately. Each situation (especially situations of failure that frequently serve as a trigger of CT) means a cognitive appraisal of solution possibilities as well as emotion processing. Considerations of possible solution alternatives are, precisely, a possible „motivational change“ towards help in solving analogous situations in the future. At the same time, the meaning of distress experienced in the given situation is realized from the viewpoint of overall life meaningfulness and a „shift“ towards a more positive emotional processing of the situation follows.

*

We consider counterfactual thinking (CT) also as one of the strategies of coping with load situations. However, it cannot be attributed to just one, not just to problem-oriented or to emotion-oriented strategy, as counterfactual thinking has characteristics of both types. In relation to personality and to the type of load situation various

aspects of CT are prevalent, and we prefer the interaction approach to explain the relationship between counterfactual thinking and coping. The aim of our study is to determine (using configural frequency analysis - CFA) some significant characteristics configurations, frequent in the sample of females; it is the search for types linking some characteristics of the CT process with effective coping with load situations (represented by SOC). Selected CT characteristics are also discussed within the Big Five factors personality context.

Method

We used several (mainly) questionnaire methods in our research:

Counterfactual Thinking (Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007) - 10 questions focused on quantitative and qualitative aspects of counterfactual thinking. Example of questions: Are you concerned with such thoughts? Does this type of thinking help you with future problems? Possible responses were: never, rarely, frequently, very frequently.

Life Orientation Questionnaire (SOC) (Antonovsky, 1987)

State-Trait Personality Inventory (STPI) (Spielberger, 1980)

Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) (Rosenberg, 1965)

NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) (Costa, McCrae, 1992)

Sample

The basic sample comprised 452 women - nurses between 22 and 56 years of age. For further analyses, extreme groups were selected according to the SOC level by $AM \pm 1$ SD criterion ($n_1 = 143$ women).

Results and discussion

The types (given as certain value configurations of studied variables) were determined by a multivariate non-parametric method: configural frequency analysis (Krauth, 1993; von Eye, 1990). Moreover, descriptive statistics and t-test were used as methods of data processing.

Our analysis focused on the relations of CT characteristics to effectiveness of coping and to personality.

The first part of the analysis (CFA of order 1) included effectiveness of coping (represented by SOC) together with variables that express selected CT characteristics. The variables were obtained as answers to questions on CT frequency, on its helpfulness in solving further future problems, whether it has inhibitory effect or whether participants were frequently saddened - that is, affective processing of CT.

This part of the analysis presented two types within the sample of nurses (*Table 2*).

The first type represents a rare counterfactual thinking, women are not saddened by CT and are not inhibited in solving other, future problems. On the contrary, CT is helpful in solving future problems and is connected with high SOC - a characteristic reflecting effectiveness of coping with load situations.

The second type, obtained with CFA, represents a frequent counterfactual thinking that puts women into a sad mood, is not helpful in solving future problems, often has inhibitory effect and is related to low coping effectiveness - low level of SOC.

It can be assumed that the type first obtained emphasizes the cognitive aspect of counterfactual thinking. If we understand this thinking as a coping strategy, then it is rather problem-oriented coping as defined by Lazarus.

Table 2. Configural frequency analysis of SOC and selected characteristics of CT

Configuration	fo	fe	p
11111	5	3.602	.29295712
11112	4	3.653	.49771753
11121	1	.956	.61691465
11122	3	.970	.07419637
11211	4	8.377	.07390610
11212	20	8.495	.00032651 Type
11221	2	2.224	.61584064
11222	0	2.255	.10298048
12111	4	3.359	.43350943
12112	1	3.406	.14291381
12121	3	.892	.06092644
12122	0	.904	.40369264
12211	5	7.811	.20147188
12212	6	7.921	.31631164
12221	1	2.074	.38439231
12222	0	2.103	.12021463
21111	2	5.128	.10985177
21112	3	5.201	.23274331
21121	3	1.361	.15654522
21122	0	1.381	.24972979
21211	7	11.926	.08338267
21212	20	12.094	.01794820
21221	0	3.166	.04068733
21222	0	3.211	.03887318
22111	3	4.782	.29237676
22112	0	4.849	.00720304
22121	10	1.269	.00000074 Type
22122	1	1.287	.63084034
22211	16	11.120	.09043292
22212	13	11.277	.33851220
22221	5	2.952	.17496858
22222	1	2.994	.19690817
chi ² for CFA model = 127.3649 df = 26 p = .00000000 LR-chi ² for CFA model = 102.4835 df = 26 p = .00000000			

Legend:

Configuration = variables: CT frequency, saddening frequency of CT, helpfulness of CT, inhibitory effect of CT, SOC score

Variable levels: 1 = low, 2 = high

fo = observed frequency, fe = expected frequency

Antonovsky (1987), as well as other authors using his method, has come to the conclusion that individuals with high SOC focus more on problem-oriented coping, they attempt an active approach to solving everyday and specific problems. Their thinking is dominated by cognitive processing of all aspects of the load situation and an active assessment of coping possibilities. Personality regulation of cognitions and coping can on the one hand be directly demonstrated by the choice of situation and coping strategy, on the other hand it is influenced by the subject-situation interaction and self-assessment of coping success.

The second type focuses more on the emotional aspect of counterfactual thinking and is connected with low effectiveness of coping processes.

We have tried to verify our findings with a hierarchical cluster analysis, engaging all above-mentioned characteristics. The Average Linkage Method and Ward's Method helped us to obtain dendrograms with two clusters that are similar. One of them contains CT characteristics (frequency, upward counterfactuals, CT help in solving future problems) combined with the level of SOC and self-esteem. The other cluster contains CT characteristics of a more emotional nature (saddening, hindering the solution of future problems) in combination with the level of anxiety as a trait.

It is again possible to consider cognitive, but also emotional components of counterfactual thinking. Emotional aspects of counterfactual thinking are prevalent in persons with high anxiety as a trait. Here counterfactual thinking works as an emotionally oriented coping strategy. Its effectiveness is displayed in irreversible, minimally controllable or hard to influence situations.

Persons with high SOC prefer cognitive aspects of counterfactual thinking, that are focused more on active, problem oriented coping with load situations. The question is how effective is this

type of coping in irreversible situations? However, many studies of the post-traumatic growth show that this effectiveness is indisputable even in the most difficult situations.

*

In the whole sample (N = 452) we analyzed (descriptive statistics and t-tests) relationships of selected CT characteristics within the personality context of Big Five factors, as well as anxiety, curiosity, aggressiveness and depressiveness (STPI).

Higher anxiety, curiosity and aggressiveness as well as, in Big Five, higher neuroticism are significantly related to more frequent counterfactual thinking. Other factors (extraversion, openness, agreeableness and conscientiousness) are not significantly related to the frequency of counterfactual thinking.

Study of counterfactual thinking within the context of Big Five personality characteristics is very rare in the literature, thus it made difficulties for us in comparing our results with those of other authors.

In one of the few studies of this type, Ficková (2008), for example, found a significant relation of counterfactual thinking to higher neuroticism and openness in adolescent girl students. Our sample did not prove a significant relation between counterfactual thinking and openness.

Women who believed that counterfactual thinking is helpful in solving their future problems exhibited, from Big Five, higher extraversion, openness and conscientiousness, as well as higher curiosity and higher self-esteem. These women also manifested lower anxiety, neuroticism and depressiveness.

With regard to affectivity, counterfactual thinking often has a saddening effect on women with higher anxiety, aggressiveness, depressiveness as well as neuroticism. Other Big Five factors are not significantly related to saddening. High-

er self-esteem is related to less frequent saddening effect in counterfactual thinking.

Roese et al. (2005) studied the relation between self-esteem and counterfactual thinking as well and found that individuals with high self-esteem reacted to negative mood by generating more downward counterfactuals and felt better afterwards. This result can be considered analogous to our findings (in a more general sense).

STUDY 3

This study focuses on sense of coherence in relation with counterfactual thinking and proactive coping.

Problem

As mentioned by Ficková (2009), the concept of proactive coping was introduced by Aspinwall and Taylor (1997) and was defined as the effort of an individual in load situations focused on prevention or change of the situation before it happens. They assume that proactive behavior is related to the process of anticipation or identification of potential stressors and the subsequent adapting of preventive measures. It is related to planning, goal-setting and mental simulation and is able to eliminate stress before it arises.

According to Schwarzer and Taubert (2002), proactive coping includes anticipation and prediction and is the prototype of positive coping. It is defined as individual effort to build the so called general resources, which help to change goals, support personality growth and simultaneously assist in coping more effectively with stress.

Such resources include e.g. coping strategies, personality characteristics and social support.

Antonovsky (1987) emphasizes this type of resources in his salutogenic theory and in this

context explains also the key concept of this theory – sense of coherence (SOC).

Greenglass (2002 – in Ficková, 2009) emphasizes the multidimensionality of proactive coping and its orientation on future. The main goal is to build own resources, related to creating and achieving goals, where comparison of demands and risk of the problem situation with individual goals is applied.

Proactive coping can be characterized by positive motivation and assessment of problem situation as a challenge.

Greenglass created also a method to assess proactive coping (Proactive Coping Inventory, Greenglass et al., 1999), and this was used in the research of the relation between coping and personality in adolescent boys and girls (Ficková, 2009). Intersexual differences in proactive coping were not established. In boys, proactive coping was negatively related to neuroticism and positively related to extraversion, openness and conscientiousness from Big Five characteristics; in girls it was positively related to conscientiousness and agreeableness. In the Czech research conducted on a sample of university students, Šolcová et al. (2006) found a significantly higher preference of proactive coping in men than in women.

Sollár and Sollárová (2009) compare proactive coping within the categories of age, gender and education. They have confirmed a higher occurrence of proactive coping in older persons; intersexual differences in proactive coping were not significant.

Greenglass' theory and method of proactive coping assessment are focused on future coping. The proactive coping scale contains seven subscales (strategies): proactive coping (PRO) – focused on coping with future dangers related to creating own goals and their achievement; reflective coping (REF) – reflecting on different possibilities of action, comparing their effectiveness, analyzing the problem and coping resources as well as creating hypothetical action plans; strategic planning

(STP) – focused on the program of goal-oriented actions and breaking of difficult tasks into manageable parts; preventive coping (PRE) – anticipating the possible future stressors and preparing for them even before they influence achievement of the set goal; instrumental support seeking (ISS) – focused on obtaining pieces of advice, information and feedback from others; emotional support seeking (ESS) – focused on the regulation of emotional distress, empathy, contact with and assistance from close persons; avoidance (AVO) – detachment from the stress situation and postponing its solution.

*

Many researches in the field of coping and post-traumatic personality development reveal the relation between SOC, counterfactual thinking and future oriented coping. For example, Aldwin et al. (1996) understand coping as a process, which simultaneously increases resources of future coping, increases the so called mastery and self-esteem. According to the research, many people resort to experience and lessons from stress situations experienced in young adulthood in coping with a real problem. Similarly, Affleck and Tennen (1996) study benefit finding in stress situations and later remembering this benefit in similar situations and they see it as active coping strategy. According to Aldwin, the majority of people turn to what Antonovsky calls “generalized sources of resistance”, that help them control emotions, increase self-esteem, use general ways of solving problems, determine relative importance of the problem – all this contributes to a better assessment of the actual stress situation.

Here it is possible to consider also the “contribution” of counterfactual thinking, which adds hypothetical solution alternatives and allows our mind to simulate possible problem solving and coping processes.

*

Several findings regarding the relations of coping process effectiveness (represented e.g. by Antonovsky's SOC characteristics) and some CT characteristics show that this type of thinking can in some situations be helpful in solving future problems. In this context we are asking to what extent will SOC and some CT characteristics (CT frequency, opinion on possible future help of CT) be related to proactive coping with load situations (as defined by Greenglass et al., 1999).

Methods

Counterfactual Thinking (Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007) - 10 questions.

Life Orientation Questionnaire (SOC) (Antonovsky, 1987).

State-Trait Personality Inventory (STPI) (Spielberger, 1980).

Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) (Rosenberg, 1965).

NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) (Costa, McCrae, 1992).

Proactive Coping Inventory (PCI) (Greenglass et al. 1999 – Slovak version by Ficková)-multidimensional inventory with 7 abovementioned subscales: PRO, REF, STP, PRE, ISS, ESS, AVO.

Sample

The basic sample consisted of 259 women – nurses – between 19 and 53 years of age, mean age was 31.25 years, standard deviation 7.82 years. Using the AM +/- 1 SD criterion we have selected extreme groups from this sample according to the level of SOC (n= 74). They were also later used in the data analysis.

Results and discussion

As for CT, we have selected only some of its characteristics and have studied their relation to the effectiveness of coping with load situations, to proactive coping and selected personality characteristics.

We were interested especially in the CT frequency of occurrence, frequency of saddening by counterfactual thinking and also in the opinions of research participants on the extent of helpfulness of this type of thinking in solving future problems.

Mainly the significant results are commented in the discussion.

Our findings show that CT frequency is significantly negatively related to the level of SOC, i.e. persons with high sense of coherence use this type of thinking less frequently. A significant relation of CT frequency with dimensions of proactive coping was not confirmed.

Moreover, the results show that the less frequent saddening by counterfactual thinking is related to higher SOC. This result was confirmed also in our previous researches. However, the saddening frequency did not prove as significant in the relation to proactive coping and other sub-dimensions, studied by the Proactive Coping Inventory. Among personality characteristics, a significant

positive relation between saddening and neuroticism and significant negative relation between saddening and agreeableness as personality characteristics were confirmed.

Women, who think that counterfactual thinking is helpful in solving their problems in the future had significantly higher SOC coherence than those who think this type of thinking is not helpful for solving future problems. Comparison of these two groups of women within the dimensions of proactive coping is shown in *Table 3*.

According to our results, women who see counterfactual thinking as helpful in solving problems in the future show significantly higher proactive coping and preventive coping, higher seeking for instrumental and emotional support.

Comparison of groups of women who consider counterfactual thinking as helpful or hindering in solving problems in the future shows that women who consider CT a hindrance have significantly lower proactive coping. There were no significant differences in other dimensions.

*

Comparison of groups with high and low SOC shows that the presumed use of Antonovsky's so called "generalized resources of resistance" (that he considers as the basis of his SOC construct) is closely related with the definition of

Table 3. Proactive coping in women, who see CT as helpful and not helpful

	not helpful CT			helpful CT				
	N1	AM1	SD1	N2	AM2	SD2	t	p
PCI								
PRO	62	40.10	5.86	170	43.34	5.22	-3.840	.000***
REF	64	33.47	5.14	182	34.19	4.76	-0.987	.326
STP	65	11.63	2.23	183	12.12	2.31	-1.505	.135
PRE	57	30.14	4.13	174	34.51	3.88	-2.198	.030*
ISS	65	24.46	3.44	173	25.69	3.17	-2.514	.013*
ESS	67	15.04	2.85	183	16.19	2.43	-2.928	.004**
AVO	66	7.50	2.19	185	7.15	2.15	1.132	.26

proactive coping. Women with higher SOC scored significantly higher in sub-dimensions of proactive and preventive coping in PCI inventory.

Here is some additional information to our research findings on the relation between proactive coping and personality. Correlation analysis confirmed a significant positive relation of proactive coping with Big Five factors of extraversion, openness and conscientiousness as well as with the level of self-esteem and a significant negative relation of proactive coping and neuroticism in our sample of nurses. These results are similar to results of Ficková (2009) obtained with adolescent girls sample. Relations of other dimensions of proactive coping with neuroticism were not significant. Notable is also the significant positive relation of preventive coping with openness, agreeableness and conscientiousness as well as with the individual self-image. Extraversion and agreeableness correlate significantly positively with seeking instrumental and emotional support. However, this is not surprising. A significant positive relation was found between seeking for instrumental support and openness.

We agree with the statement of Sollár and Sollárová (2009), that proactive individuals focus on creating potential that can facilitate the achievement of own goals and helps in personality

growth, they are positively motivated and everyday situations see as a challenge.

Conclusion

We attempted to provide a brief survey of obtained results about the relations between sense of coherence and personality characteristics and selected coping characteristics. Success in coping with stressful situations of various types is the basic issue of the salutogenetic approach. We can generally say that SOC is a valid characteristic of coping effectiveness. Global characteristic of the SOC differentiates between individuals who can cope with even the most difficult conditions. We can consider SOC to be a broader characteristic and not only a measure of the absence of neuroticism.

Based on the above and on our previous research results, it seems to be true, however, that personality affects the coping process in several ways and influences coordination of coping efforts as well.

We started our work with proactive coping only recently. The first results are promising and we will continue in this line of research.

References

- Affleck, G., Tennen, H. (1996). Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. *Journal of Personality*, 64, 4, 899-922
- Aldwin, C.M., Sutton, K.J., Lachman, M. (1996). The development of coping resources in adulthood. *Journal of Personality*, 64, 4, 837-872
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. Jossey - Bass, San Francisco.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of coherence scale. *Social Sciences of Medicine*, 36, 6, 725-733
- Aspinwall, L.G., Taylor, S.E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 3, 417-436

- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social-cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). Revised NEO *Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five-Factor Inventory. Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Endler, N.S., Magnusson, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83, 5, 956-974
- Epstude, K., Roese, N.J. (2008). The functional theory of counterfactual thinking. *Personal and Social Psychology Review*, 12, 168-192
- Eye, A. von, (1990). *Introduction to configural frequency analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ficková, E. (2008). Osobnostné dimenzie ako mediátory kontrafaktového myslenia adolescentov In: L. Golecká, J. Gurňáková, I. Ruisel (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2008*. Zborník z konferencie. Bratislava: ÚEP SAV, CD ROM.
- Ficková, E. (2009). Reactive and proactive coping with stress in relation to personality dimensions in adolescents. *Studia psychologica*, 51, 2-3, 149-160
- Gilovich, T., Wang, R.F., Regan, D., Nishina, S. (2003). Regrets of action and inaction across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 61-71
- Greenglass, E.R., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L., Taubert, S. (1999). *The Proactive Coping Inventory (PCI): A multidimensional research instrument*. Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, Krakow, Poland.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36, 385-398
- Kaplan, H.B. (1999). Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. In: M.D. Glantz, J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Korotkov, D. (1998). The sense of coherence: Making sense out of chaos. In: P.T.P. Wong, P.S. Fry, *The human quest for meaning*, L. Erlbaum, Mahwah, 51-70.
- Krauth, J. (1993). *Einführung in die Konfigurations-frequenzanalyse (KFA)*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Park, C.L., Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1, 2, 115-144.
- Pearlin, L.I., Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Roese, N.J. (1997). Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 121, 133-148.
- Roese, N.J. (2005). *If only*. New York: Broadway Books.
- Roese, N.J., Sanna, L.J., Galinsky, A.D. (2005). The mechanics of imagination: Automaticity and control in counterfactual thinking. In: R.R. Hassin, J.S. Uleman, J.A. Bargh (Eds.), *The new unconscious* (pp. 138-170). New York: Oxford University Press.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Ruiselová, Z. (2000). Salutogenetic approach in the context of the Big Five factors. *Studia psychologica*, 42, 3, 157-161.
- Ruiselová, Z. (2002). Relationship between resistance to load and personality traits in elderly women. *Studia psychologica*, 44, 3, 227- 233.
- Ruiselová, Z., Bratská, M., Fedáková, D., Frankovský, M. (2005). Antonovského Dotazník životnej orientácie – mapovanie a predbežné normy na Slovensku. Poster na konferencii: Psychologické dni 2005: *Psychológia a život*, Bratislava
- Ruiselová, Z., Prokopčáková, A. (2005). Coping in demanding life situations in relation to anxiety and self-mastery. *Studia psychologica*, 47, 3, 213-220.
- Ruiselová, Z., Prokopčáková, A., Kresánek, J. (2007). Counterfactual thinking in relation to the personality of women - doctors and nurses. *Studia Psychologica*, 49, 4, 333-339.
- Ruiselová, Z., Prokopčáková, A., Kresánek, J. (2009). Counterfactual thinking as a coping strategy – cognitive and emotional aspects. *Studia psychologica*, 51, 2-3, 237-249.
- Spielberger, C.D., Jacobs, C., Crane, R., Russell, S., Westberry, L., Barker, L., Johnson, E., Knight, J., Marks, E. (1980). *Preliminary manual for the State-Trait Personality Inventory (STPI)*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Strumpfer, D.J.W., Gouws, J.F., Viviers, M.R. (1998). Antonovsky's Sense of Coherence Scale related to negative and positive affectivity. *European Journal of Personality*, 12, 6, 457-480.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stress*. Bydgoszcz-Warszawa: Branta.
- Watson, D., Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the Five-Factors models. *Journal of Personality*, 64, 4, 737-774.

др Здена Руиселова

Институти за експерименталну психологију

Словачка академија наука

Братислава, Република Словачка

СМИСАО ЗА КОХЕРЕНТНОСТ АНТОНОВСКОГ У КОНТЕКСТУ ЛИЧНОСТИ И САВЛАДАВАЊА

Резиме: У раду се украјко приказују резултати три испитивања (заправо три одабрана дела једне комплексне студије) односа између превладавања (coping) и личности. Једна од карактеристика личности о којима су прикупљени подаци у испитивањима јесте и осећај кохерентности (ОК). Оштри узевши, резултати првог испитивања на узорку одраслих особа указују на интентивну везу између ефикасног превладавања (јак ОК или висок степен осећаја личне ефикасности) и одређене конфигурације личности: нижи степен неуротичности, виши степен савесности и моћна екстраверзија, односно нижи степен анксиозности, депресивности и агресивности. У испитивању које је обухватило 452 медицинске сестре (узраста од 22 до 56 година) утврђено је, између осталог, да особе са јаким ОК преферирају когнитивне аспекти искривљеног мишљења (ИМ), тј. да теже да се у стресним ситуацијама усредсређују на активније превладавање, на превладавање усмерено на проблем. У том испитивању је такође утврђено да особе које често прибегавају ИМ теже да имају низак ниво ОК – налаз који је потврђен у следећем, трећем испитивању, извршеном на знатно мањем узорку медицинских сестара (N= 259). У овом последњем испитивању утврђено је да особе са вишим ОК имају значајно више скорове на субдимензијама проактивно и превентивно превладавање Инвентара проактивног превладавања Грингласа и сарадника (Greenglass et al., 1999). У закључку се истиче да се за ОК може рећи да је валидна карактеристика ефикасности превладавања и да ОК није само мера одсушности неуротичности већ представља шири карактеристику личности.

Кључне речи: осећај кохерентности, Big Five фактори личности, искривљено мишљење (counterfactual thinking)



др Аурел А. Божин¹, Снежана Китановић

Учитељски факултет Београд

Основна школа „Бранко Ћопић“, Београд

Оригинални
научни рад

Осећај кохерентности наставника



Резиме: Циљ рада је утврђивање нивоа или јачине осећаја кохерентности (ОК) наставника и евентуалних разлика у тој диспозиционој особини личности према важнијим социо-демографским карактеристикама. Ради тога коришћени су подаци из једног обимнијег истраживања на узорку од 129 наставника из две суседне београдске основне школе. Добијена просечна вредност ОК је прилично високог нивоа ($M = 148,33$; $SD = 20,33$), док распон (89–184) сугерише да нико од испитаних наставника нема изузетно јак (или можда ригидан!), али ни веома слаб ОК. Млађи наставници (до 40 год.) теже да имају јачи ОК од старијих, док према полу, брачном стању и неким другим карактеристикама нису добијене значајне разлике. У завршном делу рада се добијени налази разматрају у светлу досадашњих сазнања и дају сугестије за даље истраживање.

Кључне речи: осећај кохерентности, стрес, наставници разредне и предметне наставе, основна школа.

Увод

Посао наставника спада у 25% најсложенијих послова, а бројна истраживања широм света документују да занимање наставника данас спада у неколико најстреснијих занимања (Brown, Howcroft & Jacobs, 2009; Gold & Roth, 2005). Поврх тога, радити као наставник средње школе у сиротињској четврти неког од великих светских градова често значи бавити се најстреснијим послом уопште и неки од тих наставника се чак лече од симптома које манифестују војници који пате од „ратне неурозе“ (Bloch, 1978;

в. такође Gold & Roth, 2005). Све то заслужује нашу пажњу и из следећег разлога: осамдесетих година XX века лондонски лист *Sunday Times* ангажовао је познатог британског психолога и истраживача појаве стреса на раду Керија Л. Купера (Cary L. Cooper) да процени стресност различитих послова. У ту сврху он је од шест тада водећих и веома искусних стручњака за стрес затражио да самостално процене преко стотину послова, узимајући у обзир податке из литературе о здравственом стању и стресу на раду, на скали од 1 (најмање стресан) до 10 (најстреснији). Том приликом посао наставника (*teaching*) је оцењен као „веома стресан“ (просечна оце-

¹ aurel.bozin@uf.bg.ac.rs

на 6,2) и тиме знатно стреснији од на пример посла професионалног возача (просечна оцена 5,2). У том малом истраживању је са просечном оценом 8,3 најстреснији био посао рудара, друго место је заузео посао полицајца (просек 7,7) а треће су делили (просек 7,5) послови пилота у цивилном саобраћају, затворског чувара, новинара и грађевинара (Cooper, Cooper & Eaker, 1988). Да ли то значи да се у стручним круговима посао наставника данас опажа као знатно стреснији него пре две–три деценије? Ако је одговор на то питање потврдан, а на основу веома великог броја радова се, по нашем мишљењу, може закључити да је то тако (уп, нпр, Brown et al., 2009; Gold & Roth, 2005; Greenglass & Burke, 2003; Guglielmi & Tatrow, 1998; Hartney, 2008), онда се може поставити и питање шта је томе допринело.

У одговору на друго питање свакако да треба навести и то да је посао наставника одувек спадао у оне који захтевају *„брзину одлучивања у реалном времену, о нејасно дефинисаним проблемима*. Отуд потреба да се зна да се ради у условима релативне неизвесности“ (Cosmovici & Iacob, 1999: 13). Стога је још давних тридесетих година прошлог века забележена појава стреса код наставника (Hartney, 2008). Велике друштвене промене које, између осталог, укључују и реформу образовања којом су, услед претераног нагласка на ученицима/студентима и „курикулуму“, умногоме запостављени наставници (Gold & Roth, 2005) свакако да представљају значајан, ако не и најзначајнији елемент одговора на то питање Резимирајући резултате досадашњих истраживања, можемо рећи да потенцијалне изворе стреса треба тражити пре свега у вези са следећим аспектима делатности наставника: контрола и руковођење разредом; услови рада; односи са колегама на послу; недовољна знања и вештине; подложност критици од стране надзорника, родитеља, ученика/студената, руководиоца, новинара, политичара и др.; конфликт између захтева да се перманентно усавр-

шавају у струци и редовно упознају са променама у наставним програмима с једне и ограничених материјалних средстава и могућности да се то реализује с друге стране; преобимни наставни програми; захтев за коришћењем често недовољно проверених, помодних метода и образовних технологија; брзе промене у школском систему чији је циљ да се са мање новца оствари већа ефикасност школовања на свим нивоима образовања – циљ који је, по многим, „немогућа мисија“; недовољно учешће у управљању образовном инсититуцијом у којој раде као и у доношењу одлука од значаја за њих и њихов рад; ниска плата и социјални статус; код многих наших наставника реална претња да ће остати без посла услед дуго најављиване рационализације мреже школа (Fontana, 1988; Gold & Roth, 2005; Greenglass & Burke, 2003; Guglielmi & Tatrow, 1998; Hartney, 2008; Kokkinos, 2007; Sarmany Schuller, 1994; Sek, 1992).

Салутогени модел и осећај кохерентности

У покушају да објасне појаву стреса, односно стреса на раду као посебне и веома значајне врсте стреса, развијен је већи број теоријских модела (Antonovsky, 1987a; Cooper & Dewe, 2004; Guglielmi & Tatrow, 1998; Lazarus & Folkman, 1984). Један од модела који су привукли пажњу великог броја истраживача и практичара је салутогени модел здравља који је, крајем седамдесетих и током осамдесетих, елаборисао америчко-израелски социолог здравља Арон Антоновски (Antonovsky, 1979; 1987b). Пре десетак година указано је, у нашој средини, на „две велике предности“ салутогеног у односу на сличне моделе: „заснованост на релативно новој, експлицитно формулисаној [салутогеној] оријентацији и могућност вођења рачуна о практично свим релевантним варијаблама у процесу стреса“ (Božin, 2001: 212). Недовољна прецизност извесних појмова и тешкоће са мерењем неких

варијабли би биле, данас као и тада, две велике мане салутогеног модела, док би то што овај модел не подржава потрошњу технологије и производа фармацеутске индустрије био велика препрека његовој пуној примени у реалном свету у ком све што је вредно или важно врло брзо постаје роба.

Централни појам или варијабла салутогеног модела је осећај кохерентности (sense of coherence) – диспозициона особина личности која се тиче нечијег виђења свог света као разумљивог, савладивог и смисаоног (за потпуније одређење осећаја кохерентности в. Antonovsky, 1987b и Božin, 2001). Тај осећај се развија током детињства и адолесценције да би се, око тридесете године живота, под утицајем искустава карактеристичним за зрело доба, а нарочито оних у вези са дуготрајним приврженостима другим особама, искустава са друштвеним улогама и на послу, коначно оформио и остајао релативно непромењен током остатка живота. Међутим, по њему, то важи само за појединце са јаким осећајем кохерентности, јер ће они са умереним, а нарочито они са slabим осећајем кохерентности тежити, током даљег живота, да се мерејају надолу на континууму осећаја кохерентности (Antonovsky, 1987b; Božin, 2001).

Осећај кохерентности утиче, по Антоновском, на ток и исход превладавања стресора. У том смислу његова теза је да ће особе са јаким осећајем кохерентности бити успешније у свим фазама „процене“ (appraisal) приликом суочавања са стресорима: примарна процена I која резултира дефинисањем стимулуса као стресора или не-стресора; примарна процена II у којој се стимулус који је, ипак, у претходној фази дефинисан као стресор сада опажа као штетан, доброћудан, ирелевантан или можда чак позитиван; примарна процена III је фаза опажања емоционалних и инструменталних тешкоћа које ствара стресор; секундарна процена у којој се бирају расположиви ресурси превлада-

вања стресора; и терцијарна процена која укључује повратну спрегу и доводи до евентуалне корекције понашања (Antonovsky, 1987b; Božin, 2001).

Емпиријска провера различитих поставки салутогеног модела здравља, а пре свега оних у вези са осећајем кохерентности, није довела до једнозначних резултата, мада налази углавном иду у прилог тим поставкама (Božin, 2001; Eriksson & Lindström, 2005; Grayson, 2008; Heiman, 2006; Margalit & Efrati, 1996; Ruiselova, Prokopčakova, & Kresanek, 2007; Van der Halvan Raalte, Van Ijzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2008). Према очекивању, ученици и студенти су досад били често субјекти истраживања осећаја кохерентности и корелата овога (нпр. Flensburg-Madsen, Ventegodt, & Merrick, 2006; Gajdosova, Orosova, Madarasova Geckova, Tavel, & Dijk, 2009; Glanz, Maskarinec & Carlin, 2005; Margalit, 1985; Margalit & Efrati, 1996). То, међутим, није био случај и са наставницима. Будући да, према нашем сазнању, таквих истраживања до сада код нас није било, поставља се питање интензитета или јачине осећаја кохерентности наших наставника, посебно оних који раде у основној школи, као и релације тог осећаја са варијаблама од значаја за здравље, лично благостање и социјално функционисање (на послу, у породици и заједници). Ради тога је организовано експлораторно корелационо истраживање чији се резултати у вези са јачином осећаја кохерентности наставника приказују и продискутују у преосталом делу овог рада.

Метод

Субјекти. Узорак је састављен од 129 наставника из две суседне београдске основне школе. Позиву да учествују у овом истраживању одазвало се 57 (50,4%) од 113 наставника запослених у првој, односно 72 (70,6%) од 102 запослена наставника у другој основној шко-

ли. Женског пола је 109 (84,5%), а мушког 20 (15,5%) испитаника. Просечна старост испитаних је 43,1 година и креће се у распону од 23,0 (најмлађи наставник) до 62,5 година (најстарији наставници). Већина испитаника је у браку (83 или 64,3%), нешто више од једне петине (27 или 20,95%) узорка чине неожењени/неудате, њих 10 или 7,8% су разведени/разведене, док преосталих 9 или 7,0% себе сврстава у категорију „остало“. Готово три четвртине (94 или 72,9%) наставника који су учествовали у овом истраживању имају високу стручну спрему, док су остали завршили вишу или, у случају два наставника (оба из исте школе), средњу школу. Готово три четвртине (94 или 72,87%) наставника имају децу и две трећине (86 или 66,7%) њих живе у сопственој кући или стану, 21 или 16,28% су подстанари, док остали (22 или 17,05%) живе код родитеља. На послу, 74 (57,4%) њих ради са децом старијег (од V до VIII разреда), односно 55 (42,6%) са децом млађег школског узраста (од I до IV разреда).

Инструменти и поступак испитивања.

Овај рад је, као што смо навели у уводном делу, део ширег експлораторног корелационог истраживања ресурса превладавања стреса и адаптационих исхода тог превладавања на узорку београдских наставника разредне и предметне наставе. У том истраживању је коришћена батерија упитника која се, поред листе основних социо-демографских података (укључујући и оцену материјалног стања) састојала од следећих психометријских инструмената: Скала осећаја кохерентности, Скала задовољства животом, Сролова скала аномије и Тест животне оријентације (уп. Китановић, 2009). Будући да се овај рад заснива само на подацима који су прикупљени помоћу Скале осећаја кохерентности, овде ће бити приказана само та скала.

Скала осећаја кохерентности (СОК-скала; енгл. Sense of Coherence Scale, скр. SOC-Scale) Арона Антоновског (Antonovsky, 1987b) састоји

се од 29 ставки у виду седмостепених скала процене типа семантичког диференцијала. После инверзије кључа код 13 ставки могу се израчунати, сабирањем заокружених бројева, скорови за сваку од три компоненти осећаја кохерентности (разумљивост, савладивост и смисаоност) као и за осећај кохерентности у целини (глобални скор осећаја кохерентности). Из методолошких разлога (уп. Вожин, 2001) већина истраживача користи првенствено овај последњи (глобални) скор. Теоретски распон глобалног скор осећаја кохерентности је 174 (29–203). Подаци о метријским карактеристикама СОК-скале указују на то да је ова мерни инструмент задовољавајућег нивоа поузданости (у 124 истраживања обављених широм света, Кронбахов алфа коефицијент се креће од 0,70 до 0,95; Eriksson & Lindström, 2005) и ваљаности (Antonovsky, 1993; Eriksson & Lindström, 2005). Упоредиви подаци о поузданости и ваљаности добијени су и применом наше верзије СОК-скале (Вожин, 2001). У овом истраживању, Кронбахов алфа коефицијент је 0,91 а корелације осећаја кохерентности са другим варијаблама су статистички значајне и очекиваног предзнака: позитивне са задовољством животом, оптимизмом и оценом свог материјалног стања, односно негативне са аномијом. Те корелације (које ћемо, између осталог, детаљније приказати у посебном раду у припреми) указују на емпиријску ваљаност коришћене верзије СОК-скале. Дистрибуција скорова осећаја кохерентности на нивоу узорка приказана је у *Табели 1*. У односу на нормалну криву, та дистрибуција је негативно асиметрична ($Sk = -0,460$) и спљоштена или платикуртична ($Ku = -0,091$). Примена Колмогоров-Смирнов теста довела је до следећег резултата: $Z = 0,660$ ($p = 0,777$). Све то значи да добијена дистрибуција скорова осећаја кохерентности значајно не одступа од нормалне криве. Уједно, то говори у прилог дискриминативности СОК-скале и о томе да се и у овом истраживању потврдила тенденција скорова осећаја кохерентности да се

распоређују на начин који умногоме апроксимира нормалну криву (уп. Božin, 2001).

Испитивање је обављено током неколико дана на почетку другог полугодишта школске 2008/2009. године. Након добијања сагласности директора, сви наставници који су тих дана били на послу замољени су да учествују у истраживању. Према очекивању на основу претходних неформалних разговора са неким наставницима из тих школа, већина њих је радо прихватила и коректно попуњене упитнике вратила испитивачу (С.К.) у договорено време.

Технике статистичке обраде података.

Поред мера централне тенденције (аритметичка средина и медијана) и варијабилности (распон, стандардна девијација), рачунате су разлике између аритметичких средина и статистичка значајност тих разлика.

Резултати истраживања

Из Табеле 1 се може видети да распон осећаја кохерентности (глобални СОК-скор) износи 95 и да је ова вредност, као и у већини досадашњих истраживања, знатно мања од теоријске (уп. Božin, 2001 и одељак „Инструменти и поступак испитивања“ овог рада). Приметимо одмах и то да ниједан од испитаних наставника нема највиши могући скор на СОК-скали (203) – скор који би, по Антоновском, пре указао на „ригидан“ или „неаутентичан“ него на „јак“ осећај кохерентности (Antonovsky, 1987b). Реч је о особама којима је (наводно) све јасно, које (мисле да) имају спремне одговоре на све проблеме и тешко подносе сумњу и неизвесност. Међутим, у таквим случајевима, истиче Антоновски, без посебног, додатног испитивања није могуће утврдити да ли је заиста реч о веома јаком или ригидном осећају кохерентности (Antonovsky, 1987; Božin, 2001).

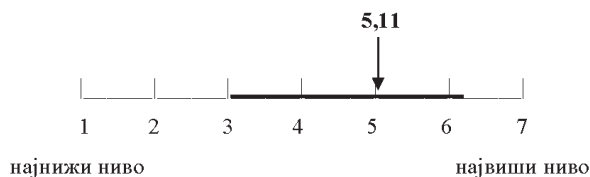
Табела 1. Дистрибуција фреквенција, мере централне тенденције и варијабилности осећаја кохерентности

Разредни интервал	фреквенција	Мере централне тенденције и варијабилности
85 – 93	2	аритметичка средина: M = 148,33; медијана: Mdn = 150,00; распон: 95 (89 – 184); стандардна девијација: SD = 20,33
94 – 102	0	
103 – 111	4	
112 – 120	5	
121 – 129	10	
130 – 138	23	
139 – 147	16	
148 – 156	22	
157 – 165	17	
166 – 174	15	
175 – 183	14	
184 – 192	1	

$$i = 9 \quad N = 129$$

Добијена просечна вредност осећаја кохерентности је у горњем делу распона осећаја кохерентности које наводе, у својим прегледима истраживања у којима је коришћена СОК-скала са 29 ставки, Антоновски (Antonovsky, 1993) и Ериксонова и Линдстрем (Eriksson & Lindström, 2005). Надаље, мере варијабилности приказане у Табели 1 су упоредиве са онима које наводе исти аутори. Међутим, у недостатку норми, поставља се питање реалне „јачине“ или нивоа тог осећаја. Ради стицања бољег увида у ту јачину или ниво, приказаћемо графички, полазећи од података из Табеле 1, распон скорова осећаја кохерентности и стрелицом назначити просечну вредност овог осећаја на скали од 1 до 7.

Графикон 1. Распон и аритметичка средина укућних скорова на Скали осећаја кохерентности (прерачунавши на скали од 1 до 7)



Ниво осећаја кохерентности наставника запослених у поменутим школама, исказан на континууму од 1 (најнижи ниво тј. веома слаб осећај кохерентности) до 7 (највиши ниво тј. веома јак или можда „ригидан“ осећај кохерентности), креће се у распону од 3,07 до 6,34. До тих вредности се дошло дељењем најнижег (89), односно највишег (184) скорa осећаја кохерент-

ности за бројем ставки СОК скале (29). Дељењем просечног скорa осећаја кохерентности ($M = 148,33$) са бројем ставки на Скали осећаја кохерентности (29) добија се 5,11 и ова вредност је обележена стрелицом на Графикону 1. Све то указује да је, у просеку, осећај кохерентности испитаних наставника прилично високог нивоа, при чему изгледа да нико од њих нема изузетно јак (или ригидан!), али ни веома слаб осећај кохерентности.

Из Табеле 2 може се видети да према полу, брачном стању (удате/ожењени у односу на „остале“ које чине неудате/неожењени, разведене/разведени и „остали“), да ли имају децу или не, школској спреми, школи у којој раде, узрасту деце са којом раде (разредна или предметна настава) и облику радног односа (на неодређено или одређено време) нема значајних разлика у осећају кохерентности. Једина значајна раз-

Табела 2. Осећај кохерентности наставника према одабраним варијаблама [распон, аритметичке средине (M), стандардне девијације (SD) и разлике између аритметичких средина ($M_1 - M_2$)]

Варијабла		N	Осећај кохерентности				
			Распон	M	SD	$M_1 - M_2$	Стат. знач.*
Пол	1) Ж	109	89–184	149,18	20,92	5,48	$t=1,110$; $p=0,269$
	2) М	20	113–176	143,70	16,38		
Старост	1) ≤ 40 год.	55	122–184	153,53	16,76	9,05	$t=2,555$; $p=0,012$
	2) ≥ 41 год.	74	89–184	144,47	21,94		
Брачно стање	1) удате/ож.	83	89–180	148,23	19,82	-0,29	$t=0,078$; $p=0,938$
	2) остали	46	90–186	148,52	21,44		
Имају децу	1) не	35	123–184	150,94	15,98	3,58	$z= -0,559$ $p= 0,576$
	2) да	94	89–180	147,36	21,72		
Школ. спрема	1) Виша	33	106–180	147,85	20,68	-1,04	$t=-0,255$; $p=0,799$
	2) Висока	94	89–184	148,89	20,13		
Основна школа	1) А	72	104–184	149,10	17,96	1,73	$z= -0,057$ $p= 0,955$
	1) Б	57	89–180	147,37	23,11		
Настава	1) Разред.	55	110–184	152,02	17,18	6,43	$z= -1,553$ $p= 0,120$
	2) Предм.	74	89–180	145,59	22,10		
Радни однос	1) На неодређ.	115	89–184	147,89	20,59	-4,11	$t=-0,713$; $p=0,477$
	2) На одређ.	14	125–176	152,00	18,26		

* t – test; z – у случају неједнаких варијанси Mann-Whitney U-test.

лика је према узрасту: поделом испитаних наставника на оне до 40 година и оне који имају 41 или више година, добијени су просечни скорови за те две групе који се у статистички значајној мери разликују, а предзнак те разлике указују на то да млађи имају јачи осећај кохерентности од старијих. Због његове важности, тај налаз ћемо размотрити са више детаља у Дискусији.

Дискусија и закључак

У недостатку норми за осећај кохерентности, приликом тумачења добијених података се нужно најпре упоређује добијени просечни скор тог осећаја са скоровима до којих се дошло приликом истраживања у нашој земљи и у иностранству. Такво поређење указује на то да просечни осећај кохерентности добијен на узорку наших наставника спада у више, али не и највише вредности тог осећаја добијених од осамдесетих година наовамо. Тако је у једном америчком испитивању (Zhang et al., 2001) релације између осећаја кохерентности и неких других варијабли и физиолошких показатеља стреса, просечни осећај кохерентности мушкараца из контролне групе био 164,50 ($SD = 17,1$). У лонгитудиналном истраживању на узорку од 407 професионалних возача (Božin, 2001) добијен је, приликом првог испитивања (јануар 1990–децембар 1991), на подзорку од 49 млађих возача (до 30 година живота) још виши просечни осећај кохерентности: $M = 166,59$ ($SD = 18,86$). Очигледно, осећај кохерентности наших наставника је знатно нижи од осећаја тих испитаника, али и просека добијених у низу других истраживања у другим земљама (уп. Eriksson & Lindström 2005).

С друге стране, у испитивању с краја осамдесетих година, на узорку од 53 студента једне наше тадашње више школе, добијени су, између осталог, следећи статистички показатељи осећаја кохерентности: распон од 80 до 186; аритметичка средина 135,26; стандардна девијација 24,60

(Božin, 1992). На узорку од 52 студенткиње једног одељења Учитељског факултета у Београду добијени су, применом СОК-ске, следећи показатељи: распон од 53 до 175; аритметичка средина 129,21 и стандардна девијација 23,36 (Božin, 2000). Очигледно, осећај кохерентности испитаних наставника, а нарочито оних који раде са децом млађег школског узраста, знатно је вишег нивоа од тог осећаја студената – будућих васпитача и учитеља с краја осамдесетих и из 2000. године (в. Табелу 2). То важи и за већину истраживања обављених у иностранству, а овде ћемо највести само најниже просечне вредности осећаја кохерентности утврђене у два компетентна прегледна рада. У прегледу радова објављених до 1992. године, најнижи просечни осећај кохерентности ($M = 117,00$) добијен је на узорку оболелих од рака у Чешкој (Antonovsky, 1993), док је у прегледу каснијих радова Ериксонове и Линдстрема (Eriksson, & Lindström, 2005) најнижи просечан осећај кохерентности добијен на узорку пољских жена са суицидалним тенденцијама ($M = 100,50$).

Будући да се, као што је раније истакнуто, по Антоновском, осећај кохерентности интензивно формира током треће деценије живота, могуће је да је у том периоду дошло до знатних промена у том осећају код испитаних студената. Међутим, без лонгитудиналног истраживања на узорку студената – будућих учитеља и, касније, учитеља (наставника или професора разредне наставе) не можемо дати позудан одговор на то питање. Надаље, поређење осећаја кохерентности наставника с почетка 2009. и студената од пре 9 (у случају студената учитељског факултета) или 21 године (студенти више васпитачке школе) се додатно компликује услед веома великих друштвених промена које су се одигравале у том периоду у нашем друштву и њиховом могућем селективном утицају на припаднике различитог узраста, односно генерација. Ово последње се односи и на поређење осећаја кохерентности наших наставника и професионалних возача с почетка деведесетих. Уз констатацију да је осећај ко-

херентности наставника, у просеку, нижи од тог осећаја професионалних возача, приметимо да је међу возачима, за разлику од студената и наставника, било и испитаника са максималним то јест потенцијално ригидним СОК-скором. Без додатних испитивања свакако да је тешко дати одређенији одговор на то питање. У овом тренутку нам се чини да важне елементе одговора треба тражити пре свега у следећим стварима: знатно већем броју испитаних возача (са повећањем узорка расте вероватноћа јављања таквих испитаника), разлици у нивоу образовања између њих и студената и наставника као и, можда, у мотивацији приликом испитивања (могућност да су неки возачи доводили у везу „попуњавање“ СОК-скеале са оценом способности за даље обављање тог посла).

Отилија Браун и сарадници (Brown et al., 2009) истичу да је просечни осећај кохерентности $M = 144,95$ ($SD = 22,5$; распон: 80–185), добијен на узорку од 59 јужноафричких наставника који раде са децом са посебним потребама (special education teachers) „прилично висок“ (fairly high). Осећај кохерентности наставника које су Браунова и њени сарадници испитивали је упоредив са тим осећајем наших наставника. Под претпоставком да осећај кохерентности наших наставника можемо сматрати „прилично високим“, можемо одмах поставити два веома важна питања у вези с тим. Прво питање гласи: у којој мери је то и довољно висок или јак осећај кохерентности, имајући у виду значај овог персоналног услова у процесу стреса, за наставнике као особе које се баве једном од најстреснијих професија уопште? Како излазе на крај са стресорима на послу и на другим подручјима живота наставници са најнижим осећајем кохерентности, на пример они чији је СОК-скор у распону од 89 до 114 (8 или 6,2% наставника)? Бар делимичан одговор на ова питања ћемо покушати да дамо у раду у припреми, заснованом на истом емпиријском истраживању, у ком доводимо у везу осећај кохерентности са неким варијаблама од значаја за разумевање стреса код наставника.

Једина статистички значајна разлика у осећају кохерентности према одабраним варијаблама је она према узрасту: млађи наставници оба пола теже да имају јачи осећај кохерентности од њихових старијих колегиница и колега. Овај налаз је у складу са налазима из раније поменутог лонгитудиналног истраживања на узорку од 407 возача с почетка деведесетих година у ком су, како приликом теста (1990/1991. год) тако и у ретесту 3 године касније, млађи испитаници имали значајно виши осећај кохерентности од старијих (Božin, 2001). Будући да је у овом последњем истраживању утврђена „јасна тенденција“ да јак осећај кохерентности остане и након три године релативно јак, осредњи да и даље буде осредњи или слабији и слаб да приликом другог испитивања буде такође слаб, чини се да разлике између млађих и старијих у погледу јачине осећаја кохерентности треба довести у везу управо са том тенденцијом. Наиме, током времена, код знатног броја људи у готово свакој популацији, услед раније досегнутог осредњег или релативно ниског нивоа осећаја кохерентности, вероватно долази до слабљења тог осећаја. Резултат свега би, пак, био знатно мањи просечни осећај кохерентности старијих у односу на млађе особе. Непостојање разлика у јачини осећаја кохерентности између наставника према школи у којој раде свакако да најпре треба доводити у везу са великим степеном сличности између те две школе: обе су почеле са радом исте године, у модерним здањима приближно исте површине и функционалности, имају приближно исти број ученика веома сличног социо-културног порекла, а веома сличне су им и кадровска структура и материјално-техничка опремљеност (Китановић, 2009). Међутим, пре извођења ширих генерализација, овај и остале налазе према одабраним варијаблама треба проверити на већим и другачије састављеним узорцима наставника јер је очигледно да одабране школе не репрезентују у довољној мери наше основне школе.

Литература

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco – London: Jossey – Bass.
- Antonovsky, A. (1987a). Health Promoting Factors at Work: The Sense of Coherence. In R. Kalimo, M.A. El-Batawi, & C.L. Cooper (Eds.), *Psychosocial Factors at Work and Their Relation to Health* (pp. 153–167). Geneva: World Health Organization.
- Antonovsky, A. (1987b). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco – London: Jossey – Bass.
- Antonovsky, A. (1993). The Structure and Properties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science and Medicine*, 36, 725–733.
- Bloch, A.M. (1978). Combat Neurosis in Inner City Schools. *American Journal of Psychiatry*, 135, 189–192.
- Božin, A.A. (1992). Osećaj koherentnosti, simptomi stresa i školski uspeh. *Humanitas*, 24 (1–4), 49–65.
- Božin, A.A. (2000). Zadovoljstvo životom studenata. Zbornik radova sa VI okruglog stola o darovitosti „Stvaraoci i stvarnost“ (str. 266–277). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Božin, A.A. (2001). *Ličnost i stres: Osećaj koherentnosti i prevladavanje stresa u uslovima društvene krize*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Odeljenje Učiteljskog fakulteta.
- Brown, O., Howcroft, G. & Jacobs, T. (2009). The Coping Orientation and Resources of Teachers Educating Learners with Intellectual Disabilities. *South African Journal of Psychology*, 39, 448–459.
- Cooper, C.L., Cooper, R.D. & Eaker, L.H. (1988). *Living with Stress*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- Cooper, C.L., Dewe, P. (2004). *Stress: A Brief History*. Oxford, UK: Blackwell.
- Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.) (1999). *Psihologie colar*. Ia i: Polirom.
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's Sense of Coherence Scale: A Systematic Review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 460–466.
- Flensburg-Madsen, T., Ventegodt, S., & Merrick, J. (2006). Sense of Coherence and Physical Health: Testing Antonovsky's Theory. *TSW Holistic Health & Medicine* 1, 248–255.
- Fontana, D. (1988). *Psychology for Teachers*. Second Edition. St Andrews House, Leicester, UK: The British Psychological Society.
- Gajdosova, B., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Tavel, P., & Dijk, J.P. (2009). Personality Dimensions, Sense of Coherence and Self-Esteem as Risk/Protective Factors for Smoking among University Students. *Studia Psychologica*, 51, 183–192.
- Glanz, K., Maskarinec, G., & Carlin, L. (2005). Ethnicity, Sense of Coherence, and Tobacco Use Among Adolescents. *Annals of Behavioral Medicine*, 29, 192–199.
- Gold, Y., Roth, R.A. (2005). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution*. London: The Falmer Press (prvo izd. 1993).
- Grayson, J.P. (2008). Sense of Coherence and Academic Achievement of Domestic and International Students: A Comparative Analysis. *Higher Education*, 56, 473–492.

- Greenglass, E.R., Burke, R.J. (2003). Teacher Stress. In M.F. Dollard & A.H. Winefield (Eds.), *Occupational Stress in the Service Professions* (pp. 213–236). London – New York: Taylor & Francis.
- Guglielmi, R.S., Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61–99.
- Hartney, E. (2008). *Stress Management for Teachers*. London – New York: Continuum.
- Heiman, T. (2006). Social Support Networks, Stress, Sense of Coherence and Academic Success of University Students with Learning Disabilities. *Social Psychology of Education*, 9, 461–478.
- Китановић, С. (2009). Оптимизам, задовољство животом и осећај кохерентности наставника. Мастер рад. Београд: Учитељски факултет.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Margalit, M. (1985). Perception of Parents' Behavior, Familial Satisfaction, and Sense of Coherence in Hyperactive Children. *Journal of School Psychology*, 23, 355–364.
- Margalit, M. & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence, and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16, 69–79.
- Ruiselova, Z., Prokopčakova, A., & Kresanek, J. (2007). Counterfactual Thinking in Relation to the Personality of Women-Doctors and Nurses. *Studia Psychologica*, 49, 333–339.
- Sarmany Schuller, I. (1994). Load and Stress in School – Their Sources and Possibility of Coping with Them. *Studia Psychologica*, 36, 41–54.
- Sek, H. (1992). Perceived Social Support and Competence in Coping with Stress and Teacher Burnout. In H. Sek (Ed.), *Readings in Health and Preventive Psychology* (pp. 123–137). Poznan: K. Domke.
- Van der Hal-van Raalte, E.A.M., Van IJzendoorn, M.H., & Bakermans–Kranenburg, M.J. (2008). Sense of Coherence Moderates Late Effects of Early Childhood Holocaust Exposure. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 1352–1367.
- Zhang, J., Vitaliano, P.P., Lutgendorf, S.K., Scanlan, J.M., & Savage, M.V. (2001). Sense of Coherence Buffers Relationships of Chronic Stress with Fasting Glucose Levels. *Journal of Behavioral Medicine*, 24, 33–55.

Summary

The aim of this paper is determination of the level of strength of the sense of coherence (SOC) of teachers and possible differences in the dispositional feature of personality according to important socio-demographic characteristics. This is why we used data from the wide research which included 129 teachers from the two neighbouring Belgrade primary schools. The given approximate value is of a high level ($M = 148,33$; $SD = 20,33$), and the score (89–184) suggests that none of the examined teachers has very strong (or maybe rigid!), or a very weak SOC. Younger teachers (up to the age of 40) do not have a strong SOC than the older ones, and there are some differences according to the gender, marital status and some other characteristics. The final part of the paper offers results in the light of up-to-date knowledge and there are suggestions for the further research.

Key words: sense of coherence, stress, class teachers and primary school teachers, primary school.



мр Ирена Станић¹

Филозофски факултет,
Универзитет у Источном Сарајеву

Оригинални
научни рад

Осјећај кохерентности и емоционална интелигенција



Резиме: Циљ овог рада је испитивање односа између осјећаја кохерентности и емоционалне интелигенције као медијатора у процесу стреса. Оба концепта, осјећај кохерентности као централна варијабла салутогеног модела и емоционална интелигенција, могу се одредити као позитивно-психолошки концепти, иако хронолошки долазе прије (осјећај кохерентности) или у исто вријеме (емоционална интелигенција) са идејама о позитивној психологији као посебно дефинисаној теоријској оријентацији. Резултати истраживања на узорку од 303 здравствена радника указују да се ова два концепта емпиријски разликују и да је могуће постулирати емоционалну интелигенцију као један од генерализованих ресурса отпорности, с тим што осјећај кохерентности има значајнију улогу у процесу превладавања стреса (суочења са стресором) од емоционалне интелигенције.

Кључне речи: салутогени модел, осјећај кохерентности, генерализовани ресурси отпорности, емоционална интелигенција, стрес, здравствени радници, позитивна психологија.

Салутогени модел и осјећај кохерентности

Салутогена оријентација и на њој заснован модел здравља, под тим називом се везује за име Арона Антоновског (Aaron Antonovsky, 1923–1994), америчко-израелског социолога здравља. Полазећи од критике у то вријеме владајућег биомедицинског модела здравља, који назива патогеном оријентацијом, Антоновски постулира салутогени модел за који сматра да, као холистичан, шири, може обухватати патогени. Једна од основних претпоставки патогеног модела

била је потрага за узрочницима болести. Овакве потраге нису увијек доносиле јасне и недвосмислене резултате, а често су били занемарени, осим непосредних узрочника болести, и други важни фактори који су могли имати утицаја на њен настанак, ток и исход. Антоновски је кренуо другим смјером: потрагом за „чиниоцима здравља“, те је крајем 60-их година 20. вијека, да би означио сопствену оријентацију, сковао концептуални неологизам „салутогенеза“ (од лат. *salus* – здравље и гр. *genesis* – постанак).

Прије него поменемо кључне варијабле салутогеног модела, потребно је рећи да је он

¹ filozof@paleol.net

настао у оквиру потраге за ресурсима суочавања са стресом, односно да је то „стресом оријентисан модел“ (уп. Lindström, Eriksson, 2005). Антоновски је сматрао да су стресори у људском животу свеприсутни и неизбјежни. Иако није могао пренебрегнути потребу за категоризацијом стресора (нпр. према значењу и ефектима), на овом мјесту није могуће улазити у анализу те подјеле, те ћемо се задржати на поставци о свеприсутности стресора, те о „процесуалном“ схватању стреса према којем стресор изазива *тензију* која, само у случају да није разријешена (да њом није на адекватан начин овладано), доводи до стања стреса. „Централни“ значај дат је, дакле, овладавању тензијом. Овдје долазимо до првог кључног појма салутогеног модела, централне варијабле – *осјећаја кохерентности*, који Антоновски дефинише као „глобалну оријентацију која изражава степен у којем неко има извјесно обухватно трајно и динамично осјећање или увјерење да ће (1) стимулус који неко опажа бити структурисан, предвидив и објашњив; (2) неко имати ресурсе да се суочи са захтјевима које стимулус намеће; (3) ови захтјеви бити изазови вриједни улагања и труда“ (Antonovsky, 1987: 19). На овај начин су назначене и главне компоненте осјећаја кохерентности: (1) разумљивост, (2) савладивост и (3) смисаоност. Са психолошког становишта важно је напоменути да је сам Антоновски осјећај кохерентности окарактерисао као диспозициону особину личности не приклањајући се ни једној теорији личности, те сматрајући да је са таквим одређењем могуће укључити много већи број фактора који могу утицати на настанак, развој и функционисање осјећаја кохерентности (Antonovsky, 1987).

Други кључни појам салутогеног модела су *генерализовани ресурси отпорности* које Антоновски одређује као „било коју карактеристику човјека, групе или околине која помаже овладавање тензијом“ (Antonovsky, 1979: 99). И за такво методолошки неприхватљиво широко одређење било је потребно направити извјесну класифи-

кацију што је Антоновски и учинио сврставајући генерализоване ресурсе отпорности у осам група (Antonovsky, 1979: 103–119). Имајући у виду ту подјелу за наше истраживање од значаја би били *когнитивни* и *емоционални*, као, у извјесној мјери *интерперсонално-релациони* генерализовани ресурси отпорности, о чему ће у наставку бити више ријечи. Генерализовани ресурси отпорности доводе до извјесних животних искустава која обликују осјећај кохерентности. Овдје ћемо само кратко рећи да је као најважније одлике тих искустава Антоновски издвојио: (1) њихову конзистетност, (2) степен равнотеже оптерећења стимулусима (претјераних или недовољних) и (3) учешће у обликовању исхода (Исто).

Осјећај кохерентности издваја се као централни генерализовани ресурс који управља покретањем осталих ресурса, како генереализованих тако и специфичних. Дакле, у сусрету са стимулусом који може бити перципиран као стресор, осјећај кохерентности утиче већ на саму перцепцију, а ако стимулус јесте процијењен као стресор, има улогу у покретању оних генерализованих (и специфичних) ресурса отпорности који могу разријешити тензију. Осим схватања о свеприсутности стресора, Антоновски је сматрао да и дефицит у генерализованим ресурсима отпорности представља стресор, при чему он већ у сусрету са стимулусом може утицати већ на примарну процјену стимулуса као стресора (који надаље изазива тензију).

Емоционална интелигенција

У литератури се наилази на неколико модела емоционалне интелигенције, нпр. модел Питера Саловеја и Џона Мајера (Salovey & Mayer, 1990) који је постулира као менталну способност, затим мјешовити модел Данијела Големана (Goleman, 2002), те модел емоционално-социјалне интелигенције Ревен Бар-Она (Reuven Bar-On). У нашем истраживању ослања-

мо се на концепт Саловеја и Мајера који, полазећи од Гарднерове теорије вишеструких интелигенција, емоционалну интелигенцију постулирају као способност сматрајући да она на тај начин може бити уврштена у групу „интелигенција“.

Прва дефиниција одређивала је емоционалну интелигенцију као „способност праћења својих и туђих емоција и употреба тих информација у размишљању и понашању“ (Salovey & Mayer, 1990), а модел структуре таквих процеса је укључивао (1) процјену и изражавање емоција код себе и других, (2) регулацију емоција код себе и других, и (3) употребу емоција у адаптивне сврхе. Таква дефиниција се ни самим ауторима није учинила довољно обухватном, па су је, дорађујући сопствени модел, ревидирали и предложили следећу, у којој „емоционална интелигенција укључује (1) способности брзог запажања, процјене и изражавања емоција; (2) способност увиђања и генерисања осјећања која олакшавају мишљење, (3) способност разумјевања емоција и знање о емоцијама; и (4) способност регулисања емоција у сврху побољшавања емоционалног и интелектуалног развоја“ (Mayer & Salovey, 1997/1999). Иако постоје многе дилеме када је у питању понекад (пре)широка примјена овог, често коришћеног конструкта (нпр. Божин, 2009), у нашем истраживању ћемо покушати направити још једну његову емпиријску провјеру.

Концепти осјећаја кохерентности и емоционалне компетентности произилазе из теоријских модела који имају извјестан степен сродности као холистички, салутогено оријентисани, у својој основи позитивно-психолошки модели. Оба концепта по својим дефиницијама имају регулаторну функцију у људском понашању (и осјећању), те се у терминологији изучавања стреса може рећи да имају заједничку карактеристику да дјелују као медијатори у процесу стреса. Уколико су јаче изражени и осјећај

кохерентности и емоционална интелигенција (компетентност) имају позитиван утицај на исходе процеса стреса те се очекује да постоји и њихова међусобна повезаност.

Емоционалну интелигенцију постулирамо као један од генерализованих ресурса отпорности (емоционалних и когнитивних, па и интерперсонално релационих). Овдје имамо у виду и прву поменућу дефиницију емоционалне интелигенције у којој се помиње како „регулација“ тако и „употребу емоција у адаптивне сврхе“, као и другу дефиницију која има за циљ да на потпунији начин одреди емоционалну интелигенцију као способност. Оба концепта, осјећај кохерентности као централна варијабла салутогеног модела и емоционална интелигенција, могу се одредити као позитивно-психолошки концепти, иако хронолошки долазе прије (осјећај кохерентности) или у исто вријеме (емоционална интелигенција) са идејама о позитивној психологији као посебно дефинисаној теоријској оријентацији (уп. Божин, 2009; Takšić, Mohorić & Munjas, 2006).

Антоновски одређује осјећај кохерентности као „начин гледања на свијет“ (Antonovsky, 1979: 8) и тако је могуће одредити и емоционалну интелигенцију, схваћену као способност, дакле као релативно трајну диспозицију те у том контексту и као један од генерализованих ресурса отпорности. Претходно је потребно утврдити да ли се ова два концепта емпиријски разликују.

Метод

Циљ овог истраживања било је испитивање односа осјећаја кохерентности и емоционалне интелигенције као медијатора у процесу суочавања са стесором јер ни један концепт не представља специфичну стратегију у суочењу са стресором, већ прије представљају претпоставке које омогућавају покретање адекватних стратегија за дату (стресор) ситуацију.

У истраживању, како је већ речено, ослањамо се на процесуални (транзакцијски) модел стреса и на схватање самог Антоновског о свеприсутности стресора те није начињен посебан покушај мјерења интензитета стресора, већ је кроз избор узорка према професији (медицински радници) направљен покушај индиректног укључивања стресора у нацрт.

Као критеријуми успјешности превладавања (тензије) односно суочења са стресором, примијењени су, у складу са полазиштем Антоновског, концепти задовољства животом, присуство/одсуство симптома стреса и субјективно процијењено здравље.

Инструменти

(1) Упитник основних социо-демографских података конструисан је за потребе истраживања.

(2) Скалу осјећаја кохерентности (*Sense of Coherence*, SOC-29) конструисао је Арон Антоновски (Antonovsky, 1987). Скала представља операционализацију централне варијабле салутогеног конструкта, састоји се од 29 честица формулисаних као семантички диференцијал и конструисана је према Гутмановој теорији фацета (Antonovsky, 1993). Процјене су дистрибуиране на седмостепеној скали са теоријским распоном од 29 до 203. Према Антоновском скале ставке испитују три компоненте осјећаја кохерентности: осјећај разумљивости (11 ставки), савладивости (10 ставки) и смисаоности (8 ставки). За 13 ставки (ставке: 1, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 16, 20, 23, 25, 27) потребно је направити инверзију кључа након чега се сабирањем заокружених одговора добијају скорови за сваку наведену компоненту као и глобални скор осјећања кохерентности на нивоу цијеле скале. Антоновски је навео да је SOC-29 кроз 26 различитих истраживања манифестовао унутрашњу конзистентност са Кронбах алфа коефицијентом у распону од 0,82 до 0,95 (Antonovsky, 1993). Кронбахов алфа коефицијент

је на задовољавајућем нивоу и за субскеле (нпр. Kardum, Hudek-Knežević & Kola, 2005).

Како је већ поменуто, Антоновски је сматрао да су у нормалним условима психолошки квалитети репрезентовани појединим компонентама осјећаја кохерентности снажно међусобно повезани. На примјер, особа која може адекватно да процијени проблем такође је способна да користи то знање у подузимању мјера за његово рјешавање, а исто тако и да нађе више смисла у томе што чини. Због тога је препоручивао да се у истраживачке сврхе користи само укупан резултат, а не појединачни резултати на три компоненте осјећаја кохерентности (Antonovsky, 1993). Међутим, неки истраживачи су израчунавали скорове за поједине компоненте осјећаја кохерентности. Испоставило се да те компоненте често у различитој мјери корелирају са неким испитиваним варијаблама, те да неке појаве могу бити у незнатној вези са глобалним осјећајем кохерентности, али у статистички значајној вези са једном, или чак двије од три његове компоненте (Makowska & Makowiec-Dabrowska, 1997; Ruiselova, 1997; према: Božin, 2001). На крају се и сам Антоновски, упознат са сличним подацима, сложио да је његова предострожност ипак била престога (в. Božin, 2001: 118). Скала је преведена на српски језик 1989. године. У неколико истраживања добијене психометријске карактеристике су се налазиле на нивоу оних које су добили други аутори, нпр Кронбах алфа коефицијент од 0,88 до 0,90 (Božin, 1992, 2001). Скала осјећаја кохерентности примијењена је и у истраживању у оквиру докторске дисертације (Bogdanović-Čurić, 2007) у којем је на узорку адолесцената (N=700) добијен Кронбахов алфа коефицијент 0,76. У Табели 1 приказани су основни параметријски подаци које смо добили у нашем истраживању. За Скалу осјећаја кохерентности (SOC-29) може се видјети да су подаци на нивоу оних које наводе други аутори (Antonovsky, 1993; Božin, 2001; Eriksson & Lindström, 2005).

Табела 1. Распон (R), аритметичка средина (M), стандардна девијација (SD) и коефицијент поузданости (Кронбахов алфа коефицијент) за примјењене инструменте, у зависности од популације података N = 299-301

	Инструмент	R	M	SD	Кронбахов алфа коеф.
1	SOC-29	71 – 203	144,18	23,67	0,88
2	UERK	24 – 87	59,16	11,06	0,85
3	SSS-47	0 – 127	34,88	26,06	0,96
4	SZŽ	20 – 56	44,54	6,71	0,82
5	SSPZ I/II	17 – 37	29,66	4,78	0,86

(2) Упитник емоционалне регулације и контроле (Upitnik emocionalne regulacije i kontrole, скр. UERK) конструисао је Владимир Такшић (Takšić, 2003) као један у низу покушаја операционализације конструкта емоционалне интелигенције, односно емоционалне компетентности изведен од овог аутора. Ако се емоционална интелигенција схвата као способност, о чему су такође говорили Саловеј и Мајер, онда би, по В.Такшићу, оно што мјеримо била компетентност везана за ту способност. Ово је важно нагласити јер касније у анализи резултата приказујемо мјерену варијаблу, односно компетентност, те желимо избјећи могуће методолошке недоумице. UERK се састоји из 20 ставки формулисаних у облику петостепене скале процјене Ликертовог типа. Ставке процјењују ефекат неугодних емоција и расположења на мишљење, памћење и понашање, као и способност емоционалне контроле. Провјера факторске структуре прелиминарне верзије Скале емоционалне регулације и контроле (ERIK) извршена је од стране аутора на различитим узорцима испитаника (подијељених према полу и образовању) конфирматорном факторском анализом. Тестирали су различити модели о факторској структури Упитника: једнофакторски, двофакторски и трофакторски. Кориштен је и критериј по којем би

поједине димензије тог упитника морале имати задовољавајућу поузданост (Кронбах алфа ≥ 0.70). У једном истраживању с циљем провјере факторске структуре Упитника емоционалне регулације и контроле експлораторним и конфирматорним анализама пронађена су три фактора: први се односио на ефекте емоција и расположења на мишљење и понашање, други на памћење емоционално засићених садржаја, и трећи на контролу властитих емоционалних реакција (Takšić, 2003). Овај налаз у великој мјери кореспондира са подјелом коју наводе Саловеј и Мајер, творци концепта емоционалне интелигенције, а Такшић се, приликом конструкције инструмента, ослањао на поменути модел. Иако, дакле, постоје потврде о факторској структури, у овом истраживању ослањали смо се на једнофакторски модел. У закључку поменутих проведених анализа могуће је дати одређене препоруке за кориштење Упитника емоционалне регулације и контроле. Модел с једним фактором углавном задовољава критерије и има релативно задовољавајућу унутрашњу конзистенцију. Након провјере факторске структуре аутор је закључио да солучија са два фактора може бити препоручљива када узорак чине старији испитаници и када се претпоставља да веће искуство доприноси бољем разликовању одно-

са према властитим емоцијама, као и различитих емоционалних реакција (Takšić, 2003). У једном истраживању на гимназијалцима ($N=534$) двије ставке су искључене из анализе због факторског оптерећења мањег од 0,30. У истом истраживању факторском анализом на заједничке факторе потврђена је једнофакторска структура скале, а добијен је Кронбах алфа коефицијент 0,86 (Brdar & Bakarčić, 2006). У нашем истраживању ослонили смо се на једнофакторску структуру упитника, а подаци које смо добили, као што се види у *Табели 1*, не одступају од података које су добили други аутори, што се нарочито односи на коефицијент поузданости (Кронбахов алфа).

(3) Скала симптома стреса (Skala simptoma stresa, SSS-47) је психометријски инструмент који је конструисао Аурел Божин (Božin, 2001) као модификацију скале „Мјере напрезања“ коју је користила Сузана Кобаса (Kobasa, 1982; према: Božin, 2001). Циљ је био да се скалом захвати што шири репертоар могућих симптома стреса те су неке ставке разложене и прецизније спецификоване (Božin, 2001). Испитаници на петостепеној скали процјењују у коликој их је мјери узнемиравао сваки од наведених симптома у одређеном временском периоду који је значајан за истраживање. Теоријски распон скале је 0–188. Ставке од 1–26 односе се на физичке симптоме стреса (FS-skor), ставке од 27–47 односе се на психолошке симптоме стреса (PS-skor). Укупни скор представља збир заокружених бројева на свих 47 ставки. У нашем истраживању нисмо се одлучили за парцијално коришћење Скале симптома стреса имајући у виду да би то подразумевало већу комплексност нацрта истраживања с обзиром на број мјерених варијабли. У лонгитудиналном истраживању у оквиру докторске дисертације за чије потребе је скала и конструисана, направљена је детаљна анализа која је показала да све добијене вриједности, укључујући Кронбахов алфа коефицијент 0,95, говоре у прилог емпиријске ваљаности ове скале

(детаљни подаци у: Božin, 2001). У поменутом истраживању на адолесцентима (Bogdanović-Čurić, 2007) добијени Кронбахов алфа коефицијент је 0,91. Подаци које смо добили за Скалу симптома стреса 47 у нашем истраживању приказани су у *Табели 1* гдје је могуће видјети да не постоје значајна одступања у односу на вриједности наведене у претходна два истраживања.

(4) Скала задовољства животом (Skala zadovoljstva životom, SZŽ). Конструисао је Аурел Божин (Božin, 2001). Приликом конструкције ове скале аутор је имао увид у сличне скале са различитим распонима у степену процјена (Sagy, Antonovsky & Адлер, 1990; Ellison, 1991; Ferraro & Albrecht-Jensen, 1991; према: Božin, 2001). Скала се састоји од шест ставки које се односе на (1) породични живот, (2) односе са другима, (3) животни стандард, (4) оно што се ради „за своју душу“, (5) посао, (6) сопствени изглед, (7) здравље и (8) све узето заједно (генерална оцјена задовољства животом). Одговори се дају у виду процјена сопственог задовољства наведеном категоријом на седмостепеној скали чији су крајеви описани као: позиција 1 – „уопште нисам задовољан/на“ до позиције 7 – „веома сам задовољан/на“. Теоријски распон скале је 8–56. Скала може послужити и као индикатор депресивних тенденција када су добијене вриједности изразито негативне. Општи подаци који су добијени за Скалу задовољства животом у овом истраживању приказани су у *Табели 1* (подаци се односе на укупан скор на свих осам субскала). Добијени подаци у оквиру су оних које су добили други аутори (нпр. Božin, 2001).

(5) Скала субјективне процјене здравља (Skala subjektivne procene zdravlja, SSPZ). Скалу је конструисао Аурел Божин. Састоји се од двије субскале. Прва субскала преузета је уз извјесне модификације од Арона Антоновског (Antonovsky, 1979). Састоји се од три ставки са вишеструким избором. У прве двије ставки процјењују се осјећај бола, општи или специфични

(петостепена скала) и функционална ограниченост (четворостепена скала). Трећа ставка, формулисана као седмостепена скала, у духу је салутогене оријентације и односи се на процјену сопствене удаљености од стања идеално здраве особе. Друга субскала састоји се од три ставке формулисане као 7-ступене скале процјене Ликертовог типа. На њима је потребно дати одговор који се односи на процјену сопственог здравственог стања током досадашњег живота, током претходне три године и током следеће три године. Укупни скор на овој субскали добија се сабирањем скорова на три ставке и теоријски се креће у распону од 3 до 21. У Табели 1 приказани су основни статистички параметри које смо за ову скалу добили у нашем истраживању. Значајне корелације са Скалом симптома стреса и Скалом задовољства животом потврђују емпијску ваљаност ове верзије Скале субјективне процјене здравља (в. Табела 2).

Узорак

Узорак су сачињавала 303 здравствена радника, од чега је испитаница било 249 (82,2%), а испитаника 54 (17,8 %). Избор здравствених

радника као циљне групе био је одређен интересовањем за професију која по многим карактеристикама може бити процијењена као стресна. Претрагом доступне литературе, као и података на интернету, могуће је наићи на мноштво података о истраживањима усмјереним на истраживање стреса у области здравствене струке, али недоступни су нам били релевантни подаци о „рангирању“ стресних професија, односно позицији здравствене професије на таквим листама (ако се пренебрегну „неформални“ подаци са веб страница). Ипак, за потребе истраживања ослоњеног на салутогени модел који, како је речено, почива на претпоставци о свеприсутности стресора, избор оваквог узорка је само „допуњавао“ поменути тезу. Према животној доби испитаника испитаници су сврстани у три групе: до 40 година 32,7%; од 41 до 50 година 36,3%, и преко 51 године 31% испитаника. У браку је било више од двије трећине испитаника, односно 73,3%, док је преосталих 26,7% испитаника било у категоријама неудате/неожењени, удовци/удовице, разведени и остало (забављање итд.). Највећи број испитаника има двоје дјеце (44,6%), али готово једна четвртина испитаника (23,4%) нема дјеце. У нашој популацији ка-

Табела 2. Биваријатне корелације између осјећаја кохерентности, кохерентности осјећаја кохерентности, емоционалне компетентности, симптома стреса, задовољства животом и субјективно процијењеног здравља (N=297-303), све корелације значајне су на нивоу 0,01

		1	2	3	4	5	6	7
Фокалне варијабле	1 Осјећај кохерентности	1						
	2 Осјећај разумљивости	.89	1					
	3 Осјећај савладивости	.90	.71	1				
	4 Осјећај смисаоности	.79	.52	.64	1			
	5 Емоционална компетентност	-.49	-.45	-.46	-.36	1		
Индикатори	6 Симптоми стреса	-.43	-.38	-.41	-.33	.36	1	
	7 Задовољство животом	.64	.49	.60	.59	-.30	-.48	1
	8 Субјективно здравље	.40	.34	.38	.33	-.25	-.47	.58

рактеристичне су породице са једним или два дјетета, а у узорку то чини 70,7 % испитаника. Више од двоје дјеце има само 5,9% испитаника. Стручна спрема одређена је према четири категорије: средња стручна спрема 48,2% (у узорку је 137 медицинских сестара, што на нивоу цијелог узорка чини 45,2%, а што у великој мјери чини узорак репрезентативним јер одражава реалан однос на нивоу популације здравствених радника), виша стручна спрема 5,9%, висока 17,2%, магистеријуми и специјализације 28,7%.

Резултати истраживања

У Табели 2 приказане су биваријатне корелације свих укључених варијабли, с једне стране осјећаја кохерентности и његових компоненти и емоционалне интелигенције, односно компетентности (њеног мјереног аспекта, о чему је било ријечи раније), а с друге индикатора успјешности превладавања: симптома стреса, задовољства животом и субјективно процијењеног здравља.

Овдје је потребно напоменути да негативни предзнак корелација емоционалне компетентности са осталим варијаблама потиче из

начина формулисања ставки у упитнику: ставке су дате као негативни искази да би се избјегло давање пожељних одговора. У анализи података оставили смо овакву одлуку аутора упитника с тим да је потребно имати у виду да негативне корелације указују на позитивну повезаност мјерених варијабли.

Високе корелације, које смо према очекивањима и добили, између осјећаја кохерентности и његових компоненти потврђују да смо користили валидан концепт. Надаље, уочљиво је да су корелације између осјећаја кохерентности и индикатора успјешности превладавања више него што је случај са емоционалном компетентношћу. Емоционална компетентност, у поређењу са осталим индикаторима, највишу корелацију има са симптомима стреса, иако су генерално све корелације релативно ниске.

У Табели 3 приказане су парцијалне корелације између осјећаја кохерентности и емоционалне компетентности.

Као што се може видјети из Табеле 3, та релација остаје статистички значајна и након елиминисања ефеката контролних варијабли ($r_p = -0,38$, $p < 0,01$), иако умногоме мања. Такође се може видјети да највећи ефекат на ту релацију

Табела 3. Коефицијенти парцијалне корелације између осјећаја кохерентности и емоционалне компетентности уз контролу ефеката других релевантних варијабли (** $p < 0,01$)

Варијабле	Биваријатна корелација (r_0)	Контролна варијабла/контролне варијабле	Парцијална корелација (r_p)	Разлика између тих корел. ($r_0 - r_p$)
1) Осјећај кохер. 2) Емоц. компет.	-0,49** (N=297)	1) Задовољство животом	-0,41** (N=295)	/0,08/
1) Осјећај кохер. 2) Емоц. компет.	-0,49** (N=297)	1) Задовољство животом 2) Симптоми стреса	-0,38** (N=294)	/0,11/
1) Осјећај кохер. 2) Емоц. компет.	-0,49** (N=297)	1) Задовољство животом 2) Симптоми стреса 3) Субјективно здравље	-0,38 (N=293)	/0,11/

цију има задовољство животом, док субјективно здравље, након укључивања симптома стреса у анализу, практично нема никаквог утицаја на ту релацију.

Дискусија и закључак

У нашем истраживању резултати указују да је осјећај кохерентности има значајнију улогу у процесу суочавања са стресором него што је то емоционална интелигенција конципирана на овај начин. Корелације између осјећаја кохерентности и индикатора успјешности превладавања (задовољства животом, опажених симптома стреса и субјективно процијењеног здравља) веће су од корелација са емоционалном интелигенцијом (компетентношћу). Овакав налаз је у складу са резултатима неких истраживања која указују да је емоционална интелигенција потенцијално од помоћи у редукцији стреса за неке особе, док за друге то, међутим није случај (Gohm, Corser, Dalsky, 2005).

У сваком случају, могуће је закључити да добијени подаци оправдавају постулирање емоционалне интелигенције као генерализованог ресурса отпорности, при чему је потврђена и централна, односно „организаторска“ улога осјећаја кохерентности: вјероватно је да у сусрету са стресором осјећај кохерентности покреће емоционалну интелигенцију као што покреће и остале ресурсе.

Занимљиво је да нема довољно доступних података о истраживању генерализованих ресурса отпорности. Међу ријетке покушаје њихове идентификације спада и конструисање Инвентара ресурса отпорности на стрес Чарлса Шеридана

(Sheridan & Smith, 1987; према: Božin, 2001: 80). Поред тога, класификација генерализованих ресурса отпорности, како је раније поменуто, није била довољно елаборирана ни исцрпна. По нашем мишљењу, иако је и сам Антоновски сматрао да примјена Скале осјећаја кохерентности нема културалних ограничења, то се не би могло рећи и за генерализовне ресурсе отпорности. Тако, на примјер, религија нема једнак значај у различитим културама, а, према Антоновском, религија представља један од генерализованих ресурса отпорности. Надаље, извјесне разлике могле би се наћи и унутар субкултура исте културе.

У сваком случају, чини се да би исцрпније идентификовање и анализа генерализованих ресурса отпорности могло имати прагматични значај са становишта унапређења менталног (и физичког) здравља, као евидентирање оних фактора на које је могуће проспективно дјеловати имајући у виду њихову заштитну улогу. Када је у питању емоционална интелигенција, мноштво радова објављено је на тему њеног развоја и унапређења. Не улазећи на овом мјесту у оцјену самог конструкта, вриједно би било поменути да је Антоновски, критикујући појам унапређења здравља онако како га је дала Свјетска здравствена заједница – сматрао је да је тај појам атеоретски у смислу недовољне координираности планираних акција – понудио управо сопствени салутогени модел као могуће теоретско рјешење (Antonovsky, 1996). Можда би даљи рад на елаборирању генерализованих ресурса отпорности, нарочито у оним сегментима гдје су могуће планиране интервенције, био драгоцјен допринос, како самом моделу, тако и његовим поменутиим практичним импликацијама.

Литература

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco – London: Jossey – Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco – London: Jossey-Bass.

- Antonovsky, A. (1993). The Structure and Properties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science and Medicine*, 36, 725–733.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11–18.
- Bogdanović-Čurić, J. (2007). *Emocionalna inteligencija, stres i školski uspjeh adolescenata*. Doktorska disertacija. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet – Pale.
- Božin, A.A. (1992). Osećaj koherentnosti, simptomi stresa i školski uspeh. *Humanitas*, 24 (1–4), 49–65.
- Božin, A.A. (2001). *Ličnost i stres – Osećaj koherentnosti i prevladavanje stresa u uslovima društvene krize*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača – Odeljenje Učiteljskog fakulteta.
- Божин, А.А. (2009). *Божанска деца: прилози психологији даровитости*. Београд: Учитељски факултет (Београд: Радунић).
- Brdar, I. & Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme* 15, 1, 129–150.
- Gohm, C.L., Corser, G.C. & Dalsky, D.J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017–1028.
- Goleman, D. (2002). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 460–466.
- Kardum, I., Hudek-Knežević, J. & Kola, A. (2005). Odnos između osećaja koherentnosti, dimenzija petofaktorskog modela ličnosti i subjektivnih zdravstvenih ishoda. *Psihologijske teme*, 14, 2, 79–94.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 440–442.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997/1999). Što je emocionalna inteligencija? U: Salovey, P., Sluyter, D.J. (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije* (str. 19-55). Zagreb: Educa.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 3, 185–211.
- Takšić, V. (2003). Skala emocionalne regulacije i kontrole (ERIK): provjera faktorske strukture. *Psihologijske teme*, 12, 43–54.
- Takšić, V., Mohorić, T. B & Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost sa pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 1, 4-5 (84-85), (str. 729–752). Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

Summary

The aim of this paper is studying the relation between the sense of coherence and emotional intelligence as a mediator of the stress process. Both concepts, the sense of coherence as a central variable of the salutogenic model and emotional intelligence as a mediator is the stress process. Both concepts, the sense of coherence as a central variable of the salutogenic model and emotional intelligence, can be determined as positive emotional concepts, although chronologically they come before (the sense of coherence) or at the same time (emotional intelligence) with ideas about positive psychology as a specially defined theoretical orientation. Results of the research included the sample of 303 people employed in health sector show that these two concepts are empirically different and it is possible to emotionally postulate emotional intelligence as one of the generalized resources of resistance, and the sense of coherence has a significant role in the process of overcoming stress (facing stress) than emotional intelligence.

Key words: salutogenic model, sense of coherence, generalized resources of resistance, emotional intelligence, stress, health workers, positive psychology.



др Бранислав Јевтић¹, др Ивица Радовановић²

Факултет спорта и физичког васпитања, Београд
Учитељски факултет, Београд

Оригинални
научни рад

Пливање у програму физичког васпитања и образовним стандардима за крај обавезног образовања³



Резиме: Физичко васпитање је једини образовни предмет који је оријентисан према ученику, његовом телу, моторичким и когнитивним знањима, прихватању вредности и стицању навика којима се тради бољи живот. Ипак, у овом васпитно-образовно подручју реиспире се многа проблема, како у његовом развоју, тако и у непосредном раду са ученицима. Рефлексивна која је као метод сазнања сироведена над праксом, теоријама и педагошким документима физичког васпитања у програму пливања (предмет рада) упућује да је овом наставном предмету неходна нова стратегија као и промене којима би се Програм физичког васпитања и Стандарди за крај обавезног образовања интегрисали у циљу обучености ученика у пливању и безбедности на води (циљ рада). Унутар седам тачака знања наставника (опште, општепедагошка, знања садржаја, знања о програму, о образовном контексту, о ученику и његовим карактеристикама, образовним циљевима) овим радом су обухваћена она која се тичу програма и образовних циљева, која су у Србији смештена у два одвојена, и како пример пливања говори, неколикобилна педагошка документа.

Кључне речи: физичко васпитање, курикулум, образовно пошћинуће, пливање, стратегија развоја.

Увод

У времену у коме се дешавају промене унутар друштвено-политичког система Србије, спорт и физичко васпитање трагају за правци-

ма и смислом даљег развоја свог опстанка. Криза спорта и физичког васпитања су евидентне, као што су евидентне и иницијативе да се заустави урушавање ова два подручја која су блиско повезана са дечијим одрастањем и припремом за живот. Друштвене околности, пад интересовања ученика и родитеља, неприлагођена струка, лоши материјални услови, одсуство везе са спортом, проблематична иницијална и недостајућа радна обука кадрова, подршка науке – само су неки од чинилаца који воде ка ерозији физичког васпитања у Србији (Јевтић, 2006).

1 branislav.jevtic@dif.bg.ac.rs

2 ivica.radovanovic@uf.bg.ac.rs

3 Рад је настао у оквиру пројекта Учитељског факултета у Београду Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања (179020) који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Смањење буџета, броја часова, велики број незапослених наставника – све ово описује статус физичког васпитања у Европи пред крај 20. века, који је, како каже Naulu (2003), повезано са феноменом постмодерних друштвених кретања: модерни начин живота, нови однос родитељ-дете, однос образовања и политике, удаљавање од школе и спортских активности, промене вредносног оквира. Многобројни примери добре праксе верификују деценијску креативност и стратегију у програмима који подстичу радозналост и мотивацију ученика, а нарочито ученика са нижим нивоом моторике. До резултата се дошло промењеном стратегијом, односно избором и применом садржаја који подстичу ученике и чине их да буду когнитивно ангажовани када открију интересовања за програм у коме верују да су успешни (Solmon, 2006).

Некако у исто време, и у Србији се, као и у многим европским земљама, отпочело са процесом који би, између осталог, требало да доведе до новог концепта физичког васпитања и његовог одрживог статуса као базичног наставног предмета. И поред много тога учињеног, очито је да овај процес касни, и то због: (а) инерције струке у изради стратегије која би водила новој пракси (хеуристика), (б) непостојања лидера који би целу област водио у правцу нове визије, (в) неусаглашених педагошких документа. Иако су проблеми физичког васпитања многобројни, и у неку руку интернационални, они су ипак и специфични за сваки национални образовни систем. Тако два педагошка документа, Програм физичког васпитања (ПФВ) и Образовни стандард за крај обавезног образовања (ОС), у делу који се односи на пливање чини једну од, вероватно већег броја особености образовног система Србије. Курсни облик наставе пливања у нижим разредима, и са планом од 12 часова (ПФВ) или статус *пливач*, како стоји записано у ОС, недоумица је коју је немогуће разрешити на нивоу програма, школе, актива или саме наставе, стога:

Предмет рада су ПФВ и ОС, као два педагошка документа која нису комплементарна у простору исхода и циљева наставе физичког васпитања у области пливања;

Циљ рада је подршка програму физичког васпитања у делу који се односи на исход – пливач кроз интеграцију три форме образовања (формалног, неформалног и информалног) и нову организациону, методичку и теоријску парадигму.

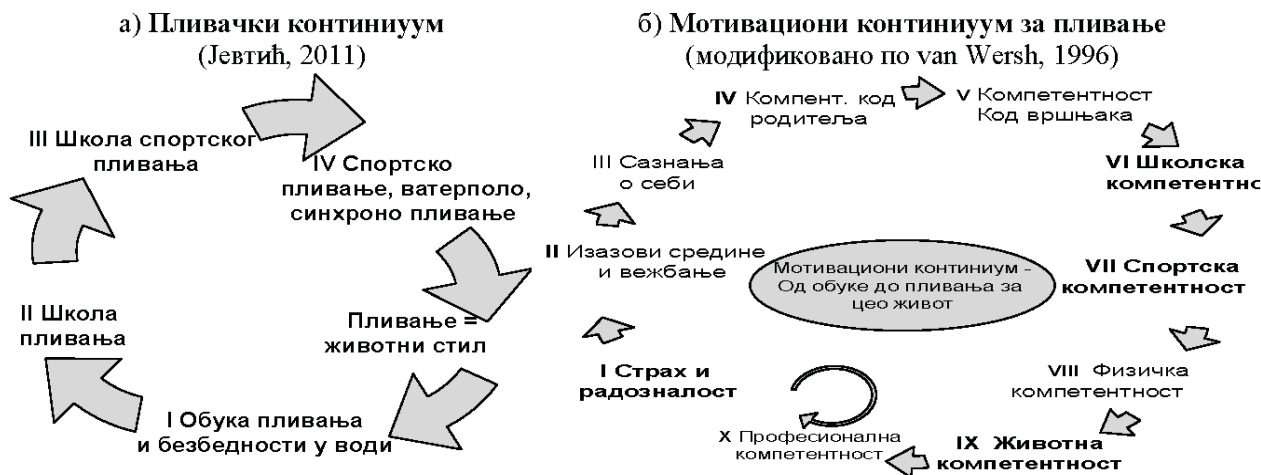
Метод рада

Рефлексција као сазнајни метод се користи у изучавању природе феномена, знања и искуства која су повезана са тим феноменом. Користи се када се процени да су постојећа решења некомплетна или када се трага за контекстом нове – ефикасније праксе. Дакле, рефлексција се спроводи над праксом и рутином њеног извођења (Edwards, Skinner, 2009). Пут сазнања у овом раду је обликован као пут од одабраних педагошких документа кроз реконструкцију праксе и теорија до нове савршеније праксе и организације наставе пливања која може бити бенефитна према ученику и његовој припреми за живот. Рефлексција је спроведена у три корака, и то као: **Рефлексција активности** (над ПФВ и ОС); **Рефлексција у активности** (обухвата теорије које описују учешће деце у спорту (когнитивно-моторичке, емотивно-мотивационе, теорије здравственог контекста моторичког развоја); **Рефлексција за активност** (техничка – *know how* знања, стратегија за нову пливачку стварност у програму физичког васпитања у основној школи).

Пливање у Програму и Образовним стандардима за физичко васпитање

Долазак до нивоа *пливач* је сложен методички поступак кроз који се интегрише већи број моторичких вештина, навике, способности,

Слика 1. Аналитички модел пливачког и мотивационог континуума



знања (Јевтић, 2010а, 2011). Процес изградње пливача најчешће започиње у породици, настава се у систему спорта, туризму, дечијим организацијама (Схема 1-а, Пливачки континуум), док је учешће школе занемарљиво или не постоји. И док педагошка документа у Србији не занемарују педагошки значај статуса *пливача* дотле је реалност да се овај садржај ПФВ спорадично реализује. Нема података о броју организованих курсева пливања (обука и усавршавање), као што нема ни података о броју ученика који су обучени или су непливачи.

Програм физичког васпитања за основну школу предвиђа 12 часова у нижим и 12 часова пливања у вишим разредима основне школе. Настава се организује као курсни облик, док се оцена усвојености програма даје на основу критеријума 20м пливања једном техником. „Научити пливање једном техником” је циљ који реализују наставници разредне наставе, предметне наставе али и инструктори, како је наведено у Програму. У односу на аналитички модел (Слика 1-а), овако предвиђена настава креће од другог нивоа пливачког континуума. Поставља се питање ко, када, где и како решава први ниво, односно када се стиче обученост у пли-

вању и мерама безбедности, како је то прописано ОС. Једнократно помињање пливања у ПФВ није подршка за развој школске компетентности и мотивацију ученика (Слика 1-б) која води до усвајања навика и изградњу активног животног стила (Crum, 2003).

Програм не препознаје рад са ученицима који су непливачи⁴ и стиче се утисак да није сачињен на теоријама учења. Критеријум који се наводи у Програму није довољан индикатор обучености вештине којом се процењује пливач (скокови у воду, вертикални – безбедан положај, роњења), усвојености теоријских знања (безбедно пливање, здравствена вредност...), прихваћености хигијенских и здравствених навика, развоја способности (Јевтић, 2010-б, 2011).

Образовни стандарди за крај обавезног образовања у делу пливања, као други педагошки документ за област физичког васпитања, усмерени су према изградњи *пливача* (Табела 1). Овим документом су дефинисана три нивоа обучености, при чему већ први дефинише статус

4 План од 12 часова није довољан за обуку пливања, а још мање за усавршавање једне технике пливања. За узраст 7–9 година неопходно је планирати од 20 до 40 часова за обуку пливања (Капус и сар., 2001).

Табела 1. Минимални образовни захтеви Програма физичког васпитања у Национални стандард за крај обавезног образовања

Документ	НАЦИОНАЛНИ ОБРАЗОВНИ СТАНДАРД		
	Основни ниво	Средњи ниво	Напредни ниво
Програм Ф.В.	Препливати 20 м наученом техником.		
Национални стандард	Плива и поштује правила самоспасавања и безбедности око и у воденој средини	Плива једном од техника спортског пливања, поседује вештину самопомоћи у води и безбедног понашања у и око водене средине	Уме да плива две технике спортског пливања и такмичи се

пливач, да би се у наредна два радило на техникама и безбедносним мерама као јединственом образовном стандарду. Интересантно је да овај документ у напредном нивоу садржи оријентацију према такмичењима, и у неку руку чини везу са школским спортом и системом спорта. Обавезе школе према ПФВ и ОС нису мале. Табела 1 јасно указује да су наведена педагошка документа у колизији и да је оправдано поставити питање: да ли је ПФВ у делу пливања стручно реалан, и да ли испуњава образовни циљ зацртан ОС? До одговора на ово питање мора поћи од самог ПФВ и ОС, и он мора бити имплицитан:

- Оба документа имају оријентацију да се статус *пливач* реши у периоду основне школе, што имплицитно значи долазак до овог циља у надлежности образовног система!
- Реализација наставе пливања је поверена наставнику разредне наставе, али у њој учествују наставници и инструктори ФВ. Овим је извршена евалуација дидактичке сложености која треба да доведе до подизања квалитета наставе у свим фазама њене реализације!
- Настава пливања се реализује кроз редовну и курсну наставу или у току рекреативних активности, што ствара претпо-

ставку у одабиру организационих решења која су сврсисходна образовном циљу.

- Програм експлицитно не предвиђа обуку пливања и безбедност на води већ само рад на техници пливања, што може да значи само да ученик обученост пливању стечену кроз информално и неформално образовање доноси у образовни систем!
- Број часова који је дат планом наставе (12 + 12 часова) није довољан за прва два нивоа у односу на пливачки континуум, што треба да значи да се мора трагати за новим решењима и тежити ефикасности организације.
- Знања која припадају *пливачу* нису садржај теоријског дела физичког васпитања, али је њих могуће стећи кроз друге наставне предмете.

Физичко васпитање и учешће ученика у пливању

„Циљ физичког васпитања је да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, допринесе интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и при-

мени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада (Програм физичког васпитања). Мисију остварује неговањем садржаја који подржавају развој личности, и нарочито развој већег броја компетентности ученика. Учешћу у физичког васпитања претходни буран моторички развој детета који се одвија у информалном образовању (у кругу породице, дворишту, рекреативним и активностима у природи, туризму), (Јевтић, 2010). *Мисија физичког васпитања је да обезбеди развој довољног броја компетенција, мотивације и интересовања који су подршка ангажовању ученика у школским и ваншколским активностима.* Физичка активност и вежбање у дечијем узрасту у директној су вези са квалитетом физичког васпитања, подршком друштва бављењу спортом, организационим капацитетом клубова и школског спорта, квалитетом тренера и тренинга, као и самом понудом спортова (Јевтић, 2003).

Истраживање интересовања ученика и путева развоја њихове компетентности и задовољства засновано је на когнитивно-моторичким и емотивно-мотивационим теоријама о учешћу у спорту и физичком васпитању. Поред ових, јављају се и здравствена и теорија моторичког развоја. Заједнички свим теоријама су подршка знањима, развој компетентности и испуњавање очекивања ученика од физичког васпитања. У нижим разредима основне школе ученици су претежно оријентисани према моторичким вештинама, сходно чему програм мора бити вишестран, динамичан, интересантан, подстицајан, са јасном стратегијом напредовања. Ако се деси пропуст у овом периоду, у старијим разредима основне школе ученици, нарочито дечаки, бивају демотивисани да учествују у настави физичког васпитања зато што нису адекватно моторички обучени (школска компетентност) (Gerop, 1996). У периоду адолесценције, ученици (нарочито девојчице) више су оријентисани према свом телу (физичко изглед, кон-

диција, компетентност), тако да се од физичког васпитања очекује да смањи степен физичке-социјалне анксиозности који се јавља као резултат ниске компетентности и угрожености физичког изгледа⁵ (O'Brien et al, 2008). Другим речима, програм физичког васпитања иде у сусрет ученику, испуњава непосредне циљеве (учешће) и гради претпоставке за коришћење научених вештина, усвојених навика, развијених способности и знања и у наредним годинама живота (дугорични циљеви физичког васпитања) (Gilliver, 2004).

Деца треба да усаврше што више вештина и развију оне способности на основу којих ће бити спремна да учествују у већем броју физичких активности (спортова). Добро моторички обучен ученик препознаће ону физичку активност у којој ће више уживати у односу на неку другу, и њу ће бирати за своје слободно време (Coakley, 1996). Избор спорта намеће се као врло важно питање интересовања детета, али и ставова родитеља (о избору спорта се одлучује у кругу породице). Резултати истраживања интересовања ученика и родитеља за спорт, које је реализовано у свим регионима Србије, на узорку од 5779 родитеља, указују да од 27 понуђених спортова, 21,1% родитеља на прво место издваја пливање, њих 14,8%, фудбал, кошарку 12,7%, одбојку 10,3% (Радојевић, 2006).

Млади спортисти имају виши ниво интринстичке мотивације од оних који су учесници на нивоу базе, што упућује да спорт има велики значај у дечијем одрастању, помаже да се развије мотивациони профил (Weiss, Ebbeck, 1996). Обликовање програма по мери ученика подстиче учешће у свим формама дечјег. Европска пракса указује да је прираст броја ученика који су физички активни резултат повећања броја спортова који се нуде у проширеном програму физич-

5 Теорија објектификације (висок степен свесности и самопогледа) у факторима који нарушавају емотивну, физичку и социјалну страну доводи до депресије, нарушавања исхране, сексуалне дисфункције.

ког васпитања унутар ког ученици стичу одговарајућу спортску компетентност (Bloyse, Smith, 2010).

Компетентност је једна од најзначајнијих детерминанти човекове мотивације, она одржава појединца у задатку. Анализа мотивационог континуума ученика у пливању указује на постојање прекида на нивоу школске компетентности (Слика 15). Прекида има и на следећим нивоима (спортска и животна компетентност), али до њих долази због неразвијене школске компетентности (Petlichoff, 1996). Самопроцена физичке и моторичке компетентности најбоље предвиђа сатисфакцију ученика за учешће у настави. Компетентност гради самопоштовање и подстиче самовредновање. Иако није потврђено, као да постоји праг моторичке компетентности изнад којег ученици учествују у спорту, односно испод кога остају неутрални или врло брзо, после кратког учешћа, напуштају спорт (Stodden et al., 2008). Развој моторичке компетентности одвија се кроз неуро-мишићни развој и моторичко искуство. Вишестрана моторичка обука у детињству доводи до развоја најмање четири типа компетентности (спортске, снаге, кондиције и изгледа тела), које ће подржавати учешће у спорту у периоду адолесценције и даље (O`Brein et al, 2008).

Процена детета о сопственој моторичкој компетентности је развојни феномен. У раном детињству деца показују низак степен самопроцене својих моторичких вештина, јер још нису развила когнитивне вештине којима могу да уоче разлику између вештине, способности и напора. Ипак, и у овом периоду постоји већи број могућности за формирање суда о личној компетентности. Комуникација са другима (родитељима, тренерима, другарима, гледаоцима, медијима, нас-

тавницима...), компарација способности са вршњацима упућује на то како и колико неко брзо учи и усавршава вештину. Идентично је и у обуци пливања и безбедности на води (ОПБВ). Оцена напредовања се стиче на основама напредовања и изградње суда о пливачкој компетентности. Стога је важно да се ОПБВ успостави као вишестепени дидактички модел који подржава моторички развој, когнитивна знања и навике на сваком нивоа обучености (Light, Wallian, 2008). Модел мора да буде јасан деци, да подстиче за учешће, труд и даљи развој, да је адекватан свету дечијег одрастања. Излазни критеријуми морају бити јасни, подршка наставника стална, прати се групни и развој сваког ученика, програми се диференцирају у односу на напредовање тако да се свако иницијално заостајање неког од ученика брзо отклања и обезбеђује развој групе као целине (мин. 70% ученика је кадро да прати програм, док је за остатак потребно планирати диференциран приступ од једног до неколико часова). Како обука пливања напредује, тако се и ова диференција смањује, па до нивоа *пливача* региструје 100% усвојеност програма.

Истраживања су показала да су деца непоздана и у процени компетентности када се самопроцењују на основу објективних параметара (Geron, 1996). Односно, мало веза се развија између претходног вежбања и тренутне компетентности. Како деца постају старија, то постају и способнија да тачније одреде своју компетентност. Степен тачности зависи од извора информација које су се стicale у току рада. Како се деца померају са подршке старијих ка компарацији вршњака, то се њихова тачност увећава. Деца која потцењују своју компетентност у односу на актуелну, најчешће то раде зато што су ускраћена

Табела 3. Узраст и извор за процену моторичке компетенцијности (припремљено према Wersch, 1997)

Узраст	Порекло суда о моторичкој компетентности
8-9	Резултат игре, информације одраслих (родитељи, тренери)
10-13	Компарација и евалуација са вршњацима
14-15	Упоредба са вршњацима
16-18	Самопроцена, реализација циљева, уживање у спорту = спортска компетентност

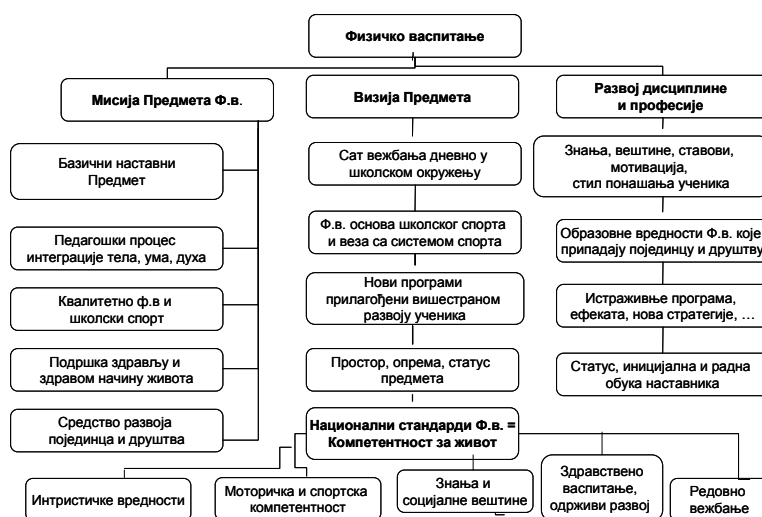
за коришћење компарације са вршњацима (van Wersch, 1997). Адолесцент преко школске компетентности доноси суд о себи као некоме ко је добар или није у односу на школски програм. Изазов и радозналост као два примарна мотива која покрећу децу ка физичкој активности директно су повезани са учешћем у програмима физичког васпитања и као такви су садржани у моделу ОПБВ (Јевтић, 2011). Van Wersch наводи да су ова два мотива значајан предиктор учешћа у спорту до врхунског резултата. Како већи број ученика нема капацитет за учешће у врхунском спорту, то је веома важно правовремено подстицати мотивациону онтогенезу, а све са циљем подршке развоју оних компетентности које имају животну вредност. Обука пливања и безбедности на води се одлично уклапа у ову теоријску расправу, јер она треба да доведе до животне компетентности, при чему се не сме занемарити да је вичност у пливању део и компетентности многих професија (саобраћај, здравство, грађевина...). Млади спортисти имају виши ниво интринстичке мотивације од оних који су учесници спорта на нивоу базе, што упућује да спорт има велики значај у дечијем одрастању, помаже да се развије „здрав“ мотивациони профил.

Закључак

1. Данас се више не поставља питање само о учесталости физичког васпитања већ и о програмима, тренду увећања броја и блискости са спортовима, припреми за живот, изградњи активног животног стила, промене вредносног оквира.... Стога, нова организациона парадигма морала би да обезбеди одговор о улози школе у развоју овог наставног подручја, као и програмским садржајима који испуњавају очекивања ученика, подстичу њихову мотивацију, обезбеђују учешће, задовољство свих, развијају навике, знања и подстичу промене које су корисне за читав живот (Схема 1).

Присутна је свест о постојању проблема пливања унутар програма физичког васпитања и да се струка и професија налазе на прекретници када је потребно отпочети са променама. Промене би морале да се ослоне на реализацију програма који је усаглашен са ОС. Решење се налази и у повезивању система спорта и система образовања, као и спремност школе да верификује резултата информалног образовања у области пливања.

Схема 1. Физичко васпитање у новој организационој парадигми



ПРИЛОГ: Програм физичког васпитања и образовни стандарди за ОПБВ и нова програмска парадигма

Област физичког васпитања	Програм физичког васпитања	Обука пливања и безбедности на води (ОПБВ) – нова програмска парадигма		
		Заснованост	Верификација	Стратегија
1. Задаци наставе физичког васпитања	1.1. Подстицање раста, развоја и утицање на правилно држање тела;	– Биолошке теорије и равномеран развој ученика кроз пливање (Јевтић 2008)	Топографија мишићне активности и органска подршка истичу пливање као активност значајну на укупан развој детета	Обука пливања, спортско пливање, инклузија, превентивно и терапеутско пливање, пливање код болести учења...
	1.2. Развој и усавршавање моторичких способности;	– Пливање у онтогенези моторичке координације (Јевтић, 2011)	Олакшана обука већег броја вештина и њихов трансфер на кретања ван воде	Опуштање и анти-стрес пливање, развој издржљивости, оптерећење раменог појаса
	1.3. Стицање моторичких умења која су, као садржаји, утврђени програмом физичког васпитања и стицање теоријских знања неопходних за њихово усвајање;	– Моторичка вештина која претходи многим спортовима, подржава развој других спортова, пливање као обавезан садржај многих професија (Јевтић 2010)	Обука пливања развија већину моторичких умења и теоријска знања о човеку, животу са природом одрживом развоју, безбедности	ОС „Пливач” као јединство вештине, способности, навике, знања
	1.4. Усвајање знања ради разумевања значаја и суштине физичког васпитања дефинисаног циљем овог васпитно-образовног подручја;	– Знања о значају пливања, пливање покретач за кретање	Пливање и мотивациони континуум, унутрашњи мотива и њихову трајност.	Шири вредносни оквир пливања
	1.5. Формирање морално-вољних квалитета личности;	– Конативна страна пливања	Истрајност, упорност, одлучност, психолошка страна, компетентност	Конативна страна пливања
	1.6. Оспособљавање ученика да стечена умења, знања и навике користе у свакодневним условима живота и рада;	– Пливање и активни животни стил, пливање и многобројне професије	Пливач – печат квалитета, пливање као инклузиван спорт (оспособљавање ученика за тренинг у сваком спорту)	Пливање за све - безбедност за свакога (Јевтић, 2010)
	1.7. Стицање и развијање свести о потреби здравља, чувања здравља и заштити природе и човекове средине.	– Здравствени концепт пливања	Пливање и одрживи развој, туризам	Пливачки континуум
2. Усмеравање ученика	2.1. Усмеравање ученика на програмске садржаје у часовној, ванчасовној и ваншколској организацији рада који одговарају његовим индивидуалним интересовањима и могућностима.	– Моторичка структура пливања обезбеђује учешће свакога и гарантује успех свима	Верификовано истраживање интересовања (Радојевић и сар., 2006)	Пливач, компетентност за живот, спортско пливање и остале спортове – „Печат квалитета живота”.

Област физичког васпитања	Програм физичког васпитања	Обука пливања и безбедности на води (ОПБВ) – нова програмска парадигма		
		Заснованост	Верификација	Стратегија
3. Обучавање	3.1 Обучавање природог облика кретања по биомеханичкој структури;	- Пливање није природни облик кретања човека, - Обука пливања подразумева ослоњеност на природне облике кретања - Обука захтева познавање биомеханичких принципа интеракције и структуре кретања (тачност и прецизност у техници нису приоритет)	Когнитивно-психолошки и социокултурни конструктивизам. Учење експериментисањем, рефлексивно учење, трансфер на многе моторичке и просторе личности (2010)	Моторни програм, координација, обука пливања као вестибуларна активност, ток обуке је повезан на проприоцепцијом и анализом кретања,
	3.2 Програмом се предвиђа најмање један курс за обуку пливања од првог до четвртог разреда, као и један курс у петом разреду;	24 часа пливања је минимални организациони захтев према школи! (Капус и сар., 2003).	Континуум самоперцепције који се увећава, подстицање самопоуздања кроз специфичне задатке и нивое	Више образовних нивоа, провера обучености и издавање сертификата.
	3.3 Разредни учитељ и наставник треба да упућују ученике да у слободно време самостално вежбају, јер се садржаји у највећој мери савладавају само на часу физичког васпитања;	Обуку пливања могу да раде учитељи уз испуњене безбедоносне критеријуме	Школска компетентност и примена научене вештине у животу	Подржавање пливачког континуума
	3.4 Ученици нижих разреда треба да имају по један курс пливања у сваком разреду, а најмање један у првом и другом циклусу основног образовања и васпитања. Курс пливања планира се за 12 часова од укупног фонда предвиђеног за заједнички програм. Наставник или инструктор спроводи обуку пливања и усавршавање обучене технике.	Обуку пливања реализује наставник разредне наставе уз сарадњу са активом наставника физичког васпитања	Наставник разредне наставе мора да има испуњен национални стандард у односу на професију, следи радна обука за реализацију ове наставе	Интеграција струка (наставник разредне наставе, инструктор, тренер, наставник физичког васпитања)

Област физичког васпитања	Програм физичког васпитања	Обука пливања и безбедности на води (ОПБВ) – нова програмска парадигма		
		Пливање у програму	Верификација	Стратегија
4. Постигнуће	4.1 На крају обуке, ученик треба да преплива најмање 20 м изабраном техником.	– Више нивоа процене обучености, организациона ефикасност, методика, технике рада наставника	Национални стандард у односу на ниво овладаности обуком пливања и усвојени принципима безбедности на води	Јединство формалног, неформалног, информалног образовања
	5.1 Програмска концепција физичког васпитања у основној школи заснива се на јединству наставних, ванчасовних и ваншколских организационих облика рада, као основне претпоставке за остваривање циља физичког васпитања;	– Обука пливања у неформалном и информалном образовању. Обученост и нивои се верификују кроз физичко васпитање	Школа као место верификације статуса <i>пливач</i>	Интеграција и равноправност форми образовања кроз националне стандарде
5. Основне карактеристике програма	5.2 Програм физичког васпитања претпоставља да се кроз развијање физичких способности и стицање мноштва разноврсних знања и умења ученици оспособљавају за задовољавање индивидуалних потреба и склоности, у крајњем, за коришћење физичког вежбања у свакодневном животу;	– Индивидуалне потребе и интересовања ученика недвосмислено говоре у прилог пливања	Пливање је јединствена вештина која се примењује у свкодневном животу (Печат квалитета живота)	Шири оквир пливања и његово значење.
	5.3 Програмски задаци остварују се, осим на редовним часовима, и кроз ванчасовне и ваншколске организационе облике рада, као што су излет, крос, курсни облици, слободне активности, такмичења, корективно-педагошки рад, дани спорта, приредбе и јавни наступи;	– Пливање на логоровањима, средство превентиве и корективног третмана...	Дан пливања, процена овладаности вештина, развоја способности, знања и умења Пливање у школском спорту	Интеграција спорта у породици, туризму, систему спорта, децијим организацијама. Верификација овладаности од стране школе
	5.4 Диференцирани приступ; наставник ће сваког ученика усмеравати на оне програмске садржаје у часовној, ванчасовној и ваншколској организацији рада који одговарају његовим индивидуалним интересовањима и могућностима;	– Обука пливања диференцира полазнике, али целина програма је прихватљива и остварива	Национални стандарди и пливачки континуум могу учинити све срећним	Подршка интересовањима, интристичка страна Модела
	5.5 Програм полази од чињенице да се циљ физичког васпитања не може остварити без активног и свесног учешћа ученика у наставним и другим облицима рада, те се предвиђа стицање одређених теоријских знања која омогућавају ученику да схвати законитости процеса на којима се заснива физичко вежбање. Теоријско образовање треба да буде усклађено са нивоом интелектуалне зрелости и знањима које су ученици стекли у другим наставним предметима.	– Теоријска знања о понашању око водене површине, самобезбедности, самоспасавања и спасавања	Дан пливања, процена овладаности вештина, развоја способности, знања и умења	Пливање за живот, интеграција знања других предмета (веронаука, природа и друштво...)

Литература

- Blouise, D.; Smith, A. (2010). *Sport policy and Development*. Routledge, London and New York.
- Coakley, J. (1996). *Socialization through Sports*. In O.B.Oded (Ed), *The Child and Adolescent Athlete*, 353-364, Oxford, Blackwell Science.
- Crum, B. (2003). *Task and Competencies of Physical Education Teachers and the Consequences for PETE Programme*. In Hardman Ken (Eds). „*Physical Education: deconstruction and Reconstruction - issues and Directions*”, pp. 53-65. ICSSPE, Berlin.
- Edwards, A.; Skinner, J. (2009). *Qualitative research in Sport Management*. Elsevier, Ltd. Singapore.
- Geron, E. (1996). *Intelligence of Child and adolescent Participants in Sport*. In O.B.Oded (Ed), *The Child and Adolescent Athlete*, 399-417, Oxford, Blackwell Science.
- Gilliver, K. (2004). *Quality physical education*. Sport Science & Physical education Bulletin. Retrieved April 04 from <http://www.icsspe.org>.
- Jevtic, B. (2003). Sport of Youth or toward a more human world of children's sport. *J. of Human Kinetics*, 9:127-134.
- Јевтић, Б. (2006). Међународне иницијативе и изградња окружења физичког васпитања у Србији. *Иновације у настави*, 4:27-39. Београд.
- Јевтић, В. (2010-а). Обука пливања и безбедности на води у програму физичког васпитања. *Иновације у настави*, стр. 4:27-39. Београд.
- Јевтић, Б. (2010-б). *Пливање за свакога, безбедност за све*. Научна конференција „Физичка активност за свакога” Факултета спорта и физичког васпитања. Књига абстраката, стр 142. Београд.
- Јевтић, Б. (2011). Пливање и дечији спорт. У Б. Јевтић, Р. Радојевић, И. Јухас, Р. Ропрет (ур): *Дечији спорт од праксе до академске области*. Београд, Факултет спорта и физичког васпитања (у штампима)
- Kapus, V. i sar. (2001). *Plavanje, Učenje in Osnove biomehanike*. Ljubljana, Fakultet za šport Univerzitet v Ljubljani.
- Kratzer, H. (1998). *Psicologia pratica per lo sport, Prima parte: indicazioni e consigli per un'efficace impostazione dell'allenamento e delle gare*. SDS, Rivista cultura sportiva, anno XVII, No 41/42.
- Light, R; Wallian, N. (2008). *A Constructivist –Informed Approach to Teaching Swimming*. Quest, Champaign, 60, 3, 387-405.
- Naul, R. (2003). Concepts of Physical education in Europe. In Hardman Ken (Ed). *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction - issues and Directions*, pp. 35-53. ICSSPE, Berlin.
- O'Brien, J.; Martin Ginis, A.K.; Kirk, D. (2008). The effects of a Body – Focused Physical and Health Education Module on Self – Objectification and Social Physique Anxiety in Irish Girls. *J. of Teaching in P.E.*, 27, 116-126.
- Petlichoff, M.L. (1996). The Drop of Dilemma in Youth Sports. In O.B.Oded (Ed), *The Child and Adolescent Athlete*, pp. 418-433, Oxford, Blackwell Science
- Радојевић, Ј. (2006). *Спортске активности по избору ученица*. Међународна научна конференција и II Национални семинар „Жена и спорт“. Зборник радова, 27-38. Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.

- Solmon, M. (2006). Learner cognition. In D. Kirk, D. Macdonald and M.O. Sullivan (Ed), *The handbook of physical education*. Sage, London.
- Stodden, F. D.; Godway, D. J.; Lagendorfer, J. S.; Robertson, A. M.; Rudisill, E. M.; Garcia, C.; Garcia, E. L. (2008). *A developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship*. Quest: 60: 290-306.
- Van Wersch, A. (1997). Individual Differences and Intrinsic Motivation for Sports Participation. In (Ed) Kramer, J.; Trew, J.; Ogle, S. *Young People's Involvement in Sport*, pp. 53-72, Routledge, London.
- Weiss, R. M.; Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and Perception of Competence in Youth Sports: Theory Research and Enhancement. In O.B.Oded (Ed), *The Child and Adolescent Athlete*, pp. 364-383, Oxford, Blackwell Science, M.

Документа

- Програма физичког васпитања од I до IV разреда.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања (2009). Министарство просвете и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Београд.

Summary

Physical education in the only educational subject oriented towards a student, his/her body, motor and cognitive knowledge, accepting values and gaining habits aiming at building a better life. Nevertheless, this pedagogical-educational area records many problems, both in its development and direct work with students. Reflection which is a cognitive method done for the praxis, theories and pedagogical documents of physical education in the area of swimming (the subject of the work), and this points at the fact that this teaching subject needs a new strategy and changes which according to the Physical Education Curriculum and Standards for the end of compulsory education integrated with the aim of training students for swimming and safety in water (the aim of the paper). Within the seven groups of knowledge of teachers (general, general-pedagogical, knowledge about the contents, knowledge about the curriculum, knowledge about the educational context, knowledge about a student and his characteristics, educational aims), this paper includes those concerning the curriculum and the educational aims, which in Serbia, have been placed in two separate but incompatible pedagogical documents, as the example of swimming tells us.

Key words: Physical education, curriculum, educational achievement, swimming, strategies of development.



др Јелена Станисављевић¹, Драган Ђурић
Биолошки факултет, Београд

Оригинални
научни рад

Ефекти примене еџемиларне наставе биологије



Резиме: У овом раду је испитивана ефикасност примене еџемиларне наставе биологије (бошанички програмски садржаји: Дикотиледоне биљке, њени разред основне школе) у погледу широкости и квалитета стечених знања код ученика. У циљу реализације задатака истраживања примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама. Узорак истраживања чини 186 ученика њених разреда из четвори основне школе (ширијорија општина Ваљево) који су били груписани у једну експерименталну и једну контролну групу. Експерименталном методом утврђен је позитиван утицај примене еџемиларне наставе биологије на широкост и квалитет стечених знања код ученика у испитиваној наставној области.

Кључне речи: еџемиларна настава биологије, бошанички програмски садржаји, основна школа.

Увод

Савремена настава биологије подразумева увођење иновација, односно садржајних, организационих и методичких побољшања која доприносе ефикасности наставног процеса биологије у целини. Увођење иновација у наставу биологије треба да проистекне из истраживања у наставној пракси и да буде основа за њено побољшање.

Анализирајући досадашња истраживања у настави биологије, може се уочити велики број студија које испитују ефикасност одређених облика, метода и средстава наставног рада.

Нарочито су значајне студије које истичу велику ефикасност наставе биологије у природи (Smith, 2004; Tilling, 2004). Потом се издвајају бројна истраживања чији резултати јасно истичу значај примене природних наставних средстава у погледу квантитета, квалитета и ретенције стечених знања као и развијања мотивације код ученика (Lock & Alderman, 1996; Strgar, 2007). Поред наставних средстава, предмети истраживања су били: креирање нових интерактивних технологија за повећање мотивације ученика у настави биологије (Subramaniam et al., 1999) и објекти наставног рада (Gwimbi & Monk, 2003).

Разматрање ових студија и њихових резултата узроковало је потребу за испитивањем

¹ Jelena.Stanisavljevic@bio.bg.ac.rs

не само облика, метода и средстава наставног рада, већ и ефеката примене различитих дидактичких модела наставе биологије у односу на опсег, квалитет и трајност стечених знања код ученика. Посебно су разматрани ефекти примене проблемске наставе у оквиру еколошких програмских садржаја у основној школи (Станисављевић и Ђурић, 2010).

Међутим, данас у широкој наставној пракси биологије доминира информационо-илустративни дидактички модел (класична - предавачка настава). Њега карактерише трансмисија готових знања у којој су ученици у већој мери објекти, а мање субјекти васпитно-образовног рада, више пасивни слушаоци него активни чиниоци у процесу свог развоја. Овим дидактичким моделом не постиже се виши ниво развојних-формалних задатака наставе биологије (интелектуална аутономија, подстицање развоја мишљења, иницијативност) и зато се у оквиру многих тематских целина могу применити и друге врсте наставе као што су нпр.: егземпларна, проблемска или настава у природи.

Егземпларна настава је настала као реакција на дидактички материјализам и енциклопедизам у настави. Заснива се на једној од савремених теорија о избору наставних садржаја, теорији егземпларизма коју је формулисао немачки дидактичар Ханс Шоерл. Пошло се од тога да се огромна маса научних чињеница до којих се долази научно-техничким развојем и које, у знатној мери, улазе у наставни програм, не може савладати на часовима редовне наставе. Да би се у настави добро обрадили сви програмом предвиђени садржаји, недостаје наставно време. Фонд часова није оптималан да би се такви садржаји остварили, а повећање броја часова ишло би на терет ученика, па се решење за савладавање опширног градива потражило у егземпларној настави.

Овом наставом се из наставног програма издвајају типични наставни садржаји који

могу бити репрезентативни примери за одговарајуће тематске целине- егземпларни садржаји. Те садржаје наставник узорно обрађује на нивоу највиших дидактичко-методичких захтева, а таква обрада егземпларних садржаја служи ученицима као пример да самостално обраде аналогне наставне садржаје (Trnavac i Đorđević, 2010).

Два су основна задатка егземпларне наставе: да омогући потпуну обраду садржаја предвиђених наставним програмом и да оспособљава ученике за самостално стицање знања.

Обзиром на наведене карактеристике, егземпларна настава је као модел примењива у различитим областима. Неколико иностраних студија доказује велику ефикасност примене овог модела у настави природних и техничких наука. Посебно је доказана њена ефикасност у настави физике у разматрању Њутнове механике (Whitaker, 1980); заштити животне средине (Atkinson & Renkl, 2007; Schworm & Renkl, 2006) и економији (Stark, 2004).

Такође су доказани и позитивни ефекти примене овог модела наставе у контексту: интерактивног учења (Миљевић, 2000; Перић, 2005), мултимедијалног приступа (Stanković, 2003) и корелације са другим дидактичким моделима (Pavlović, 2003), превасходно у оквиру наставе природе и друштва.

Разматрајући посебно програмске садржаје наставног предмета биологије (који су у корелацији са програмским садржајима природе и друштва) у основној школи и концепције различитих уџбеника за биологију (V-VIII разред), може се уочити веома велики број наставних тема (и наставних јединица) које разматрају одређене систематске категорије организама (V и VI разред). Све систематске категорије (одређени таксони) представљене су углавном путем једног изразитог представника своје групе. Тако су ботанички наставни садржаји (V разред) структурирани по класама и њима припадајућим

редовима (или фамилијама), при чему је свака од тих категорија представљена на основу једног представника, углавном оног по коме је и читава категорија добила назив.

Узимајући у обзир само ботаничке наставне садржаје (део који се односи на Дикотиледоне биљке), уочава се могућност за примену егземпларног модела наставе, као једног од могућих, за реализацију оваквог типа наставних садржаја. На основу тога се приступило имплементацији егземпларне наставе биологије у реализацији наставних садржаја, као и испитивањима њених ефеката у односу на традиционалну информационо-илустративну наставу биологије у погледу трајности и квалитета стечених знања код ученика у оквиру истих наставних садржаја.

Овај рад је резултат једног дела опсежног педагошког истраживања у оквиру кога су сагледани различити ефекти примене егземпларне наставе биологије (трајност и квалитет стечених знања код ученика).

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ овог истраживања је провера примене егземпларне наставе биологије у односу на трајност и квалитет стечених знања у настави биологије (V разред основне школе, наставна област Дикотиледоне биљке).

Хипотеза од које се полази је да не постоји статистички значајна разлика у остваривању резултата на поновљеном (ретесту) испитивању знања између ученика експерименталне (Е) и контролне групе (К) након увођења експерименталног фактора (примена егземпларне наставе) у експерименталну групу.

Алтернативна хипотеза гласи: Постоји статистички значајна разлика у савлађивању ботаничких програмских садржаја (на ретесту) између експерименталне и контролне групе ученика. Очекује се разлика у постигнућима ученика на финалном и ретесту. Задатак је утврди-

ти и измерити ту разлику у експерименталној и контролној групи ученика, те упоредити квалитет и трајност стечених знања међу овим групама ученика.

Методологија истраживања

У истраживању је учествовало укупно 186 ученика петих разреда (узраста 11–12 година старости) из четири основне школе (ОШ „Сестре Илић“, ОШ „Прва основна школа“, ОШ „Милош Марковић“ – Доње Лесковице и „ОШ Милован Глишић“ – Ваљевска Каменица), на територији општине Ваљево. У циљу остваривања задатака истраживања, примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама (експериментална и контролна) ученика. Ученици су груписани у једну експерименталну (Е) и једну контролну групу (К).

Обе групе су уједначене на почетку експеримента, пре увођења експерименталног фактора - егземпларне наставе у експерименталну групу. То уједначавање је обављено применом више педагошких инструмената: према броју ученика, односу полова, општем успеху, успеху из биологије и провери општег знања из биологије применом иницијалног теста знања.

Иницијални тест знања из биологије је састављен од укупно 15 задатака који су сврстани у три широке категорије когнитивног дома: ниво обавештености (I ранг), ниво разумевања (II ранг) и ниво примене (III ранг). Задаци се односе на све биолошке наставне садржаје који по плану и програму (за пети разред основне школе) претходе садржајима који се односе на Дикотиледоне биљке. Максимум поена које ученик може да оствари на иницијалном тесту је сто.

Након уједначавања експерименталне (Е) и контролне (К) групе ученика, Е група започела је реализацију предвиђених ботаничких програмских садржаја (дикотиледоне биљке) при-

меном егземпларне наставе биологије, а К група применом информационо-илустративне наставе.

Реализација информационо-илустративне наставе је обављена презентовањем групе дикотиледоних биљака од стране наставника метода усменог излагања, разговора, илустрације (схеме, слике) и демонстрације. Ученици нису имали прилику да самостално обрађују фамилије дикотиледоних биљака.

Остваривање егземпларне наставе биологије одвијало се у четири фазе. Прва фаза (припремна) егземпларне наставе била је селекционисање ботаничких програмских садржаја. Из масе сличног је издвојено оно што је репрезентативно-егземпларно. У овом случају, то је наставни садржај: фамилија руже (fam: Rosaceae). На основу овог садржаја су дефинисани аналогни садржаји: фамилија букве (fam: Fagaceae), фамилија љутићи (fam: Ranunculaceae), фамилија купуси (fam: Brassicaceae), фамилија бобови (fam: Fabaceae), фамилија уснастице (fam: Lamiaceae), фамилија помоћнице (fam: Solanaceae), фамилија главчике (fam: Asteraceae).

Друга фаза је обрада егземпларног садржаја (fam: Rosaceae) од стране наставника на највишем дидактичком нивоу. Наставник презентује фамилију ружа на примеру домаће руже. Прво дефинише животну форму (дрвенасте биљке) и животну средину. Потом описује облик цвета, плода и других биљних органа. Када се ученици упознају са основним морфолошким карактеристикама фамилије ружа (на примеру домаће руже), тада се наводе и други припадници исте систематске категорије (јабука, крушка, шљива, трешња, вишња, кајсија и бресква). У завршном делу презентације се разматра значај (економски и еколошки) представљених биљних врста.

Трећа фаза је самосталан рад ученика. На основу обраде егземпларног садржаја ученици

самостално даље обрађују аналогне наведене наставне садржаје (по моделу како је то учинио наставник). Сваки ученик добија седам инструктивних листова (за сваку фамилију дикотиледоних биљака посебно). Потребно је да попуни инструктивне листове са следећим одредницама: животна форма, станиште, облик вегетативних и генеративних органа, други чланови исте систематске категорије, економски и еколошки значај. У циљу остваривања ових задатака, ученици се самостално служе уџбеником и доступним визуелним наставним средствима која су прикладно одабрана за реализацију ових садржаја.

У четвртој фази се обнављају и систематизују сви садржаји (егземпларни и аналогни). Циљ је да се стечено знање логички повеже и да ученици изграђују сопствени систем биолошког знања. У ову фазу спада и проверавање знања, као и субјективна наставничка евалуација сопственог рада.

У циљу провере стечених знања код ученика у егземпларној и класичној предавачкој настави, примењен је финални тест знања. Њиме је измерен квантитет и квалитет стечених знања у обрађеној наставној области (дикотиледоне биљке) за обе групе ученика. Он је као и иницијални тест, састављен од 15 задатака (у три ранга) који одговарају датој наставној области. Максимум поена које ученици могу остварити у финалном тесту је сто (као и на иницијалном тесту).

Након обављеног иницијалног и финалног мерења, два месеца од реализације финалног теста знања, поновљено је тестирање (ретест) истих група испитаника (експерименталне и контролне) уз помоћ финалног теста знања, са циљем да се утврди трајност и квалитет стечених знања код ученика у наставној области дикотиледоне биљке.

За спровођење овог истраживања осим тестова знања (иницијалног и финалног) коришће-

ни су: школска документација, наставни листови, адекватни текстуални материјали и цртежи.

Обрада података и резултата је извршена применом основних статистичких метода/табела-дескриптивна статистика (сума, процентуална учесталост, аритметичка средина, стандардна девијација, коефицијент варијације и t-тест за тестирање разлика између истоврсних статистичких показатеља). Све поменуте анализе су спроведене уз помоћ статистичког софтверског пакета Statistica 6.

Резултати и дискусија

Резултати ретеста су приказани у Табелама 1 и 2.

У Табели 1 представљен је успех ученика експерименталне (Е) и контролне (К) групе на ретесту (број бодова и проценат по ранговима у и целини).

Експериментална група је била успешнија од контролне групе у Рангу II и III као и у тесту у целини (II ранг $E=83.78\%$: $K=80.01\%$; III ранг $E=62.99\%$: $K=49.59\%$ и на тесту у целини $E=76.33\%$: $K=71.71\%$). Иако код обе групе остварени резултати на ретесту показују разлике, ипак се не може са сигурношћу тврдити да су разлике и статистички значајне. Због природе узорка, постојање статистички значајних разлика између узорака доказује се тестирањем разлика њихових аритметичких средина, односно t-тестом.

Упоређивањем просечних вредности остварених резултата по ученику (Табела 2) уочавају се разлике у рангу II и III као и у тесту у целини између ученика експерименталне и контролне групе (II ранг: 1.36 поена у корист Е-групе: III ранг: 3.89 поена у корист Е-групе и на тесту у целини 4.62 поена у корист Е-групе). На ретесту вредности t-коефицијената у III рангу као и на тесту у целини су далеко изнад граничне вредности од 1.96 (за ниво поверења од $p=.05$)

Табела 1. Успех ученика експерименталне (Е) и контролне (К) групе на ретесту (број поена и проценат по ранговима и у целини).

		Ранг I		Ранг II		Ранг III		Укупно	
Група	бр.ученика	бр.поена	%	бр.поена	%	бр.поена	%	бр.поена	%
Е	94	2623	79.73	2835	83.78	1717	62.99	7175	76.33
К	92	2624	81.49	2650	80.01	1323	49.59	6597	71.71

Табела 2. Основни статистички показатељи експерименталне (Е) и контролне (К) групе и резултати t-теста између група на ретесту (по ранговима и у целини; * – $p<.05$; ** – $p<.01$) ($\bar{X}$ – средња вредност; S – стандардна девијација; V – коефицијент варијације).

		Ранг I			Ранг II			Ранг III			Укупно		
Група		$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V
Е		27.90	5.51	19.74	30.16	7.10	23.54	18.27	7.26	39.76	76.33	16.56	21.70
К		28.52	4.53	15.87	28.80	4.45	15.46	14.38	6.48	45.03	71.71	11.13	15.52
t-тест Е:К		-0.83			1.56			3.85**			2.23*		

Табела 3. Упоредни преглед основних статистичких показатеља експерименталне (Е) и контролне (К) групе на финалном (ф) и ретесту (р)

Групе	Ранг I			Ранг II			Ранг III			Укупно		
	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V
Еф	30.38	4.70	15.48	31.31	6.44	20.56	18.85	10.07	53.43	80.64	18.19	22.56
Ер	27.90	5.51	19.74	30.16	7.10	23.54	18.27	7.26	39.76	76.33	16.56	21.70
Кф	27.00	4.56	16.89	30.19	6.00	19.86	14.70	6.24	42.45	72.00	12.90	17.91
Кр	28.52	4.53	15.87	28.80	4.45	15.46	14.38	6.48	45.03	71.71	11.13	15.52

(III ранг $t=3.85^{**}>1.96$; укупно $t=2.23^{*}>1.96$). Због тога се на основу t-теста може са сигурношћу констатовати да су разлике, у бодовима на ретесту, статистички значајне, и то у корист експерименталне групе. Бољи резултати на ретесту ученика експерименталне групе могу се приписати начинима савладавања наставних садржаја у области дикотиледоне биљке, јер је експериментална група то градиво савладала применом егземпларне наставе, а контролна група класичном предавачком наставом.

Да би се у целини сагледао степен ефикасности примене егземпларне наставе биологије у испитиваној наставној области, морају се статистички проверити и појединачне корелације остварених резултата у финалном и ретесту за Е и К групу.

Поређења постигнућа ученика експерименталне и контролне групе на финалном и ретесту

У Табели 3 су упоредо представљени резултати финалног и ретеста по ранговима и у целини. Тестиране су и разлике између аритметичких средина остварених резултата по ранговима и у целини помоћу t-теста (Графикони 1 и 2).

На Графикону 1 представљен је упоредни преглед резултата експерименталне (Е) групе ученика на финалном тесту (Еф) и ретесту (Ер). У свим ранговима и на тесту у целини евидентна је разлика у корист финалног теста знања. У

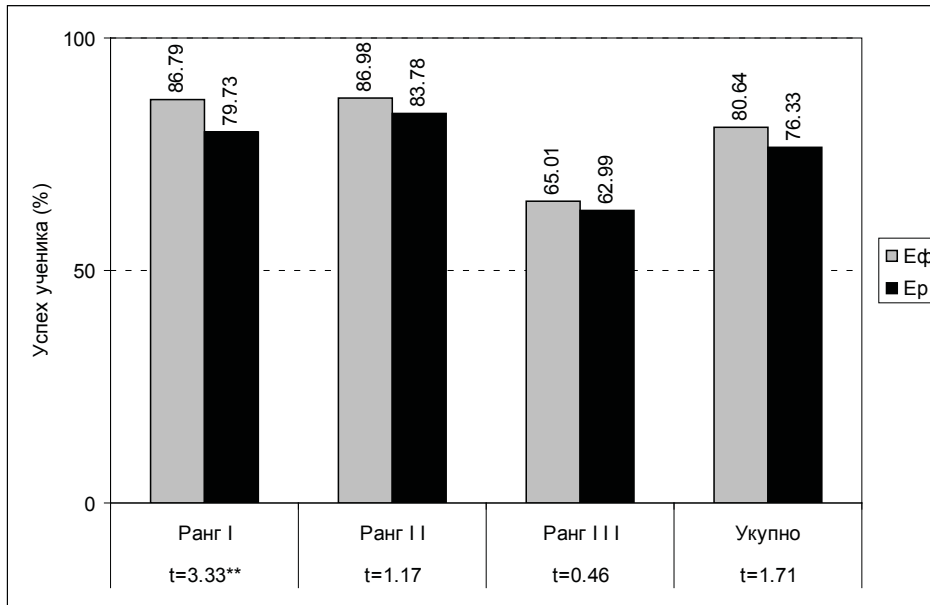
рангу I је та разлика изразито статистички значајна ($t=3.33^{**}>2.58$), што би се могло протумачити чињеницом да је ретестија знања у том рангу слабија у односу на II и III ранг. Међутим, у II и III рангу задатака, као и на тесту у целини разлика између финалног и ретеста није статистички значајна (II ранг $t=1.17$; III ранг $t=0.46$; укупно $t=1.71$), што наводи на закључак да су ученици експерименталне групе у високом проценту задржали знање из ове наставне области и после дужег временског периода.

На Графикону 2 су упоређени резултати успеха ученика контролне (К) групе на финалном (Кф) и ретесту (Кр). Евидентан је процентуално изразито низак ниво успешности (49.59%) остварен у III рангу задатака (у односу на експерименталну групу). Та скоро четрнаестопроцентна разлика се односи управо на задатке који се односе на примену стеченог знања (након два месеца). У целини узев, постоји статистичка уједначеност у сва три ранга задатака и у тесту у целини.

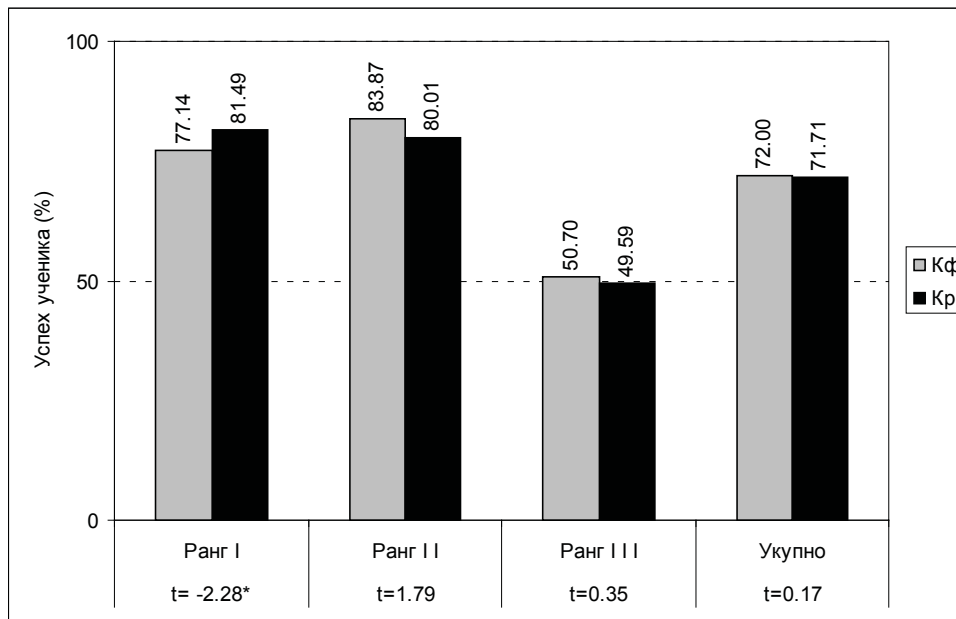
Закључци

Провера ретенције знања (ретест), обављена 60 дана након финалног тестирања, недвосмислено показује да је експериментална група стекла знање веће трајности и квалитета у односу на контролну групу, јер међу њима постоји статистички значајна разлика.

Графикон 1. Успех ученика експерименталне групе на финалном шесћу (Еф) и решесћу (Ер) (у % по ранговима и у целини) и резултати *t*-шесћова (по ранговима и у целини; ** - $p < .01$)



Графикон 2. Успех ученика контролне групе на финалном шесћу (Кф) и решесћу (Кр) (у % по ранговима и у целини) и резултати *t*-шесћова (по ранговима и у целини; * - $p < .05$)



Нарочито је висок ниво статистичке значајности разлике између Е и К групе (у корист Е групе) у III рангу задатака, јер се управо тај ранг задатака односи на највиши квалитет знања (примена, анализа и резонување).

Ботаничке програмске садржаје Дикотиледоне биљке ученици много ефикасније упознају и усвајају применом егземпларне наставе биологије и дуго задржавају квалитет тако стечених знања.

Нулта (основна) хипотеза о томе да не постоји статистички значајна разлика у остваривању резултата на поновљеном (ретесту) испитивању знања између ученика експерименталне и контролне групе након увођења експерименталног фактора (примена егземпларне наставе) у експерименталну групу се одбацује.

Прихвата се алтернативна хипотеза о томе да постоји статистички значајна разлика у савлађивању ботаничких програмских садржаја (на ретесту) између експерименталне и контролне групе ученика међу нивоима стечених знања у корист експерименталне групе.

Поређење постигнућа успеха група на финалном и ретесту (однос Еф:Ер и Кф: Кр) показало је да је експериментална група задржала висок ниво трајности и квалитета стечених знања у односу на контролну групу.

Остварени резултати ученика Е и К групе на ретесту потврђују претпоставку истраживања да ће се применом егземпларне наставе биологије у реализацији ботаничких наставних садржаја (Дикотиледоне биљке) повећати трајност и квалитет стечених знања код ученика.

На основу наведеног, неопходно је интензивно примењивати егземпларну наставу, превасходно у реализацији обимних ботаничких програмских садржаја (који у себи, осим анатомије и морфологије, сажимају систематику и филогенију биљака). Такође, обимни зоолошки садржаји могу се на овај начин реализовати (када је потребно обрадити многобројне ситематске категорије и њихове представнике). У ту сврху, наставници треба да се упознају и континуирано оспособљавају са начинима за конципирање егземпларних дидактичких модела, како у настави биологије, тако и у настави других предмета која се базира на сродним програмским садржајима (са наведеним структурним карактеристикама).

Наставници који су учествовали у овом истраживању радо су прихватили нови приступ рада, а самим тим и нову улогу у наставном процесу.

Литература

- Atkinson, R. & Renkl, A. (2007). Interactive Example-Based Learning Environments: Using Interactive Elements to Encourage Effective Processing of Worked Examples. *Educational Psychology Review*, 19 (3), 375–386.
- Gwimbi, E.M. & Monk, M. (2003). Study of Classroom Practice and Classroom Context Amongst Senior High School Biology Teachers in Harare, Zimbabwe. *Science Education*, 87, 20–223.
- Lock, R. & Alderman, P. (1996). Using animals in secondary school science lessons: Teacher experience and attitude. *Journal of Biological Education*, 30 (2), 112–118.
- Миљевић, С. (2000). Могућност примјене егземпларног начина рада у интерактивном учењу путем радионичке активности. *Настава и васпитање*, 49 (1?2), 180–195.

- Pavlović, S. (2003). Primena pojedinih vrsta nastave u radu sa učenicima: modelovanje programirane, problemske i egzemplarne nastave. *Obrazovna tehnologija*, 4, 24–46.
- Перић, Р. (2005). Интерактивна настава у пракси. *Педагошка стварност*, 51 (1–2), 86–109.
- Schworm, S. & Renkl, A. (2006). Computer-supported example-based learning: When instructional explanations reduce self-explanations. *Computer & Education*, 46 (4), 426–445.
- Smith, D. (2004). Issues and trends in higher education biology fieldwork. *Journal of Biological Education*, 39 (1), 6–10.
- Станисављевић, Ј. и Ђурић, Д. (2010). Анализа ефикасности примене проблемске наставе биологије у реализацији еколошких програмских садржаја у основној школи. *Иновације у настави: часопис за савремену наставу*, 23 (1), 104–110.
- Stanković, Z. (2003). Multimedijalni pristup procesu izgrađivanja pojmova u nastavi prirode i društva putem egzemplarnog modela učenja. *Obrazovna tehnologija*, 3, 42–52.
- Stark, R. (2004). Implementing example-based learning and teaching in the context of vocational school education in business administration. *Learning Environments Research*, 7, 143–163.
- Strgar, J. (2007). Increasing the interest of students in plants. *Journal of Biological Education*, 42 (1), 19–23.
- Subramaniam, R., Khang, G. N. & Sai, C. L. (1999). Word Juxtapoz-an innovative tool for promoting interest in biological education. *Journal of Biological Education*, 33 (2), 103–104.
- Tilling, S. (2004). Fieldwork in UK secondary schools: influences and provision. *Journal of Biological Education*, 38 (2), 54–58.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2010). *Pedagogija*. Beograd: Naučna KMD.
- Whitaker, B. A. M. (1980). Kuhn's Paradigm and Example-based Teaching of Newtonian Mechanics. *International Journal of Science Education*, 2 (2), 145–153.

Summary

This paper is on the studying efficiency of applying exemplary teaching biology (botanical teaching contents, Dicotyledonous plants, and the fifth grade of the primary school) in the respect of continuity and quality of the applied knowledge of students. With the aim of realisation of the tasks of the research there has been a model of pedagogical experiment applied with parallel groups. The sample of the research includes 186 students of the fifth grade from the four primary schools (territory of the Valjevo municipality), who were grouped in one experimental and one control group. Experimental method determined a positive influence of the application of the exemplary teaching Biology on the continuity and quality of the gained knowledge of the students who were examined in the teaching area.

Key words: *exemplary teaching biology, botanical programme contents, primary school.*

Оригинални
научни рад

др Ивана Зечевић¹

Филозофски факултет, Бањалука



Активно учење и његов утицај на развој метакогнитивних вјештина²

Резиме: Овај рад је део истраживања у којем се испитује утицај активних метода наставе и учења на развој метакогнитивних вјештина код ученика трећег разреда основне школе. У току истраживања коришћен је експериментални метод на часовима из предмета Познавање природе и друштва. Како у Републици Српској већина просвјетних радника још увијек доминантно користи фронтални облик рада у настави, циљ овог рада је био да се испита да ли овај облик рада подстиче развој метакогнитивних вјештина код ученика, те да ли се увођењем активних метода наставе и учења нешто мијења.

Испитивање је вршено у периоду од децембра 2007. до јуна 2008. године, у три основне школе у Бањалуци: ОШ „Алекса Шантић“, ОШ „Доситеј Обрадовић“ и ОШ „Петар Петровић Њешић“. Узорак је чинило 140 ученика (64 дјечака и 76 дјевојчица) трећих разреда, узраста 8 и 9 година. Испитаници су били подијељени у двије групе, експерименталну (70 испитаника) и контролну (70 испитаника).

Резултати који су добијени показују да су активне методе наставе и учења (смислено учење, учење путем открића, учење путем рјешавања проблема, кооперативно учење, стваралачко учење, те активности које, поред мисаоних процеса, ангажују и друге аспекте личности), примјењене у току експеримента, статистички значајно утицале на развој метакогнитивних вјештина (планирања, праћења и евалуације) код дјеце у експерименталној групи.

Кључне ријечи: активне методе наставе и учења, развој, метакогнитивне вјештине.

¹ rastko.matija@gmail.com

² Рад представља одломак из докторске дисертације *Активно учење и његов утицај на метакогнитивну и постигнуће*, Бањалука, Универзитет у Бањалуци, Филозофски факултет, Одсек за психологију, докторска теза

Активно учење – продуктивније знање

Термин активно учење може да се интерпретира на различите начине, а једна од интерпретација представљена је у књизи *Активно учење 2* (Ивић и сар., 2001), као образовни покрет са оригиналном теоријом и праксом. Овај текст је и био инспирација за истраживање које ће бити представљено у овом чланку. Аутори ове књиге сматрају да је начин на који наша дјеца уче застарио и да бројне реформе, које су погађале данашње школство, нису успјеле да направе неке значајније промјене у њему, осим, понегдје, инфраструктуралних. Овај коментар се односи на образовање у Републици Србији, али се у њему одлично огледа и школство Републике Српске, које је претрпело бројне реформе, све у сврху праћења свјетских трендова, те осавремењивања наставе, али се у свим тим формама веома слабо налазило.

У чему се огледа главни проблем када је у питању активирање ученика у процесу стицања знања? Школа представља установу у оквиру које се одвија организована и структурирана активност школског учења и подучавања. Дијете са школом ступа у различите односе, у оквиру којих се одвијају та учења и подучавања. Ту долази до судара између природе контекста школе, с једне стране, и врсте активности ученика с друге стране. Спонтане активности дјетета, његова интересовања, тежња ка самосталности, опиру се структури коју нуди школа као институција, тако да ту имамо једну врло компликовану ситуацију у којој је заиста умјетност наћи адекватно рјешење које би одговарало и једној и другој страни – и дјетету и школи.

Сви се слажу са тврдњом да ученик треба да буде активан у наставном процесу. Међутим, проблем настаје онда када треба да се објасни та његова активност и начин на који се она остварује. Активност која постоји у сваком учењу различита је од једне до друге врсте учења, по ниво-

има и менталним процесима који су ангажовани у току тих активности, односно у току учења. Нпр., учење напамет неког смисленог текста је врло напоран и тежак процес у који се улаже доста труда и времена, али се ту појављује само процес памћења, као једна од најједноставнијих менталних функција. Супротно томе, у току рјешавања неког проблема, активирани су виши ментални процеси, као што су креативност, иницијатива, самосталност, примјена и повезивање знања, а понекад, ако је у питању групни рад, и ученикова способност за кооперацију са другима. Из овога се може видјети да различити облици учења активирају различите менталне процесе, који се разликују и по врсти и по степену сложености.

Када говоре о учењу у процесу образовања, оно на чему инсистира одређени број аутора, међу којима и Брунер (Стојаковић, 1981), јесте то да је учење „акт открића“, самостално трагање и експериментисање, тј. да се свака област научена кроз акцију, примјеном лакше схвата, остаје дуже у памћењу и боље се примјењује. То значи да би настава требало да буде што је могуће активнија, односно да би се требало инсистирати на томе да се знања не прихватају као готова, дата, већ кроз активан процес учествовања и самих ученика у наставном процесу. Ту је онда ријеч о активној школи (Ивић и сар., 1997), која представља школу која није центрирана на дијете као ученика, већ на њега као цјеловиту личност. Њене основне карактеристике су да нема унапријед фиксиран план и програм рада, већ су они више оријентациони, јер се полази од интересовања ученика, а свако учење се настоји повезати са стварним животом и учинити приступачним. Мотивација и њен развој у оваквој школи су на првом мјесту. Овдје се подстиче тимски рад, изводе се лабораторијске вјежбе. Циљ ове школе је развој личности и индивидуалности сваког дјетета.

У овом раду су се, под активним учењем, подразумевали они облици учења који захтијевају више и сложеније менталне процесе, креативност, повезивање и примјену знања, самосталност, иницијативу, слободу избора и изражавање ученика. Насупрот њих налазе се они облици учења који захтијевају једноставније и ниже менталне процесе, као нпр. репродукцију, имитирање модела, шаблонизирани рад и примјену наученог обрасца. У школи би требало да буду заступљени сви облици учења, све у зависности од циља који је зацртан, када је у питању реализација одређене наставне јединице и области. Проблем настаје онда када се преферирају само одређени облици учења.

Како постоје различите класификације активних метода учења, дужни смо да наведемо да смо у току извођења експеримента у сврху израде овог рада подстицали следеће врсте учења: смислено учење, учење путем открића, учење рјешавања проблема, кооперативно и стваралачко учење. Све ове поменуте врсте учења првенствено ментално ангажују ученике, развијају њихову способност дијалога, доброг представљања сопствених идеја, рјешења, способност аргументовања сопственог става, дискутовања, постављања питања, преузимање иницијативе, бољег познавања себе и ефикаснијег кориштења властитих интереса и способности. Све ово се постиже сврховитим и задатком изазваним понашањима и активностима.

Метакогниција и метакогнитивне вјештине

Аутор који је први у својим радовима поменуо термин *метакогниција* био је Флавел (Flavell) (Стојаковић, 2006), и под овим термином је подразумевао метакогнитивна знања, метакогнитивне доживљаје, акције или стратегије и циљеве или задатке. По његовом мишљењу, знања су знања о томе који фактори утичу на ток, односно исход когнитивног по-

духвата и на који начин, а свеукупно, метакогниција представља способност да се надгледају и контролишу сопствени когнитивни процеси. И ауторка Ковач Церовић (према: Канкараш, 2004) разматра метакогницију и сматра да она, у ствари представља: (1) *знање о сопственом когнитивном функционисању*, о његовим могућностима и ограничењима, (2) *страшетије праћења и управљања* сопственом когницијом и понашањем и (3) *субјективне доживљаје*, односно метакогнитивна искуства, која произилазе из неких промјена или привремених тешкоћа у когнитивном функционисању. Постоје бројни други аутори (Biggs, Moore, Brown итд.) који су се бавили дефинисањем овог појма, али оно што је и значајно за овај рад јесте да из већине тих дефиниција произилази закључак да метакогниција има велики значај за успјех у учењу, те да постоји врло блиска веза између метакогниције и способности за учење, мотивације, као и квалитета усвојеног знања. Још једно врло важно и за овај рад специфично разматрање метакогниције даје ауторка Вулфолк (Woolfolk) (према: Стојаковић, 2006), која сматра да метакогниција обухвата следеће активности: (1) *Планирање*, као вјештину, која у себе укључује селекцију одговарајућих стратегија и извора. Оно подразумева знања о томе шта треба да се уради и на који начин. У оквиру ње ученици себи постављају следећа питања: Како да почнем; Чему треба да посветим већу, а чему мању пажњу; Одакле да учим; Колико ми времена треба да урадим задатак; Којим редосљедом да радим (учим)? (2) *Праћење* се односи на свјесност појединца о разумијевању процеса остваривања постигнућа приликом приликом рјешавања одређеног задатка, а у себе укључује периодично самотестирање током учења и упоређивање са оним што је планирано. Праћење подразумева контролу онога што је урађено и на који начин је рађено. У оквиру ове активности ученици себи постављају следећа питања: Да ли ја идем пребрзо (преспоро) у рјешавању овог проблема;

Да ли ово што сам урадио/ла (написао/ла) има смисла; Да ли сам ову појаву довољно описао/ла? (3) *Евалуација* се односи на процјену квалитета продукта, онога што је добијено учењем и радом, те на процјену ефикасности учења, а може да укључује и преиспитивање циљева сопствене акције, кроз сљедећа питања: Да ли је стратегија коју сам примијенио/ла била добра; Да ли ми треба помоћ; Треба ли сада да прекинем; Да ли је овај задатак готов – и слично.

Метод

Циљ овог истраживања био је да се провјери да ли методе рада, које се доминантно примјењују у нашим школама, а које ученика у настави стављају у пасиван положај, подстичу развој метакогнитивних вјештина код ученика, као и да ли ће се примјеном активних метода наставе и учења подстаћи развој ових вјештина. У сврху остваривања циља кориштен је експериментални метод. Претпоставка од које смо пошли била је да ће ученици из експерименталне групе (ЕГ) након експеримента бити успјешнији на тесту метакогнитивних вјештина од ученика из контролне групе (КГ). Константним подстицањем зоне наредног развоја, инсистирањем на сарадњи, како међувршњачкој, тако и на релацији наставник – ученик, у проблемским ситуацијама дјеца ће бити подстицана да планирају своје активности, да прате свој рад и да се критички осврћу на добијена рјешења. Познато је да млађа дјеца нису у стању да препознају стратегије које им ефикасно помажу у рјешавању проблема и које им олакшавају учење нових појмова. Међутим, уколико им се укаже на њих, и оне им се, адекватно њиховом узрасту објасне, а дјеца добију прилику да их примијене и виде њихове ефекте, она постају спремнија да их користе. Зато сматрамо да ће бити спремнији и да их и даље примјењују.

Испитаници у овом истраживању су били ученици трећег разреда (узраста 7 и 8 година), из три градске школе у Бањалуци: „Алекса Шантић“, „Петар Петровић Његош“ и „Доситеј Обрадовић“. У експеримент је било укључено 156 ученика, али су се за потребе овог истраживања користили подаци од 140 ученика и то из сљедећих разлога: заостајање у интелектуалном развоју, одлазак у другу школу, дуготрајна болест и недовољно учествовање у експерименту или дуготрајна болест и изостанак са посттестирања. Уједначавање експерименталне и контролне групе вршено је помоћу резултата добијених примјеном батерије за испитивање преоперационалног мишљења.

Поред батерије, у овом истраживању је кориштен и тест метакогнитивних вјештина, који се састојао од перцептивног материјала, преузетог из Брунеровог инструмента под називом *Експериментално испитивање процеса класификовања код дјете*. Овим тестом од испитаника се тражило да учи перцептивни материјал (42 сличице), одређен временски период (максимално 15 минута), а за то вријеме је испитивач биљежио понашање испитаника. Пред почетак учења испитивач би испитанику поставио сљедећа питања: (1) Шта мислиш колико би сличица могао/ла да научиш, ако би учио/ла 15 минута? (Материјал за учење стоји испред испитаника.) (2) Како би најлакше научио/ла што више сличица?

Након завршеног учења, испитаник је одговарао на сљедећа питања: (3) Сада ћеш да набројиш појмове које си научио/ла! (4) Да ли ти је овај задатак био тежак или лаган? Зашто? Овим тестом смо добили сљедеће податке:

- Да ли дијете *планира* активност, односно да ли је у стању да одреди шта треба да учи, која количина градива може да се научи за задато вријеме и који је то најлакши начин да се то градиво најбрже савлада. Одговоре на ово добили смо у питањима број 1 и

2. Бодовање се вршило на следећи начин. Одговори на прво питање су се биљежили у виду бројева и поредили са бројем упамћених појмова. Одговори на друго питање су били сврставани у двије категорије: (а) стратегије које не олакшавају учење и (б) стратегије које олакшавају учење. У прву групу су спадали следећи одговори: *не знам, љедаћу и учићу, учићу редом, учићу најамећу*. У другу групу су спадали одговори као: *најравићу више мањих труга, подијелићу их на животиње и предмете, ја ћу их помијерати како је мени лакше учити*. Ово је група одговора у којима се види да дијете има потребу да разруши тренутни поредак појмова које треба да савлада и да креира неки, који је њему или њој приступачнији. Овдје се није инсистирало на груписању појмова у неке специфичне категорије које имају заједничку карактеристику, јер им инструкција то није директно тражила, већ се само трагало за било каквом потребом дјетета да себи олакша процес учења.
- Да ли дијете *праћи* процес учења, односно да ли је свјесно да напредује или не напредује у учењу? Да ли се провјерава током учења, да ли ученик пореди количину наученог са оном коју треба да научи, те да ли се интересује за преостало вријеме. Овај податак смо добијали на основу регистровања понашања дјетета током процеса учења, и он се искључиво заснива на перцепцији испитивача. Код дјете овог узраста веома је тешко добити податак који би говорио о овом аспекту метакогниције. Зато смо се одлучили да посматрање испитивача буде управо начин на који ће се добијати подаци о томе да ли дијете прати процес учења или не. Подаци добијени од

испитивача биљежили су се као „дијете прати процес учења“ и „дијете не прати процес учења“.

- Да ли дијете *евалуира* своју активност учења? Ово се провјеравало питањем број 4. И код евалуације се биљежило само „има евалуацију процеса учења“ и „нема евалуацију процеса учења“. Адекватан одговор за постављено питање јесте да дијете да објашњење зашто му је учење било лагано, односно тешко. То значи да није довољно уколико дијете одговори само да је задатак био тежак или лаган, а при томе не да образложење, јер на тај начин не даје податак о томе да разумије његову тежину, односно лакоћу.

Тест метакогнитивних вјештина примијењен је два пута, једном прије експеримента, а други пут након извођења експеримента, како бисмо поредили успјех експерименталне и контролне групе прије и после примјене експерименталног фактора.

Резултати и дискусија

Вјештина планирања

Резултати који су добијени након претеста показују, на нивоу цијелог узорка, да постоји позитивна корелација, статистички значајна на нивоу $r=.210$, $p<0.05$, између броја предвиђених и броја запамћених сличица. Овај податак нам говори да су они испитаници који су претпоставили да ће запамтити више и памтили више и обрнуто. Када су се раздвојиле ЕГ и КГ, корелација између броја предвиђених и броја запамћених сличица се није показала статистички значајном. Након експеримента, на посттесту, добијено је да је корелација између броја предвиђених и броја запамћених сличица статистички значајна на нивоу $r=.294$, $p<0.01$, за цијели узорак. На нивоу ЕГ и КГ, за разлику од претеста, такође

су добијене статистички значајне корелације, с тим да је код ЕГ добијена корелација на нивоу $r=.338$, $p<0.01$, а код КГ $r=.305$, $p<0.05$. Постоји став да дјеца млађег школског узраста имају тенденцију да прецјењују своје способности (Flavell према: Стојаковић, 2006). Резултати нашег истраживања не показују ову тенденцију прецјењивања, чак би се могло рећи да су дјеца у својим процјенама била врло близу реалних резултата. Зашто се то десило. Једно од могућих објашњења може да буде то што су дјеца имала мало времена за учење, па су настојала да претпоставе да ће и мање да науче. тако су ту своју потребу да се прецјењују, у ствари, сузбили, плашећи се да неће имати довољно времена.

Оно што је примјетно из резултата у Табели 1 код обе групе јесте пораст броја научених сличица на посттесту, с тим што је тај пораст код ЕГ већи за 12,52%, а код КГ за 4,57%. Разлика у порасту броја научених сличица између ове двије групе након посттеста је статистички значајна $t(138) = -3.809$, $p<0.00$. Овај податак се и очекивао, јер је ЕГ имала прилику да током самог експеримента користи стратегије које олакшавају учење, па се може претпоставити да је то један од узрока већег броја упамћених сличица. Материјал који се учио у претесту и посттесту је био исти, али не сматрамо да је то битно утицало на број запамћених сличица, јер се код КГ просјечан број упамћених сличица није битно промијенио.

Табела 1. Однос броја предвиђених и број запамћених сличица код ЕГ и КГ на претесту и посттесту.

		претест		посттест	
		f	%	f	%
експериментална група	просјечан број предвиђених сличица	12,37	29,45	17,29	41,17
	просјечан број научених сличица	15,24	36,29	20,50	48,81
контролна група	просјечан број предвиђених сличица	17,81	42,40	21,39	50,93
	просјечан број научених сличица	17,27	41,12	19,19	45,69

Табела 2. Дескриптивна статистика стратегија које олакшавају и које не олакшавају учење на претесту и посттесту

				ПОСТТЕСТ	
				стратегије које не олакшавају учење	стратегије које олакшавају учење
експериментална група	ПРЕТЕСТ	стратегије које не олакшавају учење	f	53	16
			%	75.7%	22.9%
		стратегије које олакшавају учење	f	0	1
			%	0%	1.4%
контролна група	ПРЕТЕСТ	стратегије које не олакшавају учење	f	69	1
			%	98.6%	1.4%
		стратегије које олакшавају учење	f	0	0
			%	0%	0%

Помоћу питања које је гласило: *Како би најлакше научио/ла што више сличица?*, добили смо податак о томе да ли дјеца и на који начин размишљају о процесу учења, стратегијама које примјењују приликом учења, док ћемо у току провјере знања добити информацију о томе да ли примјењују наведену стратегију. Испитаници су давали различите одговоре, који су груписани у двије категорије. Подаци су приказани у *Табели 2*.

На претесту су добијени следећи подаци. У ЕГ је било 69 испитаника који су рекли да ће користити стратегије које не олакшавају учење, док је само један ученик рекао да ће користити стратегију која олакшава учење. Оно што је врло битно да се нагласи, када је ријеч о одговорима на питање *Како би најлакше научио/ла што више сличица?*, јесте да се дешава да дијете каже да ће користити једну стратегију учења, а користи неку другу. То се дешава зато што они, на овом узрасту, још увијек нису свјесни стратегија учења. У *Табели 2* јасно се може видјети да ли је и у којој мјери дошло до промјене код ЕГ и КГ у фази планирања процеса учења и доношења одлуке о томе која ће се стратегија користити приликом учења, након примјене експерименталног фактора. McNemar-ов тест показује да је помјена која је наступила у ЕГ статистички значајна на нивоу $p < 0.00$. Могло би се рећи да резултати указују на то да је експериментални фактор утицао на промјену у начину планирања учења. Међутим, овдје је потребно нагласити да су ово подаци који су добијени само на основу одговора дјецe на питање 2 и они не говоре о њиховом стварном начину учења у испитној ситуацији, већ о томе на који начин они планирају да уче. Када је ријеч о дјеци и њиховом кориштењу стратегија у учењу, бројна истраживања (Flavell, према: Пешић, 1998) показују да дјеца не користе стратегије, јер нису у стању да их препознају као помоћно средство, али да су способна да их користе и да се за то кориштење могу обучити.

У *Табели 3* се налазе резултати који нам дају податак о томе шта се дешавало у испитној ситуацији.

Резултати који се налазе у *Табели 3* говоре о томе колико су испитаници на претесту примјењивали стратегије учења, које су наводили као ефикасне. Они не указују на статистички значајну разлику између ЕГ и КГ, међутим, ситуација се мијења на посттесту, чији су резултати представљени у *Табели 4*.

Овдје се добија другачија слика. Сада је у ЕГ много више испитаника ($N=25$) који кажу да ће примјењивати стратегију која не олакшава учење, али приликом учења примјењују неку од оних које то учење олакшавају. Промјена која се десила у ЕГ статистички је значајна $p < 0.01$, док промјене у КГ није. Овдје је, у ствари, ријеч о томе колико су дјеца у узрасту од 8 и 9 година свјесна својих вјештина. У овом истраживању смо испитанике ЕГ и КГ, по овом питању, разврстали у три групе: *има вјештину – нема знање*, *има знање – нема вјештину* и *има и вјештину и знање*. У групу испитаника под називом *има вјештину – нема знање* спадају они испитаници који нису свјесни ефикасних стратегија учења, па их на питање како ће учити не наводе, већ помињу неефикасне стратегије учења. У групу под називом *има знање – нема вјештину*, спадају испитаници који знају које су то ефикасне стратегије учења и они их наводе, када их се пита како ће да уче, али их не примјењују, односно не користе. У трећу групу под називом *има и вјештину и знање*, спадају испитаници који и наводе и примјењују ефикасне стратегије учења, односно испитаници који су и свјесни ефикасних стратегија и који знају да их примени. Када је, након посттеста извршено поређење ЕГ и КГ по питању навођења и кориштења ефикасних стратегија учења, добијена је статистички значајна разлика, $\chi^2(2, N=140)=7.49, p=.013$. Овај податак нам указује на то да је експериментални фактор извршио одређен утицај на ЕГ. То

Табела 3. Дескриптивна статистика односа примјене стратегија које не олакшавају и олакшавају процес учења на претесту

				не примјењује стратегију	примјењује стратегију
експери- мен-тална група	ПРЕТЕСТ	стратегиије које не олакшавају учење	f	6	63
			%	8.6%	90.0%
стратегиије које олакшавају учење		f	0	1	
		%	0%	1,4%	
стратегиије које не олакшавају учење		f	5	65	
		%	7.1%	92.9%	
стратегиије које олакшавају учење		f	0	0	
		%	0%	0%	
контролна група	ПРЕТЕСТ	стратегиије које не олакшавају учење	f	5	65
			%	7.1%	92.9%
стратегиије које олакшавају учење	ПРЕТЕСТ	стратегиије које не олакшавају учење	f	0	0
			%	0%	0%

Табела 4. Дескриптивна статистика односа примјене стратегија које не олакшавају и олакшавају процес учења на посттесту

				не примјењује стратегију	примјењује стратегију
експери- мен-тална група	ПОСТЕСТ	стратегиије које не олакшавају учење	f	25	28
			%	35.7%	40.0%
стратегиије које олакшавају учење		f	1	16	
		%	1.4%	22.9%	
контролна групс		стратегиије које не олакшавају учење	f	12	57
			%	17.1%	81.4%
		стратегиије које олакшавају учење	f	0	1
			%	0%	1.4%

значи да су ученици ове групе, активним методама наставе и учења покренути на кориштење ефикасних стратегија учења, било да их користе, а да их нису свјесни или да су их и свјесни и да их користе.

Поставља се питање колико је уопште, на овом узрасту, могуће довести дјецу до тог нивоа да су свјесна стратегија које примјењују приликом учења и рјешавања проблема. Један од разлога због којих се јавља проблем неусклађености знања о вјештинама и њиховог примјењивања код деце овог узраста јесте и њихова неспособност сагледавања сопствених менталних процеса, која постоји услед недовољне зрелости њиховог когнитивног система. Код већег броја дјеце овог узраста у популацији когнитивни ра-

звој се налази на нивоу конкретних операција. У нашем узорку ситуација је нешто другачија. Наиме, највећи број дјеце, њих 104, налази се на прелазу између преперационалног и стадија конкретних операција, док је само њих 36 на стадију конкретних операција. Једна од бројних карактеристика тог стадија јесте појава „операција“, које представљају суштину сазнања, односно интериоризоване акције које модификују објекат сазнања. На овом стадијуму сазнавање објекта или неког догађаја не врши се на основу простог посматрања, већ дјеловањем и разумијевањем начина на који су конструисани. Уколико се дјецу не објасне стратегије, не приближи им се њихов утицај на сам процес учења, уколико она немају прилику да их опробају и виде њихо-

ве ефекте, она и нису у стању да их уоче као корисне и да их примјењују. Како би постали свјесни користи појединих стратегија, они треба да буду способни да повежу узрок и посљедицу. За ово им је потребна реверзибилност у мишљењу. Како је у нашем узорку преовладавао прелазни стадиј, тако су и когнитивне способности дјеце нешто другачије од оних који се налазе на преоперационалном и стадијуму конкретних операција. Дјецу на прелазу је много теже уједначити по својим карактеристикама мишљења. Оно што је врло битно јесте да је за њих врло важна повратна информација, јер нису у стању да уоче и провјере ефикасност и корист својих стратегија. Фактор који такође утиче на то да већина дјеце користи неефикасне стратегије учења јесте и начин провјере знања, који примјењује наставник. Инсистирање на репродукцији градива из књиге или свеске врло је чест начин провјере знања, тако да су онда ученици приморани да користе механичко учење или „бубање“ како би имали што бољи школски успјех.

И поред свега тога, након експеримента, резултати показују да велики број дјеце у ЕГ користи ефикасне стратегије учења, што нам указује на то да је врло мало потребно да се тренутна ситуација побољша и знање ученика унаприједи.

У Табели 5 представљени су подаци који су везани за вјештину планирања, како бисмо могли да видимо колика је та укупна промјена у овој метакогнитивној вјештини.

Табела 5. Разлике између ЕГ и КГ по ишитању вјештине планирања процеса учења на претесту и посттесту

група	експериментална	f	стагнација	напредовање
			54	16
	контролна	%	77.1%	22.9%
			69	1
		%	98.6%	1.4%

Када је ријеч о процјени напредовања између два тестирања, испитаници су били подијељени у три групе: они који су напредовали између два тестирања, они који су стагнирали и они код којих је примијеђено назадовање. Када је ријеч о вјештини планирања, код испитаника је примијеђена стагнација и напредовање. Назадовања није било, што значи да у узорку нисмо имали испитанка, који су на претесту имали вјештину планирања, а на посттесту нису. Добијена разлика између ЕГ и КГ је статистички значајна $\chi^2(1, N=140)=15.07, p=.00$.

Вјештина праћења

Табела 6. Дескриптивна статистика праћења процеса учења код ЕГ и КГ на претесту и посттесту

				ПОСТТЕСТ	
				nema	ima
експери- ментална група	ПРЕТЕСТ	нема	f	25	34
			%	35.7%	48.6%
има		f	4	7	
		%	5.7%	10.0%	
нема		f	51	8	
		%	72.9%	11.4%	
има		f	3	8	
		%	4.3%	11.4%	
контролна група					

Поређењем резултата у Табели 6, McNemar-овим тестом показало се да је промјена која је наступила у ЕГ статистички значајна на нивоу $p<0.00$, док промјена у КГ није статистички значајна. Пратећи детаљно понашање дјеце за вријеме процеса учења, и у ЕГ и у КГ, испитивачи су биљежили интересантне податке о њиховом понашању. Тридесет шесторо дјеце је у току ситуације учења сједило мирно, без помијерања, гледало у материјал и ћутало. Када им је речено да је вријеме за учење истекло, или када би они сами рекли да су научили,

слиједила би завидна репродукција научног материјала. Код све те дјеце је регистровано механичко учење. Само њих троје је на посттесту успјело слободније да приступи материјалу и да га помијера.

Како год је дјеци на прелазном стадијуму тешко да планирају активност, исто тако има је тешко и да је прате, јер је често нису нити свјесни. Овдје се не мисли на то да дјеца нису свјесна да уче, већ да нису свјесна процеса кроз који пролази то учење и фактора који утичу на њега и успјех у њему.

Као и код вјештине планирања и овдје смо израчунали да ли је дошло до напретка у развоју вјештине, назадовања или је била стагнација. Резултати су представљени у Табели 7.

Табела 7. Разлике између ЕГ и КГ по питању вјештине праћења процеса учења

			назадовање	стагнација	напредовање
група	експериментална	f	4	32	34
		%	5.7%	45.7%	48.6%
	контролна	f	3	59	8
		%	4.3%	84.3%	11.4%

И у вјештини праћења, као и код планирања, примјетан је напредак и ЕГ, за разлику од КГ, за коју се може рећи да је незнатан. За разлику од планирања, код ове вјештине имамо и назадовање код седам испитаника. Разлика која је добијена између ЕГ и КГ, статистички је значајна, $\chi^2(2, N=140)=24.25, p=.00$.

Истраживања аутора Шправа (Schraw) (према: Мирков, 2006) показују да, уколико се вјештина праћења укључи у наставни процес, доводи до побољшања у учењу, те да и ученици млађег узраста могу да овладају овом вјештином. Ово је показало и наше истраживање. Ци-мерманова истраживања (Zimmerman) (према: Мирков, 2006) показала су да свјесност о исходима учења има врло важну улогу у континуираној примјени стратегија учења. Међутим, по-

требно је напоменути да ово није никако једноставна вјештина и да није довољно само дјеци показивати како да прате сопствене активности, већ им је потребно омогућити да искусе утицај примјене ове вјештине на успјех у учењу. Ово је управо био принцип рада у нашем експерименту.

Вјештина евалуације

Табела 8. Дескриптивна статистика вјештине евалуације процеса учења код ЕГ и КГ на претесту и посттесту

				ПОСТТЕСТ	
				нема	има
експериментална група	нема	f	35	33	
		%	50.0%	47.1%	
	има	f	0	2	
		%	0%	2.9%	
контролна група	нема	f	65	4	
		%	92.9%	5.7%	
	има	f	0	1	
		%	0%	1.4%	

Поредећи резултате ЕГ и КГ на претесту и посттесту помоћу McNemar-овог теста, добија се статистички значајна разлика на нивоу $p<0.00$, између ове двије групе.

Поред овога, и за евалуацију је утврђивана промјена која се десила између претеста и посттеста, а резултати су представљени у Табели 9.

Табела 9. Разлике између ЕГ и КГ по питању вјештине евалуације процеса учења

			стагнација	напредовање
група	експериментална	f	37	33
		%	52.9%	47.1%
	контролна	f	66	4
		%	94.3%	5.7%

И код вјештине евалуације, као и код планирања, није било назадовања, јер на претесту није забиљежен нити један испитаник са овом

вјештином. Разлика која је добијена међу групама је статистички значајна, $\chi^2(1, N=140)=30.90$, $p=.00$ и указује на то да би промјена која се десила могла бити узрокована експерименталним фактором.

Евалуација, као вјештина, захтијева способност критичког осврта, односно захтијева критичко мишљење. Могло би се рећи да смо можда прерано почели да захтијевамо критичко мишљење од дјече. Ако се сагледају све дефиниције критичког мишљења (Drever, 1979; Huffman, 1994; Woolfolk, 1998; Lipman, 1991; Sternberg, 1985; Ennis, 1987; Matsagouras, 1992; према: Павловић Бабић, Крњајић, Гошовић, 2000), онда се може видјети да се међу бројним карактеристикама наводи и логичка заснованост, односно да је то мишљење које слиједи правила формалне логике. То значи да се оно не би могло очекивати прије појаве формалних операција. Међутим, у овом истраживању се од дјече више тражио став према одређеној активности. Питање „Да ли ти се свиђа ...?“ је питање са којим се дјеца сусрећу врло рано. Критичко мишљење се развија и ако би се чекала адолесценција, односно период формалних операција, појава логичког мишљења, комбинаторике, хипотетичко–дедуктивног мишљења, како би се почело са његовим подстицањем, сматрамо да бисмо већ имали формирану особу која није навикла да се критички осврће на ствари и појаве око себе. Овакве особе врло често сусрећемо у друштвима у којима се критичко мишљење на потенцира и не развија. Критичко мишљење не садржи само ону когнитивну компоненту, већ и социјално-емоционално-мотивациону димензију, која се управо испољава кроз ставове и вриједности. Зато је потребно од почетка школовања инсистирати код дјече на изражавању ставова и сопственог мишљења. Овај експеримент је показао да и дјеца, узраста 8 и 9 година, врло брзо могу научити да, на себи својствен начин, аргументују одговор на питање којим се про-

цјењује тежина одређеног задатка, који би требало да ријеше.

Закључак

Између развоја и школског учења постоји узајамна веза и међузависност. Образовање има врло значајну улогу у обликовању развоја једнике. Добро организовано школско учење подумијева усвајање систематизованих академских знања из различитих области, али не само специфичних знања за један домен (декларативна / концептуална), већ и развој нових модела учења путем усвајања инструменталних (процедуралних) и структуралних знања, која су специфична за неку научну област. Према теорији Виготског, једино добро учење је учење које иде испред развоја. Настава је добра само онда када претходи развоју и када га подстиче. Зато она игра важну улогу у развоју. Када је ријеч о методама рада које се примјењују у настави, резултати овог рада су указали на то да они не раде у прилог развоја дјетета, не подстичу га, већ га чак и помало коче. Суштина концепта активног учења јесте да оно није мјера тога колико дијете може или не може само, већ колико може да уради уз спољну подршку, уколико му се помогне у прави час и на прави начин. Способности за учење код дјече која су истог календарског узраста, увелико варирају. Ово не би требало да буде сметња наставницима у провођењу метода активне наставе и учења, већ би на то требало да гледају као на богатство. Тако се у једној учионици могу подстицати различите зоне наредног развоја, не само путем интеракције наставник – ученик, већ и путем интеракције ученик – ученик.

Многи истраживачи (Boekaerst, према: Канкараш, 2004) сматрају да би главни циљ формалног образовања требао да буде стицање саморегулативних способности. Сматра се да су ове способности виталне, не само да би управљале

знањем током формалног школовања, већ и да би омогућиле даље образовање и надоградњу знања и након завршетка школовања. Ученици треба да знају како да надгледају и контролишу сопствени процес учења, би били у могућности да изаберу најбоље стратегије и методе којима ће да унапређују и побољшају квалитет њихових постигнућа. Тако би особе које посједују аутономију у учењу или рјешавању проблема и који брже, ефикасније и квалитетније уче и мисле, имале следеће доминантне активности: планирање, избор својих циљева, одлука којим стратегијама циљеви треба да се остварују, одлука које знање и извори су им потребни, надгледање процеса учења и процјењивање постигнутих резултата. Развијеност метакогнитивних способности у нижим разредима основне школе није велика и њихове могућности су скромне, али потенцијал за развој је велик.

Резултати овог истраживања су показали да се за врло кратак временски период, уз адекватан рад, активно учествовање дјеце у стицању знања, може доста постићи на плану метакогнитивних вјештина. Разлике које се добијају у метакогнитивним способностима код дјеце, према мишљењу Вулфолков (Woolfolk, 2004) нису

нису у вези са њиховим интелектуалним способностима, уколико не постоји проблем у интелектуалном развоју. И наше истраживање је потврдило овај податак, који нам говори и то да више одговорности за развој метакогнитивних способности носи систем образовања него сам развој. Врло је важно да се напомене и то да супериорне метакогнитивне вјештине могу да компензују нешто нижи ниво когнитивног развоја (Schunk и Swanson, 2000, 1990; према: Woolfolk, 2004).

Овим истраживањем смо покушали да покажемо да континуиран рад на усвајању знања путем метода активне наставе и учења доводи до подстицања развоја метакогнитивних вјештина, за које се може рећи да су важније од оних когнитивних. Уколико нисмо свјесни свог незнања, не можемо ни да напредујемо. Врло је важно да се напомене да је овај експеримент трајао свега 14 школских часова (током два мјесеца) што је врло кратак период рада да би се десиле неке значајније промјене, промјене које ће бити дуготрајне, али је показао да је и за то кратко вријеме могуће добити помак на боље.

Поставља се питање колико би наша дјеца заиста могла, када би се са њима на овакав начин радило константно.

Литература

- Ивић, И., Игњатовић Савић, Н., Росандић, Р. (1997). *Приручник за вјежбе из развојне психологије*. Београд, Друштво психолога Србије.
- Ивић, И., Пешикан, А., Јанковић, С. Кијевчанин, С. (1997). *Активно учење*. Београд, Институт за психологију.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд, Институт за психологију, Министарство просвјете и спорта Републике Србије, Министарство за просвјету и науку Црне Горе.
- Канкараш, М. (2004). Метакогниција – нова парадигма. *Психологија*, Београд, 37, 2, 149–161.
- Квашчев, Р. (1980). *Способности за учење и личности*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мирков, С. (2006). Метакогниција у образовном процесу, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 38, 1, 7–24.
- Павловић Бабић, Д., Крњић, З., Гошовић, Р. (2000). Критичко мишљење – шта је то?, *Психологија*, Београд, 33, 3–4, 385–398.

- Пешић, Ј. (1998). *Нови приступи структури уџбеника*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојаковић, П. (1981). *Развијање способности учења*. Сарајево, Свјетлост – Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојаковић, П. (2002). *Педагошка психологија 2*. Бањалука, Филозофски факултет.
- Стојаковић, П. (2006). *Вишеструке способности за учење*. Бањалука, Филозофски факултет.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Ohio, Pearson Education inc.

Summary

This paper is a part of the research done for the purposes of completing doctoral thesis. It is the study on the influence of active methods of teaching and learning on development of Meta cognitive skills of the third grade students. During the research, we used the experimental method during the lessons Natural and Social Sciences. In Republika Srpska, most teachers use frontal form of work in teaching, the aim of this paper has been to show the research of this form of work on developing meta-cognitive skills of students, and whether by introducing active methods of teaching and learning, something has been changed.

The research has been done in the period December 2007 – June 2008, in three primary schools in Banjaluka: "Aleksa Santic", "Dositej Obradovic" and "Petar Petrovic Njegos". The sample included 140 students (64 boys and 76 girls) of the third year, age 8 and 9. The interviewees were divided into two groups, the experimental one (70 interviewees) and the control group (70 interviewees).

The given results show that active methods of teaching and learning (learning with understanding, learning by discovery, learning by solving problems, cooperative learning, creative learning, and activities which, apart from thoughtful processes employ other aspects of personality) accepted during the experiment, statistically significantly influences the development of meta-cognitive skills (planning, following and evolution) of the children in the experimental group.

When we talk about the forms of teaching which are dominantly used in our schools, it can be said that they have an important role in transforming student into the reservoirs of facts, and that active teaching means creating a new generation of young people who will be accelerators in their environment, and not only passive acceptors of information.

Key words: *active methods of learning and teaching, development, meta-cognitive skills.*



Ivana Žutić Alim¹, MA

**Belgrade Banking Academy – Faculty for Banking,
Insurance and Finance**

**Оригинални
научни рад**

The Experimental Study: Effects of Inferring from Context and Using a Dictionary on Reading Comprehension



Abstract: *The present study investigates reading comprehension in second language (L2) reading and two factors that might influence it – whether students have access to a dictionary or try to infer the meanings of words from the context alone.*

Fifty university students at B2 (upper intermediate) CEF level were randomly distributed into two groups: the former (dictionary (D) group, n=25) was allowed to use dictionaries while reading an English text and the latter (context (C) group, n=25) was encouraged to use context in order to infer the meaning of the unknown words and text as a whole. Both groups read two modified business magazine articles. The context-poor text was given to the D group and the context-enriched one to the C group. Students were instructed to read carefully for 20 minutes and were told that there would be a test afterwards. The type of test was not specified. After reading, the texts were taken away and subjects were tested for reading comprehension using 10 multiple-choice (MC) questions. The two independent variables were the treatment (dictionary or no-dictionary) and the texts (context poor or context rich); the dependent variable was the MC test results in reading comprehension. The results show that there was no statistically significant difference in reading comprehension between the two groups.

Key words: *reading comprehension, dictionary, context.*

Introduction

The present study examines the relative effectiveness of contextual guessing (inferencing from context) and dictionary use in reading comprehension. The interest in this area was initiated in the classroom; as a teacher, I mainly disapprove of my students using their bilingual dictionaries

too slavishly, especially the small pocket-size ones that often do not contain sufficient or accurate information to serve their needs. I witness that students do indeed work on an individual word basis and, in the worst case, expect a one-to-one correlation between the words of their own language and English. Moreover, they often keep looking up the same words over and over because they forget what the entry was immediately after finding it.

¹ ivana.zutic@bba.edu.rs

I also witness that the use of any dictionary interrupts the flow of concentration when a student is reading a passage. This fear is probably compounded by the notion that the dictionary is too easy a solution and that it is better for students to work out the meaning of an unfamiliar word by using contextual clues. This common sense view shared by many ELT teachers brought about the notion that the main method of enhancing reading comprehension is through extensive reading, and reading without the help of a dictionary.

Background Literature

Reading theory tells us that reading comprehension involves a complex interaction between reader and text in which the reader uses information from the surrounding text and from other knowledge sources to verify and elaborate the mental textual representation. Different levels of text comprehension can involve different levels of analysis of unfamiliar or partially known individual words, resulting in different levels of “knowing a word.” Richards (1976) discusses what it means to know a word: knowing a degree of probability of when and where to encounter a given word and the sorts of words to be found with it, the limitations imposed on it by register, its appropriate syntactic behavior, its underlying form and derivations, the network of associations it has, its semantic features, its extended or metaphorical meanings, and so on.

It seems that the L2 research generally agrees with psychological literature on ‘depth of processing’ (Craik and Lockhart, 1972; Craik and Tulving, 1975; Craik, 1977) according to which the more cognitive energy a person expends when manipulating and thinking about a word, the more likely it is that they will be able to recall and use it later. However, this is where the L2 research goes into two different directions, arguing what exactly is ‘deep’ processing and whether more cog-

nitive energy is expended when processing words through the use of context or the use of dictionary. Reading is of a particular interest since it is widely held that much vocabulary acquisition at intermediate levels onwards occurs ‘incidentally’ through extensive reading, although how this ‘absorption’ of new vocabulary occurs is not well understood.

The inferring-from-context perspective in reading comprehension is greatly influenced by the top-down, naturalistic and communicative approaches to teaching. The emphasis is on implicit, incidental learning (as seen in L1) where learners are directed to recognize clues in context, encouraged to use monolingual dictionaries, and avoid defining words or glossing texts with their bilingual equivalents. Research in L1 reading indicates that the major way in which vocabulary knowledge is increased is by learning through context (Nagy et al., 1985 and 1987; Nation and Coady, 1988). Nagy et al. concluded from their studies that this learning is incremental and depends on repeated exposure.

However, the research on the rate of learning from context shows that context is a very unreliable source of information about word meanings (Beck et al., 1983; Schatz and Baldwin, 1986). Students are often encouraged to use context as a means of guessing the meanings of unfamiliar words, but if they have between one-in-seven and one-in-20 chance of retaining successful guesses (Nagy et al., 1987), the inferring-from-context perspective seems to be setting up unrealistic expectations.

A variety of reasons can be found for arguing that context plays a relatively less important role in second-language learning, and explicit learning (e.g. instruction or dictionary definitions) a relatively greater role in vocabulary acquisition and subsequent reading comprehension of L2 learners. For one thing, L2 learners will be less effective than native speakers at using context, at least until they achieve a fairly high level of L2

proficiency (Cziko, 1978). However, L2 learners may also have a greater need to use context. They encounter unfamiliar words at a greater rate than L1 readers, and usually have to learn at a rate faster than the 'natural' rate of L1 acquisition. In a pioneering study, Hosenfeld (1977) confirmed the intuition of many teachers by documenting a case of a learner of French reading with excessive use of looking up. As the researcher observed, looking up (even in a glossary, which was used here rather than a dictionary) as opposed to judicious reliance on guessing or even skipping some unimportant words, may simply destroy the fluency of the reading process. Reading becomes sheer word by word decoding and the overall meaning is missed.

In a less naturalistic setting, Bensoussan et al. (1984) found no difference in success in reading comprehension tests between Israeli learners who were allowed to use dictionaries and those who were not. However, there are some doubts as to how far the test required accurate knowledge of particular words, and how competent the learners were in using dictionaries. Likewise, Padron and Waxman (1988) detail a negative correlation of reported amount of dictionary use with gains in reading proficiency over a three month period by Hispanic learners.

Nagy (1997) suggests that the strategic use of context can bring the subject to the highest level of comprehension; he reports that an average student could 'learn' to recognize up to 1,000 words per year from reading material. He also suggests that, at first, context plays a less important role for L2 learners because they have not yet achieved a high level of L2 proficiency; later though, context plays a bigger role. The use of context is, then, a crucial strategy for dealing with unfamiliar words L2 learners encounter when reading texts. This study offers convincing arguments for the primacy of context in determining word-meanings. What is more, contextual guessing may be especially helpful to students with higher proficiency

(Chern, 1993; Nagy, 1997), or when learning highly complex words (Scherfer, 1993).

There is an enormous body of research on 'context' in L2 learning. However, all those studies take a slightly different perspective, probably because 'context' and, consequently, 'using context for comprehension and learning' seem to have many meanings in the literature. Some of the issues are 1) what exactly is 'context' and, if it is "a stretch of naturally occurring text" (Carter, 1987: 166) how much (a phrase, a clause, a sentence?) 2) whether it is a grammatical context (i.e., the occurrence of certain forms as context due to obligatory or optional grammatical relationships) or conceptual context (i.e., contextual material based exclusively on meaningful – not grammatical – ties) 3) whether context is rich or poor in clues that will assist the reader in decoding the meaning of a word. As the characteristics of a context rich text, Haynes (1987) mentions (a) relatively few difficult words, (b) a topic that is familiar to the reader, (c) syntactic patterns that are easy to process, or (d) typographical clues like italics and subheadings. 4) how context is used: Nagy (1997: 83) points out that "a distinction must be made between incidental learning and the deliberate use of context to infer the meanings of unfamiliar words".

In the research and literature on guessing words from context, a distinction is often made between 1) getting the meaning of a word from the use of context clues, and 2) learning or retention of this meaning. Studies on getting the meaning give their attention to the types of clues available in context, learners' success or failure in using available clues, and the effect of training on using clues. The present study belongs to this area of research: it investigates how much learners can comprehend L2 text through exposure to different reading material. In this study, the context clues were embedded into the reading text given to the no-dictionary group. Studies on learning words

from context sometimes consider the presence of clues, but are most interested in what has been remembered about a word from meeting it in context. Failure to remember information from context can result from failing to get the meaning or from failing to retain the meaning.

To summarize, the research suggests that the processes involved in learning a word through reading and comprehending a reading text are not necessarily the same. It seems that 'comprehension' and 'acquisition' involve different levels of word analysis – and that the former involves a 'shallower' engagement with words – maybe enough for comprehension (e.g. Bensoussan et al., 1984), even retention (Hulstijn, 1992) but not for production (Parry, 1993). Contextual guessing may be especially helpful to students with higher L2 proficiency; it is also a valid strategy for determining and understanding the depth of the word-meanings (Nagy, 1997). On the other hand, acquiring vocabulary mainly through guessing words in context, even the one rich with clues, is likely to be a very slow, error-prone process that neither necessarily results in long-term retention nor results the first time.

Dictionaries provide the most accurate information of particular words (Scholfield, 1997) and thus improve student test performance (Summers, 1988; Luppescu and Day, 1993). The use of a dictionary in a consistent and appropriate manner appears to have a positive impact on vocabulary learning (Luppescu and Day, 1993) and reading development (Grabe and Stoller, 1997). The more technical or specialized the field of discourse the less negotiable meanings will be; therefore, greater reliance will have to be placed on dictionaries (Summers, 1988). The research also shows that the use of dictionary for finding the meaning of a word can be a complex, confusing, misleading and error-prone process that slows down the reading and may distract the reader away from the text.

Moreover, dictionaries alone do not increase text comprehension (Bensoussan et al., 1984).

Experimental Study

Focus of study and research questions

The present study addresses the kinds of questions raised and provides some tentative answers based on careful research. By presenting two very different conditions of exposure, it was designed to shed light on the complex interaction between knowledge, reading and comprehension and thus contribute to our understanding of reading comprehension in L2. The main research question addressed was: is there a significant difference in reading comprehension scores between the dictionary (D) and the context (C) group?

Method

Participants

Participants in this study were 50 second-year students studying English as a foreign language at a private university in Serbia. There were 30 male and 20 female students; all of them were 19-20 years old and were native speakers of Serbian. They were typical of most Serbian college students in that they had completed 8-12 years of previous English instruction where they had studied English grammar extensively, but seldom got much practical or communicative ability in the language. In their first year at the university they had four English classes per week with a native teacher. In their second year they were tested for proficiency using Quick Placement Test and the majority was at the B2 (upper intermediate) CEF level. They were all in the same intermediate-level English class at the business faculty.

Instruments

Reading Tasks

An authentic English article about the good business practices (616 words) was selected on the basis of length, topic, difficulty and number of possible unknown words. It was piloted one month before the study using a quick translation exercise: students were given 30 words to translate from English to Serbian. Only the words selected as unknown by all students appeared in the reading text. The context was simplified by replacing or by paraphrasing some other problematic words or phrases. The two most common simplification strategies used were to omit the word if possible or to replace it with a high frequency item. The syntax was also simplified and shorter sentences used. The aim was to arrive at a passage that all students would be able to read fairly easily. This 'basic' text had a transparent context so that all students were able to understand it – not just those with dictionaries.

The basic text was further adapted by adding or by removing contextual clues. The result was the two reading tasks – the context-rich (669 words) for the context (C) group and the context-poor (581 words) for the dictionary (D) group. The context-rich text gave a lot of clues while the context-poor text forced the dictionary users to look up the difficult words.

Tests

Vocabulary Pre-Test

Before the reading task, vocabulary pre-test was administered in order to confirm the pilot data, i.e. that difficult words, embedded in both reading passages, were indeed unknown to the majority of subjects.

Reading Comprehension Post-Test

The instrument used to assess reading comprehension was a set of 10 general multiple choice

comprehension questions, administered immediately after the reading. All were closed questions and tested the actual understanding of the passage. Each correct answer received one point.

Procedure

The students were randomly distributed into one of two reading conditions: dictionary access (group D; n=25) or no dictionary access (group C; n=25). In this experiment there was no control group, just the two treatment groups. The dictionary group students were encouraged to use their dictionaries while reading the passage. They were also instructed to circle all the words they looked up in the dictionary. The other group was to use the context of their modified text as a clue and to work out the meanings of the unknown words. Both groups were allocated the same length of time (20 minutes) to do that and were told that there would be a test afterwards. The type of test was not specified. Once the reading time was over, the passages were taken away and the subjects were tested for reading comprehension (7 minutes).

Presentation of Results

Vocabulary Pre-Test

The results of the vocabulary pre-test, administered right before the experiment, suggest that the difficult words were unfamiliar to the majority of the subjects. They also indicate that the difference between the groups was not statistically significant.

The maximum possible score on the vocabulary pretest was 24 points. There were 12 difficult words, each correct response received 2 points and a partially correct one 1 point. In the dictionary group (D group; n = 25) 15 students (60%) knew no words, 8 students knew one word and 2 students partially knew 2 words; the mean was 0.84.

In the context group (C group; $n = 25$) 19 students (76%) knew no words, 2 students knew one word and 4 students partially knew 2 words; the mean was 0.72. The results are summarized in Table I.

Table I. Two-Sample T-test – Vocabulary Pre-Test

Group	M	SD	Diff.	t	df	p
Dictionary	0.84	1.08	0.12	0.34	48	>0.05
Context	0.72	1.4				

(24 points possible)

Reading Comprehension Post-Test

The main data were the reading comprehension scores. The dependent measure, the reading comprehension scores, was analyzed by a t-test.

The research question “Is there a significant difference in reading comprehension scores between the two groups?” was answered by assessing the subjects’ responses on the multiple-choice test. This test was administered right after the reading task; the students answered the general comprehension questions without looking back at their passages. There were 10 questions in total; each correct answer received one mark.

Hypothesis 1: There will be no significant difference between the dictionary and no-dictionary access conditions on reading comprehension scores.

As seen in Table II, the dictionary group had an overall reading comprehension mean of 5.76 ($SD = 1.27$), while the context group attained an overall mean of 5.68 ($SD = 1.46$). The dictionary group’s scores ranged from 4 to 8 points; the context group’s scores ranged from 3 to 9 points.

A t-test was used for analyzing and comparing the results between the two groups. It indicated no significant difference between the two means ($t = 0.20$; $p = 0.84$). The null hypothesis was accepted.

Table II. Two-Sample T-test – Reading Comprehension Post-Test

Group	M	SD	Diff.	t	df	p
Dictionary	5.76	1.30	0.08	0.20	48	>0.05
Context	5.68	1.49				

(10 points possible)

To summarize, no significant differences were found between the mean scores of the dictionary and the context group.

Discussion of Results

The analysis of the reading comprehension test, administered right after the reading task, showed no statistically significant differences between the mean scores of the dictionary and the context group. This finding is similar to that of Bensoussan et al. (1984) who found no significant difference in comprehension scores for those who used dictionaries and those who did not. This was not true, however, in the Knight’s study (1994) which found differences between scores of the low and high verbal ability groups in the dictionary and the no-dictionary condition. These differences are probably due to the proficiency level of the subjects. The subjects in the present study, similar to the ones in the Bensoussan et al.’s research, had studied English for 8-12 years and would be considered advanced in comparison to the Knight’s subjects, who seem to have studied L2 for only two years. The scores here suggest that the dictionary and the context groups did not differ in their comprehension abilities.

Limitations

It is difficult to find studies which really settle the ‘context vs. dictionary’ issue, since it is often unclear whether subjects with dictionaries actually used them alone or used inferencing as well. The experimental groups in this study were fairly

small (n=25 each) and it was possible, to some extent, to ensure that the dictionary-group subjects used their dictionaries, rather than inferred from context.

As a small-scale exploratory study, the results of this study are limited and should not be applied to other situations. For one, it does not tell us anything about beginning L2 learners or about highly proficient L2 learners. The subjects here were of intermediate level; therefore, it was assumed they were quite capable of using dictionaries and contextual clues when reading. How exactly the readers in this study attended to contextual information, which strategies they used (if any) and how they used them is not addressed by this study. How successful they were in disambiguating between different dictionary entries is also not known. The subjects received no instruction in the area of guessing from context and dictionary use - intense instruction might have produced different results. The text designed to encourage the students to guess word meanings from context was unusually rich so that students will have a better chance at success when guessing; even so, some clues might have failed. Based on this, one might question whether reading texts should supply a great deal of redundancy in an artificial manner. For one thing, this misleads the students about the nature of the texts in English and may leave them without other strategies to fall back on when they encounter less redundant texts.

This study looked at learners from only one language group. Learners from other language groups, especially from cognate languages, may behave differently. Furthermore, the difference in time that both groups might have taken to read the passage was not investigated. And, of

course, conventional vocabulary test items simply allowed for a yes/no judgment on whether a reading comprehension is achieved. In general, knowledge that can be displayed on a test is fairly limited: the tests did not provide a way of assessing the depth of reading comprehension. Other limitations could be cited as well. I hope that, rather than being seen simply as flaws in the research, these limitations will be seen as raising important questions for further study.

Practical and Theoretical Implications

This study was designed to shed light on the complex interaction between knowledge, reading and comprehension and thus contribute to our understanding of reading comprehension in L2. By presenting two very different conditions of exposure, it suggests we should not be thinking in terms of better/worse or either/or, but rather we should see the two methods as complementary.

L2 learners who wish to maximize their reading comprehension and vocabulary building must learn both strategies for guessing word-meanings in context and how to use dictionary effectively. It seems likely once again that the combination of the two is best, with the former requiring depth of processing and the latter making sure the information retained is correct. Naturally occurring language is not easily systematized; trying to deduce the meaning of an unknown word from the text is one valuable strategy in understanding language, and so is dictionary use, but it is only by repeated exposures that a word can enter a person's active vocabulary, whether in first or subsequent language acquisition.

References

- Beck, I., M. McKeown and E. McCaslin. (1983): Vocabulary development: all contexts are not created equal, *Elementary School Journal*, 83, 177-181.

- Bensoussan, M., D. Sim and R. Weiss. (1984): The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations, *Reading in a Foreign Language*, 2, 262-276.
- Carter, R. (1987): *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*, London, Allen and Unwin.
- Chern, C-L. (1993): Chinese students' word-solving strategies in reading in English. In T. Huckin, M. Haynes and J. Coady (eds.): *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (67-85), Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.
- Craik, F. (1977): Depth of processing in recall and recognition. In S. Dornic (ed.): *Attention and Performance VI* (679-697), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Craik, F. and R. Lockhart. (1972): Levels of processing: a framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F. and E. Tulving. (1975): Depth of processing and the retention of words in episodic memory, *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-284.
- Cziko, G. (1978): Differences in first- and second-language reading: the use of syntactic, semantic and discourse constraints, *Canadian Modern Language Review*, 34, 3, 473-489.
- Grabe, W. and F. Stoller. (1997): Reading and vocabulary development in a second language: a case study. In J. Coady and T. Huckin (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (98-122), Cambridge University Press.
- Haynes, M. (1987): *A Closer Look at Learning Vocabulary from Reading*, East Lansing, MI, 1626C Spartan Village.
- Hosenfeld, C. (1977): A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners, *System*, 5, 110-123.
- Hulstijn, J. (1992): Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud and H. Bejoint (eds.): *Vocabulary and Applied Linguistics* (113-125), Basingstoke, Macmillan.
- Knight, S. (1994): Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities, *Modern Language Journal*, 78, 285-298.
- Luppescu, S. and R. Day. (1993): Reading, dictionaries and vocabulary learning, *Language Learning*, 43, 2, 263-287.
- Nagy, W. (1997): On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (64-83), Cambridge University Press.
- Nagy, W., P. Herman and R. Anderson. (1985): Learning words from context, *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nagy, W., P. Herman and R. Anderson. (1987): Learning word meanings from context during normal reading, *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nation, I.S.P. and J. Coady. (1988): Vocabulary and reading. In R. Carter and M. McCarthy (eds.): *Vocabulary and Language Teaching* (97-110), London, Longman.
- Padron, Y. and H. Waxman. (1988): The effects of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement, *TESOL Quarterly*, 22, 146-150.

- Parry, K. (1993): Too many words: learning the vocabulary of an academic subject. In T. Huckin, M. Haynes and J. Coady (eds.): *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (109-129), Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.
- Richards, J. (1976): The role of vocabulary teaching, *TESOL Quarterly*, 10, 1, 77-89.
- Schatz, E. and R. Baldwin. (1986): Context clues are unreliable predictors of word meanings, *Reading Research Quarterly*, 21, 439-453.
- Scherfer, P. (1993): Indirect L2-vocabulary learning, *Linguistics*, 31, 1141-1153.
- Scholfield, P. (1997): Vocabulary reference works in foreign language learning. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (279-302), Cambridge University Press.
- Summers, D. (1988): The role of dictionaries in language learning. In R. Carter and M. McCarthy (eds.): *Vocabulary and Language Teaching* (111-125), London, Longman.

мр Ивана Жутић Алим

**ЕКСПЕРИМАТНАЛНА СТУДИЈА:
ЕФЕКТИ РАЗУМЕВАЊА ИЗ КОНТЕКСТА И
КОРИШЋЕЊЕ РЕЧНИКА ЗА ТЕСТОВЕ РАЗУМЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ**

Резиме: Ово истраживање се бави разумевањем прочићаних делова у грујом језику (Л2) и два фактора који могу да имају утицаја на чићање – један од њих се односи на коришћење речника, а грујо на схваћање речи из контекста.

Педесет студената универзитета на Б2 нивоу према Заједничком европском оквиру за језике су насумице распоређени у две грује. Прва груја (Д - којој је била дозвољена употреба речника, укупно их је било 25) користила је речник, а груја груја (Ц – у којој су студенти наслућивали речи из контекста), била је подстакнута да користи контекст како би схватили значење непознатих речи и текста као целине. Обе грује су имале задатак да прочитају прилагодне чланке из бизнис часописа. Груја Д је добила текст у коме није било много контекста, а груја Ц је добила текстове у којима је било много контекстуалних делова. Студентима је речено да пажљиво читају 20 минута и да ће после тога добити текст. Тим текстом није назначен. После чићања, одузети су текстови и даћи текстови за разумевање прочићаног, а састојали су се из 10 чићања која су подразумевала заокруживање тачног одговора (МЦ). Две независне варијабле су биле коришћене у исправљању текстова за које је коришћен речник и за оне за које није коришћен (и текстови у којима нема много контекста и бољи контекстом); зависна варијабла је обухватала МЦ резултате текстова. Резултати су показали да није било статистички битне разлике у разумевању прочићаног између две грује.

Кључне речи: разумевање прочићаног, речник, контекст.

Прегледни
рад

др Милица Андевски¹
Филозофски факултет, Нови Сад



Поучавање као праћење учења

Резиме: Све снажнија критика упућује се дидактици која посредује садржаје. Али и обликовање компетенција које ће бити неутралне у односу на садржаје ипак није решење које може да задовољи. Када је учење самоуправно, структурно детерминисани процес, треба нам подупирућа, недирективна дидактика. Увиђамо да се ради о померајима са посредовања знања на обликовање нове културе учења. „Поучавање“ је пре свега, подупирање оних који уче при обликовању њихових мрежа знања. Методичко деловање требало би да уважава конструктивистичку теорију сазнања, али узимајући у обзир чињеницу да „конструктивистичка методика“ ипак не одговара свакој теми и свакој циљној групи.

Кључне речи: поучавање, учење, праћење учења, конструктивистичка дидактика и методика.

Увод

Критиковање дидактике која посредује садржаје је у порасту. Али, чини се да ни посредовање компетенција које је неутрално у односу на садржаје такође не представља задовољавајуће решење. Ако је учење процес којим сами управљамо, који је детерминисан структуром, онда нам је потребна дидактика која подржава, недирективна дидактика. Овде се уочава померање акцента са посредовања знања на осмишљавање нових култура учења. „Поучавање“ притом представља подржавање оних који уче при изградњи њихових мрежа знања. Дидактичко деловање треба да узме у обзир теорију

сазнања конструктивизма, али ни „конструктивистичка дидактика“ не одговара свакој теми и свакој циљној групи.

Нове културе учења

„More learning – less teaching“ (више учења – мање поучавања / наставе), „од поучавања ка помоћи при учењу“, „од усавршавања до доживотног учења“ – да ли ове и сличне изреке указују на нову антипедагогију, укидање школовања? Да и не. Нико не заговара то да се изградња јавног образовног система заустави или да се поништи, али повећава се број критичких гласова који не виде и не очекују напредак у образовању и побољшање квалитета у школском

¹ andevski@ff.uns.ac.rs

оброзовању, у којем се увек “једно те исто” само више учи.

У економији образовања чак се говори и о „миту“ институционализованог образовања и усавршавања. „Разочарана очекивања, која су била повезана са усавршавањем, показују прва дејства. Неиспуњено смањење статистике незапослених, неуспели покушаји да се обликује флексибилнија школска клупа и отрезњујуће искуство 'офанзиве усавршавања' огледају се у смањењу буџета за усавршавање на свим нивоима“ (Staudt/Kriegesman, 1999: 20).

Аутори Ј. Ерпенбек и В. Хејс потврђују уз помоћ компетенционих биографија успешних менаџера тезу да образовни систем има веома мало утицаја на стицање компетенција, које су значајне за свакодневицу и за посао (занимање): „Изгледа да на стицање 'кључних компетенција' код испитаника није одлучујуће и у првој линији утицао формални образовни систем. Више нам се чини да су касније предузетници искористили тек своју 'предузетничку праксу' да самоактивно уче“ (Erpenbeck/Heuse, 1999: 439).

Још један емпиријски доказ настао је на темељу когнитивних научних истраживања учења-поучавања: „Упркос иновативним методама усавршавања преовладава ипак традиционално схватање учења-поучавања у многим областима образовања. Схватање учења је већим делом механичко, циљеве учења-поучавања најчешће одређују други, концентрација лежи на когнитивним процесима учења, методичко планирање се може окарактерисати као *input-output* *дидакшика*. То се види у образовној пракси у којој и даље постоји велика 'доминантност доцената'“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 364). Ове традиционалне методе поучавања пре свега посредују „пука“ знања, која остају „спољна“ и ретко се могу искористити за конкретне употребне ситуације, односно „трансфер садржаја“ посредованог знања је веома низак.

Кесел поставља тезу да школска настава примарно производи „когнитивне звуке“ и да је – упркос квалификованих и ангажованих наставника и наставница – приморана да их производи. „Под 'когнитивним звуцима' подразумева се да они који поучавају морају да утроше доста времена, енергије, методичких финеса, да би интерни прорачун операционално затвореног система школе изгледао исправан, а да се на страни оних који уче одржи привидност кобајаги-дидактике. Притом не настаје дидактичка резонанца“ (Kösel 2001: 71).

Наравно да ове критичке дијагнозе институционализованог образовног система не представљају ништа ново и да нису остале без одговора; наравно да на супротној страни постоје и позитивни примери и да се на основу оваквих анализа могу повући различите консеквенце. При томе, онај ко нуди једнозначна решења и патентира рецепте чини себе више смешним и пребацује му се игнорисање и недостатак разумевања комплексности. Али, са друге стране, не можемо ни да игноришемо тенденцију јединствених резултата истраживања. „Некако“ мора да се прекине широко распрострањени „куршлус учења-поучавања“ (Holzkamp). Са изазовима која са собом носи друштво знања не можемо да поступамо тако што ће се посредовати увек све више знања по *input-output*-шеми. Са друге стране, решење не може бити ни то да се све више прибегава садржајно неутралним „тренинзима компетенција“. Компетенција учења, лична компетенција, методичка компетенција веома тешко се могу тренирати одвојено од садржаја.

Е. Штаут и Б. Кригесман су поред тога приметили: „Чврсте оријентације при усавршавању повлаче се у динамичним процесима развоја принципа наде. Скок на следећи 'ниво апстракције' или 'самоорганизовање' не решава проблем недостатка фиксних тачака, већ га само игнорише. Садржајно-празне 'надпредметне', 'кључне', 'мета' акције потпуно заслепљују

тематику управљања у корист илузије о хармонији“ (Staudt/Kriegesmann 1999: 51).

Већина овде поменутих критичара се у својој интерпретацији и консенквенцама позива на теорију сазнања конструктивизма – при чему се „умереним“ варијантама увек даје предност у односу на „радикални“ конструктивизам.

Указивањем на системско-конструктивистичку парадигму, Мадер региструје „разбијено јединство поучавања и учења.“ Поучавање се оријентише према стручнодидактичкој „логици градива“, а учење се оријентише пре свега према „употребној логици“ садржаја учења и према личној когнитивној структури. „Да ли се уопште смисаоно може размишљати о томе да је поучавање један систем деловања, учење други систем деловања, а логика градива трећи систем деловања, који се ни објективно ни комуникативно не поклапају и који и не траба да се поклапају? Шта се, на пример, дешава ако се инструментаријум појмова системске теорије поучавања схвати као самореференцијални систем а учење као други, а који су, ни мање ни више него структурално повезани?“ (Mader 1997: 68).

Поједностављено формулисано: исто као што препознавање није фотографски одраз спољашње стварности, учење није само огледање поучавања.

Они који поучавају, поучавају оно што се уклапа у њихов когнитивни систем, оно шта је њима разумљиво, што се по њиховом мишљењу може надовезати, оно што је виабилно (функционално). Али, они који уче располажу другим критеријумима релевантности, искуствима у позадини и „афективним логикама“, њихово учење је детерминисано структуром, а не наставним градивом. Они током наставе чују оно шта могу и желе да чују, али то је ретко конгруентно са оним шта они који поучавају посредују. Они који поучавају и они коју уче су узајамно „контингентни“. Нормални случај комуникације у настави је – по мишљењу Н. Лума-

на – неспоразум, погрешно разумевање. Стога, поучавање и настава нису ни у ком случају без дејства или сувишна, јер и само-управљеном учењу је потребан контекст, информације, подстицаји, повратне информације, задаци. Али исплати се – да се вратимо на В. Мадера – поучавање и учење посматрати као одвојене, аутопoетичне, самореференцијалне и операционално затворене системе.

Конструктивистички посматрано учење је – исто као и поучавање – принципијелно самоорганизовано. Ми можемо само за себе размишљати, сами одлучујемо шта за нас има смисла и шта нам је релевантно. Приликом учења, могу да постоје „спољашње пертурбације“, али ми можемо да учимо у оквиру сопствених когнитивних и афективних структура. То звучи тривијално, али има далекосежне последице. Ова „промена“ од поучавања које посредује знање ка подршци при само-управљеном учењу наговештава се појмом *нове културе учења*.

Ролф Арнолд и Ингеборг Шуслер описују „промену култура учења“, при чему се позивају на „парадигме самоорганизације, новијих системских теорија и конструктивизма“. „Циљ тог позивања је да се 'продре до' прагматичног концепта учења које је оријентисано ка будућности. Другачије него досадашњи дидактички концепти један овакав прагматичан концепт се помирио са растанком од изводљивости и могућности предвиђања развоја и реалности (и релативности) конструкција, тумачења и визија“ (Arnold/Schüsler 1998: XI). Аутори Арнолд и Шуслер региструју две дидактичке „жалости“: „дезилузионисање замисли о курикуларизацији процеса учења са једне стране и увид у његову дидактичку несавладивост, са друге стране“ (Ibidem: 65).

Поједностављено речено: дидактика посредовања замењена је „дидактиком омогућавања“. Реч је о „суштински другачијем модусу

опхођења са знањем, наиме опхођењу у моду-су конструктивности“ (Ibidem: 79). Тиме се Арнолд и Шулсер надовезују на Х. Титгенса, који је већ 1981. године утврдио: живот се одвија у „модусу откривања“; „претпоставка да се са животном околином сусрећемо непосредно је фикција која треба да посредује одређену меру животне сигурности, то понекад и може, али истовремено отежава комуникацију... Потребно је превазићи замисао да се субјекат и објекат сигурно могу одвојити једно од другог, да се може рећи општеважеће, шта припада субјекту (ја) а шта припада свету, да је могуће раздвајање изнутра и споља“ (Tietgens 1981: 91).

Ако то потврдимо, онда нам тешко пада да се држимо концепта поучавања као посредовања сигурног стручног знања. Историјско или интеркултурално поређење школских уџбеника показује колико је зависно од посматрања и релативно оно шта се „прописује“ као обавезујуће знање. У међувремену се прочуло да школа не поучава „прави“ живот, али да ипак стицање стручних знања има смисла и да може да подстакне компетенције.

Поучавање у виду праћења учења

Е. Терхарт у својој критичкој расправи о конструктивизму констатује: „Захтев у вези 'ствари' је за школско организовано поучавање и учење, по мом мишљењу конститутиван, и стога неодбацив... Ствар школе је заправо 'ствар'. То не значи да 'ствар' вечно, непромењиво и несумњиво стоји у простору. Али то значи да се ствар најпре мора савладати (проучити), наравно и под указивањем на различите перспективе, пре него што се може даље развијати“ (Terhart 1999: 642). Ово указује на могуће посредовање између радикално-конструктивистичке позиције („све је тумачење“) и позитивистичког стручног експертизма („стручно знање је стварност“). Мост гради К. Раих тако што дидактику

дели на *конструкцију*, *реконструкцију* и *деконструкцију*. Реконструкција је продуктивно усвајање и асимилација стручног знања, активно повезивање предметне логике и психологије, повезивање постојећих шема тумачења и новог стручног знања. „Време, простор и социјални свет, наше животне форме у нашој култури јесте да се само усвајају тако што их (...) конструктивно обрађујемо, али притом не измишљамо све изнова. Све више времена за учење трошимо на то да за себе поново откријемо открића других“ (Reich 2006: 84). „Истовремено је конструктивистички значајно, да у процесима реконструкције научимо да разумемо шта је тадашње или садашње посматраче могло да подстакне на то да своја посматрања тако забележе, а не другачије“ (Ibidem: 85).

Примедба да конструктивистичка педагогија запоставља стицање знања није оправдана. Конструктивизам проблематизује линеарно посредовање знања по моделу пошљалац–прималац, као да се садржај учења једноставно може „трансферисати“ у главе оних који уче. Такво популаризовање науке, такав линеарни трансфер знања не функционише. Конструктивизам насупрот томе наглашава да се наш свет састоји од оног шта ми о њему знамо, да наше мреже знања чине основу нашег разумевања света и нашег свакодневног делања. „Поучавање“ је стога пружање подршке онима који уче током изградње, диференцирања и релативизовања њихових когнитивних структура.

Они који поучавају – конструктивистички посматрано – не губе никако на значају. Имајући у виду компјутеризацију и медијатизацију животних светова, компетентни наставници/наставнице потребнији су но икада, тако да треба да се сложимо са неуро-научником Манфредом Спицером „да је наставник/наставница далеко најважнији фактор при учењу у школи“ (Spitzer 2003: 411). Спицер констатује да су методичко-дидактичке технике наставе мање

важне од личности оног који поучава и од поверљивог контакта између оних који поучавају и оних који уче. Значајна је мотивација оних који поучавају: „Човек посао добро обавља када му причињава задовољство, када посао обавља из личне мотивисаности и када се разуме у тај посао“ (Ibidem: 413).

Наставници/наставнице репрезентују и представљају садржаје наставе. Њихова заинтересованост за садржај се преноси – у идеалном случају – на оне који уче. Настаје резонанца међу присутнима. Ученици/ученице не уче градиво које наставник посредује, они уче наставника и његове теме. Особа и тема чине јединство.

Ову тезу потврђује Герхард Рот, научник који такође проучава мозак. Поверљив однос између оних који поучавају и учесника често настаје већ у првим секундама упознавања. „Ученици брзо и у првом кораку несвесно констатују да ли је наставник мотивисан, да ли влада градивом и да ли се идентификује са изговореним. Наставник најчешће уопште није свестан сигнала које шаље“ (Roth 2003: 23). „Ствар“ која треба да се учи не може се одвојити од контекста, од ситуације, од присутних особа. „Модерно истраживање мозга показује да се код сваког садржаја који се учи, учи/памти и особа, (ко) која је тај садржај посредовала (памћење извора), као и *када* и *где* се учење одвијало (памћење времена и места). Овај контекст такође утиче на успех учења и меморише се (памти) заједно са садржајем/знањем“ (Ibidem: 27). Ова истраживања мозга могу се схватити као рехабилитација персоналног поучавања. Али и Г. Рот остаје при томе да „ми немамо директан, вољни утицај на успех учења, нити на сопствени нити на онај наших ученика“ (Ibidem: 27).

Харалд Гропенгисер, конструктивистички инспирисан дидактичар биологије, користи метафору: „Наставници могу да отварају врата, али ученици морају сами да уђу“ (Gropengießer 2003: 37).

Они који поучавају нису само пратиоци учења – тако да наслов овог текста треба релативизовати, већ и „ресурси“ релевантног и интересантног знања. Наставници/наставнице праве понуде знања, које они који уче користе и обрађују „структурно-детерминисано“. Учи се оно шта когнитивни и емотивни „систем“ може да обради (преради) и шта сматра виабилним. Притом мозак проверава неку понуду знања у погледу његове новине, способности прикључења (надовезивања) и релевантности. Научници који проучавају мозак говоре о „детекторима новости, прикључивости и релевантности“. Ове провере делимично се одигравају свесно, делом несвесно, и оне се могу подржати путем метакогнитивних помоћи при учењу и евалуацијама. То, заправо, значи да они који поучавају не одлучују шта је за оне који уче вредно учења, али подстичу рефлексивне процесе (у суштини самостално) усмеравањем учења. „Индивидуално расположиве представе оних који уче у вези неке теме представљају полазне тачке учења. Представе оних који уче, су резултати животних индивидуалних прича о учењу. Они који уче ће само онда открити своје замисли и бити спремни да на њима раде уколико наставник у процесу посредовања, заузме прихватиљив, а не цензуришући став“ (Gropengießer 2003: 37).

Свеукупно речено, педагошки „посао“ оних који поучавају истовремено је постао и једноставнији и тежи. Једноставнији због тога што су они који уче сами одговорни и они који поучавају могу да буду „опуштенији“. Тежи због тога што педагози и даље морају да располажу стручним компетенцијама, али не смеју се ограничити на посредовање свог стручног знања, већ морају да посматрају и прате оне који уче током конструкције њихове стварности и да инсценирају подстицајно окружење за учење. За то је потребно саветовање током учења, посматрање, ред и естетизовање окружења (сетинга) за учење.

Конструктивизам у педагошкој дискусији

Да ли ће дискусија о конструктивизму одрживо променити наставу? Е. Терхарт указује на то да многи постулати, као на пример субјектно-оријентисана, активирајућа и проблемски оријентисана настава, нису нови, да се таква настава често практикује и да не тражи захтевна сазнајно-теоријска образложења. „Сваком ко је упознат са дидактичким размишљањем лако ће се јавити асоцијације и повезивање у вези појединачних формулација на познате теме, проблеме и форме размишљања из аргументативног буџета дидактике. Одакле потиче – након 'радикалног' почетка – овај нормалитет? Важан разлог овоме је чињеница да се у дидактичким контекстима конструктивизам никада не заступа у свом радикалном облику, већ увек као умерен“ (Terhart 1999: 637).

Ова „умереност“ не изненађује. Дидактика/методика не може се линеарно извести из неке теорије сазнања. Многи структурални оквирни услови утичу на наставу: величина одељења, смернице наставног програма, притисак провера, предметни канон, место учења, распореди часова... Многи од ових услова отежавају консеквентно спровођење конструктивистичких идеја.

Из једног сазнајно-психолошког разлога конструктивистичка теорија се не може безусловно преточити у образовни рад: наиме, свакодневно сазнајемо да живимо у несигурном и неизвесном свету, свету непрегледности, вишезначности и перспективности. Скоро да није могуће да ову несигурност ставимо наспрам дидактичког програма из психохигијенских разлога (то води ка цинизму и реакцији избегавања). Стално дезилузионизовање, проблематизовање и релативизовање чини нас депресивним или агресивним. Такво учење, које нас чини несигурним, само је у неким „делимично“ стабилним фазама учења функционално. Пертурба-

ције и „отуђујуће“ промене перспективе морају се пажљиво „дозирати“; они који поучавају не би требало перманентно да игноришу разумљиву потребу за потврђивањем и стабилизацијом. Они морају да понуде и „сигурно“ знање – чак и ако је оно само тренутно. У том смислу способност *прикључивања* (надовезивања) садржаја учења има функцију потврђивања и умиривања: „Сваком човеку је потребна одређена мера такве синтезе. Учинак синтезе доноси практичну усклађеност и плаузибилитет у растрзаност реалног животног контекста... Свест о свакодневици, на овај начин, пружа овим растрзаностима, у којима објективно живимо, одређену подношљивост помоћу синтетизирајућих преформулација“ (Ziehe 1982: 171).

Тако посматрано, „кобајаги дидактика“ има своје оправдање: из мотивационо-психолошких разлога морамо – привремено – да се правимо да знање из школских уџбеника представља реалност. У том смислу реч је о „интерим-знању“, значи о привременом знању. Постоје ситуације учења – поучавања у којима је дидактички примерено да се посредује основно знање без иритирајућег релативизовања. Али, постоје и ситуације учења – поучавања у којима је „виабилно“ разоткрити захтеве истине научних, световних, политичких ауторитета.

Закључне анализе

Конструктивизам се оспорава у педагогији. Страхује се да ова теорија даје аргументе у корист рестриктивне политике образовања. Наставницима и наставницама је ионако у педагошкој свакодневици довољно тешко, а сада се још и у педагошкој теорији „демонтирају“ и демотивишу. Осим тога: конструктивизам заговара изградњу моралишуће нормативности. Али, имајући у виду уништење животне средине, сепитизам и неправду која је у порасту, зар није потребно више нормативности, више ангажма-

на за хуман, социјални и еколошки свет? Да ли је конструктивизам заиста виабилан у време егоцентричности, друштва „себичњака“?

Овакве забринутости треба схватити озбиљно. Ипак, ни један пут не води назад до доктринарне, моралиштуе педагогије постулата. Морамо истовремено „помоћу“ конструктивистички инспирисаног дезилузионизирања доћи до конструктивистичких оријентација. Ера школске педагогије и педагогије за одрасле која има тачне одговоре на све приватне и друштвене проблеме дефинитивно је прошла (ако је таква ера икада и постојала).

Рефлексивној модерни пристоји рефлексивна педагогија, која постаје свесна својих могућности и својих граница. Уз то иде „здрово“ педагошко самопоуздање, али и опажање контрапродуктивних и контраинтенционалних ефеката васпитања. Често се, из добре намере, чини превише доброг у вези уверавања и просветитељског поучавања.

У том смислу иде и Ленценова критиком нормативне педагогије. У својој књизи *Оријентација науке о васпитања* он пише: „Покушавам да дам оријентацију која ми се тренутно чини најперспективнијом и дидактички посматрано најадекватнијом. То је рефлексивно полазиште, које је карактеристично нарочито за структуралистичку и системску-теоријску традицију као и за њено спајање са конструктивизмом. (...) Вера у објективност сазнања је део прошлости. И стварност науке је само конструкт, производ онога, ко о њој пише“ (Lencen 1999: 8).

У поглављу „Шта је нормативна педагогија, и због чега је немогућа?“ он наводи: „Да би се стигло на пут професионалности, скоро да нема важнијег сазнања од немогућности нормативне педагогије“ (Ibidem: 26), „нормативна педагогија, тј. извођење упутстава за делање из највиших норми, не функционише, зато што емпиријски оквирни услови воде ка томе да се реализују сасвим друге норме од оних које су се

намеравале реализовати. Али нормативна педагогија није само дисфункционална, она тендира ка томе да политичкој злоупотреби отвори врата“ (Ibidem: 29). Подстицајни садржај конструктивизма за педагошку теоријску дискусију не може се порећи. Након дужег времена теоријске „тишине“ поново се одиграва расправа о правцу на захтевном нивоу. Али у којој мери ће системски-конструктивистичке идеје утицати на образовну праксу? Да ли је могуће да сазнања не узбуркавају само теоријски део – а у основи и даље влада „business as usual“? Процене су различите. Дитер Ленцен претпоставља да ће ово теоријско полазиште имати далеке последице на дидактику и методике (Ibidem: 157).

Са друге стране се може приметити тривијализација системски-конструктивистичког полазишта, које изазива утисак нечега „већ виђеног“. Образовна и практична поента конструктивизма се ни у ком случају не састоји од тога да се укину предавања, да се повећа значај рада у малим групама и пројектног рада, да се све теме „посвакодневе“ у преферирању социјално-комуникативне наставе. Важно је наглашавање учења тумачењем (Schüßler 2000), али шеме тумачења се не могу одвојити од мрежа знања.

Конструктивизам није супер-теорија, а нарочито није наука која лечи, он „не пориче“ друге теорије – чак ни бихејвиоризам. Он заузима другачију перспективу посматрања света него онтологија или метафизика и проширује спектар могућности сазнања, наиме, и код природних наука се шири став да се истражена стварност понаша онако, како је посматрамо и којим инструментима је меримо.

Много тога указује да интензивно проучавање теорије конструктивизма мења идентитет и праксу човека. Онај ко конструктивизам озбиљно схвати, провериће слику о себи и о свету, он ће посматрати себе и свет другачије него пре. Педагози ће преферирати методе оријентисане према субјекту и ограничити фронтално

посредовање знања. Али, пре свега ће „конструктивистички педагог“ заузети рефлексивни став и то према самом себи, „свом“ предмету, својим

ученицима и институцији школе. Да ли ће тиме постати „бољи“ наставник него што је био пре, морало би тек емпиријски да се провери.

Литература

- Андевски, М. (2007). Разумевање метода из дискурса педагошког конструктивизма. *Годишњак Филозофског факултета*. Нови Сад, књига XXXII, стр. 241-258;
- Андевски, М. (2008). Настава без поучавања. *Иновације у настави, часопис за савремену наставу*, бр. 3, стр. 5-14;
- Arnold, R., Schüller, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt.
- Erpenbeck, J., Heise, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie*. Münster.
- Gropengießer, H. (2003). Lernen und Lehren. U: *Report*, 3, s.29.
- Lencen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft*. Reinbek.
- Reich, K. (2006). Sistemisch-konstruktivistische Didaktik. U: Voß, R., (Hrsg.) *Die Schule neu erfinden*. Weinheim und Basel.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. U: Weinert, F., Mandl, H. (Hrsg.) *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen.
- Roth, G. (2003). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? U: *Report*, 3, s.20.
- Schüller, I. (2000). *Deutungslernen*. Hohengehren.
- Spitzer, M. (2003). *Lernen*. Heidelberg.
- Staudt, E., Kriesegman, B. (1999). *Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht*. U: Kompetenzentwicklung Münster.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. U: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4, s.629.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München.
- Ziehe, T., Stubenrauch, H. (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*. Reinbek.

Summary

Didactics has been more and more severely criticized, because it transfers contents. But forming competencies which would be neutral in comparison to contents is not the solution which can be satisfactory. When learning is self-managing, structurally determined process, we need the supporting, non-directed didactics. We can see that this is about moving from having knowledge to forming new culture of learning. Teaching is therefore supporting those who learn when they forming their knowledge network. Methodological actions should respect constructivists' theory of cognition, but also to acknowledge that "constructivists' methodology does not serve each topic and each target group.

Key words: *teaching, learning, following learning, constructivists' didactics, methodology.*

Прегледни
рад

Бојан Лазич¹

Педагошки факултет, Сомбор



Облици образовне подршке даровитих ученика

Резиме: У раду се нуди преглед радова у којима се разматра значај и улога школе у креирању стимулативних програма подршке за даровите ученике млађе школској узраста. Пажња се усредсређује на идентификацију даровитих процесом дијагностиком, као и на утврђивање параметара који дефинишу даровите појединце на одређеном узрасту. Указује се на специфичности акцелерације, обојавивања и селекције као организационих облика образовне подршке. Циљ рада је да се методом теоријске анализе кроз компарацију рада са даровитим ученицима у свету и код нас, објективно сагледа и проучи избор и примена адекватних метода и наставних стратегија при дидактичком обликовању програмских садржаја намењених овој групи ученика.

На крају, у закључним разматрањима, теоријско - емпијски заснованим, закључујемо о позитивним резултатима досадашњих истраживања и искуствима стеченим у раду са даровитом децом. То нас упућује да перманентно операционализујемо научно засноване иновативне облике рада у наставну праксу, чиме ће се избећи импровизација и обезбедити адекватни услови за развој и афирмисање широког спектра потенцијалних способности ученика, што би значајно допринело квалитету образовања у Србији.

Кључне речи: развојна идентификација, даровитост, подршка, диференцијација и индивидуализација.

Увод

Сваки човек је уникатан ...
нити су постојали, нити ће
постојати два иста човека.

Федерико Мајор

Савремено доба друштву упућује високе захтеве, нарочито у погледу наставе и учења.

Један од приоритетних циљева савременог образовања је побољшање развоја и коришћење људске даровитости. Данас се свуда у свету обраћа велика пажња на школске програме, припремање и усавршавање младих за друштвене улоге које намећу потребе функционисања и развоја савременог друштва. Неговање дара и подстицање креативности путем форсирања креативног мишљења у настави императив је не

¹ lazicbsaa@yahoo.com

само школе и наставника већ и целог данашњег друштва (Ратковић, 1997:149–151). Питање оптималног развоја даровитих ученика наметнуло се као основно друштвено и педагошко питање, с обзиром да људско стваралаштво представља главну снагу напредовања савременог друштва. Разумевање сложеног проблема природе даровитости и њено развијање педагошким средствима изузетно је важно, сложено и актуелно.

Феномен *wunderkind*-а указује на неопходну потребу за уважавањем разлика у образовању и обавезу друштва, односно школе да се стечена научна сазнања и искуства из ове области имплементирају у образовање, и директно искористе за стварање услова за подстицање индивидуалног развоја, прихватање и поштовање личних способности и склоности сваког појединца, имајући при том на уму утицај средине и социјалног окружења. Перманентно усавршавање постојећих и израда нових наставних програма „посебно са становишта задатака бољег задовољавања развојних потреба даровитих ученика, проблем је од општег значаја за једно друштво“ (Недељковић, 1997:271–276).

Циљ овог рада је да се методом теоријске анализе укаже на досадашња сазнања у области рада са даровитим ученицима, сагледају и евентуално понуде нека од решења за успешније интегрисање и кореспондирање научних достигнућа и разредне наставе.

Дефинисање даровитости

Даровитост деце предмет је низа научних истраживања, нарочито у другој половини XX века. Дефинисане су, испитиване и провераване способности даровите деце, проучавани су услови живота и утицај околине на њихов развој и напредовање, разјашњена најважнија терминологија питања везана за појам даровитости. Значајно је унапређена теорија и све развијенија пракса откривања и образовања даровитих.

Савремена психолошка литература пружа разне дефиниције за даровитост и сличне синонимне појмове као што су: таленат, надареност, креативност, стваралаштво.

Педагошка енциклопедија под појмом даровитости подразумева субјекте са високим интелектуалним способностима, изузетно развијеним специјалним способностима (музичке, ликовне), са трајно високим резултатима у разним областима, са тежиштем на креативности истих. „Обдарено дете“ разликује се од друге деце по својим интелектуалним способностима, посебно општом интелигенцијом, жељом за знањем, истрајношћу и тежњом за истицањем, здравим разумом и способностима критичког уочавања, уопштавања, иницијативности, оригиналности и интензитета, разноврсности и интересовања (*Педагошка енциклопедија*).

Старије дефиниције (Luis S. Terman, 1925) претежно су усмерене на високе интелектуалне, менталне способности, при чему се даровитост објашњава и изједначава са високим постигнућима, а основни показатељ је високи ниво интелигенције (IQ од 140 и више). Поред ових јавила се потреба за уважавањем и других неинтелектуалних фактора (тежња ка самоостварењу, упорност, тежња ка социјалној интеграцији, супериоран физички развој) и особина личности (интересовање за школу, богат речник).

Појам даровитости поред интелектуалног укључује и друге области способности: креативне, сензомоторне, социоемотивне.

Босиљка Ђорђевић истиче „да су даровита деца она која су способна за висока постигнућа и која показују способности или потенцијалне способности, креативно или продуктивно мишљење, способности вођства, визуелне или друге уметности“ (Ђорђевић, 1995:37).

Савремене дефиниције много су комплексније јер обухватају и квалитативне и квантитативне аспекте, сагледавајући даровитост

као интеракцију три групе људских способности:

- натпросечне интелигенције,
- високе мотивације и
- високог нивоа креативности.

„Покушај дефинисања даровитог ученика указује на хетерогеност ове категорије у погледу испољених способности, постигнутог успеха и социоемоционалне зрелости, што има за последицу хетерогеност њихових васпитних и образовних потреба“ (Максић, 1998:34).

Идентификација даровитих

Динамика развоја способности и талента је различита, па је није могуће једним краткотрајним поступком евидентирати, јер је даровитост као динамички вишедимензионалан променљив феномен изложена утицају одређене културе и окружења и обухвата општи, физички, емоционални и социјални развој (Крњајић, 1999:135). Процес откривања и идентификације надарених из опште популације ученика је сложен и трајан поступак који почива на неколико основних принципа: систематичности, свеобухватности, објективности, биосоцијалне оптималности, мултидисциплинарности.

Највећи број психолога сматра да је оптимални узраст за идентификацију даровитих до 12 година, односно млађи школски узраст. Научно је доказано да међу ученицима истог узраста постоје огромне разлике у менталној, емоционалној и социјалној сфери. У свету постоје веома различити облици рада и идентификовања даровитих на узрасту 10–11 година које се могу распоредити у биологистичке, бихејвиористичке и социолошке концепције даровитости (Корен, 1987:6).

Биологистичка концепција инсистира на селекцији надарених појединаца, јер полази од претпоставке наслеђених готових способности.

Супротно претходној, бихејвиористичка преферира васпитање и полази од поливалентности наслеђених потенцијалних способности које се под оптималним условима могу развити. Социолошка концепција подразумева да су сви појединци потенцијално надарени, али ће се код њих развити оне особине и способности у складу са потребама друштва.

Идентификација даровитих је један од основних проблема са којим се суочавају истраживачи у овој области. Док је у почетку идентификација даровитих вршена на основу предлога учитеља, каснија истраживања све више употребљавају групне тестове (општих способности, знања) којима се испитује већи број ученика. Поуздана идентификација даровитих захтева примену стандардизованих тестова општих и специјалних способности. Један од најприхватљивијих модела идентификације даровитих је процесна дијагностика (развојна идентификација) која подразумева откривање првих симптома даровитости већ на предшколском узрасту (Ивић, 1988:3540). Без обзира на инструменте откривања и идентификовања даровите деце, мора се имати у виду да се не могу једном заувек утврдити способности. Једини прави пут је лонгитудинално истраживање.

Основни аспект питања ране идентификације даровитости јесте утврђивање релијабилних параметара који детерминишу даровите појединце на узрасту када би едукациона имплементација могла да буде значајна за развој способности (Гојков, 1999:13).

Имајући у виду различите врсте даровитости, не постоји универзални метод идентификације, већ је потребно изградити специфичне сетове поступака према типу надарености, који се могу прилагођавати конкретним ситуацијама. Сваки програм идентификације мора полазити од склопа наследних и стечених особина, и осигурати утврђивање и когнитивних и конативно-мотивационих особина кандидата. Такође,

пored нужних метода квантитативног одређења надарености, програм треба да обезбеди и квалитативни приступ који омогућава анализу менталних процеса испитаника. До сада изумљени методички поступци за идентификацију даровитих могу се сврстати у две групе метода: *метода процењивања* и *метода шесстирања*.

Сходно циљу идентификовања даровитих који зависи од тога које способности су значајне за друштво и за које су потребни програми и образовање², облике откривања надарених можемо сврстати у три категорије:

1. **Мерење степена развијености особина** (тестови интелигенције, посебних способности, специфичних способности, креативности, личности, знања)
2. **Процењивање особина појединаца** (извештаји и процене родитеља, тренера, водитеља секција и програма, опажања и предлози наставника, процене другова, самооцењивање)
3. **Процењивање квалитета духовних и материјалних производа** (патенти и различити проналасци, научни чланци и расправе, награде и такмичења, постигнућа у литератури, музици, спорту, ликовној уметности, глуми и осталим областима).

Улога школе у развоју даровитости

Конципирање и операционализовање система организованог подстицања развоја даровитих ученика првенствено је проблем и задатак школе. Императив савременог образовања јесте састављање квалитетних програма и одабир актуелних садржаја, у складу са развојним могућностима личности, као и са циљевима и потре-

бама друштва. Приликом утврђивања садржаја образовања за даровите ученике, важно је имати у виду друштвени, психолошки и педагошки аспект проблема.

Специјални дидактички захтев односи се на одабирање метода, поступака и техника за примену научних сазнања. Бројна истраживања код нас и у свету потврђују да је настава веома важан чинилац развоја даровитих ученика.

„Даровита деца имају бројне и специфичне потребе: да буду схваћена и прихваћена, процењивана због властитих интересовања, за различитим изазовима, подршком, помоћи и разумевањем, да проверавају своје идеје, процењују другачија схватања, проналазе алтернативе и разматрају могуће последице“ (Ђорђевић, 1997:29).

У зависности од потреба надарених ученика, циљеви, задаци и садржаји наставних програма морају се предвидети тако да обезбеде неопходну социјализацију, индивидуализацију и диференцијацију (темпо и дубине) ове категорије ученика, као и примену таквих наставних стратегија са методама које ће омогућити прилагођавање различитих програмских садржаја и стилова учења њиховим интересовањима, могућностима и потребама.

Савремени светски трендови склони су подршци даровитих у оквиру редовних одељења применом разних модела обогаћивања програма. Основни циљ је стварање услова за сву децу да у школи искористе и развију своје потенцијале, односно тежња за приближавањем циљева образовања све деце циљевима образовања даровитих.

У том погледу у свету постоје различити приступи у третирању даровитих. Највећи број аутора класификује организационе облике рада са даровитима најчешће у следеће три групе:

- убрзавање развоја – акцелерација,
- обогаћивање програма,

² Поставља се, овим поводом, питање да ли је друштво усмерено само на интелектуално најспособније или је заинтересовано за откривање и неговање свих врста талената.

- хомогено груписање и њихове различите комбинације.

Акцелерација подразумева разне наставне процедуре и поступке који омогућавају брже напредовање ученика, савлађивање предвиђених програма за краће време или на ранијем узрасту од уобичајеног. Независно од тога у ком се облику изводи или у ком узрачном периоду се налази појединац, акцелерација треба да буде резултат објективних сазнања о индивидуалном физичком, интелектуалном, емоционалном и социјалном развоју, као и сагледавање и реална процена тренутног и будућег развоја. У Француској се примењује *усмерена акцелерација* где је темпо предавања прилагођен ритму дечијег развоја, уз пуно уважавање несклада између емоционалног, мотивационог и интелектуалног развоја, док се у Швајцарској користи *извесна* акцелерација, која подразумева рад у оквиру једног предмета у мешовитим одељењима са различитим нивоом и темпом учења (Дејић, 2009).

Обогаћивање наставних садржаја у образовању даровитих најчешће се примењује на два начина:

1. стицањем искуства у учењу после рада у редовном одељењу
2. прилагођавањем наставних обавеза за даровите ученике у редовним хетерогеним разредима.

Основна одлика овог облика је што се ученици не издвајају из редовне школске средине и групе којој припадају већ им се дају додатни наставни садржаји, активности и поступци у циљу проширења основа знања, продубљивања разумевања, повећања степена вештине, развијања љубави према учењу, развијања пожељних метода учења и мишљења, подстицања иницијативе и развијања креативности (Драшковић, 1998:57).

Трећи облик груписања даровитих (сегрегација), подразумева издвајање и груписање ученика на основу нивоа интелигенције „како

би им се омогућило различито и стимулативно ширење и богаћење знања највишег нивоа“ (Чудина-Обрадовић, 1991: 89). Познати облици овог груписања су *хетерогено груписање* (ранији полазак у школу, прескакање разреда, груписање на основу интересовања) и *хомогено груписање* (груписање ученика приближних способности из више или у оквиру једног одељења). Овај вид груписања посебно је уочљив код организације специјалних школа различитом наменом: музички таленти, балет, примењене уметности, математички таленти.

Рад са даровитим код нас и у свету

Избор и дидактичко обликовање адекватних програмских садржаја за подстицање развоја даровитости ученика основне школе потребно је темељити на савременим научним педагошко-дидактичким основама и концепцији стимулирајућих садржаја за развој облика ученичке даровитости.

Сви до сада познати и у свету коришћени облици рада са даровитим ученицима – издвајање, убрзавање и обогаћивање – гарантовани су одговарајућом школском регулативом и срећу се у школској пракси код нас. Актуелни школски прописи садрже паралелно одредбе које обећавају посебну образовну подршку за даровите и талентоване ученике (додатни рад) и за подстицање даровитости. Оваква оријентација је у складу са најновијим сазнањима и опредељењима у овој области. Код нас се не сматра оправданим издвајање даровитих ученика обавезне (основне) школе из редовних разреда и школа јер је то период општег и интелектуалног развоја који још увек није завршен.

Диференцијацијом наставе, проблемском наставом и различитим додатним активностима могу се на адекватан начин задовољити потребе даровитих ученика. Индивидуализација и диференцијација наставе у оквиру одељења има

предност у односу на остале форме рада са даровитим ученицима. „Под појмом индивидуализоване наставе подразумевамо такву организацију наставног рада која се темељи на индивидуалним разликама међу ученицима“ (Вилотијевић, 2001:48). Индивидуализација наставе подразумева сагледавање разлике између ученика, и усклађивање поступака и метода деловања са истим, омогућавање ученицима да напредују према властитом темпу, интелектуалним и другим могућностима. Оваква врста наставе претпоставља стварање свих неопходних услова да се настава и учење не затварају, ученици не задржавају на достигнутом интелектуалном нивоу, већ да се подстиче развој оних способности за које постоје неопходне претпоставке. Тиме се остварује максимална могућност у развоју сваког појединца, па и даровитих. Флексибилном организацијом рада у редовним одељењима и додатним планом и програмом даровитим ученицима може се пружити повољнији третман и тиме у великој мери смањити слабости које постоје у раду са хетерогеним одељењем у редовној школи. Настава и учење даровитих ученика могу се учинити интензивним, квалитетним, савременим и ефикасним уколико се максимално тежи обезбеђењу двосмерне комуникације која захтева индивидуализовану наставу.

У нашем школском систему један од значајних облика обогаћивања је додатна настава. Овакав облик наставе подразумева продубљивање знања, сагледавање узрочно-последичних веза и односа, трагање и проналажење узрока, проналажење нових, оригиналних решења (Малушић, 1995:160). Познато је да је додатна настава у млађим разредима основне школе намењена само оним ученицима четвртог разреда који су заинтересовани и способни да у некој образовној области остваре знатно више од онога што редовни наставни план прописује. Превасходно флексибилна, додатна настава мора бити тако организована да ученике стално ставља у истраживачки положај, пред проблемом који ће

„провоцирати“ њихове мисаоне активности и мотивисати их за самосталан стваралачки рад, начином и темпом који одговара њиховој природи. Ову наставу је такође потребно диференцирати и индивидуализовати због различитих могућности, потреба и интересовања даровитих ученика, имајући у виду и одговарајуће услове (простор, број ученика у групи, наставна средства), који такође утичу на успешну реализацију понуђених садржаја.

Без обзира на наставне облике и поступке рада са даровитим ученицима, улога наставника је посебно значајна. Он мора бити у првом реду високо квалификован, стручан и специјално припремљен за овакав рад. Наставник мора познавати природу даровитих ученика (Цветковић-Лај и Печјак, 2004) и специфичности наставног рада са њима. Потребно је да поседује висок степен флексибилности, снажљивости и досетљивости. Стручан и компетентан познавалац материје, са довољно енергије и интересовања за своје ученике, отворен према променама и новинама, способан да оживи предмет изучавања, наставник треба да подстиче креативност, демонстрира ентузијазам и да ефектно комуницира са ученицима, уз пуно уважавање другачијих идеја. Овакав приступ и рад подразумева континуирано и функционално усавршавање и иновирање знања а учење постаје стваралачки процес (Williams, 2005). Поред редовне обавезне наставе, постоје и разне друге могућности за пружање подршке даровитима у виду додатног рада, слободних активности, слободних научноистраживачких активности.

Велики број земаља у свету сусреће се са многобројним проблемима у организовању рада са даровитим, где примена различитих облика рада зависи од културних средина. Основна културолошка разлика, по питању образовне подршке за талентоване, је између широко распрострањених схватања на Истоку, и схватања на Западу. На Истоку је општеприхваћен

став *сва деца су пошвенцијално даровита*, и да ће се кроз напоран рад и интересовање за одређене области „самоселектовати“. Запад полази од схватања *само нека деца су даровита*, и она ће се адекватним програмима најпре идентификовати, а затим и образовно подржати (Дејић, 2009:144). Широм света готово сваки програм за надарене и талентоване се преклапа и има интеракцију са локалним образовним системима, понекад преко међународних контаката у виду такмичења, олимпијада, летњих школа, па је и разликовање прецизних ефеката школе и програма практично немогуће.

У Сједињеним Америчким Државама службени програм за надарене и талентоване је у употреби више од једног века. Низак стандард државног основног образовања у Америци у поређењу са другим развијеним земљама, као и основна претпоставка да није могуће задовољити образовне потребе даровитих и талентованих ђака у регуларној учионици са школским задацима, утицали су на развој програма ваншколског високог образовања за даровите и талентоване на већини универзитета.

Џон Хопкинс универзитет у Балтимору, Дјук универзитет у Северној Каролини, Денвер универзитет у Колораду, Севернозападни универзитет код Чикага и Универзитет у Ајови нуде координирајуће програме у виду курсева у оквиру летњих кампова интернатског типа. Образовање даровитих се примењује у половини од укупног броја америчких држава, најчешће са акцентом на акцелерацији (убрзању) као основним обликом подршке даровитих.

Високи резултати код пријемних тестова препоручују учествовања у интензивним брзим курсевима, у хуманистичким, друштвеним наукама, природним наукама, математици, информатици. Главни центри за истраживање талената нуде летње обогаћивање и остале програме за оне који се квалификују кроз улазне тестове (*на-нивоу, изнад-нивоа*) у редовним школама.

У оквиру Џон Хопкинс универзитета формиран је Центар за надарену омладину (The Center for Talented Youth – CTY) који нуди програме трагања за даровитим у различитим областима. Програм обухвата децу узраста од вртића до 12. разреда кроз три различита облика за истраживање талената: основни (2–4. разред), млађи (5–6. разред), и старији (7–8. разред). CTY модел нуди низ летњих програма за ученике: убрзани летњи курсеви интернатског типа (1–3 недеље), курсеви образовања на даљину, викенд и вечерње семинаре за ученике и родитеље на факултетима, универзитетима, музејима, зоолошким вртovima, научним центрима у земљи, и дијагностички и саветодавни центар за пружање помоћи породицама и школама за процену, планирање, и саветовање, са другачијим захтевима у сва три облика.

CTY модел има две фазе тестирања у оквиру селекције за курсеве (Freeman, J. 2002):

1. Стандардни тестови, као што је Ајова *шест основне већине*, у Калифорнији *Тести достигнућа* и слични тестови, користе се за избор ученика који су постигли резултат изнад 95 или 97 процената. Ови тестови су „на нивоу“ унутар сваког разреда школе и мере стручност и знање унутар националних норми у оквиру наставног плана и програма у различитим областима и предметима. Ипак, чак и ови ученици високих достигнућа имају врло различите капацитете, око 20% постиже резултате који одговарају 4 или 5 година старијим студентима, а ове ситније разлике не могу бити откривене у процесу тестирања „на нивоу“ јер нису довољно тешке.
2. Сколастички тест процене – *The Scholastic Assessment Test* (SAT) или Амерички колеџ програм за тестирање – American College Testing Програм

(ACT) даје се одабраним ученицима али „ван-нивоа“, независно од њихових година, где се поред средњошколаца сениора оцењују и основци. Најчешће коришћени тест је SAT, посебно SAT 1 (тест за расуђивање) који има математику (SAT-M) и вербални део (SAT-V).

На Дјук (Duke) универзитету 1980. године основана је непрофитна образовна организација која примењује Програм идентификације талената (Talent Identification Program, TIP). TIP летњи програми нуде интензивне студије, курсе брзог темпа за академски надарене ученике, како би савладали веома изазован материјал пропорционално својим способностима. Учесници уписују разред и током тронедељног рада уопштено завршавају рад еквивалентно школској години високе школе или семестру колеца. Настава се изводи седам сати дневно, од понедељка до петка, и три сата суботом. Типична величина разреда је 16 ученика. Инструктори су стручни, искусни и талентовани и долазе из разноликих група, која укључује чланове универзитетског особља, изврсне учитеље из средње школе, искусне професионалце и напредне студенте. Сваки разред има и асистента који је додипломски или постдипломски студент са демонстрираним знањем у предмету (Freeman, J., 2002).

Питањем даровитости у САД се поред помених универзитета баве и Национални истраживачки центар за даровите и талентоване (National Research Center on the Gifted and Talented, NRC), као и Национална асоцијација за даровиту децу (NAGC). Ови центри прописују стандарде о образовању даровитих и организују Конгресе посвећене овој теми. Основни недостатак ових модела за тражење талената (TS) је у пренаглашеној акцелерацији којом се смањује време и тиме спушта инересовање и креативност ученика.

У Немачкој су позната два модела за истраживање талената: *Шулер академија* (Deutsche

Schuler Akademie) по шеснаестодневним летњим образовним програмима и *Хамбуршки модел* за истраживање талената математичких способности.

Идеални учесник има високе интелектуалне способности, са снажном мотивацијом за постигнућем у различитим областима, и већ показаним достигнућем далеко изнад просека. У тринаестогодишњем немачком школском систему потенцијални кандидати би требало да буду у 11-ом или 12-ом разреду.

Пошто нема рутинских стандардизованих тестова достигнућа у Немачкој као што је Сколастички тест процене (SAT) у САД, примењују се два критеријума помоћу којих се проналази погодан кандидат:

1. Успешно учествовање у једном од националних или интелектуално захтевних државних такмичења и Олимпијада;
2. Препоруке из отприлике 4300 средњих школа у Немачкој (гимназија/Gesamtschule) именују једног до два изврсна ученика који ће одговорати горњем идеалном профилу.

Шеснаестодневну *Шулер академију* похађа 90 дечака и девојчица, где свако учествује у једном од 6 курсева који покривају широки распон различитих академских дисциплина, са циљем да се у оквиру 50 часова курса детаљно упознају са садржајем одабране теме, терминологијом и литературом.

Иако је основно образовање слично у целој земљи, неколико немачких регија дели средњошколско образовање у три врсте школа где се даровити могу подржати. Ово укључује и флексибилан упис у први разред, прескакање разреда (иако ретко), изборне курсеве, као и изборе унутар наставног плана и програма. Тренутно постоји 26 специјалних школа у савезним регијама које промовишу надарену децу. Девет школа су пос-

већене математици и природним наукама, једнаест усавршавају уметност и музику а шест је фокусирано на модерне језике.

У Русији уместо израза “обдарен” који се обично избегава, употребљава се израз “продубљени”. У Москви од око 1250 државних и 250 приватних школа већина садржи обogaћене програме. Селекција кандидата врши се на основу постигнутих резултата на регионалним олимпијадама, летњим/зимским школама математике, интелектуалног такмичења дописивањем, посебних пријемних испита и такмичења у организацији школског особља. Свака школа има свој властити независни програм, осигурава усклађеност садржаја са националним стандардима и има индивидуализован приступ у ученичком образовању (Freeman, J., 2002). Успостављају се везе са вишим образовним институцијама и нуде се курсеви са циљем да се припреме студенти за пријемне испите, као и активности које укључују младе математичаре у истраживању. Организоване су бројне, међународно познате школе за надарене математичаре: школа број 57 у Москви, Сант Петербург школа број 239, Москва интернат број 18, преименована у Специјални образовно-истраживачки центар државног универзитета у Москви, као и Новосибирска школа за надарену децу у математици која прераста у Специјално образовно-истраживачки центар државног универзитета у Новосибирску. Специјалне школе и посебни часови су такође доступни широм земље, у распону од математике, природних наука и технологије до вербалне вештине (укључујући и стране језике), музике, уметности и спорта, као и стручне и практичне вештине. Још увек постоје посебне интернатске школе за математички надарену децу из удаљених и руралних подручја, иако алтернативно таква деца могу узети посебне дописне курсеви Државног универзитета у Москви.

Службени став Кине је да су сва деца даровита (Freeman, J., 2002) и да ће се само-квалифи-

ковати и потврдити у одређеној области, сходно свом интересовању. Иако не постоји јединствена владина политика за надарену децу, основни квалитет образовања у Кини је висок, а напредна деца се примају у неколико специјалних школа. Деца већ као трогодишњаци могу бити примљени у основне школе, са 8 година старости могу уписати средње школе, а са 10 година могу се уписати на универзитет. Рани улазак се оправдава њиховом способношћу да могу сами студирати веома успешно у тим годинама. Специјални експериментални часови за надарене изводе се у више од 50 основних и средњих школа на целој територији земље а неколико универзитета је отворило специјалне разреде за надарене адолесценте. Специјални курсеви из информатике и олимпијска школа математике (физике/хемије), дечије палате са различитим курсевима из науке/уметности, активности које се односе на научна истраживања, проналаске и уметност се одржавају у школама широм Кине. Многе школе у слободно време викендом организују специјалне курсеви, као што су визуелна и извођачка уметност, математика и наука, разне друштвене активности, за специјалне потребе талентоване деце. Надарени ученици који се школују у редовним разредима добијају додатна упутства од учитеља за самосталан истраживачки рад у слободно време. У Хонг Конгу постоје школе са образовним програмом подршке само за даровите.

Закључак

Истраживања у свету и код нас потврђују и указују на изразите индивидуалне разлике међу ученицима истог разреда. Идентификација и организација рада са даровитим, са јасном прагматичном компонентом *погштицање развоја пошеницијалних стваралаца*, веома је сложен и осетљив задатак школе. У многим земљама третман надарених ученика постаје национална брига, јер људски ум постаје „мотор“ напретка у развоју, а

најбоље се може остварити управо подстицањем и поткрепљењем даровитих ученика за бржи и квалитетнији развој (Круљ, 2000:143).

Без обзира што у нашој земљи не постоји организована брига друштва за најспособније ученике, многобројни изоловани покушаји (Клуб младих математичара „Архимедес“, Истраживачка станица „Петница“, активности Система регионалних центара за таленте, такмичења) и промене у законима указују на пораст интересовања школе и друштва за даровите ученике (Дејић, 2009:154–155). Разни семинари и округли столови о даровитима (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Вршцу) доприносе неопходној едукацији и методичком обучавању наставног кадра.

Убрзавање, обогаћивање, посебне школе и други облици рада са даровитим, високо успешним и мотивисаним ученицима у свету, подржани су у нашој средини кроз дужи временски период. Међутим, прикупљени подаци о подстицању даровитости код нас упућују на циклично интересовање за даровите ученике, примену појединих мера без континуираног праћења и проверавања њихових ефеката на дужи рок. Прегледом литературе уочава се да увођење појединих облика рада са даровитим ученицима у пракси није праћено адекватним евалуативним студијама, док примењена истраживања указују на одређене недостатке у реализацији (Максић, 1997:89). У нашим школама су даровита деца готово увек препуштена иницијативи, афинитету и сопственом нахођењу наставника. Због тога рад са даровитом децом има обележје стихије и импровизације. Уместо да им се обезбеди целокупан развој и максимално развију когнитивне способности и стваралачки приступ садржајима, школа их често гуши стереотипима, меморисањем и репродуковањем запамћеног. За успешну реализацију програма редовне наставе, учитељ мора да уважава индивидуалне способности ученика и да сходно томе примењује савремене облике рада,

посебно индивидуализоване наставе, као и друге врсте савремене наставе. Коришћењем различитих наставних средстава и дидактичког материјала, потребно је развијати све компоненте стваралачког мишљења код деце: оригиналност, флексибилност, флуентност, редифиницију, осетљивост за проблеме и елаборацију.

У нормалном школском окружењу потребно је обезбедити адекватне услове за даљи развој и афирмисање широког спектра потенцијалних способности. Да би ученици остварили своје урођене предиспозиције, неопходно је стално осавремењивање наставног рада, коришћењем различитих иновативних облика рада, релевантних наставних метода, како би се настава индивидуализовала и прилагодила способностима сваког ученика. Императив образовног система јесте брже стварање нужне претпоставке за индивидуализацију наставног рада и промене у организацији наше наставне праксе. Предвиђене активности у раду са даровитима треба да буду свеобухватне, јединствене и засноване на научним резултатима. Садејством научних радника који емпиријски проверавају своје идеје, и наставног особља са савременим педагошким и дидактичким образовањем, подржаних адекватним уџбеницима и дидактичким материјалом, потребно је перманентно операционализовати теоријска сазнања у наставну праксу. Неопходно је свеобухватно сагледати дидактичко-методички значај додатне наставе, изборне наставе, специјалних одељења, у циљу имплементације основних начела савремене наставе. Обезбеђивањем адекватног школовања и напредовања даровитих ученика у складу са њиховим способностима, могућностима, думетима, склоностима и мотивацијом, настава ће постати занимљивија и привлачнија свим ученицима, чиме би мисија школе савременог друштва била испуњена, посебно према категорији чијим се феноменом бави овај рад.

Литература

- Williams, S. L. (2005). *The Effect of Specific Staff Development Opportunities on Teachers Attitudes Toward Gifted Education and Comfort Level Utilizing Differentiation Strategies*, Dissertation.
- Вилотијевић, М. (2001). *Дигактика 2*, Београд, ЗУНС.
- Гојков, Г. (1999). Рана идентификација даровитости, *Зборник више школе за образовање васпитача*, Вршац, 5, 12–34.
- Дејић, М. (2009). *Математичка даровитост и креативност*, Панчево, Регионални центар за таленте Михајло Пупин.
- Драшковић, Б. (1998). *Даровити и образовна одисеја*, Београд, АБЦ – Графика.
- Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и неусићх*, Београд, Заједница учитељских факултета.
- Ђорђевић, Ј. (1997). Познавање природе даровитости – претпоставка за њено подстицање и развој, *Зборник више школе за образовање васпитача*, Вршац, 3, 27–30.
- Ивић, И. (1988). Идентификација и обухват даровитих популација: успостављање система рада са талентованом децом и омладином, *Републички завод за унапређење васпитања и образовања*, Београд, 35–40.
- Корен, И. (1987). *Пољед на појаву надарености и улоју надарених у савременом свијету*, Загреб, Просвијетни савјет Хрватске.
- Крњајић, З. (1999). Подстицање и процена раног развоја, *Зборник више школе за образовање васпитача*, Вршац, 5, 134–146.
- Круљ, Р. (2000). Даровити ученици и школска акцелерација, *Зборник више школе за образовање васпитача*, Вршац, 6, 141–145.
- Максић, С. (1997). Ефекти подстицања даровитости у школи, *Зборник више школе за образовање васпитача*, Вршац, 3, 27–30.
- Максић, С. (1998). *Даровито дете у школи*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Малушић, С. (1995). Специфичности и могућности рада са даровитим ученицима млађег школског узраста, *Зборник више школе за образовање васпитача*, Вршац, 1, 157–160.
- Недељковић, М. (1997). *Време промена и образовање*, Јагодина, Учитељски факултет.
- *Педагошка енциклопедија* (1985). Београд, ЗУНС.
- Ратковић, М. (1997): *Образовање и промене*, Београд, Учитељски факултет.
- Терман, ЛМ (1915). Ментална хигијена изузетне деце, *Педагошка Биословија*, Београд, 22, 529–537.
- Freeman, J. (2002). *Out-of-school Educational Provision for the Gifted and talented Around the World*, London, A report for the Department of Education and Skills.
- Цветковић-Лај, Ј., Печјак, В. (2004). *Можеш и групаије*, Загреб, Алинеа.
- Чудина-Обрадовић, М. (1991). *Надареност*, Загреб, Школска књига.

Summary

This paper is on the review of the papers which discuss the importance and the role of the school in creating stimulating programmes of the support for the gifted children of lower grades of the primary school. Attention is focused on the identification of the gifted by the process diagnosis, as well as determining parameters which determine the gifted individuals in the certain age. Particularities of acceleration are seen, enriching and segregation as the organizational forms of the educational support. The aim of this paper is by the method of theoretical analysis through comparison of work with the gifted students abroad and in our country, objectively see and study the choice and application of the adequate methods and teaching strategies in the didactical forming of the programmed contents aimed at this group of students.

In the end, the concluding discussion, theoretical/empirical based, we conclude about the positive results of the up-to-date research and experienced gained in work with the gifted children. This leads us to permanent operationalisation of the scientifically based innovative forms of work and teaching praxis, and in this way avoid improvisations and make adequate conditions for developing and affirming a wide scope of the potential abilities of students and this would significantly contribute to the quality of education in Serbia's.

Key words: *developmental identification, giftedness, support, differentiation and individualisation.*

Кратки
научни прилог

мр Сузана Мунћан¹
ОШ „Сава Мунћан“, Крушчица



Орјанизација и ефекти стручној усавршавања учитеља

Резиме: Орјанизација стручној усавршавања учитеља обухвата мноштво послова који утичу на успешно реализовање стручној усавршавања. У овом раду сагледали смо функционисање појединих сегмената стручној усавршавања учитеља, све у циљу продубљивања и проширивања постојећих знања о овом сложеном процесу.

На узорку од 314 испитаника из двадесет и пет основних школа испитана су мишљења 268 учитеља, 23 директора и 23 педагога о актуелној пракси, орјанизацији и практичном ефекту стручној усавршавања учитеља. Истраживање је указало на значај ове делатности и изражену потребу учитеља за стручним усавршавањем. Учитељи су веома самосвесни вредности и неопходности развоја оштре и професионалне профила, при чему су врло мотивисани да се сарадници укључе у орјанизацију свој стручној усавршавања. Такође, резултати истраживања су показали да актуелна орјанизација стручној усавршавања учитеља углавном није услађена, првенствено са финансијским могућностима, али неретко и са потребама и интересовањима учитеља.

Кључне речи: учитељ, стручно усавршавање учитеља, орјанизација стручној усавршавања, практичан ефекат стручној усавршавања.

Увод

Стручно усавршавање учитеља, у свету сталних и брзих промена, све више доприно-

си професионалном успеху и „вокационој виталности“ учитељског кадра. Како истиче Ољача, професионална вредност наставника „подразумева да он није пуки извршилац, преносилац туђег мишљења, већ одговоран стручњак за образовање младих, који има утицај на карактеристике васпитно-образовног процеса, и који сноси одговорност за његове ефекте“ (Ољача, 2003).

¹ suzana.muncan@gmail.com

² Рад је настао на основу магистарске тезе *Облици и орјанизација стручној усавршавања наставника разредне наставе* која је одбрањена 11. 10. 2010. год. на Учитељском факултету у Београду.

С обзиром на такве изазове, постало је јасно да се траже нове врсте учитеља, који нису само информисани него и активни, способни и креативни да допринесу развоју школе и шире заједнице. Потребни су учитељи који су спремни да преузму већу иницијативу и одговорност за иновирање практичног рада.

Таква ситуација захтева стално унапређивање стратешких знања и умења, кроз лични и професионални развој и стручно усавршавање учитеља. Управо због друштвене одговорности и позивне мисије која стоји пред учитељем, али и услед вртоглавог развоја друштва, неопходно је да се његово образовање наставља и перманентно стручно усавршава током читавог живота. Зато је питање организације стручног усавршавања учитеља активност која се подробно припрема, јер је извесно да у многоме утиче на учинак едукативног процеса.

Чињеница је да ток усавршавања прате многобројне пропратне активности, те би оне стога требало да буду детаљно испланиране и организоване. „Хаотичност и једностраност у организовању ма ког облика стручног усавршавања оставља утисак необавезности усавршавања и одражава се на ефекте стручног усавршавања“ (Сврдлин, 1983). Зато је неопходно одговорно приступити организацији стручног усавршавања учитеља. Сваки аспект усавршавања треба темељито разматрати и адекватно осмислити. То подразумева: избор потребних програмских садржаја, избор времена и места одржавања усавршавања, одабир предавача, потом прецизирање датума доласка и повратка учесника-предавача, односно датум радних активности и пауза, смештај, освежење и исхрану, припремање потребне литературе, трошкове стручног усавршавања, правовремено информисање учитеља и низ других питања.

Појам организације објаснићемо као дефинисање и спајање потребних појединачних активности у смислу обезбеђивања ефикасног

стручног усавршавања учитеља. Наиме, након темељног сагледавања програмске садржине, материјално-техничких могућности, људских ресурса и других организационих делова, организатор врши поделу послова које треба урадити и притом координира акцију у смеру остваривања постављеног циља.

Било као појединац или члан организационог тима, организатор је задужен за груписање организационих задатака и креирање радних токова, односно за логистику и техничке ствари око хармоничног структурирања стручног усавршавања.

Организатор стручног усавршавања учитеља могу бити: Министарство просвете и спорта Републике Србије, Завод за унапређивање образовања и васпитања, установа или стручно друштво, односно удружење или привредно друштво регистровано за обављање делатности у области образовања и васпитања, факултет, општина, школа, стручни орган школе, сам појединац и остале организације које се баве образовањем и васпитањем младих генерација.

Етапе организације стручног усавршавања

Како смо већ навели, успех стручног усавршавања учитеља зависи од претходне припреме, односно од добре организационе стратегије у којој су све активности организационо структуриране. У оквиру овог рада указујемо да се организациона ефикасност може остварити кроз поступно и прорачунато обједињавање свих послова, који се састоје из већег броја фаза или етапа, од којих се посебно истичу четири основне етапе (њихов след можемо видети на Слици 1).

Евидентно је да се поменуте фазе преплићу и веома утичу једна на другу, што се одражава на постизање организационих циљеве, тј. на ефекат пруженог стручног усавршавања учитеља.

Слика 1. Основне етапе организације стручног усавршавања учитеља



Методолошки поступак

Проблем и предмет истраживања

Организовање стручног усавршавања учитеља је врло сложена и хетерогена акција која обухвата више активности истовремено. У основи све оне се свode на питање како постављене циљеве остварити. Добра организациона структура стручног усавршавања учитеља директно утиче на успех стручног усавршавања, што је предуслов за наредна интересовања и укључивања учитеља у ток стручног усавршавања.

С овим у вези је и предмет нашег рада: истраживање проблема стручног усавршавања учитеља (полазећи од сагледавања мишљења учитеља, потом директора и педагога о организацији ове активности, појединим сегментима стручног усавршавања и организационим појединостима важних за успешну реализацију стручног усавршавања учитеља...).

Такође, испитаћемо мишљења, уверења и оцене учитеља о појединостима које се тичу њиховог стручног усавршавања. Сазнаћемо какво је њихово мишљење о вредновању програма и садржаја усавршавања, као и о практичној при-

мени стечених знања. Поред тога сматрамо да је потребно сагледати субјективне потребе самих учитеља за стицањем нових знања и умења, као и надограђивањем постојећих.

Кроз истраживање утврдиће се колику пажњу учитељи придају организацији стручног усавршавања, колико су ангажовани у његовој организацији, потом о њиховом мишљењу кроз какве облике их треба реализовати, у којим условима, у ком временском периоду и који предавачи-едукатори су подобни за едукацију учитеља. Такође, сагледаћемо потребе, интересовања и могућности учитеља да се активније укључе у креирање сопственог усавршавања.

Свакако желимо да сазнамо какво је њихово мишљење о организаторима стручног усавршавања и пропратним проблемима који ремеће њихово редовно стручно усавршавање.

И на крају, занима нас која су према њиховом мишљењу најважнија подручја за која би требало организовати стручно усавршавање.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је да се на основу сагледавања мишљења учитеља, директора и педа-

гога о актуелном стручном усавршавању учитеља, његовој организацији, утврде основе за организовањем стручног усавршавања које је прилагођено могућностима, интересовањима и потребама учитеља, што представља важан предуслов ефикасног остваривања те праксе.

Методе и технике истраживања

У овом истраживању користили смо сервеј истраживачки метод и методу теоријске анализе.

Од истраживачких техника примењене су: анкетирање, скалирање и статистичке технике обраде резултата истраживања. Анкетирање је кориштено да бисмо сазнали мишљења учитеља, директора и педагога о актуелном стручном усавршавању учитеља, организацији и могућности-ма унапређивању те праксе.

Скалирањем смо обавили испитивање мишљења учитеља: испитаници изражавају степен сагласности или несагласности са изјавом о актуелној пракси стручног усавршавања учитеља, о карактеру субјективног односа према усавршавању, о степену заинтересованости и ангажовању корисника у ток организације стручног усавршавања, о компетентности оних који се баве организацијом стручног усавршавања, о стручном усавршавању као фактору квалитетнијег обављања посла, као и о вредности/корисности понуђених програма који утичу на ефекат ове активности на унапређивању практичног рада учитеља.

Инструментни истраживања

У истраживању смо комбиновали и користили следеће инструменте: упитник за учитеље, упитник за директоре и упитник за педагоге. Питања су отвореног и затвореног типа и односе се на мишљења које испитаници имају о разним аспектима стручног усавршавања. Део упитника за учитеље чини скала за испитивање општег мишљења учитеља према актуелној

пракси стручног усавршавања. Наведена скала је раније конструисана и проверена (Дунђеровић Р. и Шеро Ф., 2004), има облик сумационе скале Ликертовог типа и добијени подаци могу бити тумачени са степеном ризика који се толерише у емпиријском испитивању мишљења/вредности.

Такође, изванредан број питања у овом упитнику исти је као и у упитнику за директоре и педагоге, а то је урађено с циљем да се у анализи одговора утврди сличност, односно разлике у одговорима на дата питања о организацији стручног усавршавања, ефектима појединих програма стручног усавршавања и потребама учитеља за стручним усавршавањем.

Узорак испитивања

Овим истраживањем је обухваћено 314 испитаника, а чине их: 268 учитеља (147 наставника разредне наставе и 121 професора разредне наставе), 23 директора и 23 педагога из двадесет пет основних школа са подручја Републике Србије.³

3 Преглед основних школа у којима су испитани запослени учитељи, педагози и директори: ОШ „Аца Алексић“, Александровац; ОШ „Иво Лола Рибар“ – Александровац, ОШ „Доситеј Обрадовић“ – Бела Црква, ОШ „Жарко Зрењанин“ – Бела Црква, ОШ „Здравко Гложански“ – Бечеј, ОШ „Надежда Петровић“ – Велика Плана, ОШ „Марко Стојановић“ – Врачев Гај, ОШ „Вук Караџић“ – Вршац, ШОСО „Јелена Варјашки“ – Вршац, ОШ „Михаел Садоевану“ – Гребенац, ОШ „Паја Маргановић“ – Делиблато, ОШ „Серво Михаљ“ – Зрењанин, ОШ „Вук Караџић“ Зрењанин, ОШ „Ђорђе Малетић“ – Јасеново, ОШ „Млада поколења“ – Ковачица, ОШ „Десанка Максимовић“ – Ковин, ОШ „Ђура Јакшић“ – Ковин, ОШ „Сава Мунђан“ – Крушчица, ОШ „Мара Јанковић“ – Кушић, ОШ „Сава Максимовић“ – Мраморак, ОШ „Јефимија“ – Обреновац, ОШ „Бата Булић“ – Петровац на Млави, ОШ „Десанка Максимовић“ – Пожаревац, ОШ „Др Јован Цвијић“ – Смедерево и ОШ „Јован Јовановић Змај“ – Сремска Каменица.

Статистичка обрада података

Добијени подаци обрађени су квалитативно и квантитативно. У квантитативној обради добијених података коришћени су они статистички поступци (израчунавање: фреквенција, процента, рангова, аритметичких средина, стандардних девијација, хи-квадрата и анализе варијансе) помоћу којих смо представили и анализирали одговоре учитеља, директора школа и педагога. Статистичка обрада података урађена је у SPSS програму. Након тога извршена је квалитативна анализа добијених података.

Резултати истраживања

У овом делу рада разматрали смо мишљења учитеља, директора и педагога о важним питањима организовања стручног усавршавања и обухватили следеће аспекте:

Избор садржаја стручног усавршавања учитеља

Какво је мишљење учитеља, директора и педагога о избору садржаја, тј. за којим садржајима учитељи имају потребе представљено је у Табели 1.

На ово питање одговорило је 268 учитеља, од којих већина (70,15%) сматра да стручно усавршавање треба организовати према потребама учитеља, односно *да се сваки учитељ одређује за садржаје према својим потребама и жељама*.

Значајно је што се мишљења директора и педагога преко 80% слажу у мишљењу да је ефекат стручног усавршавања трајнији уколико полазници бирају садржаје према својим интересовањима и потребама. Из ових резултата се види да се учитељи (70,15%), директори (82,60%) и педагози (86,95%) слажу за одабир садржаја стручног усавршавања, учитеља према индивидуалним потребама и жељама полазника.

Ово потврђује и чињеница да није утврђена статистички значајна разлика између учитеља, директора и педагога, која износи $\chi^2 = 4,85$. То значи да испитани имају слично мишљење о овој проблематици, те при одабиру садржаја треба бити флексибилнији, односно диференцирати их према индивидуалним потребама и жељама полазника стручног усавршавања што потврђује нашу подхипотезу истраживања.

Избор простора за стручно усавршавање учитеља

Место организовања стручног усавршавања учитеља може у утицати на ефекат самог усавршавања. Мишљења испитаника приказана су у Табели 2.

Из Табеле 2 видимо да се преко половине учитеља (53,36%) изјашњава за усавршавање у школи у којој ради, у чему се слаже преко половине директора (60,87%) и педагога (69,56%). Очигледно је да избор места усавршавања већини испитаника одговара унутар школе, што се

Табела 1. Избор садржаја стручног усавршавања према индивидуалним потребама учитеља

Одговори	Исте садржаје за све		Различите садржаје		Према потребама и жељама		УКУПНО	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Испитаници								
Учитељи	57	21,27	23	8,58	188	70,15	268	100%
Директори	2	8,70	2	8,70	19	82,60	23	100%
Педагози	2	8,70	1	4,35	20	86,95	23	100%
УКУПНО	61	19,43	26	8,28	227	72,29	314	100%

$$\chi^2=4,85, df=4, p=0.289$$

Табела 2. Месѣо организовања сѣручної усавршавања учиѣеља

Одговори	У школи		Ван школе		Све једно ми је		УКУПНО	
Испитаници	f	%	f	%	f	%	f	%
Учитељи	143	53,36	13	4,85	112	41,79	268	100%
Директори	14	60,87	1	4,35	8	42,78	23	100%
Педагози	16	79,56	2	8,70	5	21,74	23	100%
УКУПНО	173	55,09	16	5,10	125	39,81	314	100%

$$\chi^2=4,10, df=4, p=0.379$$

може разумети, јер се тиме штеди на времену, избегава стрес услед путовања, као и дуже одсуство из породице, а трошкови котизације се умањују. Поготово је стручно усавршавање унутар школе повољније и прихватљивије када усавршавање самофинансирају учитељи.

Такође, наша запажања показују постојање великог процента учитеља (41,79%), директора (34,78%) и педагога (21,74) којима је свеједно да ли је стручно усавршавање за учитеље организовано у школи или негде другде. Испитаници увиђају да се не треба везати само за радни простор и затворити стручно усавршавање унутар зидова школе, већ је то прилика да се успостави контакт са колегама из других школа и подручја.

Мишљење учитеља, директора и педагога, то јест статистичку значајност разлике њихових мишљења тестирали смо χ^2 тестом. Добијени $\chi^2 = 4,10$ статистички није значајан ($p = 0,379$), што

указује да не постоји статистички значајна разлика у мишљењу учитеља, директора и педагога о избору простора за стручно усавршавање.

Избор времена за сѣручно усавршавање учиѣеља

При утврђивању времена за организовање појединих облика стручног усавршавања учитеља, понудили смо више могућности о којима су анкетирани учитељи, директори и педагози дали своје мишљење које је приказано у Табели 3.

Према резултатима из Табеле 3 (о временском интервалу за стручно усавршавање учитеља) видимо да је најадекватније време у *школске године* (40,67%) са чиме се слаже више од половине педагога (52,17%). По мишљењу 34,78% директора најпогодније време за усавршавање запослених је *крајем августа месеца*.

Табела 3. Адекватно време за сѣручно усавршавање

Одговори	Крајем јуна месеца		Крајем августа		У току зимског распуста		Викендом		У току школске године		УКУПНО	
Испитаници	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Учитељи	17	6,34	60	22,38	27	10,07	55	20,52	109	40,67	268	100%
Директори	2	8,70	8	34,78	4	17,39	4	17,39	5	21,75	23	100%
Педагози	/	/	7	30,43	2	8,70	2	8,70	12	52,17	23	100%
УКУПНО	19	6,05	75	23,88	33	10,51	61	19,43	126	40,13	314	100%

$$\chi^2=9,03, df=8, p=0.366$$

ца, са чиме се слажу одговори 30,43% учитеља и 34,78% педагога. За усавршавање *викендом* изјаснило се 20,52% учитеља, 17,39% директора и 8,70% педагога. Усавршавање *током зимског распуста* прикладно је за 10,07% учитеља, 17,39% директора и 8,70% педагога. Прегледом Табеле 3 као најмање адекватно по мишљењу испитаника је усавршавање *крајем месеца јуна*.

Из Табеле 3 израчунали смо хи-квадрат и он износи $\chi^2 = 9,03$, који није статистички значајан на нивоу $p = 0,366$, што значи да не постоји статистички значајна разлика у мишљењу учитеља и педагога о најпогоднијем времену за организовање стручног усавршавања учитеља, а то доказује нашу претпоставку о временском димензионисању ове активности, јер како већина учитеља и педагога мисли, стручно усавршавање учитеља најприхватљивије је организовати *током школске године*.

Као што је познато, нормативно је учитељима дозвољено да одсуствују из школе у току школске године (у трајању од три дана) како би реализовали своје право и обавезу да се стручно усавршавају. У вези са овим важно је напоменути да је годишњим календаром школе планирана ова активност и притом се води рачуна да не ремети текући васпитно-образовни рад у школи, те је тиме стручно усавршавање усклађено са календаром рада школе. Такође, поједини садржаји учитељима су потребни током школске године. Према томе, стручно усавршавање је свр-

сисходније и учинак је већи ако је организовано док траје школска година. За организаторе је важно у циљу успешне едукације да одаберу време које одговара учитељима.

Оно што је очигледно из наведених резултата је мишљење преко трећине директора да је најпогодније време за стручно усавршавање учитеља током месеца августа. То, наравно, из разлога што директори полазе од интереса школе. Пред учитељима је нова школска година, стечена знања и умења могу се реализовати током текуће године, учитељи не одсуствују са наставе, долазе одморни са годишњих одмора а такође – не ремете се остале активности у школи.

Запазили смо да се мишљења учитеља, директора и педагога слажу када је реч о организовању стручног усавршавања за учитеље крајем јуна месеца. Термин није одговарајућ због низа обавеза које учитеље очекују пред крај школске године, односно оптерећености и умора учитеља, што непосредно утиче на ефекат усавршавања.

Одабир будућих предавача

У истраживању од анкетираних учитеља, директора и педагога затражено је да на основу искуства са стручног усавршавања наведу из које групације би одабрали предаваче за будућа усавршавања. Добијени одговори на питање о избору предавача дати су у Табели 4.

Табела 4. Одабир будућих предавача

Одговори	Особе са искуством из школе		Особе из школе које су прошле обуку		Универзитетске професоре и стручњаке		УКУПНО	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Испитаници								
Учитељи	83	30,97	119	44,40	66	24,63	268	100%
Директори	4	17,39	8	34,78	11	47,83	23	100%
Педагози	13	56,52	2	8,70	8	34,78	23	100%
УКУПНО	100	31,85	129	41,08	85	27,07	314	100%

$$\chi^2=17,54, df=4, p=0.003$$

Процентуални показатељи из Табеле 4 показују неуједначеност мишљења учитеља, директора и педагога о *избору предавача за стіручно усавршавање учишєља*. Видимо да се скоро половина учитеља (44,40%) определила за „Особе из школе које су прошле обуку“, са чиме се сложило 8 директора (34,78%) и 2 (8,70%) педагога, док се преко половине педагога (56,52%) изјаснило за „особе са искуством из школе“, чије мишљење дели 83 (20,97%) учитеља и 4 (17,39%) директора. Директори су се у већем броју, односно 11 (47,83%) одлучили за „универзитетске професоре и стручњаке“, што сматра и 8 (34,78%) педагога и 66 (24,63%) учитеља.

Повезаност мишљења учитеља, директора и педагога о *избору будућих предавача* је мала. За тестирање ове потхипотезе израчунали смо хи-тест који износи $\chi^2 = 17,54$ на одређеном степену слободe на нивоу $p = 0,003$. Према томе, наш хи-квадрат тест је статистички значајан, што говори да постоји статистички значајна разлика у мишљењу учитеља, директора и педагога о питању одабира предавача за стручно усавршавање учитеља. Та разлика највероватније потиче из уверења да поједини предавачи, иако су можда компетентни за директоре или педагоге, не одговарају учитељима као практичарима наставе, те не гарантују успешност стручног усавршавања, и могу изазвати отпор учитеља или негодовање и неприхватање наметнутих предавача о којима се они нису позитивно изјаснили. Такође смо радили и коефицијенат контингенције C , који износи 0,22, што указује на степен повезаности мишљења учитеља, директора и педагога.

Како смо доказали да се мишљења учитеља, директора и педагога значајно разликују о питању одабира предавача за стручно усавршавање учитеља, процентуалном анализом утврдили смо који предавачи одговарају учитељима, који су по мишљењу директора и педагога адекватни да едукују учитеље. Запазили смо да учитељи при избору предавача више полазе из угла

практичара, док директори више из потребе за надоградњом теоријског знања учитеља, док педагози сматрају да учитељи лакше прихватају особе са искуством из школе, јер су као предавачи „на истој висини као полазници“, говоре језиком практичара и имају богато радно искуство, које могу пренети другима. Учитељи углавном нису за едукаторе који пружају круте „књишке информације“, без осећаја за непланиране тешкоће у одвијању наставно-васпитног процеса. Поготово уме да засмета уколико се водитељи супериорно опходе са полазницима, те нису заинтересовани за њихова питања, што учитеље неретко одбија да присуствују усавршавању или прихвате сугестије излагача.

При организовању стручног усавршавања за учитеље, организатор би морао бити оријентисан на групације предавача које преферирају учитељи, јер реализација стручног усавршавања успешна је само ако је учитељима блиско излагање предавача.

Стєйєн учєшћє учишєља у оргєнизєцији стіручної усавршавања

Анализом Табеле 5 сазнаћемо колико су учитељи били укључени у ток организовања стручног усавршавања.

Табеларни приказ показује да је међу 268 учитеља највише заступљено мишљење да нису консултовани, за шта се изјаснило 127 (47,38%) учитеља, а то мишљење дели директор 5 (21,75%) и педагога 6 (26,09%). Такође, уочавамо да је око 40% учитеља недовољно укључено у организовање ове активности, са чиме се слаже половина директора и исто толико педагога, док око 13% учитеља сматра да је довољно ангажовано, у чему се одговори педагога не разликују. Међутим, за ову констатацију одлучило се нешто више директора, тачније 17,39%. Мишљење учитеља које је изражено у најмањој пропорцији (1,12%) јесте да је степен њиховог ангажовања прекомеран, са чиме се слаже мање

Табела 5. Учешће учитеља у организационим активностима стручног усавршавања

Одговори	Далеко мање него што треба		Мање него што треба		Колико и треба		Више него што треба		Нисам консултован		УКУПНО	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Испитаници												
Учитељи	54	20,15	50	18,66	34	12,69	3	1,12	127	47,39	268	100%
Директори	3	13,04	8	34,78	4	17,39	3	13,04	5	21,75	23	100%
Педагози	9	39,13	3	13,04	3	13,04	2	8,70	6	26,09	23	100%
УКУПНО	66	21,02	61	19,43	41	13,06	8	2,55	138	43,94	314	100%

$$\chi^2=28,57, df=8, p=0.0001$$

од 10% педагога и око 13% директора. Наведени резултати показују да је позиција учитеља у организационо-едукативном систему „акционо“ периферна. Несумњиво да је учитељима потребно стручно усавршавање и организација ове активности треба да буде усклађена са њиховим потребама и могућностима. У том смислу, на концептуалном нивоу потребно је дефинисати њихове потребе, могућности и интересовања, то јест израдити посебна упутства. На оперативном нивоу, треба деловати у жељеном правцу полазника.

За тестирање ове потхипотезе израчунали смо хи-тест који износи $\chi^2 = 28,57$ на одређеном степену слободе на нивоу $p = 0,0001$. Према томе, наш хи-квадрат тест је статистички значајан, што говори да постоји статистички значајна разлика у мишљењу учитеља, директора и педагога о питању учешћа учитеља у организационим активностима стручног усавршавања. Те разлике највероватније потичу из уверења да степен ангажовања: по директорима је делимичан, по педагозима недовољан, а по мишљењу учитеља нису чак ни консултовани за организовање стручног усавршавања учитеља. Такође смо радили и коефицијенат контингенције C , који износи 0,29, што указује на степен повезаности мишљења учитеља, директора и педагога.

Из Табеле 5 види се да учитељи сматрају (у већини) не да нису укључени, већ да нису ни консултовани при организовању ове активности. На основу чега се може закључити да њихово ангажовање у ток договора није задовољавајуће, да су учитељи углавном искључени из оваквих договора, што се може одразити на ефекат стручног усавршавања. Наравно, да би се повећао степен њиховог ангажовања у ток организовања ове активности, треба искористити спремност одважних учитеља да се укључе, а бојажљиве подстицати и мотивисати за овакав рад.

Ангажовање учитеља у организационо-техничком припремању стручног усавршавања може условити равнотежу између жељених и расположивих услова. То се не може утврдити од ока, нити се може уопштено и „за вечно“ исказати за све сегменте организовања ове активности. Ипак, историја стручног усавршавања учитеља указује да трагање за све бољим и ефикаснијим системом стручног усавршавања не престаје. Напротив, током последњих десетак година оно постаје све интензивније.

Главни проблеми при организацији стручног усавршавања учитеља

Током организације и реализације стручног усавршавања учитеља сусрећемо се са пропратним проблемима. Одговоре на отворено питање „шта сматрате највећим проблемима када

се ради о организовању стручног усавршавања за учитеље и то оним редом каква је јачина деловања“ по принципу сродности груписали смо и разврстали по рангу који заузимају.

Доминантни ранг заузима проблем који је везан за недостатак финансијских средстава (29,30%). Следи проблем непостојања адекватног вредновања квалитета рада (15,61%): питање које се поставља односи се на сврсисходност стручног усавршавања (у једном одговору пише: „...усавршавао се или не усавршавао исто ти се хвата, плата остаје иста“). Као чести проблеми наведени су и они који се тичу организације стручног усавршавања: тешкоће путовања (13,69%), оптерећеност на послу и ван њега (8,61%), временска неусклађеност (7,64%), условљеност избора програма који су акредитовани (6,69%) (јер, како у одговорима сугеришу учитељи: „...носе сате неопходне за добијање лиценце за рад!“). На седмом и осмом месту су проблеми неразумевања средине (6,05%) и општа незаинтересованост за стручно усавршавање учитеља (5,09%). Претпоследње место заузима лоша организација стручног усавршавања (4,14%), а на последњем месту указано је на неинформисаност учитеља о новинама и обавезама у сфери стручног усавршавања (3,18%).

На основу ових одговора види се да је један од основних проблема недостатак материјално-финансијских средстава за организовање стручног усавршавања, а тиме и постизања бољег учинка. Тешка материјална ситуација школа и финансијска рестрикција при стручном усавршавању учитеља умногоме демотивише и умањује заинтересованост учитеља. Финансијска подршка учитељима при њиховом стручном усавршавању важна је карика за побољшање њихове свеукупне компетенције, а тиме успешности школе и друштва уопште.

Главна подручја за која би са становишта радних задатака учитеља требало организовати стручно усавршавање

Мишљења о исказаним подручјима за која би са становишта послова или радних задатака учитеља требало организовати стручно усавршавање навели смо од најфреквентнијег ка мање заступљеним одговорима. Од учитеља је тражено да наведу главна подручја за којима имају потребе да се стручно усавршавају.

Анализа резултата указује да на самом врху ранга учитељи (29,48%) предлажу подручје: *примена савремених наставних метода и облика рада у редовној настави* (нарочито за предмете: српски језик, математика, свет око нас). Учитељима је одмах потом (на другом и трећем месту) потребно стручно усавршавање за *рад са даровитом децом*, те како их *припремати за такмичења* (11,94%) и *рад са децом ометеном у развоју* (11,19%). Следећа два ранга (четврти и пети) чине подручја: *умеће комуникације и нетовање међуљудских односа* (10,07%) и *рад са емоционално-социјално проблематичном децом* (9,33%). Потом следи подручје за овладавање *мултимедијалним наставним средствима* (7,84%). Нешто мањи значај учитељи дају (6,72%) стварању *радног амбијента* за ученике. Осмо рангирано подручја је *оцењивање ученика* (4,85%). Знатно мањи значај испитаници дају *вршмама наставе* (4,10%). Претпоследње место заузео је *рад у недовољним школама* (2,99%) и као последњи ранг је заинтересованост учитеља за *одељне часове* (1,49%).

Као што се из овог избора види, учитељи су се определили углавном за наставу и васпитање ученика. Прецизнији садржаји стручног усавршавања који су им приоритет тичу се унапређивања наставе и иновирања наставних средстава, као и конкретног васпитно-образовног рада са ученицима (сагласно томе, потребно је додатно оспособити учитеља за: боље упознавање ученика, уважавање њихових индивидуалних разлика,

пружање помоћи, подршке и поверења, успешно вредновање рада ученика и слично). Умеће комуникације и сарадње са свим корисницима васпитно-образовног рада такође је подручје за које су учитељи заинтересовани.

С друге стране, приметно је да подручја попут развоја механизма одлучивања, потом свеукупног вредновања, планирања и програмирања рада школе, те менаџмент школе или питање организације рада школе учитељи нису укључили приликом набрајања потреба. Ово указује да је учитељима важнији успех у раду са ученицима и у оквиру „учионице“, те да придају

већи значај настави, него функционисању организације у којој раде. Евидентно је да се више труде и више улажу себе у непосредном раду са ученицима, него у токове управљања институцијом у којој раде, што неретко препуштају другима.

Општа мишљења о досадашњој организацији и ефектима стручног усавршавања учитеља

Да бисмо сазнали нешто више о ефектима стручног усавршавања, сагледаћемо општа мишљења испитаника о досадашњој пракси стручног усавршавања.

Табела 6: Општа мишљења о организацији и ефектима стручног усавршавања учитеља

Ранг	Тврдње	Потпуно се слажем		И слажем се и не слажем се		Уопште се не слажем		Синтетски индекс	Скална вредност
		f	%	f	%	f	%		
1.	Позитивна искуства других земаља не користе се у довољној мери.	186	69,5	66	24,6	16	5,9	706	2,63
2.	Знања и искуства других школа не користе се у довољној мери.	179	66,9	72	26,7	17	6,4	689	2,57
3.	У току стручног усавршавања стекао сам важна нова знања и вештине.	141	52,6	116	43,2	11	4,2	666	2,48
4.	Они који припремају програме стручног усавршавања не познају наша интересовања и потребе.	127	47,4	122	45,5	19	7,1	644	2,41
5.	Након стручног усавршавања знатно квалитетније обављам посао.	124	46,3	116	43,3	28	10,4	632	2,36
6.	Волео бих да се укључим у организацију стручног усавршавања.	143	53,4	75	27,9	50	18,7	629	2,35
7.	Организација стручног усавршавања је добра и треба је тако наставити.	108	40,3	124	46,3	36	13,4	608	2,26
8.	Стручно усавршавање није довољно оријентисано на практично решавање проблема, мало се тога може преточити у праксу.	120	44,8	83	30,9	65	24,3	561	2,20
9.	Програми стручног усавршавања су лоши и треба их мењати.	49	18,3	145	54,1	74	27,6	511	1,91

Просечна скална вредност = 2,41

Резултати одговора на постављене тврдње⁴ представљени су у Табели 6.

Из Табеле 6 видимо да је са тврдњом *позитивна искуства других земаља се не користе у довољној мери* сагласно више од половине учитеља (69,5%), а то можемо схватити као објашњење основних узрока недовољне практичне применљивости овог начина стручног усавршавања. Такође, и међушколска размена искуства неретко изостаје, школе се често понашају отуђено једна од друге. Овај податак смо добили анализом тврдње *знања и искуства других школа не користе се довољно*, са којом се слаже такође више од половине учитеља (66,9%).

Мишљења испитаника о квалитету стечених знања и умења у току стручног усавршавања, и о њиховом значају у наставној пракси прихвата више од половине испитаника (52,6%), а 43,2% се двоуми у прихватању или не прихватању тврдње – *У току сїручної усавршавања сам сматрао важна нова знања и вештине*.

Из анализе тврдње *они који припремају програме сїручної усавршавања не познају наша интересовања и потребе* видимо висок проценат колебања у прихватању: 43% испитаних се слаже и не слаже са тврдњом, док скоро сваки други испитаник (47,4%) одбацује ову тврдњу и сматра да креатори програма стручног усавршавања не познају довољно њихова интересовања, потребе и могућности.

Са становишта примене стечених знања и умења и подизања квалитета рада након стручног усавршавања, тврдњу *након сїручної усавршавања знатно квалитетније обављам посао*, потврдило је 46% учитеља и приближно толико 43,3% њих се и слаже и не слаже са овом тврдњом. Овај резултат указује да полазници имају одређени отпор према променама и да стручно

усавршавање није понудило довољно снажна решења усмерена ка иновирању практичног рада учитеља, нити је утицало довољно на њихов однос према променама у васпитно-образовном раду.

Из добијених резултата видимо да преко половине учитеља (53,4%) изражава слагање са тврдњом *волео бих да се укључим у орґанизацију сїручної усавршавања*. Није потребно ни наглашавати колико су учитељи мотивисани, високо самосвесни и спремни да се укључе у организационе активности усавршавања и тиме усагласе стручно усавршавање са својим потребама, интересовањима и могућностима.

При утврђивању тврдње *орґанизација сїручної усавршавања је добра и треба је тако наставити* сазнали смо да се 46,3% учитеља није сасвим сигурно у ову тврдњу, док је 40,3% учесника стручног усавршавања прихвата.

Тврдњу да *сїручно усавршавање није довољно оријентисано на практично решавање проблема*, мало се тога може претпочити у праксу потврђује 44,8% учитеља, а 30,9% се колеба и није сигурно у практичан ефекат стручног усавршавања. Очигледно је да учитељи замерају организаторима стручног усавршавања да не познају стварне потребе оних којима је усавршавање намењено, што умањује ефекат стручног усавршавања и утиче на одговоран однос корисника према поменутој активности.

Вредност програма стручног усавршавања за 18,3% испитаних је лоша и треба их мењати, за 27,6% испитаника је добра и не треба их мењати, док се преко половине учитеља (54,1%) и слаже се и не слаже са тврдњом *Програми сїручної усавршавања су лоши и треба их мењати*. То указује да скоро сваки други испитаник има критичне ставове према ваљаности самих програма усавршавања и њиховој усмерености на практичне проблеме у раду учитеља.

4 Скала за испитивање степена сагласности или несагласности о предложеним тврдњама има задовољавајуће метријске карактеристике, раније је конструисана и проверена (Дунђеровић Р. и Шеро Ф., 2004).

Закључак

Према добијеним резултатима види се да су учитељи веома свесни вредности и неопходности развоја општег и професионалног профила, при чему су врло мотивисани да се сараднички укључе у организацију свог стручног усавршавања. Чињеница је да је истраживање, поред позитивних страна, открило и бројне слабости и недостатке који са мањом или већом снагом прате токове ове делатности.

Резултати нашег истраживања показују да је достигнут значајан, али још увек недовољан ниво развоја стручног усавршавања учитеља. Наиме, стручно усавршавање учитеља још увек не даје резултате који би представљали покретачку и ефикасну основу развоја њихове професионално-стручне компетентности. За адекватан и ефикасан професионални развој учитеља нису довољни само бројни програми, неопходно је стручно усавршавање које је усклађено са могућностима, потребама и интересовањима учитељског кадра, што је основа за њихово успешно професионално функционисање. На темељу утврђених показатеља можемо закључити да су учитељи критични према постојећој пракси стручног усавршавања. Другим речима, добијени подаци указују да актуелна организација стручног усавршавања учитеља углавном није

усаглашена, првенствено са финансијским могућностима, али неретко и са вокационим потребама и интересовањима учитеља.

Дакле, истраживање открива да узроке недовољне организационе ефективности и других слабости првенствено треба тражити у формалном и недоследном провођењу стручног усавршавања, што претпоставља равноправан третман свих сегмената који чине ту делатност. Ради се о чињеници да су у новијој стратегији стручног усавршавања овог кадра наше просветне власти прописале нове обавезе учитељима. Такође, приметно је да се у многим школама, услед минималне финансијске помоћи (често и потпуног изостанка материјалне надокнаде), стручно усавршавање организује по систему ограниченог избора или, пак, самофинансирањем учитеља. Тиме се ова активност реализује према ценовнику, а не према потреби овог кадра.

На темељу утврђених показатеља евидентно је да се квалитет и исходи програма не процењују, нити се њихова примена у пракси проверава, вреднује или награђује. Стога би истински преображај стручног усавршавања учитеља могао бити побољшан уколико се унапреди управљачка траса ове активности, измени непосредна организациона основа и повећа материјално-финансијска подршка те делатности.

Литература

- Дунђеровић, Р. (2004). *Основи психологије менаџмента*. Нови Сад, Факултет за менаџмент у Новом Саду.
- Ољача, М. (2003). *Теоријски приступи учењу учења код одраслих*. Наша школа, 3–4, Бања Лука, стр. 32–39.
- Радовановић, И. и Вујисић, Н. (2003). Концепцијска питања професионалног образовања учитеља, У: *Образовање и усавршавање учитеља*, Ужице, Учитељски факултет.
- Razdevšek, С. (2004). *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?* преузето фебруара 2008. са www.see-educoop.net/education_in/pdf/kompetence-uciteljev-slo-hrv-t07.pdf
- Сврдлин, Ђ. (1983). *Друштвено-педагошки смисао и начин организовања сталног стручног усавршавања наставника разредне наставе*. Сарајево, Универзитет у Сарајеву. Филозофски факултет.

- Стаматовић, Ј. и Рогић, А. (2008). Праћење и евалуација стручног усавршавања наставника, *Иновације у настави*, 1, Београд: Учитељски факултет, стр. 98–110.

Summary

Organization of the professional development of teachers includes many tasks influencing successful realization of the professional development. This paper is about the functioning of some segments of professional development with the aim of deepening and widening the existing knowledge about this complex process.

The sample of 314 interviewees from 25 primary schools included 268 teachers, 23 principals and 23 pedagogues about the actual praxis, organization and practical effect of profession development. The research showed the importance of this and the need of teachers for professional development. Teachers are very aware of the values and necessity of development for integral and professional profile and they are very motivated to participate in their own professional development. Also, results of the research show that actual organization of professional development of not coordinate with financial possibilities and needs of teachers.

Key words: teacher, professional development, organization of the professional development, practical effect of professional development.

Стручни
рад

др Даница Џиновић¹
Учитељски факултет, Београд



Иновације у организацији активности и реализацији програма физичког васпитања са децом предшколског узраста

Резиме: Изложивши неке битне карактеристике радионичких активности, аутор рада је желео да укаже на пошитоно групаије методичке кораке у организацији и реализацији садржаја из физичког васпитања са децом предшколског узраста.

Садржаји из физичког васпитања предвиђени Општим основама предшколског програма који доприносе остваривању циљева физичког и здравственог васпитања, за разлику од досадашњих, традиционалних, дају су кроз итраонице које укључују физичке активности сврстане у шест тематских подгрупа. Реализација активности из физичког васпитања са предшколском децом схваћена на описани начин омогућава да се у васпитно-образовни рад унесе више креативности, флексибилности и спонтаности, као и да се он учини разноврснијим и прилагодљивијим деци и средини у којој се одвија. Истовремено, студенте треба систематском стручном едукацијом припремити за такав начин рада и помоћи им у сваком погледу да га обављају на начин који ће пошенирати и остварити поменуће вредности.

Кључне речи: програм, итраонице, радионице, тематска подгрупа, физичко васпитање.

Увод

Будући да развој детета у првих седам година у великој мери зависи од дечјих кретних активности, физичко васпитање у предшколском узрасту има првостепено значење. Јавља се, често, као подсистем општег система физичког васпитања и представља у себи јединство циља, задатака, средстава, форми и метода рада усмерених на учвршћење здравља и свестрани физички развој деце. С обзиром да је физичко

васпитање део општег васпитања и прва карика у општем саставу физичког васпитања и да се бави усвајањем и утврђивањем широких темеља вештина и знања о кретању и покрету на коме се касније гради специфично знање (надградња), оно је најдиректније повезано са читавим развојем личности. Уколико се задаци физичког васпитања не решавају благовремено и уколико је ефекат њиховог решавања низак, нарушена је концепција физичког развоја, што се одражава на развој других аспеката, односно општи развој детета.

¹ danica.dzinovic@uf.bg.ac.rs

Светска здравствена организација је истакла парољу која гласи: „здравље сваком човеку планете“. Такво тумачење појма здравља ставља улогу физичке културе апсолутно на нови степен као основу формирања здравог облика живота људи. Свакако, акценат је стављен на деци предшколског узраста, јер ни у ком другом периоду живота физичко васпитање није тако тесно повезано са општим васпитањем као у првих седам година живота детета, када се постављају темељи здравља, дугорочна свестрана моторна спремност и хармоничан физички развој. Зато је крајње важно у том најранијем периоду бурног развоја код деце правилно организовати активности из физичког васпитања, јер правилно организоване активности омогућавају организму да накупи снагу и осигура не само физички већ и свестрани развој личности. Управо, зато се у Основама програма васпитно-образовног рада са предшколском децом велика пажња поклања аспекту физичког развоја: моторици, чулима, здрављу и хигијени (Физичко васпитање предшколског детета, 2002:11).

Програм физичког васпитања за децу предшколског узраста

„Предшколско детињство је најбурнији период развоја и сваки од узраста у оквиру овог детињства има своје специфичности. Вођење рачуна о овим специфичностима, као и индивидуалним карактеристикама сваког детета, је услов успешног васпитно-образовног рада. Да би тај рад био научно заснован и уједначен до оне мере до које се јављају разлике у оквиру појединих узраста, он треба да се одвија према Општим основама предшколског програма“ (Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006: 1).

Ове Основе је 2006/7. године донео Национални просветни савет. Уважавајући децеје узрастне карактеристике, као и потребу

да се између предшколске установе и школе успостави континуитет, Опште основе предшколског програма подељене су на три међусобно повезане целине:

- Основе програма неге и васпитања деце узраста од 6 месеци до три године,
- Основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу и
- Припремни предшколски програм.

За узраст деце од напуњене треће године до пет и по година и деце која похађају предшколски програм који ће их припремити за школу предвиђена су два модела предшколског васпитања и образовања (А модел и Б модел) који су се примењивали последњих десет година у Републици Србији (Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006: 1).

Кад је у питању физичко васпитање предшколске деце, модели су изједначени, практично не постоје као издвојени, облици рада су осавременени са разрађеним васпитно-образовним циљевима, задацима и типовима активности које васпитачи могу да бирају и разрађују зависно од потреба, могућности и интересовања деце.

Садржаји и активности

Садржаји физичких активности дати су кроз **играонице** које студенти могу реализовати на два начина:

1. Да оформе оквир (костур) за шему рада за један потпуно нови методски приступ у реализацији физичких активности, какав ће бити и приказан у раду. Реч је о концепту рада који је савременији од постојећег, где је наглашен стваралачки приступ у неговању децеје личности и задовољавању децејих потреба за кретањем. Кроз лепезу различитих актив-

ности приказане су теме-лекције које програмском концепцијом обезбеђују благовремен и поступан развој дечјих, како физичких, тако здравствених и других способности, односно, оних елементарних способности које су својствене свакој здравој и правилно формираној личности. У том смислу студентима који ће се бавити васпитањем и образовањем деце, у систему планирања и реализовања васпитно-образовних задатака из физичког васпитања, нуде се савременије, комплексније и деликатније методе и облици рада.

2. Да понуђеном лепезом физичких активности удахну живот и разноврсност постојећим шемама рада.

Дакле, реч је о новим методским приступу у организовању и реализацији креативних физичких активности са децом предшколског узраста. Сви садржаји који доприносе остваривању циљева физичког и здравственог васпитања, за разлику од досадашњих традиционалних, дати су кроз играонице које укључују физичке активности следећих тематска подручја:

Елементарна атлетика. *Труди се и бићеш прав и здрав* – трчање на кратке стазе; трчање на 200м; трчање преко ниских препона (*догађаји на стази*); бацања и скокови (*догађаји у ђолу*).

Садржаји елементарне атлетике пружају обогаћујућа моторичка искуства за сву децу и дају значајан допринос ширим циљевима који су у вези са здравим начином живота, позитивним ставовима и потребним вештинама; помажу деци да разумеју сопствену психологију, посебно компоненте снаге, брзине, витости, спретности, окретности и (у мањем степену) издржљивости; упућују децу на просторно сналажење и доношење одлука.

Елементарна гимнастика. *Шта моје тело може да уради* (*ишла савијање, шањир савијање, јаје савијање, стој на раменима* □ *свећа*,

ја и моје тело у слову „Т“ (висока и ниска вага, покажи ми како се окреће....?), окрет за 90, 180 и 360 степени у кретању и ваздуху.

Садржаји елементарне гимнастике нуде деци најбољи увид у свој рад, могућности и ограничења тела у покрету, јер се баве тачношћу, контролом, координацијом и разноврсном употребом појединих делова тела и разноврсним одговорима на понуђене изазове.

Обе дисциплине, гимнастика и атлетика, упућују на просторно сналажење и доношење одлука. Рад у гимнастички и атлетици фокусира се на то **шта тело може да уради**. То су основни облици кретања: ходање, трчање, скакање, колуцање, котрљање држање равнотеже... У предшколској установи ове активности треба истражити, савладати и комбиновати да би деца усвојила разноврсност покрета различитим брзинама, различитим положајима тела. Крајњи циљ у овим дисциплинама је да се комбинују серије поступака у течну покретну секвенцу. Ефективне активности из гимнастике и атлетике карактеришу: добра организација групе; висок ниво активности деце и само учешће; сигурна, а ипак изазовна средина за учење; живахан темпо; покретни задаци који рефлектују могућностима и потребама деце.

Игре и мини спортске игре. *Играјши пошћено и шрудити се* – елементарне, покретне, такмичарске, освајачке, ударачке, игре на терену, игре преко мреже и мини спортске игре. Садржаји игра омогућавају такве ситуације да деца искусе максимално ангажовање. То често значи модификовање игре у смислу броја играча коришћења једноставнијих правила или спуштања критеријума који одговара могућностима деце и њиховој фази развоја. Наведени типови игара код деце развију разноврсне способности и вештине што је есенцијална ствар психомоторног развоја деце.

Плесне активности. *Речник покрета* – плесне композиције на тему, плесне компози-

ције уз музичку пратњу, народни плес наших народа и крајева, диско плес, етнички плес других народа и земаља. Садржаји плесних активности ће омогућити широк распон узбудљивих и креативних прилика за децу да кроз покрет изразе своје мисли и осећања и тако прошире свој „речник покрета“, побољшају квалитет плесних активности, док истражују домете покретних одговора на тему или стимуланс. Свако тематско подручје плеса има свој оквир рада:

намера – пружа тачку са које се креће у плесу и које ефекте треба да произведе плесна реализација;

шта – или **акција**, односи се на телесне активности савијања, сукања трупа, истежања (кретање, скакање, равнотежа, окретање и гестикулација);

где или **простор**, лоцира плес у смислу нивоа, упутстава, усмеравања, зона, личног и општег простора;

како или **динамика**, описује уложени напор у одређену фразу или акцију (брза, спора, јака, лака, изненадна, одложена);

ко или **однос**, интеракција са другима (самостално, са партнером, у групи).

Здравствено-физичке активности. *Како, зашто, баш тако раде наши организми* – су дате кроз тематска подручја (карта срца; циркуларни пренос; кондиција и ја; дневник вежбања). Садржаји здравствено-физичких активности ће помоћи студентима да заједно са децом истраже анатомске и психичке основе вежбе, у циљу бољег разумевања утицаја, значаја и дејства циљаног вежбања на тело, са посебним освртом на срце и плућа, циркулацију, односно кружни крвоток, физичку припремљеност – кондицију. У дневник вежбања ће се забележити шеме вежби које деца примењују и проценити да ли примењене адекватне активности доприносе физичком развоју и општем здрављу деце.

Истраживачке активности у природи. *Авантуристичке активности* – (шетње и излети, активности оријентације, активности решавања проблема). Садржаји истраживачких активности у природи пружају значајне прилике за (осим физичког развоја кроз покрет) индивидуални и социјални развој деце, зато што ситуације у којима деца стичу искуства суочавају их са стварни последицама реалног живота. Садржаји који су понуђени у авантуристичким активностима и ако се не реализују у природној средини (вежбаоници), омогућавају да се деца могу заинтересовати за вежбање и стицање разних вештина потребних за сигуран и одговоран однос „у природи“ кроз замишљене проблем – решиве ситуације. Физичке активности истраживања и експериментисања неопходне су да би деца стекла вештине и знања која се споља не могу видети као инхерентна својства предмета и појава. Таква знања се не могу стећи „преношењем“, него је неопходно омогућити детету да их само изнађе и конструише на основу кретања и средстава – мапа добијених посматрањем. Зато је деци потребно организовати средину за испробавање, размену, размишљање, стварање хипотеза и закључака, могућности да у физичком и у логичком смислу упознају својства предмета и појава, сусрет са различитим медијима. Типови активности у оквиру програма упознавања околине кроз физичке активности, понуђени на неком локалитету или дворишту предшколске установе, обично нису опасни. Ипак, врло је важно да се разумеју сигурносни принципи како од стране одраслог тако и од стране деце, у припреми за учествовање у традиционалним истраживањима у природи (спољашња искуства у свакодневном животу). Одрасли, одговорни за реализацију активности би требало да размотре и уведу правило „**на лицу места**“ које покрива све активности које се изводе ван установе са добром организацијом за авантуристичке активности, укључујући процену ризика.

Из изложеног се види да је програмом по-
нуђена банка активности из физичког васпи-
тања која ће кроз лепезу садржаја помоћи сту-
дентима да испланирају свеобухватан и струк-
туриран рад са циљем да се код деце:

- стимулише развијање различитих ве-
штина, подстиче сензомоторна коорди-
нација, допринесе развијању контроле
покрета (равнотеже, прецизности, ко-
ординације);
- оспособе деца за покрете који укључују
крупне мишићне групе;
- помогне деци да науче елементарне
моторичке игре и игре са правилима и
структуром.

Задатак студената-васпитача је да пажљи-
вим избором активности одговарајућих форми
и облика, њиховим дозирањем и варирањем,
добром методичком организацијом допринесу
позитивном физичком развоју деце, задовоља-
вању деце природне потребе за кретањем и мо-
торном активношћу, односно, омогуће развој
њиховог укупног моторног потенцијала.

Методички кораци у реализацији физичких активности

За сваку играоницу и активност у њој дати
су:

Детаљни планови – материјал који се
може директно поставити у прикладан простор
предвиђен за реализацију физичких активности
(собе, физкултурне сале, спортски терени....).

Методичке информације упућују на
кључне методичке кораке за успешну реализа-
цију предвиђене теме. Теме (лекције) садрже:

- 1. Наслов активности и предмет проучавања.** Свака радионичка активност има јасно назначен предмет проучавања, циљ и задатке које треба реализовати.

- 2. Организацију.** Даје сугестије о величини групе за сваку активност и време које је потребно да би се активности завршиле. Време је по својој природи приближно часу од 40 минута.

- 3. Сигурност и здравље.** Сигурност и здравље су увек на првом месту. Код реализације било које врсте активности прво и увек обратити пажњу на здравље и сигурност деце у раду што је основни здравствено-хигијенски задатак и фактор успешне реализације.

Методички кораци

Претходне вештине и знања која су потребна деци. Деца треба да имају потребне вештине како би се могла укључити у у активност.

Кључне (важне) информације за реализацију радионичке активности. Информације су намењене деци и одраслима. Деца се различитим приступима упознају са активностима које ће изучавати, или се изјашњавају о степену познавања проблема што пружа повратну информацију и упутства за васпитача. Упутства се односе и могу бити повезана са дејим учењем новог или сугестијама васпитача да се примени напр. одређена тактика, техника и сл.

Припрема. Васпитачи треба да припреме децу за активност или да у напред сакупе и припреме материјал и да дају упутстава за извођење активности, укључујући (где је потребно) и укажу на делове активности за које је неопходна дискусија.

Средства. У многим случајевима план активности има своју структуру (подељен је у фазе) која садржи активности загревања, активности усмерене на развијање знања и вештина и завршне активности. За све те фазе су неопход-

на средатва која могу бити иницијатива и деце и одраслог.

Шта урадити? – Да би помогли у планирању, извођењу, а затим у процени сопствених акција, деци треба омогућити редовне вежбе адекватног трајања у оквиру понуђених играоница. У планирању и организовању физичких активности је неопходно да се обезбеди довољно време да деца увежбавају своје вештине и науче нове вештине. Узимајући у обзир чињеницу да се међу децом јављају велике разлике у погледу темпа и нивоа развоја, а да су исходи стицања вештина и знања повезани са њиховим индивидуалним могућностима и способностима, програмски циљеви се остварују у оној мери у којој је то за свако дете могуће. У почетку мали број талентоване деце ће бити у стању да одмах усвоји нове вештине, зато треба омогућити да и остала деца искусе и испробају нове шеме покрета. Када деца постигну постојаност и намерност у извођењу вежби, то је обично индикација васпитачу да је њихово учење дало ефекта. Ако је потребно, могуће је планове модификовати. За децу са слабијим физичким способностима задатке свих или само неких физичких активности поједноставити и проширити и отежати задатке за децу која имају веће способности.

Евалуација (процене могућности). Сваки план физичких активности има јасно издвојену процену која је директно у вези са предметом који се проучава. Процене се могу односити на децу, односно на њихову ангажованост и оптерећеност током активности и процену одраслих када је у питању узбор, организација и реализација активности.

Завршне процене. На крају конкретне године извршиће се завршно процењивање реализованих физичких активности и тако добити оцена стања физичких активности у оквиру конкретне групе деце или на нивоу предшколске установе.

Закључак

Изложивши само неке битне карактеристике радионичких активности, аутор рада је желео да укаже на потпуно другачије методичке кораке у организацији и реализацији садржаја из физичког васпитања са децом предшколског узраста.

Реализација садржаја из физичког васпитања са предшколском децом, схваћена на описани начин, омогућава да се у васпитно-образовни рад унесе више креативности, флексибилности и спонтаности, као и да се он учини разноврснијим и прилагодљивијим деци и средини у којој се одвија. Истовремено, студенте треба систематском стручном едукацијом припремити за такав начин рада и помоћи им у сваком погледу да га обављају на начин који ће потенцирати и остварити поменуте предности.

Садржаји, укомпоновани у циљеве и задатке, као и идеје за организовање физичких активности са предшколском децом, у већој мери се могу прилагођавати потребама, могућностима деце и условима установе. Успешна реализација понуђених садржаја захтева и више личне иницијативе студената у процењивању ситуација у којима ће се остваривати као и њихово прилагођавање деци са којом раде.

Литература

- Маханева, М. (2006). *Воспитание здорового ребенка*, Москва, РИПКО.
- НПС (2006). *Правилник о Оштим основама предшколској програма*, Београд.
- Циновић, Д. (2002). *Физичко васпитање предшколској деце*, Београд, издање аутора.
- Циновић, Д. (2007). *Играонице*, Београд, Учитељски факултет.
- Циновић, Д. (2008). *Од игре до здравља*, Београд, Учитељски факултет.

Summary

Presenting some important characteristics of the workshop activities, the author wanted to point at totally different methodological steps in organisation and realization of the Physical Education curricular contents for pre-school children.

Curricular contents of Physical Education are proposed by the General procedures of the pre-school curriculum which contribute to aims realisation of Physical and Health Education, and this is different from the traditional ones, and they are presented through workshops and plays which include physical activities organized in six thematic areas... Realisation of activities of Physical education of pre-school children is understood in a descriptive way, it enables more creativity into the pedagogical-educational work, as well as flexibility and spontaneous ways, as well as making it more versatile and adjustable to children in the environment in which is it occurring. At the same time, students should be systematically prepared by expert education for such a way of work and help them in any way to do it in way which would stress and realise the mentioned advantages.

Key words: *curriculum, plays, workshops, thematic areas, Physical Education.*



мр Мирјана Марковић¹

**Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда**

**Стручни
рад**

Култура изражавања и невербални комуникациски код



Резиме: Циљ овог рада је да укаже на основне типове невербалног комуникациског кода у интеракцији између наставника и ученика. Као најинтересније одређење невербалног комуникациског кода аутор наводи да је то оно „којим се невербалном јесућу приписују особине вербалног, тј. преводивог кода.“ Пажња је усмерена на уочавање елемената који граде комуникациски контекст у оквирима васпитно-образовног рада, издвајању невербалних знакова који поседују препознатљива значења и наставнику и ученику, као и издвајање типова функција које остварују.

Прелаз из светла свакодневне комуникације у свет школског живота обележен је, експлицитно или имплицитно, комуникациским невербалним кодовима који се интенишу у специфичан низ комуникације између наставника и ученика. Кодирање и декодирање невербалног комуникациског знака има повратно дејство на понашање свих учесника комуникациске ситуације - наставника и ученика, у бројним ситуацијама у оквиру школског живота.

Кључне речи: култура изражавања, невербална комуникација, васпитно-образовни рад.

Увод

Комуникација у васпитно-образовном раду, као и комуникација уопште, остварује се на два основна начина: вербалним и невербалним споразумевањем. Област невербалног непрестано се преплиће са вербалним изражавањем у преношењу порука, разноврсним и бројним знацима: звучним (као што су звуци школског звона и музичких инструмената); визуелним (као што су цртеж, слика, рукопис); гестовним (као

што су мимика, покрети, телесни став); вештачким језицима (као што су компјутерски, музички, језик математике) итд. Распрострањени невербални знаци су и наглашавање појединих речи, осмех, усмеравање и задржавање погледа, начин седења, одстојање између саговорника, начин слушања и др. Мада поседују различита својства у односу на вербална, невербални знаци најтежње су повезани са говором као најсавршенијим системом међуљудске комуникације. Стога су истраживања у области невербалне комуникације значајна, како за унапређивање свакодневног комуникационог саобраћаја,

¹ mira.markovic@yahoo.com

тако и за развијање других, сложенијих облика комуникације. Имајући у виду да без добре комуникације нема ни квалитетне наставе, у овом раду покушаћемо да издвојимо извесне одлике невербалне комуникације које се препознају у посебној сфери употребе - у наставном раду.

У разматрању које следи нећемо се бавити дескрипцијом разгранате мреже невербалних знакова уопште, већ ћемо покушати да укажемо на одређене типове невербалног комуникацијског кода у контексту педагошког рада. Облици невербалне сигнализације присутни у раду са ученицима немају исту улогу ни по значају ни по учесталости јављања у односу на неки други, ваншколски контекст. Идентификовање карактеристичних невербалних елемената у издвојеном аспект, усмерава нас ка покушају оживљавања слике невербалних знакова у свету школског живота у односу на свет свакодневног споразумевања.

Појам невербалног комуникацијског кода

Међусобни односи између наставника и ученика заснивају се на комуникацији при којој се поруке шаљу на свесно организован начин. Како би могли креативно да обликују комуникацију са ученицима у складу са говорном ситуацијом, наставници треба да буду добро припремљени за читање, како вербалних, тако и невербалних порука. И обрнуто, свако занемаривање и игнорисање невербалних сигнала може представљати својеврстан комуникативни шум у споразумевању са ученицима. Наведено је утолико значајније ако се уваже истраживачки подаци који показују да се и при једностраној комуникативној интеракцији, као што је излагање професора пред ученицима, укупно 65% човекове укупне комуникације остварује облицима невербалне комуникације (Brilhart, Galanes and Adams, 2001: 79). Невербални сигнали нису довољно проучени и теоријски

расветљени у оквиру наставног рада, мада је њихово познавање од значаја за наставнички позив да би комуникација са ученицима била успешна, квалитетна и педагошки ефикасна.

Према схватању Н. Сузића, под невербалном комуникацијом подразумева се *све оно што обухвата интјерперсонално комуницирање а није садржано у порукама које се преносе говором* (Н. Сузић, 2007: 149). Елементи невербалне комуникације су покрети лица и очију, гестови, гласовни квалитети, телесни став, оријентација у простору и времену, употреба неких предмета, на пример одевних и др. Да би невербални сигнал поседовао вредност кода, треба да буде базиран на заједничком систему знакова познатим свим учесницима у комуникацији. Овим је један од основних предуслова успешног споразумевања, кодирања и декодирања повезан са познавањем конвенција за тумачење невербалног знака. За разлику од вербалних порука које се свесно обликују, невербална порука је само делимично контролисана, па је тешко прецизно разлучити да ли је невербални знак спонтан реакција или свесно одабран комуникациони знак. У том смислу „одлучујуће да би невербални сигнал поседовао функцију комуникативности јесте да се заснива на заједничком коду значења, познатих и примаоцу и пошиљаоцу невербалне поруке” (Џ. Гахаген, 1978: 24).

Већина истраживача указује на то да при проучавању невербалне комуникације треба прецизирати услове који битно одређују комуникациони контекст: учеснике у комуникацији, предмет комуникације, циљ комуникације, време и место. *Учесници комуникације* у васпитно-образовном раду су наставник и ученици, потом њихови међусобни видови споразумевања остварени на релацији наставник-наставник, ученик/ученици, комуникација ненаставног особља са наставницима и/или ученицима и друго. *Предмет комуникације* је најчешће усмерен на садржаје који се у школи обрађују и који су про-

писани наставним планом и програмом, али се избор садржаја може односити и на ваншколске теме. *Циљеви комуникације* су усмерени на преношење образовних, васпитних и функционалних садржаја. Уважавајући психофизичке могућности ученика, наставник обликује поруку у складу са могућностима ученика да прихвати, усвоје и интерпретирају одговарајући садржај. Посебно место у васпитно-образовном раду има култура изражавања, јер се циљеви овог предметног подручја у оквиру наставе српског језика не односе само на усвајање знања о језичкој структури, већ и на усвајање правила његове употребе у складу са комуникативном ситуацијом. *Време комуникације* одређено је започињањем и трајањем школског часа. *Место комуникације* су учионица, кабинет у предметној настави, библиотека или нека друга школска просторија.

Функције невербалног комуникацјског код у контексту васпитно-образовног рада

Невербална комуникација као феномен у контексту васпитно-образовног рада поседује извесна обележја која је чине специфичном у односу на одлике невербалне комуникације уопште. Питањима невербалне комуникације у малој групи бавио се Брилхарт (Brilhart, 2001) са сарадницима издвојивши шест типова функција:

- Допуна вербалној комуникацији
- Функција супституције тј. замене за речи
- Контрадикција вербалним порукама
- Експресивна функција
- Индикативна функција
- Регулациона функција (Brilhart, Galanes and Adams, 2001: 76).

Допуна вербалној комуникацији: Усаглашавањем невербалних знакова са вербалним оснажује се изречено и допуњава садржај порука изражених речима. Тако, на пример, померање надоле главе потврђује да је порука примљена и схваћена; исти гест главом може да поручује „добро је, настави даље“, одсечан покрет руком у страну потенцира неслагање. Чест је и покрет демонстрирања прстом или неким показивачем како би се усмерила пажња на одређени објекат и додатно објаснио опис нечега. У наставном раду присутна је употреба бројних наставних средстава, модела, слика, цртежа, графикана и других, која доприносе да се вербална порука боље прихвати. Осим тога, невербални знакови као што су интонација, паузе у говору, наглашавање речи, подизање и спуштање гласа, ритам говора и слично, активно учествују у обликовању вербалног исказа. Смисао изговорених речи битно је одређен интонационим варирањем: *Ти си то урадио?* *Ти си то урадио?* *Ти си то урадио?* Такође, учестала су и понављања одређених садржаја, када наставник жели да нагласи њихов значај током предавања.

С друге стране, у наставном раду важно је увек имати у виду невербалне знакове ученика на основу којих наставник може да закључи да ли су га ученици разумели или не, да ли треба да пружи додатно објашњење, преформулише питање и др. Такви невербални знакови који наставнику дају повратну поруку су, пре свих, израз лица ученика, замуцкивања, застајкивања при говору када се од ученика тражи да нешто понови, слегање раменима и друго, недвосмислено поручују да је нешто нејасно. Паралингвистички знакови као што су „хм, овај, па“ и њима слични, наставнику могу бити сигнали да ученик жели да добије на времену док се присети одговора.

Функција супституције тј. замене за речи: Невербални знаци могу да замене говор и та замена може бити потпуна или делимич-

на. На пример, обе подигнуте руке изражавају победу, успех; подигнута рука приликом гласања еквивалентна је речима којима би се исти став изнео. Као што је познато, ученици, поготово млађег узраста, спонтано прибегавају коришћењу мимичких знакова и гестова када не могу неки садржај речима да изразе. У настави су невербални комуникацијски знаци врло чести, па се може рећи да је присутан богат репертоар симболичких гестова: од гестова који симболизују одређена слова и бројеве (испружени прсти – количина нечега), као онима који изражавају одређена стања (стављање прста на чело да се означи размишљање, лупкање по глави у значењу: сети се, прст на уснама поручује: ћути, трзај раменима: видео нас је и др). У раду са децом са посебним потребама драгоцено је познавање тзв. “школског геста”, посебног појма којим се означава условни покрет руку који има одређено значење. Уопште, запажено је да у школској средини ученици спонтано и брзо овладају специфичним „немим“ језиком којим се ефикасно споразумевају на часу и у ситуацијама када је онемогућено вербално. Наведени примери показују да се невербалним знацима приписују особине вербалног, односно преводивог кода.

Контрадикција вербалним порукама: Комуникативно невербално понашање обухвата и оне невербалне знакове који учесник комуникације свесно употребљава да промени смисао вербално изреченој поруци. Интерактивно невербално понашање тако познаје, на пример, мрштење као израз негодовања, окретање главе од саговорника у истом значењу, док се одушевљење изражава раширеним очима, који могу бити у супротности са изговореним речима. Говорење неистине, као и несигурност, декодирају се на основу невербалних знакова, без обзира вербалне поруке којима се то покушава прикрити. Будући да је кодирање засновано на кореспонденцији између невербалног чина и његовог зна-

чења, кључ декодирања је садржан у контексту комуникационе ситуације.

Експресивна функција: Комуникација и емоционалност су блиско здружене, јер деца са још неформираним говором своје ставове изражавају невербалним знацима. Тако је и интерперсонална комуникација често обојена емоцијама које наставник у раду са ученицима треба да препозна и усмерава. Није реч само о шест основних емоција (радост, љубав, бол, страх, туга, изненађење) већ се изнето односи и на друга, прелазна и суптилнија осећања. Изражавање емоција невербалним знацима најчешће је спонтано и неконтролисано (бледило или црвенило лица, подрхтавање гласа, нервозни покрети руку, као знаци треме), али може имати и јасан комуникативни циљ: намрштен израз лица исказује негодовање, лупкање прстима по клупи показује нестрпљење, намерно испуштање предмета чији звук ремети атмосферу на часу, задржавање погледа као знак упозорења и др. У идентификовању знакова као комуникативног кода важан је израз лица, посебно експресија очију, осмех, али и телесни став у целини. Окретањем леђа показује се неинтересовање, за разлику од става нагињања унапред ка саговорнику који сугерише занимање. Деца уопште, оправдана је генерализација, више гледају у особе које воле него особе које не воле и које нису занимљиве. Јасну поруку пружају и невербални знаци неоправданог изостајања са часова, кашњења, заборављања опреме за час физичког, и други. Осим наведеног, ход и рукопис такође могу бити експресивни комуникациони знаци. Познато је да рукопис поседује индивидуална обележја, па и извесне карактеролошке црте, али због могућих злоупотреба у његовом тумачењу, треба бити опрезан. Ипак, утисак који оставља немарно исписан домаћи задатак шаље јасну негативну поруку. За оне који уочавају одлике хода као комуникационог знака, могуће је разликовати неколико особина: правилност, брзина, чврстина, дужина корака, еластичност, одређеност правца, проме-

нљивост (Рот, 2004:107). Тако, на пример, хримање ученика због повређене ноге може имати комуникациону вредност, јер ће тај знак имати исто значење и за ученика и за наставника (на пример, који неће инсистирати да тог дана ради физичко), док за неког другог то значење нема.

Осим тога, добра експресија лица наставника приликом предавања помаже ученицима да уоче битно, јер невербалним знацима наставник емитује поруке које дају значај изговореном. Код добрих предавача наговештавање нечег новог у излагању увек је пропраћено и променом ритма, боје гласа, телесног става, што доприноси живости и занимљивости говорног рељефа.

Индикативна функција: Наведена функција невербалног комуникативног кода усмерава на форме изражавања разних врста социјалних односа у школском контексту. Пре свега, издвојена катедра наставника сугерише доминацију, као и одређено растојање у погледу личног простора, тј. близине између наставника и ученика у току комуникативне ситуације. Такође је запажено да положај у простору који ученици заузимају може да одрази одређене ставове од значаја за дату ситуацију. На пример, стајање/седење насупрот карактеристично је за такмичарски став, док ученици који седе један поред другог више нагињу неком облику сарадње. Истраживања показују да у дискусионим групама чланови који имају различита гледишта упорно посматрају један другог, при чему доминирајући члан чешће посматра остале него они њега. Исто тако, одвраћање погледа симболизује повлачење, несигурност (Ц. Гахаген, 1978: 29). Држање тела такође може да буде јасан комуникативни знак, било да наговештава лидерство, доминацију или агресију (на пример, стиснуте песнице, претећи став прстима и сл). Имплицитан комуникациони код може бити и одабир места седења у учионици, држање за руку изабраног пара и др.

Регулациона функција: Наведена функција невербалне комуникације обухвата област употребе невербалних знакова као облике стандардизованог понашања у контексту наставног рада. Један од карактеристичних примера је подигнута рука, гест којим ученик у интеракцији са наставником изважава намеру да нешто вербално саопшти. Међу невербалним знаковима који добијају вредност симбола комуникације, тј. промишљено изабраним носиоцима порука, доминирајућу улогу има звук школског звона за обележавање почетка и завршетка часа. Наведени невербални комуникациони код има важну улогу да уоквири комуникацију која се остварује у школи повезујући ученике и наставнике у простору и времену. Реч је о коду који суштински одваја свет школског живота у односу на свакодневни, чинећи јасну границу између једног и другог. Као претходни, важну улогу имао је и један од традиционалних невербалних знакова, гест поздрављања наставника кад улази у учионицу. Том приликом ученици устају и свако вербално међусобно општење ученика престаје. Мада овај невербални знак полако ишчезава, сем конвенционалне улоге поздрава, овај знак је имао обележје границе, тј. преласка из света свакодневног и неформалног, у свет школског живота и формалних односа. Осим заједничког система конвенција, овим су и ученици и наставници повезани заједничким симболичким невербалним кодом.

Наведени примери указују на постојање одређених правила за коришћење невербалне комуникацјских кодова, особених за школски живот. Реч је о конвенционалним знаковима које ученици усвајају социјализацијом, односно поласком у школу. Прихватање и познавање невербалног комуникацјског кода у контексту васпитно-образовног рада, важан је индикатор припадности, али и вештине комуникације у специфичној интеракцији између наставника и ученика. Значај наведених кодова огледа се и у регулисању понашања ученика, сигнализирају

непожељно (на пример, прст на устима знак је за тишину, исто значење имају и брзи покрети длановима окренути надоле) и афирмишу пожељно (добар одговор ученика пропраћен је осмехом наставника, тапшање по рамену као знак похвале и охрабрења).

У раду са ученицима бројни су начини регулационе функције невербалних знакова. Пре свега, контакт очима означава успостављање комуникације, али исто тако има важну регулациону улогу. Упорно фиксирање погледом може значити опомену да се ученици умире и утишају, такво значење има и пауза пре отпочињања предавања или у току самог предавања, која значи упозирење да се излагање неће наставити уколико се не успостави тишина у разреду. Можда није сувишно подсетити се и једног од васпитних ставова старих педагога који су истицали да добри наставници васпитавају погледом.

Закључна разматрања

Невербална комуникације у оквиру васпитно-образовног рада није довољно истражено подручје, иако се издваја као један од два основна начина да се успостави комуникација. Комуникација наставника са ученицима не може одграничити само на област вербалног из-

ражавања, првенствено стога што, за разлику од свакодневног споразумевања, невербални комуникацијски знаци у школском контексту поседују јасну семантичку функцију.

Развијање вештине споразумевања једна је од најважнијих претпоставки васпитно-образовног рада, а схвата се знатно комплексније него у прошлости. Као неопходност указује се захтев за осмишљавањем нових концепата који ће допринети јачању комуникативних компетенција наставника и ученика. Реч је о сложеном процесу, не само у смислу преношења образовних садржаја, односно њиховог усвајања и репродуковања, већ имајући у виду општи развој личности ученика, посебно развој говора, мишљења и културе изражавања. Осим тога, без обзира на струку, област у којој раде и категорију ученика у наставном процесу, наставници имају посебну одговорност у циљу провере повратног комуникационог тока, да ли су и у којој мери ученици изложене садржаје схватили и усвојили. У том циљу неопходно је да наставник уз вербалне, уважава, разуме и прати невербални комуникациони код ученика, у складу са тим сазнањима обликује властити вербално-невербални израз како би комуникација са ученицима била педагошки ефикасна и сврсисходна.

Литература

- Brilhart, J. K., Galanes, G. J. and Adams, K. (2001). *Effective group discussion: Theory and Practice*. New York: McGraw- Hill.
- Гахаган, Џ. (1978). *Интерперсонално и групно понашање*. Београд: Нолит.
- Рот, Н. (2004). *Знакови и значења*. Београд: Плато.
- Сузић, Н. (2007). *Невербална педагошка комуникација*. У Б. Јовановић (ур.), *Развијање комуникативних компетенција наставника и ученика: Зборник радова*. Јагодина: Педагошки факултет, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Summary

The aim of this paper is pointing at the basic types of non/verbal communication code in interaction between a student and a teacher. The general determination of non/verbal code is “non-verbal guest having the quaoitess of a verbal guest, i.e. interpreting code”. Attention is focuses on observing the elements which form communicative context in the frame of pedgoical/eduaigtonal fork, sorting out non-verbal signs which have meanings both for a student and for a teacher and making tope s which they form.

Transfer from the world of everyday communication into the world of school life is marked explicitly or implicitly by non-verbal codes which are integrated in to the specific line of communication between a teacher and a student. Coding as well as decoding of a non-verbal communication sign has a feedback effect on the behaviour of all participants of the communicative situation – a teacher and a student in many situations within the school life.

Key words: *culture of communicating, non-verbal communication, pedagogical-educational work.*

Приказ



ПОДСТИЦАЊЕ И МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА С ТЕШКОЋАМА У УЧЕЊУ - СТРАТЕГИЈЕ И ТЕХНИКЕ

**Вајнбрер, Сузан (2010): Подучавање деце
с тешкоћама у учењу у редовној настави,
Креативни центар, Београд.**

Саветник за стручно усавршавање наставника Сузан Вајнбрер је своју трећу књигу *Подучавање деце с тешкоћама у учењу у редовној настави* објавила 1996. године у САД. Код нас је изашла тек 2010. године у издању Креативног центра, у оквиру едиције „Креативна школа“. Овај приручник је настао као резултат богатог искуства и сопствених истраживања саме ауторке у раду са ученицима који имају тешкоће у учењу, а како би им помогла да постигну успешност у савладавању знања. Ауторка сматра да се успешност у учењу ученика повећава ако су методе и технике којим их подучавамо усклађене са начином њиховог учења и мишљења. На тај начин сваки ученик може да буде успешан.

Књига има 177 страна и садржи следећа поглавља:

1. Добродошлица свим ђацима у одељењу
2. Сви се укључују у учење
3. Разумевање тешкоћа у учењу и ефикасно поступање

4. Прилагођавање наставе стилизовима учења ваших ђака
5. Настава током које сви ђаци могу да уче
6. Подучавање читања: приче
7. Настава писања
8. Учење о томе како се учи у природним и друштвеним наукама
9. Побољшање успеха ђака у математици
10. Оцењивање наученог
11. Учење адекватног понашања
12. Укључивање родитеља као партнера у учењу

На крају сваког од поглавља налазе се неколика, најчешће постављана питања и одговори. Приручник истовремено садржи обиље вежби и материјала који се могу копирати и користити у наставној пракси што наставнику олакшава посао.

Прво поглавље описује низ активности којима се жели *Добродошлица свим ђацима у одељењу*. У

те активности ауторка је сврстала: *Поздрави неког..., Упознавање, Имена, Прејед интересовања, Слике: Галерија идеја, Људи пакети, На месту! Позор! Саг!, Хогај у сојисивним циљелима*. Наравно да ово нису једине и искључиво употребљиве активности. Поред њих постоје и други начини стварања атмосфере и средине која помаже ученицима да се осете прихваћени у средини у којој се учи. Основни смисао јесте да се подстичу, негују и поштују индивидуалне разлике, потребе, начини учења, јаке стране, осећај личне вредности и достојанства. Ауторка сматра да је ово полазиште и основа за примену даљих метода помоћи. Ово ће мотивисати и родитеље да се још више заинтересују за живот своје деце у школи и када их сазнање да се из њихове деце жели извући оно што је најбоље поставке да изврше промене у свом понашању и контакту са школом.

У другом поглављу, полазећи од тезе да се ангажовањем у раду стварају изгледи за успешност, *Сви се укључују у учење*. Тако се избегава неангажовање, могућност да се уче-

ник осети неспособним а шанса се даје укључености, заједништву и сарадњи. У овом делу се детаљно разрађују методе карата са именима, као и сарадничко учење и дају конкретни савети о начинима укључивања свих ученика у процес учења.

Треће поглавље разматра *Разумевање тешкоћа у учењу и ефикасно њихово учење*. У овом делу књиге наглашава се да ученици који имају тешкоће у учењу не могу учити на традиционалне начине. У питању су ученици који имају просечну или натпросечну интелигенцију, а тешкоће у учењу настају услед неуролошких оштећења због којих се мешају сигнали између чула и мозга. Најчешћи типови тешкоћа обухватају тешкоће у визуелној перцепцији, аудитивној перцепцији, у учењу језика, у моторној перцепцији, хиперактивност, импулсивност, збуњеност, умањену способност апстракције. Стратегије поступања код тешкоћа у учењу имају за циљ стварање услова примерене стилу учења, побољшавању пажње и ефикасном излагању на крај с проблемима у понашању. Тешкоће у учењу могу имати и поједина даровита деца. На способност учења утичу поремећаји у понашању (у њих се убрајају и емотивни поремећаји), образовна успореност (узрокована недостатком пажње, школског знања, недостацима у говору, проблемима у моторној координацији, социјалним проблемима), изложеност разним супстанцама, физичке сметње оштећење слуха, вида. Да би се избегла могућност одбацивања ученика са тешкоћама у учењу услед понашања које је друштвено неприхватљиво, ово поглавље даје конкретне примере измене понашања и побољшања социјалних вештина.

Четврто поглавље *Прилагођавање наставе стиловима учења ваших ђака* говори о разумевању стилова учења (аудитивни, визуелни, тактилно-конестетички), о повезаности са успехом у школи и настави која узима у обзир различите врсте интелигенција (лингвистичке, логичко-математичке, визуелно-просторне, музичко-ритмичке, телесно-кинестетичке, интерперсоналне, интраперсоналне, природњачке). Ауторка наглашава непостојање правог начина учења а као једини прави сматра онај који функционише, односно онај који даје резултате. Успешност, позитивност и задовољство ученика снажно се одражава на њихову продуктивност док настава у њиховим очима добија на значају.

Настава током које сви ђаци могу да уче јесте пето поглавље у којем се указује на постојање повезаности уложеног напора и резултата учења и приписивање одговорности за успех и неуспех. Успешност ученика у школи „лежи у способности да се поставе и испуне реални краткорочни циљеви“ (Вајнбрер, 2010: 49). Стварање смислене и подстицајне наставе, наставе засноване на пројекту, више могућих наставних метода (групног одговора, вршњачко подучавање, тематске јединице), употреба информатичке технологије у значајној мери помажу ученицима у учењу.

Шесто поглавље посвећено је мерама повећања способности читања од којег зависи успех у школи обзиром да су на читању засновани настава и учење већине предмета и отуда његов назив *Подучавање читања: приче*. Поглавље је посвећено читању које усмерава наставник, методама језичког искуства, побољшавању тачности читања, учењу читања наглас, побољшавању разуме-

вања, читању књижевних текстова, подучавању читалачким вештинама. Корисност разноврсних и детаљно описаних метода огледа се у примени остваривања сваког наставног програма.

Како је читање нераздвојно повезано са писањем, логичан след је седмо поглавље *Настава писања*. Полазећи од тога да се писањем омогућава размена узбудљивих и важних идеја, ауторка упућује наставнике шта да раде када ученици „мрзе да пишу“, када не знају о чему да пишу, описује кораке у процесу писања, предлаже активности визуелног и глобалног писања, бави се проблемом описивања писања код ученика са тешкоћама у учењу, предлаже како се односити према рукопису и даје савете за његово побољшање. Циљ је помоћи ученицима да поверују у своју способност писања.

Неретко се јавља у пракси недостатак стратегије како се учи па тако осмо поглавље указује на *Учење о томе како се учи у природним и друштвеним наукама*. Почетак учења учења јесте припрема за учење, затим следе једноставна мапирања, разумевање наставних садржаја, пет трикова за брзо памћење (мнемотехника, вербално понављање, акроними, блокови, метода локације), увођење реда у неорганизовани живот ученика са тешкоћама у учењу. Како живимо у време убрзаног напретка технологије, задатак наставника јесте да ученика оспособи да схвате одређени садржај, али и да до информација долазе из различитих извора као и да их оспособи за ефикасно коришћење уџбеника и других писаних материјала.

Побољшање успеха ђака у математици јесте девето поглавље приручника. Како се могућност запошља-

вања у овом веку повећава упоредо са поседовањем математичке писмености, ауторка ово поглавље посвећује начинима да се ученици са тешкоћама у учењу заинтересују за математику, основама подучавања математике (рачунању, сабирању и одузимању, множењу и дељењу), разломцима, децималним бројевима, мерама за течност и дужину. Она нам такође нуди кораке и стратегије за решавање математичких проблема чиме се подучавање математике остварује на разумљив начин.

Неизбежан и не тако лак посао наставника јесте *Оцењивање научног* којем ауторка посвећује десето поглавље. Она описује дилеме које прате оцењивање, бави се супротношћу традиционалне праксе оцењивања и аутентичног (пр)оцењивања, изазовима који представљају контролни задаци и тестови ученицима са тешкоћама у учењу. Како је акценат данашње савремене наставе на индивидуалности, методе за аутентично (пр)оцењивање представљају конкретну помоћ свим наставницима. У добијању верније слике о томе шта су ученици научили наставницима помаже посматрање ученика док уче, портфолио, презентације, извођење одређених активности и/или демонстрације, протоколи за оцењивање. Обзиром да сви ми волимо признања, ученицима у учењу ће годити када добију признање за напредовање у виду дипломе, посебних значки или давањем одређених привилегија.

Учење адекватног понашања јесте претпоставка ефективне дисциплине у разреду и овим питањем се бави читаво једанаесто поглавље. Збуњеност у напорима коју проузрокује недостатак способности да уче, престанак ангажовања и повлачење, порицање и негативизам утичу да ученик изгледа глупо и лоше. Одговор наставника на неадекватно по-

нашање јесте преузимање низа интервенција. Оне се односе на помоћ ученицима да сви осете припадност групи, подучавању ученика у складу с њиховим стилем учења, успостављању и јачању одељенских правила понашања, коришћењу пауза, доследношћу и фер понашању, реализовању стимулативне и смислене наставе, смањењу говора на минимум, помоћ ученицима да буду мирни, учењу како да савладају бес, да контролишу сопствени став, користе модел ЖРПП према Вилијам Гласеру (желети, радити, проценити, планирати). У помоћ ученицима приликом одабира адекватног понашања се убраја: похвала за добро понашање, учовање догађаја који претходи неадекватном понашању, коришћење регистра понашања, коришћење „ја порука“, давање примера које желимо да ученици подрже, коришћење снимљених звучних сигнала, непосредно учење социјалним вештинама, увођење методе цене пропуштене прилике, коришћење мапе понашања, склапање уговора о понашању. Да би се побољшало понашање читавог одељења, ауторка истиче значај одељенских састанака и састанака малих група. Не мање важна јесте и вршњачка медијација у процесу решавања сукоба и предупређењу насиља.

На крају, да би ученици са тешкоћама у учењу постигали успех, нужно је *Укључивање родитеља као партнера у учењу*, којим се бави дванаесто поглавље. У том смислу ауторка даје савете наставницима како да подстакну родитеље на укљученост у раду школе, како да они ефикасно помогну својој деци у изради домаћих задатака. Наглашен је значај и улога продуктивних састанака родитеља и наставника, као и сврха групних родитељских састанака.

Стратегије и технике које овај приручник нуди јесу од изузетне

помоћи сваком наставнику, имао у одељењу ученике са тешкоћама у учењу или не. У њему можемо наћи конкретне и карактеристичне случајеве забележене у пракси и начине приступа. Обиље материјала који се може копирати и користити у наставном процесу је од помоћи наставнику. Они могу да буду смернице и путоказ за неке нове приступе у постизању успешности у учењу ученицима који имају одређене тешкоће. Чини се да се књига појавила у правом тренутку – када се врши промоција и информисање о доступности образовања за све ученике и када се стварају услови за обезбеђивање позитивне климе за инклузивно образовање. Истовремено се наставници оснажују и охрабрују за адекватан одговор на изазове који су пред њима. Књига указује да сви ученици могу бити успешни. Зато она завређује пажњу наставника и родитеља као равноправни партнери у подстицању и мотивисању ученика који имају тешкоће у учењу у редовној настави.

Љиљана Грујић¹
ОШ „Свети Сава“,
Горњи Милановац

¹ grujic.lj@gmail.com

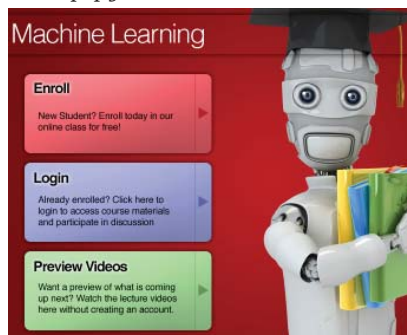
КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



Бесплатан курс из области Вештачке интелигенције <http://www.ml-class.org>

Вештачка интелигенција се може дефинисати на више начина, у зависности да ли је у питању: 1) примењена вештачка интелигенција (која се бави комерцијалном применом производа); 2) когнитивна (сазнајна) наука која истражује интелигенцију или 3) базична вештачка интелигенција која се бави истраживањем рачунарски заснованих технологија у функцији симулирања интелигентног понашања.

Представљамо вам *бесплатан online курс*, за све заинтересоване који укључује предавања и испите из неколико области вештачке интелигенције. Курс је део пројекта *Machine Learning Универзитета Стивенсфорга*.



Српски језички атеље <http://www.srpskijezickiatelje.com/>

Представљамо вам сајт модерног дизајна који је још у фази развоја а посвећен је српском језику. Аутори сајта у сегменту *О нама* наводе: „Српски језички атеље бави се стандардним српским језиком, варијететом српског језика који се користи у култури, књижевности, науци, новинарству и у свим званичним језичким приликама. Циљ нам је овде да људе који проводе време на интернету, а и оне друге приволимо граматички и правописног нашег језика и основним појмовима о њему; да им брзо и лако дамо поуздане информације о језичкој појави која их занима и да покушамо решити недоумице са којима се сваког дана срећемо („Како се каже...?“). Осим тога, желимо да јавности приближимо и друге језичке теме, као што су историја језика, етимологија, социолингвистика..., што ће доћи на ред с развојем сајта.

Овде се трудимо да се изборимо са два највећа вируса наше језичке норме: са неписменошћу и квазиписменошћу. Зато су наши чланци ослоњени искључиво на *релевантну* научну литературу — *зв*

ничне приручнике, које признаје савремена нормативистика српског језика. Најпре нам је намера да развејемо став како је лингвистика „суха и опора“. Научили смо, нажалост, да о језику не размишљамо (можда верујемо да на то немамо ни права), да је језик дат какав јесте: недодирљив, непроменљив и нелогичан. Напротив, језик има своје јасно уређење, које функционисање и према потребама његових говорника; па тако и нормирани језик. Иза сваког правила или савета „Не каже се тако него овако“ треба тражити *зашто* је то тако, ући у језичку структуру и разумети језик. Отуд се и у називу сајта налази реч која значи 'радионица', што сугерише да језику не мислимо да прилазимо пасивно, него с пером у руци и идејом у глави. Добро дошли у атеље српског језика!"



Учење страних језика <http://www.pronunciator.com/>

Pronunciator је један од многобројних сајтова који су посвећени учењу страних језика. Сајт је једноставан за коришћење и може помоћи приликом учења за око 60

различitih jezika.. Kursevi strana-
nih jezika na ovoj lokaciji su bes-
platni.

pronunciator:

60 languages. 3 million lessons. 100% free. Welcome to

I speak

Srpski / Srpski

I speak

Учи слободно

<http://ucislobodno.com/>

Учи слободно је сајт са видео
упутствима за решавање задатака
из математике на завршном испи-
ту тј. „малој матури“. Сајт је приву-
као пажњу ученика и родитеља што
указује на потребу за образовним
сајтовима овог типа.

UČI SLOBODNO
BESPLATNO OBRAZOVANJE DOSTUPNO SVAKOM

HOME

5. RAZRED

8. RAZRED

KONTAKT & DON

**Besplatno obrazovanje do
koje vreme**

UčiSlobodno.com је сајт који има идеју да unapredi obzira da li ste učenik, student, nastavnik, profesor ili roditelj material sa sajta vam је dostupan potpuno besplatno.

Обрада фотографија на мрежи

<http://www.photoshop.com/tools>



Још један доказ ка усмере-
ности веб апликацијама је бес-
platna verzija programskog паке-

та Photoshop, једне од најпопулар-
нијих апликација за обраду фо-
тографија. Апликација је намење-
на ширем кругу корисника који се
обработом фотографија не баве про-
фесионално. За коришћење веб
апликације овог програма неопход-
на је регистрација корисника.

Музика на вебу

<http://shufflable.com>

Shufflable.com је веб сервис
који омогућава корисницима ужи-
вање у музици по сопственом избо-
ру. Уносом назива омиљене врсте му-
зике и/или извођача у поље претражи
(енг. search) добићемо листу случај-
но одабраних најслушанијих песама
које одговарају нашим афинитетима.

Shufflable



Спајање pdf докумената

<http://www.pdfjoin.com/>

PDF Join је сервис за спајање
више различитих pdf докумена-
та у један. Сервис је једноставан за
употребу и бесплатан. На сајту под
различитим доменима, постоје још
три веб апликације намењене ко-
рисницима: дељење докумената,
закључавање и откључавање.

PDFJoin!



Merge PDF Files



Бесплатне аудио књиге

<http://www.booksshouldbefree.com/>

На датој локацији можемо
пронаћи бесплатну online библио-
теку аудио књига. Књиге можемо
преузимати у различитим форма-
тима (MP3, iPod, iTunes) углавном
на енглеском језику. Сајт омогућава
корисницима да размене своје
утиске

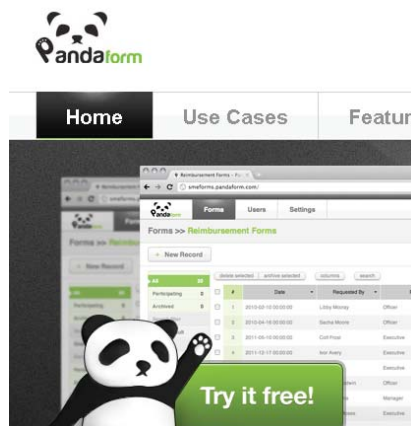


Израда формулара на вебу

<http://pandaform.com/>

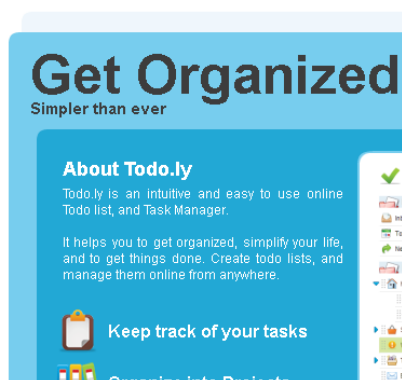
Panda form је један од великог
броја сервиса на Интернету који
својим корисницима омогућава
бесплатно, брзо и на једноставан
начин (без потребе за познавањем
језика HTML или PHP) креирање
веб сајта. За разлику од других сер-
виса Panda form је специјализова-
на искључиво за израду формула-
ра које ће попуњавати корисници
сајта. Међу елементима које је мо-

гуће поставити налазе се сви елементи веб форме као што су: текстуална поља, слике итд. Корисници за превенцију од нежељених порука могу убацити и капачу (енг. CAPTCHA) као и опцију за плаћање преко Интернета.



Организација активности <http://todo.ly/>

Todo.ly је мрежни организатор свакодневних активности. Једноставног је дизајна, предвиђеног за интуитивну употребу и лако сналажење. *Todo.ly* може бити решење за потребе организовања јер му можемо приступити у сваком тренутку са било ког места. За коришћење овог програма неопходна је регистрација корисника.



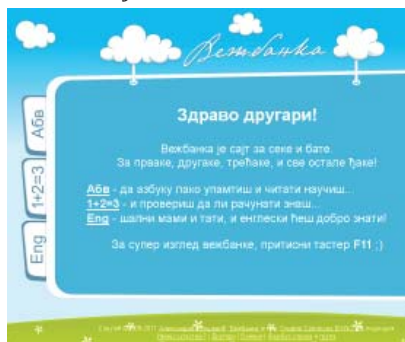
Конвертер веб страна у pdf <http://pdfmyurl.com/>

PDFmyURL својим корисницима нуди, услугу креирања PDF документа од задате веб странице, чинећи је тако ефикаснијом за штампу и прегледном за читање када нисмо на мрежи. Важно је истаћи да сви линкови који се налазе на страници остају активни и након преласка у PDF.



Вежбанка <http://www.vezbanka.com/>

Вежбанка је дело домаћег аутора. Сајт је једноставан и прегледан. Корисници могу проверити своје знање на сајту кроз три сегмента: 1) учење српског језика (слова, слогови, просте реченице), 2) учење математике (основне математичке операције) и 3) учење енглеског језика.



Оптичко препознавање текста <http://www.free-ocr.com/>

Представљамо вам веб локацију која омогућава оптичко препознавање текста (OCR – Optical Character Recognition) тј. пребацивање текста из фотографија различитих формата као што су: JPG, BMP и TIFF у текстуални документ. Ова апликација подржава више језика укључујући и наш језик. Једино ограничење је величина датотеке чији капацитет не сме да буде већи од 2 мегабајта.

Free OCR

[Home](#) [About](#) [FAQ](#) [Privacy](#)

Welcome to Free OCR

Образовни портал за децу <http://kidsknowit.com>

На датој локацији налази се образовни портал за децу предшколског и основношколског узраста. Портал нуди велики број мултимедијалних образовних садржаја на енглеском језику.



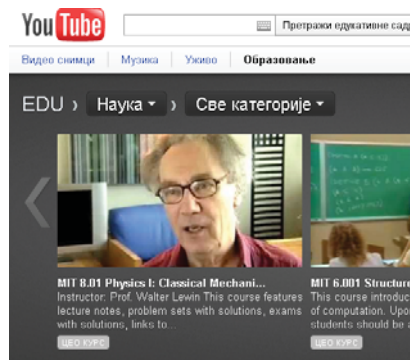
Претраживач за науку <http://www.scirus.com/>

SCIRUS
for scientific information only

[Advanced search](#) | [Preferences](#)

Scirus.com је веб претраживач у коме се претрага врши искључиво у домену науке и за који је, према речима аутора, индексирано више од 450 милиона страница. Намењен истраживачима, студентима и ученицима. Претраживач садржи напредну претрагу у којој се, између осталог, може дефинисати година у којој је објављен тражени документ и институција у оквиру које је он објављен.

Образовни YouTube <http://www.youtube.com/education>



YouTube EDU је образовни пројекат са циљем обједињавања образовних видео материјала као што су предавања, курсеви, округли столови и дискусије из различитих области. Пројекат је предвиђен искључиво за образовне установе (приватне и државне), које након регистрације добијају свој канал на располагању.

др Мирослава Ристић
Училишњи факултет,
Београд

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује следеће врсте научних радова: прегледне радове, оригиналне научне (истраживачке) радове, кратка или претходна саопштења оригиналних научних радова и научне критике, полемике и осврте из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, информативне прилоге (уводник, коментар) и приказе књига, рачунарских програма, случаја, научних догађаја, као и преведене радове, тематске библиографије, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се.

Е-mail адреса редакције је:

inovacije@uf.bg.ac.rs



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

Стандарди за припрему рада

Фонти и обим. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (16 страна, око 30 000 знакова), претходних саопштења, критика, полемике и осврта, као и стручних и преведених радова до 6 страна (око 11000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800-5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти уз наслов треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се Italic стандардним словима и одвојене су зарезом.

Основни шексџ. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и препорукама за даља истраживања или за праксу.

Референце у тексту. На литературу се упућује у загради у самом тексту, а не у фусноти. Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Ако су рад писала два аутора, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ уколико је реч о раду на српском, или „et al.“ уколико је реч о раду на енглеском језику.

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Табеле, графикони, схеме, слике. Табеле и графикони треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Свака табела, графикон, схема и слика мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов или потпис (не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Сlike треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и форматом jpg. Табеле, графикони, схеме и слике треба да буду распоређени на одговарајућа места у тексту. Приказивање истих података табеларно и графички није прихватљиво. За илустрације преузете из других извора (књига, часописа) аутор је дужан да упути на извор. Поред тога, потребно је и да прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25,35$, $p<.001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноће и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати осим изузетно познатих.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Никола (1983). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (31- 58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен курзивом, број у загради и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања. *Физичка култура*, 48 (3), 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 1999a, 1999b...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.