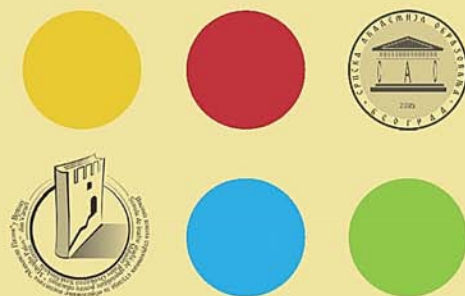


Српска академија образовања, Београд, Србија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу, Србија

ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ



Година II | Број 1 | Вршац-Београд 2012.

ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

ЧАСОПИС СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА – БЕОГРАД И ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ
СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА «МИХАИЛО ПАЛОВ» - ВРШАЦ

Главни и одговорни уредник: академик Грозданка Гојков

Издавачи: САО - Београд

Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ –
Вршац

За издавача: академик Никола Поткоњак
академик Грозданка Гојков

Уређивачки одбор:

академик Јован Ђорђевић, Српска академија
образовања, Београд, Србија

академик Лизица Михуц, Универзитет
„Аурел Влајку“, Арад, Румунија
академик Марјан Блажич, Педагошки
факултет, Љубљана, Словенија
Марта Гал, Педагошки колеџ, Баја, Мађарска

проф. др Љупчо Кеверески, Педагошки
факултет Универзитета у Битоли,
Битола, Македонија
др Јелена Пртљага, Висока школа
струковних студија за образовање
васпитача „Михаило Палов“, Вршац, Србија

проф. др Штефан Швец, Филозофски
факултет „Јан Амос Коменски“,
Братислава, Словачка
академик Ненад Сузић, Филозофски
факултет, Бања Лука, Босна и Херцеговина
проф. др Светлана Куртеш, Портсмут,
Енглеска
проф. др Софија Врцел, Филозофски
факултет, Ријека, Хрватска
др Александра Гојков-Рајић, Висока школа
струковних студија за образовање
васпитача „Михаило Палов“, Вршац, Србија
др Еуђен Чинч, Висока школа струковних
студија за образовање васпитача „Михаило
Палов“, Вршац, Србија

Издавачки савет:

академик Никола Поткоњак, Српска
академија образовања, Београд, Србија
академик Драго Бранковић, Филозофски
факултет, Бања Лука, Босна и Херцеговина
академик Младен Вилотијевић, Српска
академија образовања, Београд, Србија
проф. др Јове Талевски, Педагошки
факултет Универзитета у Битоли,
Битола, Македонија
др Наташа Стурза-Милић, Висока школа
струковних студија за образовање
васпитача „Михаило Палов“, Вршац, Србија
др Тања Недимовић, Висока школа
струковних студија за образовање
васпитача „Михаило Палов“, Вршац, Србија

проф. др Миодраг Милин, Универзитет
„Аурел Влајку“, Арад, Румунија
проф. др Виктор Нојман, Универзитет „Де
Вест“, Темишвар, Румунија
проф. др Милена Валенчич-Зуљан,
Педагошки факултет, Љубљана, Словенија
доц. др Анте Колак, Филозофски факултет,
Загреб, Хрватска
др Мирча Маран, Висока школа струковних
студија за образовање васпитача „Михаило
Палов“, Вршац, Србија
доц. др Александар Стојановић, Висока
школа струковних студија за образовање
васпитача „Михаило Палов“, Вршац, Србија

Лектори: мр Драгана Јосифовић, др Јелена Пртљага

Дизајн корица: Станислав Сухецки

Технички уредник: доц. др Александар Стојановић

Уредништво: Вршац, Омладински трг 1, vsaskatedrasj@hemo.net

Штампа: Тули, Вршац
Тираж: 300

ISSN 2217-7337

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ИСТРАЖИВАЊА у педагогији = Research in pedagogy / главни и
одговорни уредник Грозданка Гојков. – Год. 2, бр. 1 (2012) - . – Београд : Српска
академија образовања ; Вршац : Висока школа струковних студија за
образовање васпитача «Михаило Палов», 2012- . – 25цм

Два пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.

ISSN 2217-7337

COBISS.SR-ID 268028167

Садржај

ТЕОРИЈСКИ, САЗНАЈНИ И ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ МЕТОДОЛОШКОГ И СТАТИСТИЧКОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА - Јелена Максимовић	11
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВАЊУ – Милица Андевски, Јасмина Арсенијевић	29
ФАКТОРИ СТРЕСА КОД ПРОФЕСОРА И САРАДНИКА У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ – Јасмина Старц	51
КООПЕРАЦИЈА И КОЛАБОРАЦИЈА У ИНТЕРАКТИВНОЈ ПЕДАГОГИЈИ – Лавинија Ницулеску, Алина Вишан, Андраде Бическу, Ђанина Продан	68
БОЈЕ У ФУНКЦИЈИ ПРАЋЕЊА ЕМОТИВНЕ СТАБИЛНОСТИ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА – Матјаж Дух, Ребека Колар	82
СТАВ РОДИТЕЉА О ПЕДАГОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ – Снежана Бабић-Кекез, Милана Грк	101
СТРАНИ ЈЕЗИК И СТАВОВИ ПРЕМА ДРУГИМ НАРОДИМА - Александра Гојков-Рајић	127
РАЗВОЈ МЕТОДОЛОГИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ У СРБА - Јелена Максимовић, Јелена Петровић	151
СКРАЋЕНИЦЕ У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА УЧЕНИКА СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА – Ивана Ђорђевић	179
Погледи и мишљења:	
МЕТОДИ ИСТРАЖИВАЊА У СОЦИЈАЛНОЈ ЕКОЛОГИЈИ – Данило Ж. Марковић (приказ књиге М.А. Сосунова: Методологија и методе современной социальной экологии)	195

ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

ЧАСОПИС СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА – БЕОГРАД И ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ
СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА «МИХАИЛО ПАЛОВ» - ВРШАЦ

Истраживања у педагозији је часопис међународно рецензиран, с међународним уређивачким одбором. Наменен је објављивању налаза научних истраживања у педагозији, пре свега, емпиријских, али и теоријских, примењених и др.

Часопис има намеру да подстакне интерес за истраживања у педагозији, те да омогући да се налазима тестирају и аргументовано критички сагледавају домети и ограничења нових теоријских приступа, модела и стратегија у васпитању и образовању. Једна од намера је и да се подстакне и појача комуникација између истраживача у овој области у региону, Европи и шире, као и да налази буду мост између теоријских концепата и праксе и омогуће практичарима да и сами врше провере у своме раду и тако себе приближе моделу рефлексивних практичара. Сврха часописа је и да послужи актерима у реформским потезима образовних политика које су, не ретко, засноване на паушалним оценама и са слабом емпиријском аргументацијом, а велике друштвене промене у последњим деценијама, време транзиције, траже научно расветљавање контекста за педагошке стратегије.

Не мање вредан циљ је и да се подстакну теоријске рефлексije о методолошким питањима, односно да се дискутују метатеоријска питања, попут филозофских основа парадигми у педагошким истраживањима, домета и ограничења хетеродоксне и ортодоксне парадигме, могућности њихове триангулације...

Часопис *Истраживања у педагозији* оснивају Српска академија образовања у Београду и Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу.

Српска академија образовања у Београду (www.sao.org.rs), као академска научно-истраживачка институција, организује, развија и подстиче научно-истраживачки рад у области образовања, усмерен на теоријско и емпиријско истраживање образовања као друштвене делатности, научних и наставних дисциплина од значаја за унапређивање образовања. Српска академија образовања има у свом

саставу истакнута имена научника, истраживача, универзитетских професора из Србије и других европских земаља; из више области (педагогија, социологија образовања, психологија, математика, андрагогија, техника, економија, технологија, физичка култура и биомеханика).

Суиздавач часописа је Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу (www.uskolavrsac.edu.rs), акредитована као државна институција за оспособљавање васпитача на јасленом и предшколском узрасту - основне и специјалистичке струковне студије. Школа је наследник институција које су од Немачке Препарандије из 1854. године до данас у Вршцу оспособљавале учитеље и васпитаче (Немце, Србе, Румуне, Мађаре, Јевреје...). Научна делатност Школе одвија се учешћем професора у домаћим и међународним пројектима, организовању међународних научних скупова, издавачкој делатности... У часопису ће се објављивати оригинални научни радови у којима су представљени налази квантитативних и квалитативних емпиријских истраживања. Излази у децембру и јуну двојезично (на српском и енглеском).

Упутства за ауторе за објављивање рада у часопису *Истраживања у педагозији*

Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу и Српска академија образовања у Београду објављују часопис *Истраживања у педагозији* два пута годишње. Часопис разматра све рукописе под условом да представљају оригиналне радове аутора који прилаже рад и под условом да се ауторска права пренесу на суиздаваче уколико рад буде био прихваћен за објављивање. Часопис *Истраживања у педагозији* предност даје емпиријским и примењеним истраживањима, односно оним истраживањима чије резултате је могуће примењивати у стварном образовном окружењу. Студије које се баве свим нивоима и типовима образовања – неформалним, формалним, основним, средњошколским, високим, андрагошким и целоживотним сматрају се једнако значајним. Сви радови који се појаве у часопису *Истраживања у педагозији* подробно се рецензирају.

Пријава рада

Рукописи треба да буду дугачки између 5000 и 7000 речи, укључујући резиме и библиографију. Радови који се предају не треба да буду дужи од 20 страница и треба да представљају оригинални и необјављени рад који се тренутно не рецензира од стране неког другог часописа или издавача. Аутори се моле да уз рад пошаљу и своју кратку биографију (до 5 реченица).

Рецензија

Рукописе прво рецензирају уређивачи часописа и само они који испуњавају циљеве и у складу су са темом часописа биће прослеђени на анонимну рецензију. Сваки рукопис рецензира бар два анонимна рецензента. Сви рукописи рецензирају се што је брже могуће, али овај процес траје бар 3 месеца. Када се ради о рецензирају радова, часопис *Истраживања у педагозији* има систем који се у потпуности заснива на кореспонденцији имејлом. Све пријаве треба слати имејлом на следећу адресу: vsaskatedrasj@hemo.net

Формат рукописа

Рукописи у целини треба да буду у фонту Times New Roman, величина слова 12, ћирилично. Сав текст треба да буде поравнат са обе стране (цастификован - у блок форми), без увлачења првог реда. Прикази и табеле треба да буду саставни део рада и на адекватном месту у тексту рукописа.

Насловна страна

У циљу анонимног рецензирања радова, насловна страна не треба да буде део рукописа, али је треба засебно приложити у имејлу и послати часопису *Истраживања у педагозији*. Насловна страна треба да садржи наслов рада, име(на) аутора, институцију и поштанску и имејл адресу аутора са којим се врши кореспонденција.

Цитирање у тексту

Библиографија, односно референце на које се аутор позива, треба да буде у АПА (American Psychological Association) формату и наведена абecedним редом уколико је рад писан латиницом, односно азбучним ако је рад на ћирилицу. Референце треба да буду цитиране у тексту прво абecedним редом, а затим временски хронолошким редом (на пример: Гојков, 2010; Гојков & Стојановић, 2010; Стојановић & Гојков, 2011) и треба да буду наведене абecedним редом у делу у ком је наведена библиографија на крају часописа. Уколико рад има три, четири или пет аутора, сви аутори треба да буду цитирани када се први пут помињу. Уколико цитиран рад има више од пет аутора онда треба навести првог аутора и др., али у библиографији на крају рада треба навести првих шест аутора. Користити зарез између две референце истог аутора (на пример, Гојков, 2000, 2002). Када се аутор позива на одређену страну цитираног рада, након презимена аутора и године издања, треба унети и страну (на пример: Гојков, 2008: 5).

Примери прихватљивих форми библиографије:

Радови из часописа

- Аутор, А. А., Аутор, Б. Б. и Аутор, Ц. Ц. (година издања). Наслов рада који је објављен у часопису. *Наслов часописа, број издања*, прва страна рада-последња страна.

Књиге

- Аутор, А. А., Аутор, Б. Б. и Аутор, Ц. Ц. (година издања). *Наслов књиге*. Град/ови: Издавач.

Уређене књиге/зборници

- Аутор, А. А., Аутор, Б. Б., и Аутор, Ц. Ц. (година издања). Наслов прилога, односно поглавља. У А. А. Уредник, Б. Б. Уредник, и Ц. Ц. Уредник (Уредници) [или само Ур., уколико се радио једном уреднику], *Наслов књиге* (стране – прва страна-последња страна). Град/ови: Издавач.

Електронски извори

- Аутор, А. А., Аутор, Б. Б., и Аутор, Ц. Ц. (година издања). Наслов електронског текста. Скинуто месеца, дана, године са сајта (навести пуну хттп адресу).

Документа са конференција

- Аутор, А. А., Аутор, Б. Б., и Аутор, Ц. Ц. (година издања). Наслов поглавља. У А. А. Уредник, Б. Б. Уредник, Ц. Ц. Уредник (Уредници) [или само Ур., уколико се радио једном уреднику], *Наслов књиге* (стране – прва страна-последња страна). Град/ови: Издавач.

Прва страна

Име(на) аутора не треба да буду наведена на првој страни. Прва страна главног рукописа треба да почне насловом рада (који може имати максимално 30 речи) и резимеом који не треба да буде дужи од 250 речи. Резиме не треба да садржи било какве недефинисане скраћенице или неодређене референце. За радове који извештавају о резултатима емпиријског истраживања треба кратко навести следеће: основни циљ (тестиране хипотезе или питање на које истраживање треба да пружи одговор); пројекат истраживања; коришћене методе и процедуре; број испитаника; главне налазе и резултате; закључке изведене из наведених података и резултата, укључујући и њихове импликације за даља истраживања или примену/праксу. Молимо вас да наведете 3 до 5 кључних речи или кратких фраза абecedним редом након резимеа.

Прикази, табеле и илустрације

На све фотографије, графиконе или дијаграме мора се позивати као на Приказ и прикази треба да буду обележени бројем Приказ 1, Приказ 2, итд. Потпуни и дескриптивни називи приказа треба да буду наведени испод приказа. Свака табела треба да буде нумерисана Табела 1, Табела 2 итд. Потпуни и дескриптивни називи табела треба да буду наведени пре табела. На табеле и приказе треба се у тексту позивати по броју и редоследу њиховог појављивања у тексту.

Захвалности

Захвалности људима, грантовима, фондовима итд. треба да буду наведене у засебном одељку пре Библиографије.

Прилози

Допунски материјал треба да буде наведен и приложен у одељку Прилог.

Ауторска права

Пошто рукопис буде прихваћен за објављивање, од аутора ће се тражити да потпишу формулар који се односи на пренос ауторских права. Ауторска права биће пренета Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Вршцу, имејлом. Формулар ће вам бити послат имејлом а ви ћете га по потписивању скенираног вратити на нашу имејл адресу.

Докази

Доказ ће бити послат аутору с којим се врши преписка.

Др Јелена Максимовић¹

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

Оригиналан научни рад
УДК: 371.14

ТЕОРИЈСКИ, САЗНАЈНИ И ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ МЕТОДОЛОШКОГ И СТАТИСТИЧКОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Резиме: У раду је постављен циљ истраживања: (1) теоријски, сагледати улогу студијских предмета Методологија педагошких истраживања и Статистика у педагогији у усавршавању наставника, и (2) сазнајни, да се код наставника пробуди интерес за сазнањима о важности педагошких истраживања, (3) практични, у смислу мењања улоге наставника у васпитно-образовном процесу, као и стицању веће улоге у наставно-научном процесу. У истраживању смо пошли од претпоставке да наставници поседују средњи ниво знања из методолошких програмских садржаја. Утврђивањем броја позитивних одговора на питања теста знања из *Методологије педагошких истраживања* и индекса лакоће може се рећи да је познавање методологије педагогије просечно. У истраживању смо пошли од претпоставке да наставници разредне наставе поседују средњи ниво знања из статистичких програмских садржаја, у значајној већини су информисани о основним статистичким појмовима, о правилном избору статистичких поступака, као и графичком представљању резултата у педагошким истраживањима. Истраживање је спроведено на 390 наставника разредне наставе основних школа са високом стручном спремом. Школе у којима је спроведено истраживање одабране су случајним узорком. У узорак су ушли наставници разредне наставе основних школа са територије Војводине (Нови Сад, Суботица и Сомбор), територије централне Србије (Београд, Крагујевац и Ужице) и јужне Србије (Ниш, Лесковац и Врање). Анализирајући број позитивних одговора на питања теста из педагошке статистике и индекса лакоће евидентно је да је познавање педагошке статистике од стране испитаника веома скромно. За ову прилику конструисани су следећи инструменти: Тест знања из Методологије педагошких истраживања (ТЗ-1) и Тест знања из Статистике у педагогији (ТЗ-2). Тестирањем су утврђени нивои опште методолошке и статистичке образованости наставника разредне наставе.

¹ jmaximovic@filfak.ni.ac.rs

Кључне речи: Методологија педагошких истраживања, Статистика у педагогији, Наставници, Образовање, Тест знања.

Увод

Развој методологије педагогије у нашој земљи ишао је упоредо и под снажним утицајем европске и светске педагогије. Еминентни српски педагози (Војислав Бакић, Љубомир Протић, Стеван Окановић, Душан Рајичић, Јован Ј. Јовановић, Јован Миодраговић, Сретен Аџић, Милош Милошевић, Војислав Младеновић) у 19. и почетком 20. века, следили су и заступали педагошке и методолошке оријентације које су доминирале у европским центрима у којима су се и сами школовали. До почетка 20. века у педагошким истраживањима преовлађавала је парадигма разумевања, чији је основни истраживачки поступак херменеутика, истраживања нису била емпиријски усмерена што је оставило снажан печат на методологију педагогије. Током друге половине 20. века у развоју педагошке мисли у Србији је дошло до значајног напретка у развоју методологије педагогије као неизоставног пратиоца развоја педагошке науке и њеног конституисања. Развојни ток програмских садржаја Методологије педагошких истраживања у учитељским школама и педагошким академијама за образовање наставника разредне наставе, као и на филозофским факултетима, достигао је пуну афирмацију у последњој деценији 20. века.

Међутим, у првој деценији 21. века створиле су се кадровске, материјалне, институционалне и друге основе које су гаранција за развој методологије педагошких истраживања код нас, а тиме и педагошке науке уопште. Основу за ову констатацију они налазе у следећем: у Србији данас постоје два педагошка истраживачка института (Институт за педагошка истраживања и Институт за андрагогију и педагогију Филозофског факултета у Београду), четири катедре за педагогију на филозофским факултетима (Београд, Нови Сад, Ниш, Приштина-Кос. Митровица), шест учитељских факултета у Србији (Београд, Суботица, Ужице, Јагодина, Призрен-Лепосавић и Врање), Центар за педагошка истраживања на Филозофском факултету у Нишу, као и више истраживачких институција које се баве проучавањем проблема васпитања и образовања. Педагошке проблеме истражује знатан број стручних сарадника (педагога, психолога, социолога), а и један број наставника се бави и педагошким

истраживањима како би унапредили свој рад и допринели даљем развоју науке.

Теоријски контекст потреба за методолошким компетенцијама наставника

Сложеност професије наставника у основи је потреба да се наставник оспособљава и усавршава на начин који ће боље одговорити суштини и нивоу сложености професије. Ово је могуће извести прихватањем модела наставника као рефлексивног практичара, односно стављањем рефлексивности у основу професије наставника, што је императив времена у коме смо - постмодерне, раздобља у коме се радикална плуралност уозбиљује и прихвата као темељно устројство друштва, те стога у њему превладавају плурални обрасци мишљења и деловања, стварајући, чак, доминантни и обавезни став. Ако бисмо ту плурализацију тумачили као пуко очитовање раста, њена би суштина, бит, остала несазната. За неке она у најмању руку представља позитивну визију, неодвојива је од стварне демократије... На карактеристикама постмодерног мишљења није ни могуће, а ни потребно овде детаљније задржавати се, али је значајно навести бар поједностављено њихово парафразирање, које задире и у суштину компетенција наставника и које од наставника тражи јачу методолошку усмереност, односно усмерава га компетенцијама рефлексивног практичара. Неке од слободно парафразираних карактеристика постмодерног мишљења, везане за претходно односе се на:

- плурализам перспектива, значења, метода, вредности – свега!
- потрагу за двоструким значењима и њиховим уважавањем, као и за алтернативним интерпретацијама, од којих су многе ироничне и ненамерне;
- критику или одбојност према Великим причама које би требало да објасне све. Ово укључује и велике научне теорије, и митове у нашим религијама, нацијама, културама, и професијама које служе да објасне зашто су ствари такве какве јесу;
- признање да – с обзиром на то да постоји плурализам перспектива и начина спознаје – такође постоје и вишеструке истине. (Gojkov, G., 2011, 21).

Иза претходних ставова намеће се запажање о потреби посматрања питања овога рада из угла метатеорије педагогије, која у овом тренутку означава пут ка ефикаснијем сагледавању чињенице да не

постоји »права педагогија«, него различите концепције, научна становишта и њихове скривене основе, као и њихове последице по методологију истраживања и педагошку праксу. Ово из угла компетенција наставника значи потребу способности, компетенција наставника за сагледавање различитих педагошких концепција на нивоу научне теорије, с циљем прецизирања и разјашњавања основе за обликовање различитих педагошких теорија, како би се ближе сагледавала питања која се односе на појмовна разликовања појединих педагошких теорија, система заснованих на одређеним педагошким концепцијама, разликовање методолошких праваца и метода у њима, одражавање схватања науке на педагошку праксу...(ибидем, стр. 23).

Наставник, који ово није у стању да разазнаје, остаје везаних руку, тумара по мраку и покушава, уз велике напоре, да примењује понешто што је чуо или видео од других, не зајући зашто то примењује ни колико ће ефикасно бити. Од истог је значаја и компетентност наставника у смислу изграђености сопствене педагошке теорије, погледа на питања васпитања и образовања која компетентан наставник треба да може да разуме. Претходни и други углови условљавају потребу да се преиспитају компетенције наставника у време постмодерне, као и путеви којима у педагогију улази прагматичност, према којој педагогија, а тиме и образовање, дакле и његови носиоци наставници, треба да помогну у промени друштва, дајући јој, по оци критичара привидно научно одређење. Компетенције наставника подразумевају промишљања о филозофији садашњости, или из другог угла посматрано у којој мери филозофија постмодерне усмерава овакав статус педагогије и у којој мери претходно речено редукује схватање образовања, одредјујући га само употребљивошћу и својом снагом у извршењу друштвених задатака. Колико је ово тачно и какве су практичне последице по компетенције наставника? Метатеорија педагогије види се у овом тренутку као пут ка ефикаснијем сагледавању чињенице да не постоји »права педагогија«, него различите концепције, научна становишта и њихове скривене основе, као и њихове последице по методологију истраживања и педагошку праксу. Ово из угла компетенција наставника значи потребу способности, компетенција наставника за сагледавање различитих педагошких концепција на нивоу научне теорије, с циљем прецизирања и разјашњавања основе за обликовање различитих педагошких теорија, како би се ближе сагледавала питања плуралности педагошких теорија и могућности њихове примене (ибидем, 78).

Рефлексивни наставник, професионалац, зато мора бити способан и довољно уверен у своје истраживачке вештине да спроведе истраживање малог обима у својој учионици које може ефикасно испитати и евалуирати ефикасност нових идеја у својој учионици. Овакви наставници неће једноставно усвојати дидактичке моделе које срећу у литератури, или помињане поједностављене слике когнитивног стила, него ће даље трагати о овим питањима и након тога одлучити да ли је вредно испитати дате идеје у настави са могућим адаптацијама, и, коначно, усвојити их. Од наставника професионалца, односно рефлексивног практичара, који не само да тражи, критички испитује и упоређује читав низ извора, укључујући, тамо где су му на располагању, и актуелна истраживања, јер је у тој ситуацији још увек ограничен на то да усвоји оно што се у литератури коју је консултовао препоручи као најбољи расположиви приступ, очекује се да ће као професионалац који истражује бити способан да иде тако што ће тестирати и модификовати приступе кроз циклусе брижљиво евалуираних сопствених (акционих, емпиријских...) истраживања у сопственој учионици. Ова проактивна карактеристика рефлексивног наставника основа је компетенција које омогућују да се уочени проблеми у пракси схвате као део сложености појава учења и поучавања, детаљ у специфичном образовном контексту који се не може лако генерализовати и претпоставити као релевантан и за друге контексте, што значи и схватање обратног. Наравно, ово подразумева добру методолошко-теоријску основу и способност трансфера проученог у праксу.

У формирању педагошког профила наставника, методологија педагогије има значајну улогу јер олакшава комуникацију, помаже у развијању културе комуникације помоћу писане речи, постиже лакше праћење научних достигнућа (Кундачина, 2003: 221-235). Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност подразумевају не само теоријска методолошка знања и знања мерења, већ и сасвим конкретна знања за избор и примену одговарајућих методолошких и статистичких података истраживања и презентацију резултата на стручним активима. Ради се о конкретној методолошкој компетенцији, методолошкој способности и методолошкој образованости наставника. Нажалост, у нама доступним изворима нису нађена слична истраживања на овим просторима, те није било ни оријентира за осмишљавање нацрта, као ни за компарирање налаза, што је упутило на експлоративно истраживање и оставило простора за накнадно сигурније заснивање хипотезе и озбиљније истраживачке нацрте.

Садржаји методолошког и статистичког образовања наставника

Многе слабости у остваривању и усвршавању васпитно-образовног процеса резултат су, осим деловања других неповољних чинилаца и услова, и недовољно развијене методолошке и статистичке образованости наставника. Основе методолошке и статистичке образованости наставника требало би да се развијају већ током школовања за наставнички позив и да се даље обогаћују и развијају у непосредној пракси васпитно-образовног рада и различитим облицима (институционалним и самосталним) стручно-педагошког усавршавања наставника.

Истина је да успешно бављење научно-истраживачким радом у области васпитања и образовања подразумева одговарајућу теоријско-педагошку и методолошку оспособљеност, доследно поштовање строгих методолошких процедура, као и одговарајућу истраживачку едукацију и креативност наставника – истраживача. Под методолошком компетентношћу наставника подразумева се призната способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности и праксе (Кундачина, 2003: 221-235). Нужна претпоставка за реализацију научно-истраживачких педагошких пројеката је поседовање одговарајуће методолошке образованости која обухвата: умеће анализирања педагошке стварности, способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања и избора адекватних метода, процедура и инструмената истраживања. Због тога је методолошка и статистичка образованост значајна за педагошку праксу и педагошку теорију па је за уношење промена у образовању и васпитању посебан услов поседовање знања из ових наставних предмета.

Наставницима је потребна широка статистичка образованост која подразумева познавање статистичког речника, разумевање статистичких појмова, табела, графикана, статистичких параметара, статистичких симбола, читање статистичких табела, познавање и примену статистичких рачунарских пакета. У истраживањима је потребно не само знати извршити избор методолошких и статистичких поступака, него и знати конкретно разумети методолошке парадигме, статистичке формуле и интерпретирати статистичке резултате. Модел изграђивања методолошке компетенције наставника требало би да се заснива на активном стицању истраживачке праксе током студирања и учењу на основу искуства. При томе испољава се заинтересованост за истраживачки

рад и учење и формира методолошка оријентација као компонента методолошке компетенције. Од савременог наставника захтева се да ради осмишљеније, организованије, рационалније, да оствари више, да буде истраживач, програмер, организатор рада, саветодавац, педагошки дијагностичар, терапеут, васпитач генерације. То је могуће остварити само сталним стручним усавршавањем и методолошким и статистичким образовањем.

Којим методолошким и статистичким компетенцијама би требало да владају наставници у примарном образовању? На основу досадашњих дискусија, представимо прелиминарну листу која би могла дати одговор на претходно питање:

- (1) Познавати епистемолошка обележја и основне научне методе које проучавају васпитање и образовање (Matijević, 2004; Mužić, 1986; Rejović, 1983).
- (2) Користити резултате других научних истраживања која су обавили и објавили други истраживачи.
- (3) Разумети језик науке којој припада дисциплина или подручје којим се наставници баве.
- (4) Владати техникама интелектуалног рада које су универзалне за све науке: проучавање литературе, правила цитирања и писања библиографских и других научних извора, познавање структуре писаног научног извештаја (Mužić, Matijević & Jokić, 2003).
- (5) Познавати основна методолошко-логичка правила о дефинисању, класификацији и закључивању.
- (6) Познавање научних метода прикупљања података: посматрање, интервјуисање, анкетирање, скалирање, анализа садржаја, проучавање случаја (Halmi, 2004; Mužić, 1986).
- (7) Познавање научних метода: дескриптивна, каузална, компаративна, историјска (Mužić, 1986, 2004).
- (8) Познавање стандарда за категоризацију и евалуацију научних радова.
- (9) Познавање и уважавање етичких правила и норми научног рада (Mužić, Matijević & Jokić, 2003).
- (10) Мотивисаност за перманентно праћење најновијих научних сазнања до којих долазе науке о образовању.
- (11) Владати компетенцијама које су важне за учествовање у тимским истраживачким пројектима.
- (12) Стећи извесну научну критичност, критички однос према теоријама васпитања и образовања, као и према резултатима властитих стручних радова.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања односи се на утврђивање нивоа знања наставника из Методологије педагошких истраживања и Статистике у педагогији. У складу са теоријским делом рада, постављен је проблем овог истраживања: У којој мери наставници поседују знања из Методологије педагошких истраживања и Статистике? Овим би се индиректно могло закључивати и о могућности наставника да преузму очекиване педагошке улоге, као и о нивоу њихових педагошких компетенција, ако не шире, бар у оквиру истраживања сопствене праксе и критичког осврта на примењивост одређених педагошких теорија и идеја. Индиректно и о улози садржаја педагошке методологије у јачању педагошких компетенција наставника, односно њиховој оспособљености за улогу рефлексивног практичара која се већ дуже заговара не само у педагошким круговима и чији су основи креирани у критичкој педагогији, односно критичкој теорији друштва, а данас већ и у филозофији постмодерне.

На основу формулисаног предмета истраживања, постављен је циљ: сагледати у којој мери наставници поседују знања из Педагошке методологије и статистике.

Задаци истраживања су:

- (1) Утврдити ниво знања наставника из методолошких програмских садржаја, ниво информисаности о методолошким истраживањима, посебно о квалитативним и акционим истраживањима, ниво информисаности о истраживачким пројектима, о истраживачким методама, техникама и инструментима.
- (2) Утврдити ниво знања наставника из статистичких програмских садржаја, ниво информисаности о основним статистичким појмовима, о сређивању и обради података, о анализи података, о правилном избору статистичких поступака, као и графичком представљању резултата у педагошким истраживањима.

Хипотезе истраживања су:

- (1) Наставници у основним школама поседују средњи ниво знања из методолошких програмских садржаја, посебно о квалитативним и акционим истраживањима, у значајној већини су информисани о пројектима истраживања, методама, техникама и инструментима.
- (2) Наставници у основним школама поседују средњи ниво знања из статистичких програмских садржаја, у значајној већини су информисани о основним статистичким појмовима, о сређивању и

обради података, о анализи података, о правилном избору статистичких поступака, као и графичком представљању резултата у педагошким истраживањима.

С обзиром на то да не постоје стандардизовани инструменти у овој области и с обзиром на природу истраживачког проблема, за ову прилику конструисани су следећи инструменти: Тест знања из Методологије педагошких истраживања (ТЗ-1) и Тест знања из Статистике у педагогији (ТЗ-2). При конструкцији тестова знања коришћена је *Збирка тестова знања из методологије педагогије*, аутора проф. др Грозданке Гојков и проф. др Миленка Кундачине. Мерне карактеристике тестова су утврђене након спроведеног пилот истраживања на пригодном узорку наставника. Тестирањем су утврђени нивои опште методолошке и статистичке образованости наставника разредне наставе.

У овом истраживању узорак наставника има карактер пригодног узорка, а чинили су га наставници основних школа из одређених градова који су присуствовали предавањима о акционим истраживањима, учествовали у поменутим истраживањима и били упознати са теоријом и праксом акционих истраживања у школи. Истраживање је спроведено на 390 наставника разредне наставе основних школа са високом стручном спремом. У узорак су ушли наставници разредне наставе основних школа са територије Војводине (Нови Сад, Суботица и Сомбор), територије централне Србије (Београд, Крагујевац и Ужице) и јужне Србије (Ниш, Лесковац и Врање).

Истраживање је реализовано у току 2009. године. Настојали смо да ток истраживања у свим школама буде што уједначенији. Велику помоћ и подршку током истраживања имали смо од стручних сарадника без којих ово истраживање не би било спроведено до краја. Попуњавања тестова трајала су 60 мин. У реализацији истраживања, било је тешкоћа, које ипак нису угрозиле веродостојност података. Многи наставници су одустајали због негативног става према самом истраживању.

Анализа и интерпретација података

У школи усмереној на промене, наставници би требало да преузму активну улогу у процесу истраживања за разлику од досадашње праксе где су, у најбољем случају, били само корисници резултата

туђих истраживања. Резултати ће бити разматрани према редоследу дефинисаних задатака и постављених хипотеза истраживања.

Тест знања из Методологије педагошких истраживања и Статистике у педагогији обухватио је садржаје предвиђене наставним планом и програмом из Методологије педагошких истраживања на факултетима за образовање професора разредне наставе (Учитељски факултет у Београду, Учитељски факултет у Ужицу, Педагошки факултет у Јагодини, Учитељски факултет у Врању, Педагошки факултет у Сомбору и Учитељски факултет у Призрену – у Лепосавићу). Задаци у тестовима знања дати су у облику питања са вишеструким критеријумом избора питања (multiple choice questions) у којима је један од понуђених одговора тачан. Питања у тесту вреднована су једним бодом (нетачан 0), а укупан резултат представљен је бројем бодова. Оно по чему се тестови знања разликују од традиционалног усменог или писменог излагања је то што они искључују утицај свих оних субјективних фактора наставника оцењивача који, иначе, знатно утичу на оцену.

Тест са питањима вишеструког избора има значајне предности над осталим врстама писмених тестова јер је бодовање веома једноставно, прецизно и објективно, могуће је испитивати различите когнитивне нивое знања (према Блуму (Bloom, 1956) то су усвајање чињеница, разумевање, примена чињеничног знања, анализа, синтеза и евалуација и брза и једноставна статистичка обрада свих података, али и појединачних питања).

Провера метријских карактеристика инструмента вршена је на групи од 30 студената завршне године Учитељског факултета у Врању и Лепосавићу-неформални тест знања из Методологије педагошких истраживања. Валидност теста износи 0,76; вредности дискриминативности крећу се од 0,005 до 0,659. Мерна својства показују да је поузданост овог теста задовољавајућа, што можемо видети на основу табела које следе.

У истраживању се пошло од претпоставке да наставници поседују средњи ниво знања из методолошких програмских садржаја, посебно о квалитативним и акционим истраживањима, у значајној већини су информисани о пројектима истраживања, методама, техникама и инструментима, што се налазима и потврдило. Индекси лакоће варирају од питања до питања. Највећи је за питање о Оптималном броју задатака у микротесту знања (67,95), а важно је напоменути и

добар индекс лакоће код познавања циља акционих истраживања (63,59). Са друге стране, присутни су и веома ниски индекси лакоће, тек нешто већи од 20, а најнижи је утврђен код Циља експерименталног истраживања (свега 22,05). Податке можемо видети у табелама које следе.

	Питање (ТС1-ТС20)	Број испитаника са тачним одговором	Индекс лакоће
ТМ1	Који је циљ акционих истраживања?	248	63,59
ТМ2	Однос између учесника у акционом истраживању је:	196	50,26
ТМ3	Шта подразумева квантитативно истраживање?	145	37,18
ТМ4	Који ће основни истраживачки поступак бити одабран у намери да се дође до што валиднијих података приликом истраживања оптерећености ученика?	94	24,10
ТМ5	Основна истраживачка техника у истраживању учбеника је:	176	45,13
ТМ6	Која техника истраживања доминира у утврђивању резултата образовног и васпитног рада?	235	60,26
ТМ7	Шта се класификује у поступку анализе садржаја?	187	47,95
ТМ8	За примену тестирања у истраживањима феномена васпитања и образовања од посебног значаја је интерпретација резултата при чему долази до грешака. Изворе тих грешака потребно је тражити у:	201	51,54
ТМ9	Хипотеза је:	119	30,51
ТМ10	Најпоузданија су она педагошка истраживања и проучавања која користе:	87	22,31
ТМ11	Тестирање тестовима нивоа прекида се рад када заврши:	223	57,18
ТМ12	Када се упоставља категоризација одговора код везаног интервјуа?	146	37,44
ТМ13	Шта је партиципирајуће посматрање?	194	49,74
ТМ14	У спровођењу интервјуа истраживач би требало да:	165	42,31
ТМ15	Са којом истраживачким техникама је најприкладније комбиновати посматрање?	177	45,38
ТМ16	Циљ експерименталног истраживања је да се:	86	22,05
ТМ17	Анегдотске белешке имају карактер:	199	51,03
ТМ18	Резултате социометријских истраживања:	165	42,31
ТМ19	Оптималан број задатака у микротесту знања је:	265	67,95
ТМ20	Упитник којим се могу утврдити ставови, мишљења и судови о некој појави, догађају, процесу, назива се:	213	54,62

Табела 1: Број испитаника са тачним одговорима и индекси лакоће питања теста из методологије педагогије

Поређењем са тестом познавања педагошке статистике (приказаћемо у наставку) може се рећи да су на овом тесту постигнути бољи резултати.

Табела 2: Статистички параметри скале познавања методологије педагогије

X	Варијанса	SD	Број питања на скали
9,06	29,36	5,42	20

Руководећи се начином како је рађено истраживање код скале познавања педагошке статистике, онда је евидентно да је успех испитаника на тесту педагошке методологије добар, али ближи задовољавајућем него врло добром ($9,06 \pm 5,42$), уз варијансу од 29,36.

Табела 3: Анализа поузданости скале теста познавања методологије педагогије

Кронбах алфа	Број питања на скали
0,8856	20

Поузданост скале је добра, Кронбах алфа 0,8865, мада нешто нижа него код скале познавања педагошке статистике, што ћемо видети у наредним табелама.

У случају скале теста из Методологије педагошких истраживања, као и код скале знања педагошке статистике, елиминацијом једног од 20 питања значајно се не смањује вредност Кронбах алфа (испод 0,70), па је значајна улога свих питања у тесту у формирању укупне процене познавања педагошке методологије. Највећи пад Кронбах алфа је за питање "Однос између учесника у акционом истраживању је?" па би се његовом елиминацијом најзначајније смањила поузданост скале. Највећи пораст Кронбах алфа у односу на његову вредност кад су сва питања заступљена добијен је за питања "Хипотеза је:?" и "Циљ експерименталног истраживања је да се:" те ова питања најмање доприносе укупној поузданости скале.

Групи од 30 студената завршне године Учитељског факултета у Врању и Лепосавићу дат је неформални тест знања из Статистике у педагогији од 50 питања. У прелиминарном тестирању смо пошли од тога да оно што не знају студенти неће знати ни наставници разредне наставе. Тако су елиминисана питања на које није одговорило више од 75% испитаника и питања на која је одговорило више од 75% испитаника. Питања на која одговара већина испитаника или нико од испитаника су "претешка" или "прелагана" и требало их је избацити из теста. Прелогана питања су прихватљива ако се ради о дијагностичком тесту, али се у суштини препоручује да неколико првих питања у тесту буде лагано (0,90). Тест смо ревалоризирали и питања исправили у бази за наредну употребу.

У истраживању смо пошли од претпоставке да наставници разредне наставе поседују средњи ниво знања из статистичких програмских садржаја, у значајној већини су информисани о основним статистичким појмовима, о сређивању и обради података, о анализи података, о правилном избору статистичких поступака, као и графичком представљању резултата у педагошким истраживањима.

На исти начин, као и код теста знања из Методологије педагошких истраживања, добили смо тест знања из Статистике у педагогији са 20 питања. Питања су имала индекс тежине (лакоће) од 0,30 - 0,70. Тежина задатака представља аритметичку средину њихових скорова и изражена је процентом. Одређује се након теста израчунавањем % тачних одговора. Питања испод 0,30 су претешка а питања изнад 0,70 су прелогана. Дискриминативност представља корелацију између дискриминативности на задатку и на читавом тесту. Вредности дискриминативности свих задатака крећу се од 0,005 до 0,659. Мерна својства показују да је поузданост овог теста задовољавајућа, што можемо видети на основу табела које следе.

Табела 5: Број испитаника са тачним одговорима и индекси лакоће питања теста из педагошке статистике

	Питање (ТС1-ТС20)	Број испитаника са тачним одговором	Индекс лакоће
ТС1	Стандардна девијација представља:	126	32,31
ТС2	Одабрани нивои статистичке значајности 0,05 уз $t_{2\alpha}$ значи:	123	31,54
ТС3	Мод је:	117	30,00
ТС4	Која од мера средње вредности се користи за	223	57,18

	одређивање успеха и статуса у испитаној групи?		
ТС5	Ознака df представља:	167	42,82
ТС6	Школске оцене спадају у:	177	45,38
ТС7	Коефицијент корелације показује:	147	37,69
ТС8	χ^2 тест нарочито је подесан за:	78	20,00
ТС9	За тестирање статистичке значајности разлике између две аритметичке средине користи се:	198	50,77
ТС10	Медијана је вредност обележја:	135	34,62
ТС11	Шта се подразумева под масовним посматрањем у статистици?	182	46,67
ТС12	Шта представља скор?	225	57,69
ТС13	У којој од група ученика са дистрибуцијама скорова на микротесту знања би била најпотребнија индивидуализација васпитно-образовног рада?	87	22,31
ТС14	Када се за неки мерни инструмент каже да је валидан?	86	22,05
ТС15	Дискриминативност задатака у тесту је:	201	51,54
ТС16	Која се од мера средње вредности користи за одређивање успеха и статуса у	181	46,41
ТС17	Ако испитаници са високим успехом на тесту не успевају да реше задатак, док они са ниским успехом то успевају, ради се о:	156	40,00
ТС18	Шта представља симбол $cf\%$?	112	28,72
ТС19	Норму разреда представља:	134	34,36
ТС20	Који су уобичајени нивои статистичке значајности?	216	55,38

Анализирајући број позитивних одговора на питања теста из педагошке статистике и индексе лакоће, евидентно је да је познавање педагошке статистике од стране испитаника веома скромно и да је на само 4 питања одговорило више од половине, те је индекс лакоће тих питања преко 50. Највећи индекс лакоће (57,69) остварен је на питању "Шта је скор?", док је најмањи број испитаника дао тачан одговор на питање "За шта је χ^2 тест нарочито подесан?" те то питање има најнижи индекс лакоће (20,00).

Табела 6: Статистички параметри скале познавања педагошке статистике

X	Варијанса	SD	Број питања на скали
7,87	31,58	5,62	20

Ако би при додељивању оцена на овом тесту направили линеарну поделу скале од 0 до 20 могућих бројева бодова (оцена 1 - 0-4 бода, оцена 2 - 5-8 бодова, оцена 3 - 9-12 бодова, оцена 4 - 13-16 бодова и 5 - преко 17 бодова), онда је, на основу средњег броја бодова остварених у целом узорку, евидентно да је укупни успех тек задовољавајући ($7,87 \pm 5,62$), уз варијансу од 31,58.

Табела 7: Анализа поузданости скале теста познавања педагошке статистике

Кронбах алфа	Број питања на скали
0,9020	20

За анализу поузданости скале коришћен је Кронбах алфа и његова вредност од 0,9020 (значајно преко 0,7, што је доња граница поузданости скале) указује да је скала добијена на основу теста Статистике у педагогији веома поуздана.

Утврђивањем наведених параметара који се добијају елиминацијом једног од 20 питања значајно је да се вредност Кронбах алфа никада не смањује испод 0,70, што значи да сва питања имају значајну улогу у формирању укупне процене познавања педагошке статистике. Највећи пад Кронбах алфа је за питање "Која од мера средње вредности се користи за одређивање успеха и статуса у испитаној групи?" што значи да би његовом елиминацијом најзначајније смањили поузданост скале. Са друге стране, мали, али у табели највећи пораст Кронбах алфа у односу на његову вредност, кад су сва питања заступљена, добијен је за питање "Када се за неки мерни инструмент каже да је валидан?", што значи да ово питање најмање доприноси укупној поузданости скале.

Закључци

Налази истраживања упућују на више закључака. Неки од њих су директни, произилазе директно из налаза, а други више имплицитни и траже потврду у новим истраживањима. Један од ових имплицитних односи се на констатацију да је сложеност професије наставника у основи потреба да се наставник оспособљава и усавршава на начин који ће боље одговорити суштини и нивоу сложености професије, а ово је у директној вези са оспособљавањем наставника за улогу рефлексивног практичара, односно стављањем рефлексивности у основу професије наставника, што је императив времена у коме смо -

постмодерне, раздобља у коме се радикална плуралност уозбиљује и прихвата као темељно устројство друштва, те стога у њему превладавају плурални обрасци мишљења и деловања, стварајући, чак, доминантни и обавезни став. Ако ово посматрамо из угла налаза овога истраживања и суштине компетенција наставника, јасно се да закључити да се од наставника тражи јача методолошка усмереност, односно усмеравање ка компетенцијама рефлексивног практичара, чега нема без темељне методолошке оспособљености. Налази упућују да до оваквог стања треба направити још неколико озбиљних корака. Директни закључци, који се односе на проверу хипотеза, говоре о следећем: познавање елементарних садржаја педагошке методологије је просечно (**око 48% познавања садржаја**), као што би се и за познавање статистике могла заокружити тек задовољавајућа оцена (**око 30% познавања садржаја**). А, ово, на крају, води закључку да постоји велики раскорак између очекивања времена у коме смо, све веће аутономије васпитно-образовних институција и одговорности за преузете обавезе, с једне стране, и стварне компетентности наставника за очекивану улогу рефлексивног практичара.

Литература:

1. Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
2. Gojkov, G., (2011), *Nastavnik kao refleksivni praktičar*, Zbornik rezimea sa međunarodnog naučnog skupa-uvodno izlaganje »Oposobljavanje nastavnika za nove uloge« - Beograd, Srpska akademija obrazovanja. .
3. Halmi, A. (2004). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Кундачина, М. (2003). Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, *Зборник радова* (221-235). Ужице:Учитељски факултет.
5. Kundačina, M. (1998). Metodološki sadržaji – integralni deo nastavnih programa obrazovanja učitelja, *Zbornik radova* (103-114). Užice: Učiteljski fakultet.
6. Matijević, M. (2004). Metodološka pitanja didaktike, U: Bogнар, L. & Matijević, M., *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Mužić, V., Matijević, M. & Jokić, M. (2003). *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
8. Maksimović, J. (2011). Uloga pedagoških istraživanja u nastavi. U Б. Кожух (urednik), О. А. Бочарова (urednik), *Zbornik radova "Учитель, школа њ осеима"* (187-198). Горлівка: Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов.

9. Максимовић, J. (2010). О неким аспектима мотивисаности студената за истраживачки рад. *Педагошка стварност*, година LVI, број 9-10, 724-733.
10. Муџић, V. (2004). *Uvod u metodologiju pedagoškog istraživanja*. Zagreb: Educa.
11. Муџић, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
12. Муџић, V. (1986). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
13. Пејовић, D. (1983). *Hermeneutika, znanost i praktična filozofija*. Sarajevo: Veselin Masleša.
14. Потконјак, N. (1994). *Razvoj shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45-1991/92)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
15. Потконјак, N. (1978). *Teorijsko metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta & Institut za pedagoška istraživanja.
16. Feiman-Nemser, S. (1990). Conceptual orientation in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 222-249.
17. Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
18. Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Биографска нота:

Др Јелена Максимовић студије педагогије завршила на Филозофском факултету Универзитета у Приштини (Косовска Митровица) 2001. године. Магистарску тезу *Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха* одбранила и стекла титулу магистра педагошких наука 2007. године. Докторску дисертацију под називом *Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе*, одбранила је 2011. године на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву под менторством проф. Др Вељка Банђура. Изабрана за асистента приправника на Филозофском факултету у Нишу 2002. године на Одсеку за педагогију, на наставним предметима Методологија педагошких истраживања и Статистика у педагогији. Децембра 2007. изабрана је за асистента на Филозофском факултету у Нишу за предмете Методологија педагогије и Статистика у педагогији. Изабрана за доцента за предмете Методологија педагогије и Истраживања у педагогији 2011. године. Учествовала је на 12 међународних научних скупова, те на 10 националних научних скупова са међународним учешћем. Објавила је четири књиге (две монографије и два уџбеника). Такође, објавила је укупно 70 научних и стручних радова у часописима и зборницима. Ангажована као

истраживач на научном пројекту *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* (број 179036), у категорији А2, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије за период од јануара 2011. године до децембра 2014. године. Научна област: Методологија педагошких истраживања, Статистика у педагогији, Акциона истраживања, Обрада података у педагошким истраживањима. Говори енглески и руски језик.

Др Милица Андевски¹

Филозофски факултет у Новом Саду

Др Јасмина Арсенијевић²

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача у Кикинди

Оригиналан научни рад

УДК: 371.13

=====

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВАЊУ³

Апстракт: У раду се полази од хуманистичко-развојне, према појединцу оријентисане, концепције васпитања и образовања; васпитање се схвата као комуникационо интерактивни процес кога дефинишу имплицитни, неухватљиви и ирационални моменти, као и нова улога школе фокусиране на развој компетенција. Циљ овог истраживања је да утврди како запослени у војвођанским основним и средњим школама процењују и коју важност придају компетенцијама које се сматрају неопходним у педагошком деловању. Истраживачки проблем рефлектује се кроз питање: Да ли су посленици у војвођанским васпитно-образовним институцијама оснажени сплетом важних компетенција: социјалних, стручних, личних, развојних и акционих?

Задаци истраживања реализовани су анализом процене компетенција које су испитаници дали применом техника анкетања и скалирања, инструментима у виду упитника и скала ставова. Популацију истраживања чиниле су основне и средње школе на територији Војводине, док је истраживачки узорак обухватио 252 испитаника: директори, заменици директора, учитељи, наставници, стручни сарадници (педагози и психолози). Добијени подаци обрађени су у статистичком SPSS пакету (дескриптивна анализа, факторски скорови на екстрахованим Promax димензијама). Резултати показују

¹ andevski.milica@yahoo.com

² minapane@open.telekom.rs

³ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру Пројекта *Квалитет и компетентност образовног система у Европској перспективи* (Пројект бр. 179010) који се реализује уз финансијску подршку Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, за период 2011-2014.

високо процењивање социјалних, стручних, личних, развојних, акционих компетенција код испитаника и пружају ваљане информације за обликовање и креирање оперативних, циљаних, динамичних програма развоја компетенција неопходних запосленима у васпитно-образовним институцијама.

Кључне речи: компетенције, образовање, образовно-васпитна институција, запослени у образовању.

1. Увод

Рефлексивни процес модернизације, не само у смислу пуке промене понашања или начина деловања, него и пружања систематичног одговора на изазове који долазе са реформама образовања, ставља све посленике образовања у ситуацију промишљања, дефинисања и редефинисања онога што можемо означити као педагошки кредо. Стално, критичко и некритичко, мање или више (не)селективно увећање знања које треба усвојити и даље посредовати, усложњавање срединских околности у којима се одвија процес поучавања и учења, нове улоге свих актера процеса образовања, реформе на нивоу државе, али и промене у локалном, личном окружењу школе и учионице, нове вредности и захтеви који се појављују у процесу транзиције, нови системи квалитета, постављају и нове аксиоме систему васпитања и образовања који се често рефлектују у конструкту компетенција. У визијама дугорочног развоја друштва, развој школе и образовања узима се као стратешки ослонац и једно од полазишта националне политике. Школа се схвата као развојна и аутономна институција која омогућава проактивно понашање и развој људских потенцијала, квалификација и компетенција као основни предуслов за суочавање са динамичним променама у свим подручјима живота и рада.

Реч компетентан - компетенција (лат. *competens, competentia*) значи надлежан, меродаван, формално или стварно оспособљен, квалификован за неки посао, способан. Richter даје концепт компетенција који снажно уважава индивидуу и утиче на њену саморефлексију и самоодређење. У својој терминологији овај аутор се ослобађа традиционалних ставова који се ослањају на друштвену функцију и квалификацију индивидуе и сматра да компетенције воде томе да „учесник није више у положају да примењује научено, специфично и прилагодљиво ситуацији, он је чешће у положају - да научено промени према својим потребама,

- да у овај систем интегрише нове алтернативе деловања,
- да бира између више алтернатива, да би се одмерено понашао,
- да повеже нове научне способности са другим способностима,
- да прошири свој репертоар понашања из једне, у себи утемељене синергије дакле, да прошири алтернативе понашања, спојем својих досадашњих способности са ново наученим“ (Richter, 1995: 23).

То укључује саморефлексију и заузимање става у односу на предузимане активности појединаца. Међу многим дефиницијама компетенција најшире је прихваћена дефиниција коју су дали Waters и Sroufe и који сматрају да је компетентан појединац онај који је способан да се „користи природним и особеним ресурсима да би постигао добар развојни резултат“ (Waters & Sroufe, 1983: 81).

Компетенције представљају капацитет појединца који се изражава у остваривању сложених активности у образовно-васпитном раду. Чини их скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова свих актера у школи, одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе шта се у педагошком процесу сматра успешним.

Законом о основама система образовања и васпитања прописане су мере за унапређење квалитета рада школе, при чему се фокус ставља на све актере процеса учења и поучавања, посебно на наставнике. У том смислу, постављени су циљеви и општи исходи у складу са визијом образовања и васпитања као основе „друштва заснованог на знању“. Посебно важан је докуменат Завода за унапређења образовања и васпитања: *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (ЗУОВ, 2011). Овај документ представља смернице запосленима и ослонац васпитно-образовним институцијама за самопроцену и личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја и креирања стручног усавршавања, праћење и вредновање рада, дефинисање националних приоритета. Улога педагошких посленика је вишеструка, јер се, поред развоја личних компетенција, од њих очекује да раде на обликовању и развоју кључних компетенција оних који уче.

2. Предмет, проблем, циљ, задаци и варијабле истраживања

Образовне институције функционишу данас у условима јачања аутономије школе, преузимања бриге и одговорности за целокупни васпитно-образовни процес, за све актере који партиципирају у том процесу, за њихове резултате, за егзистенцију школе у снажним

захтевима квалитетног и оптималног рада. Сматра се да способан појединац уме вешто да комбинује когнитивне и некогнитивне елементе компетенција, све потенцијале и изворе: знање, вештине, ставове, вредности. Компетенција није статична, једнострана категорија, напротив, стално се мења, надопуњује, надограђује, усавршава, под утицајем је низа чинилаца и у сталној интеракцији.

Овим истраживањем желели смо да испитамо како запослени у војвођанским основним и средњим школама процењују и коју важност придају способностима и вештинама, компетенцијама за које се, у литератури, тврди да су важне у педагошком деловању. Истраживачки проблем рефлектује се кроз **питање**: *Да ли су посленици у војвођанским васпитно-образовним установама оснажени сплетом компетенција: социјалних, стручних, личних, развојних, акционих?*

Циљ истраживања је анализа структуре социјалних, стручних, личних, развојних, акционих компетенција код запослених у војвођанским васпитно-образовним установама. Тежња је да се, сагледавањем компетенција, оснаже актери у школи у настојањима за трајним сопственим развојем и професионалним унапређивањем, у критичком промишљању и мењању садашњости и обликовању одрживе будућности.

Темељни **задачи** који произилази из циља истраживања односе се на операционализацију и испитивање сваке од наведених компетенција, утврђивање њихове латентне структуре и импликације на педагошки процес запослених у васпитно-образовним установама.

Полазна хипотеза истраживања гласи: педагошки посленици у васпитно-образовним институцијама високо вреднују компетенције и препознају их као битна својства која запослени у просвети треба да имају.

Помоћне хипотезе постављене у истраживању гласе:

Н1- Запослени у образовању високо процењују значај социјалних компетенција у свом деловању у школи.

Н2 - Запослени у образовању високо процењују значај стручних компетенција у педагошким активностима.

Н3 - Запослени у образовању високо процењују улогу личних компетенција у педагошком деловању.

Н4 - Запослени у образовању високо процењују улогу развојних компетенција у педагошком деловању.

H5 - Запослени у образовању високо процењују улогу акционих компетенција у свом деловању у школи.

Варијабле истраживања

На основу теоријских промишљања и анализа чинилаца које сматрамо да могу да репрезентују компетенције неопходне за оптимално деловање запослених у школама – како оних који долазе из ширег друштвеног и педагошког окружења, тако и оних који су директно повезани са процесом учења и поучавања - у раду су испитане варијабле које представљају операционализацију пет целина компетенција: социјалних (познавање међуљудских односа, демократско вођење, решавање конфликта, вештина мотивисања, препознавање квалитетних појединаца), стручних (познавање педагошких начела, знање планирања и програмирања, познавање дидактичких начела, вредновање рада и познавање законодавства), личних (марљивост, поверење, толерантност, искреност, комуникативност) развојних (јасноћа визије, рационалност организовања, информисање у струци, увођење иновација и информатичка технологија) и акционих компетенција (стварање услова, саветодавни рад, отвореност у раду, истицање вредних постигнућа и активно суделовање у решавању насталих проблема) (види Станичић, 2000; 2006а).

Инструменти истраживања

У истраживању смо користили следеће:

1. Упитник за Опште податке о испитаницима (социодемографски подаци).
2. Упитник за Процену компетенција (ПК-25 ајтема, модификована, скраћена верзија, према Станичић 2000); садржи 25 тврдњи са којима је требало изразити слагање или неслагање заокруживањем бројева од 1 до 5 на скали Ликертовог типа. Валидност мерног инструмента проверена је анализом главних компоненти (факторска анализа) која је показала да је предмет мерења обухваћен са три фактора. Поузданост интерне конзистенције скале изражена је Crombach's Alpha коефицијентом који износи $\alpha=0.900$ и представља задовољавајућу поузданост инструмента. Пошли смо од претпоставке, да свест о пожељности неких карактеристика може бити подстицај за испитанике да се фокусирају на проблеме који су предмет процене.

2.1. Методе и узорак истраживања

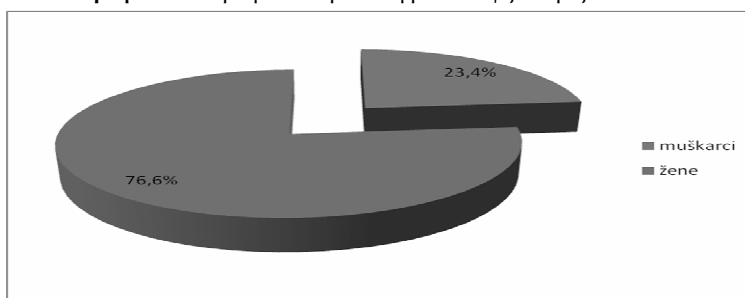
Природа предмета истраживања, постављени циљ, задаци и хипотезе, условили су избор метода заснованих на рационално-дедуктивним и

емпиријско индуктивним приступима сазнању. Аналитичко-синтетичка и интерпретативна метода присутне су у анализи резултата. Добијени подаци обрађивани су статистичком методом (уз помоћ апликација SPSS-а) и сређивани квантитативном и квалитативном анализом.

Истраживање је реализовано 2011. године у основним и средњим школама у Војводини, на узорку од 252 испитаника које су чинили директори, помоћници директора, учитељи, наставници, стручни сарадници (педагози и психолози), што је представљало адекватну величину узорка за примену предвиђених статистичких метода. Узорак истраживања је *пригодан*, са елементима *намерног*, дакле *нерепрезентативан* и сачињавају га јединице основног скупа које су биле на располагању, са избором јединица које су истраживачи сматрали типичним за популацију. Резултати који се овако добијају могу се сматрати вредним, али са ограниченим могућностима генерализације.

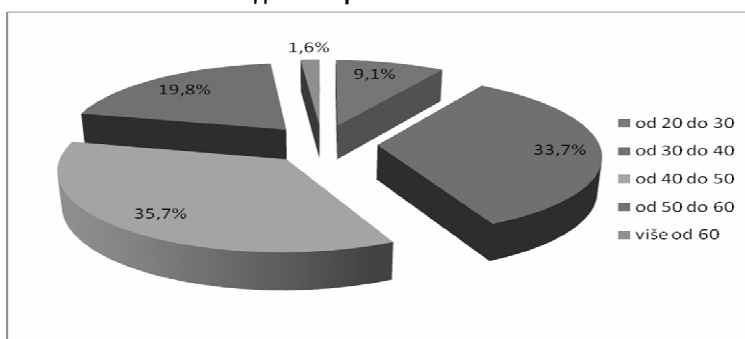
2.2. Карактеристике узорка

Графикон 1: Графички приказ фреквенција варијабле **пол**



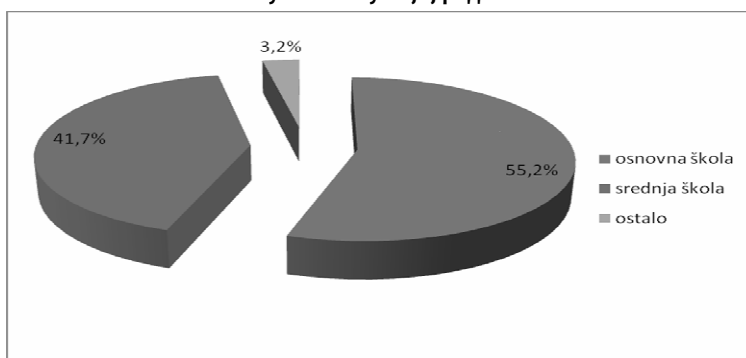
У узорку је било 193 испитаница женског пола (76,6%) и 59 испитаника мушког пола (23,4%).

Графикон 2: Графички приказ фреквенција за варијаблу **године старости** испитаника



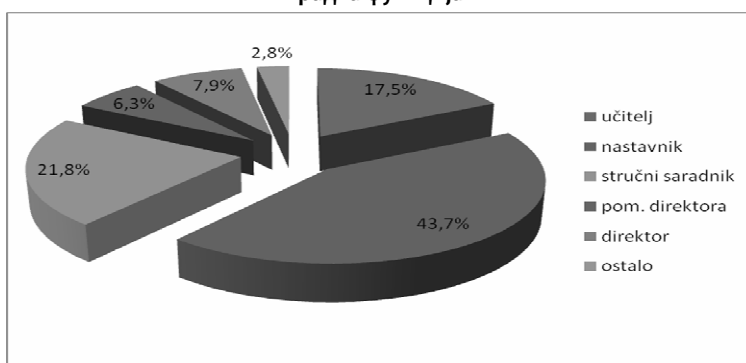
Узорком је обухваћено пет категорија испитаника према годинама старости: најмлађих испитаника (од 20-30 година) је било 23 (9,1%), у категорији од 30-40 година испитано је 85 (33,7%), од 40-50 година старости било је највише, 90 испитаника (35,7), од 50-60 година старости испитано је 50 (19,8%), а најмање је било испитаника старијих од 60 година, 4 (1,6%).

Графикон 3: Графички приказ фреквенција за варијаблу **установа у којој ради**



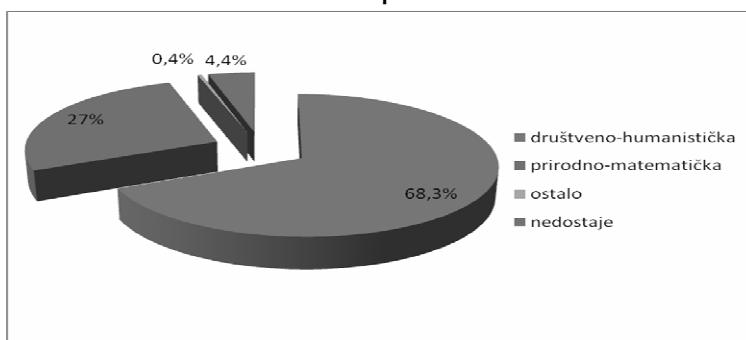
Узорком су обухваћени испитаници запослени у основним школама 139 (55,2%), испитаници из средњих школа 105 (41,7%) и мали број испитаника 8 (3,2%) запослених у домовима за средњошколце.

Графикон 4: Графички приказ фреквенција за варијаблу **радна функција**



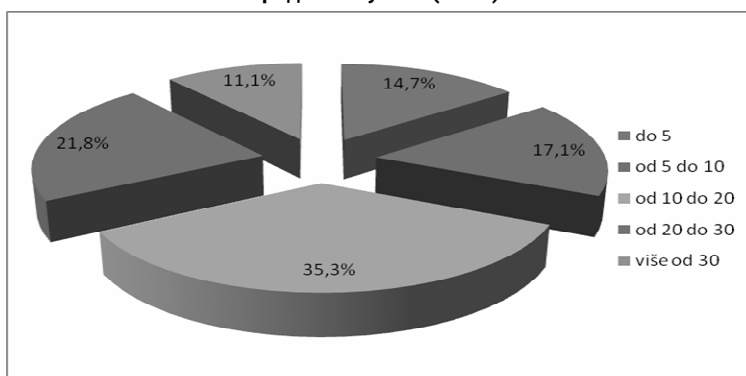
Узорком је обухваћено пет категорија испитаника подељених према радној функцији: највише је било наставника 110 (43,7%), затим стручних сарадника (педагог, психолог) 55 (21,8%), испитано је 44 учитеља (17,5%), 20 директора школе (7,9%) и 16 помоћника директора (6,3%). Упитник је попунило и 7 секретара васпитно-образовних установа (2,8%).

Графикон 5: Графички приказ фреквенција варијабле
област образовања



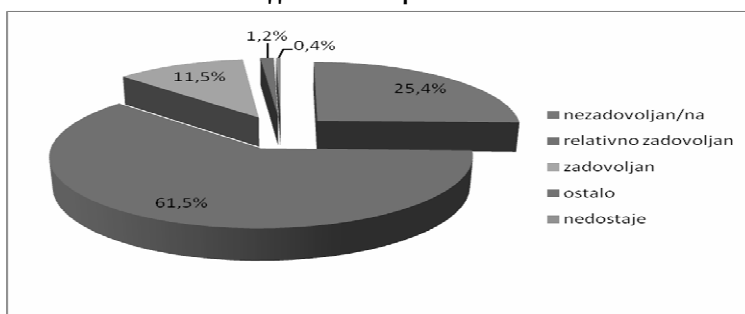
Узорак је обухватао 172 (68,3%) испитаника који су припадали друштвено-хуманистичкој области образовања и 68 (27%) испитаника из природно-математичке области образовања. Дванаест испитаника (4,7%) испитаника није попунило овај ајтем упитника.

Графикон 6: Графички приказ фреквенција варијабле
радно искуство (стаж)



Узорком је обухваћено пет категорија испитаника подељених према радном искуству: до 5 година радног искуства било је 37 запослених (14,7%), од 5-10 година радног стажа имало је 43 (17,1%) испитаника. Највише је било испитаника који су имали од 10-20 година радног искуства 89 (35,3%), са 20-30 година радног искуства испитано је 55 (21,8%) испитаника, а више од 30 година радног стажа имала су 28 (11,1%) испитаника.

Графикон 7: Графички приказ фреквенција варијабле **задовољство примањима**



Својим примањима незадовољно је 64 (25,4%) испитаника, релативно задовољно је 155 (61,5%) испитаника, задовољно је 29 (11,5%) испитаника, а 4 испитаника (1,6%) није дало одговор.

3. Резултати и дискусија дескриптивне статистике

3.1. Просечно постигнуће испитаника на ставкама упитника за Процену компетенција

Са циљем утврђивања ставова испитаника о компетенцијама које запослени у школи генерално треба да имају, дескриптивном статистиком, мерама централне тенденције (у виду аритметичке средине и стандардне девијације за сваки одговор) утврдили смо просечно постигнуће испитаника на ставкама упитника за Процену компетенција. Испитаници су своју сагласност са изнетим тврдњама изражавали на континууму од 1 до 5. Поред Аритметичких средина израчуната је и Стандардна девијација, као мера распрећења, као и минималне и максималне вредности одговора за свако питање.

Табела 1: Минималне и максималне вредности, аритметичке средине и стандардне девијације одговора на ставке упитника

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Q1	1.00	5.00	4.5317	.75413
Q2	1.00	5.00	4.5595	.65628
Q3	1.00	5.00	4.2341	.77095
Q4	2.00	5.00	4.8254	.44774
Q5	1.00	5.00	4.7610	.52022
Q6	2.00	5.00	4.7490	.46169
Q7	1.00	5.00	4.0562	.94017
Q8	1.00	5.00	4.5360	.71185
Q9	3.00	5.00	4.6414	.54306
Q10	1.00	5.00	4.6349	.70967
Q11	1.00	5.00	4.7778	.53393
Q12	1.00	5.00	2.4120	1.43194
Q13	2.00	5.00	4.7160	.51028
Q14	1.00	5.00	4.3532	.86445

Q15	1.00	5.00	4.2720	.80036
Q16	2.00	5.00	4.7738	.48936
Q17	1.00	5.00	4.5219	.68302
Q18	1.00	5.00	4.5357	.67593
Q19	1.00	5.00	4.5817	.61669
Q20	2.00	5.00	4.5777	.58390
Q21	3.00	5.00	4.8095	.41321
Q22	2.00	5.00	4.7331	.51813
Q23	3.00	5.00	4.7160	.47776
Q24	2.00	5.00	4.5240	.62207
Q25	2.00	5.00	4.6400	.55101

Легенда: Q1: Изразито важан предуслов за квалитетно остваривање образовне делатности је марљивост у раду. Q2: Поверење међу сарадницима је важан услов за успешно остваривање планираних стручних задатака у институцијама образовања. Q3: У институцијама образовања би требало толерисати различита виђења појединих стручних проблема и допустити различите приступе у њиховом решавању. Q4: Неопходно је да запослени у образовању буду искрени и доследни и да одржавају дата обећања. Q5: Добро је кад запослени у образовању не беже од проблема и кризних ситуација препуштајући другима да их реше. Q6: Комуникативност је важна особина за успешан рад у школи. Q7: Демократско вођење школе даје боље васпитно-образовне резултате од других облика вођења. Q8: Добро је ако се запослени у образовању залажу за јавно истицање успеха и резултата својих вредних колега. Q9: Добро је да запослени у образовању знају да препознају нешто што је најбоље у сваком колеги и да то развијају за добробит своје школе. Q10: Добри сарадници у школи не затварају се у своје канцеларије, напротив, стално су у међусобном контакту. Q11: Запослени у институцијама образовања не треба да раде "иза леђа" својим колегама него да проблеме решавају "очи у очи". Q12: Није потребно да се запослени у институцијама образовања оптерећују решавањем конфликта, кад ће се они и тако пре или после решити. Q13: Важно је препознати потребе запослених у образовању и применити одговарајуће облике мотивације за њихов делотворни рад. Q14: Неопходно је да запослени у образовању знају да користе компјутер у своме раду. Q15: Темељне државне законодавне документе и прописе из подручја васпитања и образовања запослени у школи би требало добро да познају. Q16: Неопходно је да запослени у школи детаљно познају наставни план и програм као и дидактичко-методичка начела његовог остваривања. Q17: Неопходно је да запослени буду у потпуности укључени у свако увођење иновација у васпитно-образовни процес своје школе. Q18: Школа ће успешније остварити свој програм ако запослени имају јасну визију дугорочних педагошких приоритета школе. Q19: За ефикасно деловање институције образовања важно је да запослени брзо прибављају и преносе релевантне стручне информације. Q20: За добре резултате неопходно је стално отклањати све препреке у свом стручном раду у институцији образовања и стварати примерене услове за тај рад. Q21: Важно је да запослени у институцији образовања добро и рационално организују свој посао. Q22: Запослени у школи треба да схвате смисао и важност квалитетног планирања и програмирања и да знају то да примене у својој школи. Q23: Важно је да запослени прихвате педагошка начела и да знају у складу са њима да организују васпитно-образовни процес у својој школи. Q24: Важно је за запослене у школи

да добро схвате законитости међуљудских односа и да познају механизма по којима функционише колектив. Q25: Запослени би требало да знају начине и процедуре вредновања постигнућа свога рада и остваривање објективне контроле њиховог рада.

Табела 2: Просечне вредности испитаника на ајтемима упитника ПК (Процена компетенција) Социјалне компетенције

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Q7	1.00	5.00	4,0562	,94017
Q9	1.00	5.00	4,6414	,54306
Q12	1.00	5.00	2,4120	1,43194
Q13	1.00	5.00	4,7160	,51028
Q24	2.00	5.00	4,5240	,62207

Резултати процењивања социјалних компетенција испитаника (ставке 7, 9, 12, 13 и 24) показују да запослени у образовању изузетно високо процењују значај препознавања потреба запослених у образовању и примењивања одговарајућих облика мотивације за њихов делотворни рад (4.71). Такође, цене способност препознавања онога што је најбоље у сваком колеги и управо то желе да развију за добробит школе (4.64). Важно им је и да запослени у школи добро схвате законитости међуљудских односа и да познају механизме по којима функционише колектив (4.52). Значај демократског вођења школом у односу на друге облике вођења, запослени у школи нешто ниже процењују (4.05). Наниже је оцењена ставка по којој Није потребно да се запослени у образованим институцијама оптерећују решавањем конфликта, кад ће се они и тако пре или после решити (2.41), што говори о спремности запослених за решавање насталих конфликта.

Табела 3: Просечне вредности испитаника на ајтемима упитника ПК – Стручне компетенције

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Q15	1.00	5.00	4,2720	,80036
Q16	2.00	5.00	4,7331	,51813
Q22	2.00	5.00	4,6400	,55101
Q23	3.00	5.00	4,7160	,47776
Q25	2.00	5.00	4,6400	,55101

Резултати процењивања стручних компетенција испитаника (ставке 15, 16, 22, 23 и 25) показују да запослени у школи високо котирају неопходност детаљног познавања наставног плана и програма као и дидактичко-методичка начела његовог остваривања (4.73). Готово идентични значај придају ставци о важности тога да запослени прихвате педагошка начела и да знају у складу са њима да организују васпитно – образовни процес у својој школи (4.71). Запослени у школи

сматрају да је потребно схватити смисао и важност квалитетног планирања и програмирања, примене тога у својој школи, као и познавање начина и процедура вредновања постигнућа и остваривање објективне контроле њиховог рада (4.64). У групи стручних компетенција, запослени у школама најнижу оцену дају потреби запослених да добро познају темељне државне законодавне документе и прописе из подручја васпитања и образовања.

Табела 4: Просечне вредности испитаника на ајтемима упитника ПК – Личне компетенције

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Q1	1.00	5.00	4,5317	,75413
Q2	1.00	5.00	4,5595	,65628
Q3	1.00	5.00	4,2341	,77095
Q4	2.00	5.00	4,8254	,44774
Q6	2.00	5.00	4,7490	,46169

Испитаници врло високо вреднују значај Личних компетенција (ставке 1, 2, 3, 4 и 6) у васпитно-образовном раду. Највиша процена изражена је према неопходности запослених у образовању да буду искрени и доследни и да одржавају дата обећања. Комуникативност (4.74) је изузетно важна вештина коју треба да поседују они који раде у школи. Међу запосленима у школи је поверење важан услов за успешно остваривање планираних стручних задатака (4.55), као и марљивост (4.53). Испитаници такође сматрају да би у институцијама образовања требало толерисати различита виђења појединих стручних проблема и допустити различите приступе у њиховом решавању (4.23).

Табела 5: Просечне испитаника на ајтемима упитника ПК – Развојне компетенције

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Q14	1.00	5.00	4,3532	,86445
Q17	1.00	5.00	4,5219	,68302
Q18	1.00	5.00	4,5357	,67593
Q19	1.00	5.00	4,5817	,61669
Q21	1.00	5.00	4,8095	,41321

Код процењивања резултата развојних компетенција (ставке 14, 17, 18, 19 и 21) највишу процену запослени у школама дају важности доброг и рационалног организовању свог посла (4.8). Подједнако значајним испитаници сматрају брзо прибављање и преношење релевантних стручних информација (4.58). Такође, сматрају да ће школа успешније остварити свој програм ако запослени имају јасну визију дугорочних педагошких приоритета школе (4.53), али да је и неопходно да запослени буду у потпуности укључени у свако увођење иновација у

васпитно-образовни процес своје школе (4.52). Најнижу процену у групи развојних компетенција запослени дају потреби да знају да користе компјутер у својој раду (4.35), што је неочекивани резултат, с обзиром на генералну отвореност испитаника према променама, према другачијим, савременијим приступима и решењима у наставном раду.

Табела 6: Просечне вредности на ајтемима упитника ПК – Акционе компетенције

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Q5	1.00	5.00	4,7610	,52022
Q8	1.00	5.00	4,5360	,71185
Q10	1.00	5.00	4,6349	,70967
Q11	1.00	5.00	4,7778	,53393
Q20	2.00	5.00	4,5777	,58390

У акционим компетенцијама (ставке 5, 8, 10, 11 и 20) испитаници највећи значај у својим проценама дају тврдњи да запослени у институцијама образовања не треба да раде „иза леђа“ својим колегама, него да проблеме решавају „очи у очи“ (4.77), као и да је добро кад запослени у образовању не беже од проблема и кризних ситуација препуштајући другима да их реше (4.76). Сматрају такође, да се добри сарадници у школи не затварају у своје канцеларије него да су стално у међусобном контакту (4.63). Такође сматрају да је за добре резултате неопходно стално отклањати све препреке у свом стручном раду у институцији образовања и стварати примерене услове за тај рад (4.57) и да је добро ако се запослени у образовању залажу за јавно истицање успеха и резултата својих вредних колега (4.53).

3.2. Анализа латентног простора упитника за Процену компетенција

Како дескриптивна анализа пружа само експликативни увид у проблематику, даље нас је интересовало да ли постоје кључни ставови заједнички за све испитанике, који нису на први поглед „видљиви“, скривена психолошка структура и ставови испитаника. На упитнику у истраживању спровели смо анализе главних компоненти, како бисмо утврдили латентне структуре простора мерења и редуковали почетни скуп индикатора (ајтема у упитницима) на мањи број латентних димензија. С обзиром на експлоративну природу истраживања и тенденцију да се сав потенцијално користан варијабилитет укључи у анализу, овом модалитету факторске анализе дата је предност над поступцима факторске анализе у ужем смислу.

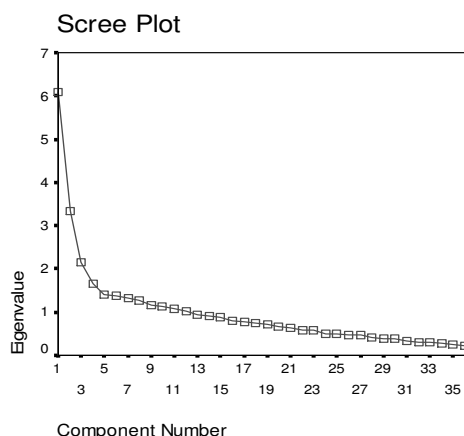
Према Гутман-Кајзеровом критерију, издвојило се 7 значајних главних компоненти док је Кателов Scree критериј сугерисао да је оптимална факторска солуција 3-5 главних компоненти. Екстраховали смо 3

фактора косоуглом Промакс ротацијом, примењеном с обзиром на претпоставку о постојању корелације међу латентним димензијама, који заједно објашњавају близу 36% укупне варијансе. За овакво решење одлучили смо се из два разлога, први, јер је било најинтерпретабилније (после неколико солуција са различитим бројем задржаних фактора и различитим поступцима ротације), а други разлог је што су ови фактори сагласни са факторима добијеним у досадашњим истраживањима.

Табела 7: Карактеристични корени и проценат објашњене варијансе

Пре ротације				Након ротације
	Карактеристични корен	Проценат варијансе	Кумулативни проценат	Карактеристични корен
1	6,098	24,393	24,393	5,621
2	1,471	5,885	30,278	3,829
3	1,422	5,686	35,964	2,602

Графикон 8: Scree тест - Извод из матрице структуре првог Промакс фактора



Табела 8: Извод из матрице структуре првог Промакс фактора

Садржај ајтема	p
Q2	,606
Q4	,703
Q5	,716
Q6	,619
Q9	,547
Q11	,564
Q19	,426
Q20	,613
Q22	,653
Q23	,574
Q24	,630
Q16	,596

Први промакс фактор окупља ставке које говоре о добрим међуљудским односима као предуслову за успешан рад у школи. То се може видети из корелације фактора са ајтемима типа: Q4: Неопходно је да запослени у образовању буду искрени и доследни и да одржавају дата обећања, Q5: Добро је кад запослени у образовању не беже од проблема и кризних ситуација препуштајући другима да их реше, Q2: Поверење међу сарадницима је важан услов за успешно остваривање планираних стручних задатака у институцијама образовања, Q6: Комуникативност је важна особина за успешан рад у школи. Такође фактор окупља и ставке које се тичу доброг познавања васпитног процеса као предуслова за успешан рад у школи, то се види из корелације фактора са ајтемима типа: Q22: Запослени у школи треба да схвате смисао и важност квалитетног планирања и програмирања и да знају то да примене у својој школи, Q23: Важно је да запослени прихвате педагошка начела и да знају у складу са њима да организују васпитно-образовни процес у својој школи, Q16: Неопходно је да запослени у школи детаљно познају наставни план и програм као и дидактичко-методичка начела његовог остваривања. На основу свега наведеног, **први фактор** је именован: Добри међуљудски односи и добро познавање педагошких начела (Ф1 ПК).

Табела 9: Извод из матрице структуре другог Промакс фактора

Садржај ајтема	2
Q9	,461
Q18	,607
Q19	,672
Q20	,481
Q22	,423
Q23	,412
Q24	,440
Q25	,740
Q13	,685
Q15	,422
Q17	,431

Други промакс фактор окупља ставке које говоре о неопходности доброг организовања установе, под чиме се подразумева да запослени знају на основу чега се процењује њихов учинак, каква је законска регулатива рада у школи, да имају јасну визију дугорочних циљева школе. Фактор статистички значајно корелира са ајтемима: Q25: Запослени би требало да знају начине и процедуре вредновања постигнућа свога рада и остваривање објективне контроле њиховог рада, Q18: Школа ће успешније остварити свој програм ако запослени имају јасну визију дугорочних педагошких приоритета школе, Q19: За ефикасно деловање институције образовања важно је да запослени

брзо прибављају и преносе релевантне стручне информације. Други фактор је на основу свега наведеног назван Добра организација установе и васпитно образовног процеса (Ф2 ПК).

Табела 10: Извод из матрице структуре трећег Промакс фактора

Садржај ајтема	3
Q3	,691
Q7	,708
Q12	,454
Q23	,422
Q16	,499
Q17	,379

Трећи промакс фактор карактеришу ставке које по садржају говоре о демократском начину вођења школе, као установе, што се може видети из корелације овог фактора са следећим ајтемима: Q7: Демократско вођење школе даје боље васпитно-образовне резултате од других облика вођења. Q3: У институцијама образовања би требало толерисати различита виђења појединих стручних проблема и допустити различите приступе у њиховом решавању. **Трећи фактор** је назван Демократско вођење школе и образовног процеса (Ф3 ПК).

Табела 11: Матрица интеркорелације фактора

Component	1	2	3
1	1,000	,490	,335
2	,490	1,000	,321
3	,335	,321	1,000

Сви фактори међусобно имају статистички значајну корелацију, што је и било за очекивати јер је наставно образовни процес веома сложен и сви његови чиниоци су међусобно повезани.

4. Дискусија

На основу резултата можемо видети да запослени у војвођанским основним и средњим школама највећу сагласност показују и као најважније карактеристике педагошких радника процењују особине које се односе на искреност, доследност и одржавање датих обећања. Наглашава се и значај особина везаних за међуљудске односе, са једне стране (*Запослени у институцијама образовања не треба да раде иза леђа својим колегама него да проблеме решавају “очи у очи”*) као и стручност и добро, рационално организовање посла, са друге стране. Запосленима у школи је неопходно да детаљно познају наставни план и програм као и дидактичко-методичка начела његовог остваривања. Најнижу сагласност испитаници показују са ставком: *Није*

потребно да се запослени у институцијама образовања оптерећују решавањем конфликта, кад ће се они и тако пре или после решити (2.41), а како је у питању негација, уочава се, да индиректно, запослени процењују битном потребу за решавањем насталих конфликтних ситуација.

На основу добијених резултата **потврђене су помоћне хипотезе** постављене у истраживању:

H1 - Запослени у образовању високо процењују значај социјалних компетенција у свом деловању у школи (познавање међуљудских односа, демократско вођење, решавање конфликта, вештина мотивисања, препознавање квалитетних појединаца).

H2 - Запослени у образовању високо процењују значај стручних компетенција у педагошким активностима (познавање педагошких начела, знање планирања и програмирања, познавање дидактичких начела, вредновање рада и познавање законодавства).

H3 - Запослени у образовању високо процењују улогу личних компетенција у педагошком деловању (марљивост, поверење, толерантност, искреност, комуникативност).

H4 - Запослени у образовању високо процењују улогу развојних компетенција у педагошком деловању (јасноћа визије, рационалност организовања, информисање у струци, увођење иновација и информатичка технологија).

H5 - Запослени у образовању високо процењују улогу акционих компетенција у свом деловању у школи (стварање услова, саветодавни рад, отвореност у раду, истицање вредних постигнућа и активно суделовање у решавању насталих проблема).

Као предмет истраживања, поставили смо и дефинисање кључних ставова заједничких за све испитанике, а који нису „видљиви“ на први поглед, дакле „скривене“ психолошке структуре и ставове испитаника, те смо урадили анализу латентне структуре упитника за испитивање Педагошких компетенција. Факторска анализа показује да међу испитаницима доминантно преовладава став да су за успешно педагошко деловање у школи неопходни добри међуљудски односи (Табела 8). У том смислу, највећа група испитаника сматра да је неопходно да запослени у образовању буду искрени, доследни, да одржавају дата обећања, да је међусобно поверење код сарадника важан услов за успешно остваривање планираних стручних задатака у институцијама образовања. Највећа група запослених у школи истиче да је добро познавање образовног процеса предуслов за успешан рад у школи. Процес образовања у школи неопходно је квалитетно

организовати, планирати, програмирати и спроводити у складу са одређеним педагошким и дидактичко-методичким начелима.

Даље, запослени у школи сматрају да је за школу неопходна добра организација, под којом подразумевају законску регулисаност рада у школи, начине и процедуре на основу којих ће се остварити објективна контрола и вредновање постигнућа њиховог рада и проценити њихов радни учинак, као и могућност брзог прибављања и преношења релевантних стручних информација, те је факторском анализом екстрахован значај *Добре организације установе и васпитно образовног процеса* (Табела 9). Такође, школа ће успешније остварити свој програм ако запослени имају јасну визију дугорочних педагошких приоритета и уколико се обезбеди *Демократско вођење школе и образовног процеса* (Табела 10). Испитаници сматрају да демократско вођење школе даје боље образовне резултате од других облика вођења, и да у школи треба толерисати различита виђења појединих стручних проблема и допустити различите приступе у њиховом решавању, те се ова теза и искристалисала као трећи, доминантни фактор истраживања.

На основу резултата приказаних у Матрици интеркорелације фактора (Табела 11) уочавамо да међу свим изведеним факторима: Добри међуљудски односи и добро познавање педагошких начела (Ф1 ПК); Добра организација установе и васпитно образовног процеса (Ф2 ПК); Демократско вођење школе и образовног процеса (Ф3 ПК) постоји позитивна корелација, умереног интензитета. Виша корелација (.490) присутна је између првог и другог фактора, што значи да су добри међуљудски односи добро познавање педагошких начела (Ф1) уско, позитивно повезани са добром организацијом установе и васпитно образовног процеса (Ф2). Незнатно нижа корелација постоји између фактора демократско вођење школе и образовног процеса са добрим међуљудским односима и добрим познавањем педагошких начела (.335) и добром организацијом установе и васпитно образовног процеса (.321). Генерално, коефицијенти корелације су умереног интензитета што, с обзиром да је реч о корелацијама међу латентним димензијама, указује на знатно преплетање и хомогеност простора мерења Упитника ПК. Ову интеркорелацију фактора можемо довести у везу са налазима Арсенијевић и др. (2009: 527) где „култура експериментисања и учења створена од стране наставника на факултетима има високу повезаност са активностима дељења и алокације знања наставника“. Наиме, култура, као детерминанта међуљудских односа, увелико је у међудејству са дељењем и

алокацијом знања у колективу, аналогно добром организацијом али и демократским вођењем образовне установе.

Факторска анализа спроведена на одговорима које су испитаници дали на упитнику за Процену компетенција наводи на следеће закључке: Међу запосленима у васпитно-образовним институцијама који су учествовали у овом истраживању доминантно превладава став да су добри међуљудски односи и добро познавање педагошких начела пресудни за рад у школи. Други доминантни став односи се на истицање добре организације установе и васпитно образовног процеса. Најзад, као трећи доминантни став, искристалисала се теза да је за успех у наставном процесу неопходан демократски начин вођења образовних установа, али и самог процеса наставе. Испитаници који имају став да су међуљудски односи најзначајнији подржавају значај добре организације установе као и демократско вођење школе и васпитно-образовног процеса (као и обрнуто).

Запослени у васпитно-образовним институцијама показали су да препознају компетенције и својства битне за рад у просвети. На основу свих изнетих резултата, можемо рећи да је **потврђена општа хипотеза** истраживања која гласи: Педагошки посленици у васпитно-образовним институцијама високо вреднују компетенције и препознају их као битна својства која запослени у просвети треба да имају.

5. Закључак

Ослањајући се на досадашња истраживања (Станичић, 2000б; 2002; 2006а; 2006б; Андевски, 2007а; 2007б; Андевски/Ристић, 2010, Арсенијевић и др., 2009) и резултате добијене у овом истраживању, закључујемо да су стручност, информисаност, добри међуљудски односи и оријентација на сараднике и колеге битно својство запослених у васпитно-образовној институцији. Ово својство значајно је повезано и са демократском оријентацијом као најбољим видом вођења у школи. Свест и препознавање демократског вођења као важног фактора за успех образовања је од есенцијалне вредности: “демократско лидерство и делегација ауторитета одређују афирмативну културу; док репресивно и аутократско вођење намећу дезинтегрисану, неафирмативну културу” (Арсенијевић и др., 2009: 528). Развијеност социјалних, стручних, личних, развојних, акционих компетенција (што се види из дескриптивне статистике упитника) рефлектује се у профилу педагошког посленика који треба да има јасну визију, трајно се и позитивно мења, уводи иновације, зна да ради с људима, мотивише ученике и сараднике, успешно решава конфликте

који ометају остварење школског програма, искрена је, пуна поверења, отворена за сарадњу, марљива, интензивно предана раду – посвећена, добро познаје начела на којима је утемељен васпитно-образовни процес у целини као и дидактичка начела на којима се одвија настава као темељ васпитно-образовног процеса. Компетентност запослених у школи огледа се кроз креативни и конструктивни животни став, кроз уверење и спремност за унапријеђење квалитета властитог живота, што може бити позитиван пример у развоју ученика и спремности да одговоре захтевима савременог живота.

Налази истраживања показују да у васпитно-образовним установама треба проводити перманентну едукацију, с циљем да сви запослени у просвети оснаже и развију своје потенцијале и способности, јер ће унапређивањем васпитног и образовног процеса, ојачати и сама држава (Pastuović, 2006). Улагање средстава у обликовање и едукацију компетентног наставника у школи који ће водити себе и надахњивати друге својим примером, многоструко би се исплатила.

Верујемо да ће се импликације овог рада рефлектовати у подстицању стручне и научне јавности да се питањима праћења, развоја, јачања компетенција свих запослених у школи, посвети континуирана брига и пажња. Крајњи резултат може увек да буде у потенцијалном креирању програма који ће бити делотворни у подизању компетенција педагошких радника, креирани као оперативни, динамични, флексибилни, прилагођени, циљани према потребама запослених у васпитно-образовним институцијама.

Литература:

- Andevski, M. (2007a). *Menadžment obrazovanja*, Novi Sad: CEKOM books.
- Andevski, M. (2007b). Novi model menadžmenta škole kao osnova za reformu škole. U dr Neven Hrvatić, *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Andevski, M., Ristić, D. (2010). *Obrazovanje za menadžment. Prilog konstruktivističkom delovanju u didaktici menadžmenta*. Novi Sad. CEKOM books.
- Arsenijević, J., Tot, V., Grubić-Nešić, L., Andevski, M., Arsenijević, D. (2009). Correlation of experimenting culture and process of knowledge management in the university environment. *African Journal of Business Management*, 3 (10), 521-532.
- Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 421-441.
- Richter, C. (1995). *Schlüsselqualifikationen*. München: Alling.
- Staničić, S. (2000a). Stilovi vođenja školskog ravnatelja. *Školski priručnik*, 2000/2001. Zagreb: Znamen, 155-163.

- Staničić, S. (2000b). *Vodenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi* (doktorska disertacija) pod mentorstvom prof. dr. sc. Marko Mušanović Sveučilište u Rijeci. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil ravnatelja. *Školski priručnik* 2001/2002. Zagreb: Znamen, 179-185.
- Staničić, S. (2006a). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Staničić, S. (2006b). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 515-533.
- Staničić, S. i dr. (2002). Upravljanje i rukovođenje u odgojno-obrazovnom sustavu. U: Strugar, V. (ured.) *konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj: projekt Izvorište*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- Waters, E., Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3, 79-97.
- Завод за унапређење образовања и васпитања (2011). *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*. Београд: ЗУОВ.

Биографска нота:

Милица Андевски, редовни професор Филозофског факултета у Новом Саду, рођена је 10. јануара, 1959. године. Магистрирала је и докторирала из области Андрагогије. Докторат је писала као стипендиста DAAD фондације из Аустрије на Институту für Erziehungswissenschaft у Клагенфурту – Аустрија, под менторством проф. Petera Poscha. Боравила је на студијској размени младих истраживача на Универзитету „Мартин Лутер” у Халеу (Источна Немачка). Према новом Плану и програму Одсека за педагогију држи курсеве из Компаративне педагогије, Еколошке педагогије, Комуникологије, Система васпитања и образовања, Интерактивне педагогије. Учествује је у бројним републичким, покрајинским и међународним пројектима, написала је бројне књиге из области менаџмента у образовању, комуникологије и еколошког васпитања и образовања и преко две стотине научних и стручних радова.

Јасмина Арсенијевић, професор струковних студија на Високој школи за образовање васпитача у Кикинди, рођена је 09. јуна 1980. године у Београду. Након вишег образовања у Београду, дипломирала је, магистрирала и докторирала у Новом Саду у области менаџмента у образовању. Аутор је бројних студија у домаћим и страним часописима и две монографије: међународног значаја под називом „Управљање знањем у високом образовању – развој модела управљања знањем у високошколским установама“, издавача LAP LAMBERT Academic Publishing из Немачке; и националног значаја „Менаџмент образовања

за друштво које учи“, у коауторству са проф. др Милицом Андевски, издавача Филозофског факултета у Новом Саду и ВШССОВ у Кикинди. У звању доцента је предавала Управљање знањем на Факултету за предузетни менаџмент у Новом Саду. Учествоје у Републичком интердисциплинарном научно-истраживачком пројекту и делује у области менаџмента у образовању, управљања знањем и управљања развојем.

Доц. др Јасмина Старц

Висока школа за управљање и пословање

Ново место

Словенија

Оригиналан научни рад

УДК: 159.923.2

=====

ФАКТОРИ СТРЕСА КОД ПРОФЕСОРА И САРАДНИКА У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Због велике напетости у личном и професионалном развоју, људи се свакодневно суочавају са стресом. Граница између приватног и професионалног постаје све нејаснија, а између професионалних захтева, способности и знања запослених са једне стране и улога које играју у приватном животу са друге стране, постоји велики раскорак што доводи до слабијег учинка, пада креативности и конкурентности. Професори и сарадници у високошколском образовању суочавају се са стресом како на директан, тако и на индиректан начин, и то у образовном раду, истраживањима и стручном раду, као и приликом обављања осталих задатака који су укључени у садржаје шире области рада. У овом раду представљени су ставови професора и сарадника, запослених у високошколским установама, факторима стреса са којима се на радном месту суочавају, а које доживљавају на различите начине, у зависности од своје личности, искустава, унутрашње енергије и мотивисаности, као и од утицаја уже и шире средине. Закључено је да је стрес уско везан за следеће факторе: критеријуми стицања истог или већег звања, низак степен поштовања јавности према образовном раду, административни послови, слабо плаћен посао и слабо мотивисани студенти. Фактори који изазивају најмањи стрес су следећи: менторски рад, контакт сати, рад на пружању безбедног и здравог радног окружења студентима и учешће у припреми студената за професионалну праксу и консултације.

Кључне речи: стрес, фактори стреса, професори у високошколском образовању, сарадници у високошколском образовању.

1. Стрес и типови стреса

Стрес представља психолошку, физиолошку и бихевијоралну реакцију појединца у настојању да се прилагоди и привикне на унутрашње и спољне факторе стреса. Фактор стреса је догађај, ситуација, особа или

објекат којег човек доживљава као елемент који доводи до стреса. Стрес и фактори стреса нису за све истоветни, нити се људи суочавају са њима једнако лако. Зависе од личности појединца, његових искустава, енергије коју поседује, околности у којима се стрес јавља, као и од ужег и ширег животног окружења особе. Важну улогу играју и животни ставови, као и стабилност особе и квалитет њених односа са људима који је окружују. Дакле, дати догађај за неке може да представља фактор стреса, док исти догађај за друге представља подстицај (Dernovšek, Gorenc i Jeriček, 2006, стр. 8).

Сви смо ми подложни стресу, који на све нас утиче, будући да представља важан елемент нашег живота. Стрес је неизбежна последица наших односа са окружењем које се непрестано мења и којој се морамо прилагођавати (Treven, 2005). Одређена количина стреса је корисна и неопходна за нормално функционисање – стимулише нас да будемо ефикаснији. До проблема долази када постоји превише стресних ситуација или ако су оне дуготрајне. Последице свакодневне напетости одражавају се кроз различите поремећаје које карактеришу (Boštjančič, 2011, стр. 23): *емоционални знаци* (променљиво расположење, страх, напетост, осећаји кривице и беспомоћности, осећаји непријатности, цинизам, жеља за осветом...), *когнитивни знаци* (праштање, дезорганизованост, индиферентност, тешкоће у концентрацији, сумња у своје способности, песимизам, недостатак мотивације...), *физички знаци* (умор и исцрпљеност, болови у зглобовима и мишићима, поремећаји сна, плитко дисање, ослабљени имуни систем, дигестивни поремећаји, пораст или слабљење апетита, висок крвни притисак...) и *бихевијорални знаци* (слаба ефикасност, пад мотивације, раздражљивост, губитак стрпљења, одуговлачење, сумња у себе, сумња у исправан избор професије...).

Последице стреса могу да буду како негативне, тако и позитивне, и нису сви фактори стреса штетни и забрињавајући. Познајемо позитивне стресове, где се брзо и лако можемо прилагодити променама, и негативне стресове, где постоје потешкоће у прилагођавању или где уопште не можемо да се прилагодимо (Mielke, 1997, 28). Границу између ова два стреса тешко је дефинисати, пошто она зависи од способности особе да обради подражај који долази из окружења. Исти подражај, код различитих људи може да изазове потпуно другачије реакције. Негативни стрес изазива непрекидни емоционални и психички притисак и шок, што доводи до болести, која може да буде последица или краткотрајног утицаја стреса или дуготрајне изложености стресним ситуацијама. Ово друго уништава имуни систем

(Božić, 2003). Са друге стране, позитивни стрес нас испуњава самопоуздањем и осећамо да смо на висини задатка и способни да одговоримо на сваки захтев и задатак (Looker i Gregson, 1993, стр. 30). Позитиван стрес нас мотивацише, испуњава енергијом и креативношћу. Наступа у тренуцима када смо сигурни да можемо да се суочимо са одређеним захтевима који су пред нас стављени и када осећамо да се лако можемо суочити са датим изазовом. Осећамо жељу да моментално реагујемо, као и узбуђење ишчекивања које постоји пре деловања (Schmidt, 2001, стр. 10).

2. Захтеви који се стављају пред професоре и сараднике у високошколском образовању

Професори и сарадници у високошколском образовању учествују у процесу наставе и обављају истраживачки рад, а имају удела и у администрацији и управљању високошколским установама.

Рад професора у високошколском образовању обухвата наставу и индиректне едукативне задатке, научни и стручни рад који се потврђује звањем, учешће у управљању установом путем чланства у наставним телима и комисијама. На основу своје стручности, професори учествују у припремању студената за професионалну праксу, као и у надзирању њеног спровођења; учествују у пружању безбедног и здравог радног окружења студентима, у спровођењу ванредног студирања и обучавања уз рад и управљају задацима који су део шире стручне области којом се баве. Од њих се очекује да поседују додатна функционална знања и образовне квалификације, те да буду укључени у стручно и научно усавршавање из области предмета којим се баве. Осим тога, активно познају један од светских језика, рачунарски су писмени, испољавају лидерске способности, комуникативни су, амбициозни, објективни и, као посебан захтев, стичу звања у области којом се баве.

Одговорни су за своје радне резултате, као и за средства рада: професионалан, савестан и квалитетан рад, у складу са кодексом понашања професора. Дужност сарадника у високошколском образовању јесте да свој рад и задатке обављају у сарадњи са осталима, и то у складу са политиком високошколског образовања, да обављају поверене им задатке, и одговорни су за резултате које остварују у области образовања и истраживања. Од њих се очекује да поштују правила којима су регулисана права и обавезе студената, да буду упознати са законским прописима у области високошколске

наставе и да их се придржавају. Осим тога, учествују у остваривању визије и развојне стратегије високошколске установе, у руковођењу и усмеравању осталих који учествују у образовном процесу. Одговорни су за репутацију установе, за злоупотребу радног времена и средстава рада у личне сврхе и/или у интересе политичких, верских или конкурентских организација, имају осећај припадности и поштују институцију професионалне тајне.

Захтеви који се у високошколском образовању стављају пред професоре и сараднике дефинисани су у кадровској структури, као и у уговорима о запошљавању. Њима се гарантује транспарентност, дефинишу се одговорност и квалитет у свим областима рада појединца. Квалитет и одговорност морају бити у жижи високошколског образовања, а свака високошколска установа треба да функционише на основу квалитета и одговорности. Квалитет, а не само гаранција квалитета, мора да буде присутан како на академском, тако и на професионалном нивоу, а изражава се путем процене истраживачког рада, предавања, постигнућа запослених, студената, дипломаца, како на националном, тако и на међународном нивоу, као и путем атрактивности високошколског образовања. Национални програм високошколског образовања за период 2011-2020. од свих високошколских установа захтева да гарантују квалитет, те да и саме буду квалитетне. Мерило 17: Израдом нацрта мисије високошколских установа и њиховим профилисањем (National programme, English draft, стр. 28-32) дефинишу се квалитет и одговорности сваке високошколске установе, као и запослених у њима, који се остварују кроз појединачне елементе квалитета и одговорности: етика у високошколском образовању, унутрашњи и спољни систем гаранције квалитета, побољшање студијских програма, изузетност у образовању, те побољшање просторних услова и опреме у установама. Од особе са високошколским образовањем очекује се да поседује способност етичког расуђивања, да активно подржава хуманост, да непрестано настоји да побољша квалитет процеса наставе, да одговорно учествује у томе да из установе изађу квалитетни и компетентни дипломци. Дужна је да се дидактички образује, и да ажурира своја знања и вештине, да развије нове приступе и методе у образовању, као и да примењује информационе технологије у образовању.

3. Стрес у образовним професијама

Образовна професија је једна од три најстресније професије (Kyriacou, и: Pšunder, 2007, 67). Pšunder (2007,98) тврди да постоје појединци који

непрекидно трпе стрес на радном месту; веома се тешко суочавају са стресом, а могу и да се разболе. Са друге стране, постоје и они за које исто радно место не представља неки нарочит проблем и који ситуације које из њега произлазе доживљавају као позитиван изазов.

Неки подаци указују на то да професори између 35 и 55 година старости представљају старосну групу која подноси највећу напетост. Професори-почетници су пуни енергије и идеја које желе да примене у свом раду, али након неколико година проведених у струци почињу да наилазе на различите препреке, што доводи до повећаног незадовољства професијом. Стога, првих неколико година су од кључне важности за професоре, пошто је то време када се одлучује да ли ће да наставе или ће потпуно да напусте занимање професора (Silvar, 2007,123). Почетнике углавном брину проблеми са дисциплином, као и начин како да савладају методе и садржај наставе. Са друге стране, искусне професоре брине да ли ће моћи да издрже све веће оптерећење и да ли ће моћи да задовоље студенте са веома различитим потребама (Marentić-Požarnik, 2003, 64).

Youngs (2001, стр. 38-40) говори о девет кључних група ситуација које код професора изазивају стрес: (1) очекивања (професоре брине да можда неће моћи да задовоље сопствена очекивања или очекивања других, да су постављени циљеви или превисоки или прениски, да нису довољно креативни); (2) самоостварење (професори мисле да су њихове идеје и личне вредности невидљиве у разреду, да се резултати њиховог рада не примећују, да су заточени у "свету образовања" и да су тиме одвојени од "стварног света"); (3) личне потребе (стрес се јавља као последица потребе професора за вишим статусом и већим поштовањем, тек ретка признања од стране претпостављених, разочарење због ниског степена признања за рад од стране јавности, споро напредовање и ниска плата); (4) односи са студентима (стрес се јавља када професор схвати да студенти нису припремљени за живот, да се њихова интересовања и могућности у толикој мери разликују да је немогуће задовољити све њихове потребе, дисциплина студената у разреду се погоршава, а оцене не одражавају развој и напредак студената); (5) компетентност (професор пролази кроз стрес због све теже комуникације са студентима, пошто му недостаје физичка снага и компетентност, што је последица старости и тешких животних искустава); (6) унутрашњи сукоби (професори доживљавају стрес због повећане одговорности у одлучивању, средина их оцењује, због чега сумњају у своју ефикасност и рад, програм, методе рада и материјал се прилагођавају тек уз велике потешкоће, због мањка самодисциплине,

умора и недовољне пропремљености увек су у временском теснацу, па тако пролазе кроз периоде очајања, осећаја кривице и беспомоћности); (7) *сукоби вредности и ситуација* (професори доживљавају стрес због потребе за непрекидним трагањем за одговорима на најразличитија питања у вези образовања и наставе, доживљавају фрустрацију приликом суочавања са различитим вредностима и искуствима на радном месту, пошто схватају да њихова професија није довољно вреднована од стране јавности, и осећају да студенти не поштују знање, традицију и постигнућа, као и због унутрашњих сукоба приликом настојања да помире своја лична уверења са друштвеним нормама); (8) *прихватање од стране друштва* (професори доживљавају стрес због породичних проблема или ситуација, због недостатка времена за себе и породицу, као и због немогућности да обаве све задатке које им намећу преобимни програми и превелико радно оптерећење); (9) *ограничења професије* (професори доживљавају стрес због недовољне самосталности у настави, административног оптерећења, честих прекида рада због састанака, путовања, семинара, одсуства студената, сопствене болести).

Сваки професор пролази кроз стресне ситуације које резултирају из бар једне или више горе наведених ситуација. Међутим, важно је да се узрок стреса открије и да се идентификује фактор стреса са негативним дејством, што професору омогућује предузимање мера за елиминисање штетних ефеката. Youngs (2001, 47) тврди да се разлике у доживљавању стреса између жена и мушкараца не могу лако утврдити, пошто се позивом професора углавном баве жене. Што се тиче врсте школе, исти аутор верује да је рад у већој школи стреснији и захтевнији и да висок степен стреса доживљавају професори који раде у тешким радним условима, где су или односи са колегама лоши или је атмосфера у разреду негативна, итд.

4. Методолошки оквир

Предмет истраживања односи се на факторе стреса код професора и сарадника у високом образовању. Питање стреса код наставника на ступњу високог образовања постаје све интересантније за истраживаче, јер професија због велике напетости и свакодневним суочавањем са сложеним задацима, са нејсном границом између приватног и професионалног постаје све стреснија. Фактори стреса изражени су на директан и индиректан начин, и то у образовном раду, истраживањима и стручном раду, као и приликом обављања осталих

задатака који су укључени у садржаје шире области рада, а доживљавају се на различите начине, у зависности од личности, искустава, унутрашње енергије и мотивисаности, као и од утицаја уже и шире средине.

Како је ово сложено поље истраживања, јављају се у њему бројна питања међу којима се, као истакнута, ређају: Који фактори доводе до стреса код наставника и сарадника на високошколском ступњу образовања? На који начин реагују наставници и сарадници на стрес, које врсте послова су мање, а које више стресогене? Како организација факултета, односно руководеће структуре, утичу на стварање стресогених ситуација? итд. **Питање** које је у основи, и које руководи овим истраживањем, односи се на: Који су фактори стреса присутни на високом образовању, или шта изазива стрес наставника и сарадника на високошколском образовању и како се они суочавају са њим?

Циљ истраживања јесте да се установи који фактори изазивају стрес код наставника и сарадника на високом образовању и како се они „носе“ са тим.

Задаци истраживања:

- утврдити факторе стреса код наставника и сарадника на високошколском степену образовања,
- испитати начине реаговања, суочавање са стресом,
- испитати у којој мери организациони фактори (руководеће структуре) помажу у суочавању са стресом.

Општа хипотеза: професије наставника и сарадника у високошколској настави су стресогене.

Радне хипотезе:

1. стрес наставника и сарадника на високошколском ступњу образовања условљен је бројним факторима;
2. реакције на стресогене ситуације су различите;
3. организациони фактори (управа факултета) значајна је помоћ у превладавању стреса.

Метода истраживања

Руковођени природом проблема истраживања и осталим елементима нацрта, применили смо дескриптивну, не-експерименталну методу емпиријског педагошког истраживања.

Узорак

Узорак нашег истраживања чине факултетски професори и сарадници, запослени у установама високошколског образовања у Словенији. Од 216 професора и сарадника у високошколском образовању, који су учествовали у истраживању, њих 105 су били мушког (48,6%), а 111 женског (51,4%) пола. Узорак се састојао од 151 (69,9%) високошколских професора и 47 (21,8%) сарадника; 18 (8,3%) учесника били су декани или заменици декана. Према звању, 20,4% испитаника су асистенти, 6% предавачи, 8,8% виши предавачи, 30,1% доценти, 17,1% ванредни професори и 17,6% редовни професори. Узорак је пригодни, те се резултати не могу генерализовати.

Сакупљање података

Подаци су сакупљани током прве три недеље марта 2012. године путем анонимне анкете преко интернета. Анкетирани су професори и сарадници чије су мејл адресе биле доступне са веб страница високошколских установа на којима су запослени.

Опис мерних инструмената

На основу анкетног листа, сакупљени су следећи подаци: демографски подаци, подаци о професионалној каријери, мишљења о факторима стреса, начин реаговања на стресне ситуације, последице стреса, суочавање са стресом на радном месту, на који начин запослени успевају да преброде стрес. Питања су постављена у облику Ликертове скале која се састојала од степена 0-4 и 1-5, у логичком континууму од минималног до максималног прихватања тврдњи.

5. Резултати и њихово тумачење

Да бисмо открили који су то фактори који утичу на нивое стреса међу професорима и сарадницима у високошколском образовању, применили смо скалу од 45 фактора стреса (Ликертова скала од пет степени: 0 – ситуација не изазива стрес, 4 – ситуација изазива изузетно велики стрес). Скала фактора стреса који су присутни у високошколским установама састављена је на основу описа радног места професора и сарадника. Проучили смо и Критеријуме за процену професора и сарадника у високошколском образовању, као и захтеве које прописује Акт о високошколском образовању. Дефинисали смо оне факторе стреса који директно или индиректно представљају део

или су везани за образовни рад, истраживачки и научни рад, учешће у управљању школом, т.ј. рад у различитим телима или комисијама, административним пословима, односи са колегама, управом школе и студентима, радни услови, процена извођења наставе и осталих професионалних задатака на основу којих школа обавља своју мисију. У Табели 1 дати су основни нивои слагања у погледу појединачних фактора који утичу на професоре и сараднике у високошколској настави.

Табела 1: Фактори стреса код професора и сарадника у високошколском образовању

Фактори стреса	Просек	Станд. девијација
1. Предавања	2,34	1,00
2. Семинарске вежбе	2,12	0,99
3. Лабораторијске вежбе	1,88	0,96
4. Појединачан рад са студентима	1,86	0,94
5. Тестови	2,25	1,12
6. Менторисање дипломских радова	2,23	1,04
7. Коменторисање дипломских радова	1,99	0,96
8. Консултације	1,83	0,94
9. Туторство	1,73	0,93
10. Контакт сати	1,73	0,92
11. Савремене методе наставе	1,90	0,88
12. Припрема за наставу	2,16	0,97
13. Праћење развоја предмета који предаје	2,38	1,08
14. Праћење развоја стручне области	2,22	1,13
15. Припрема уџбеника и осталог наставног материјала	2,55	1,09
16. Истраживачки и научни рад	2,64	1,14
17. Учешће у управљању школом, разним телима и комисијама	2,82	1,26
18. Учешће на основу стручности у изради интерних правила извођења наставе	2,71	1,26
19. Учешће у припреми студената за професионалну праксу	1,86	1,00
20. Учешће у надгледању професионалне праксе (посета студентима и менторима)	1,90	1,05
21. Пружање безбедног и здравог окружења студентима	1,78	0,89
22. Учешће у спровођењу ванредних студија	2,12	1,08
23. Административни задаци	3,22	1,23
24. Критике од стране управе школе	2,88	1,24
25. Критике од стране колега	2,70	1,22

26. Неслагање са управом	2,99	1,37
27. Неслагање са колегама	2,86	1,30
28. Низак степен вредновања образовног рада од стране јавности	3,26	1,21
29. Критеријуми стицања истог или већег звања	3,52	1,31
30. Слабо плаћен рад	3,21	1,26
31. Радно време	2,10	1,09
32. 40 сати присуства на радном месту	2,37	1,32
33. План наставних часова	2,43	1,15
34. Услови рада	2,47	1,16
35. Међународна размена – ванредни професори или сарадници	2,29	1,25
36. Одговорност	2,58	1,14
37. Самосталност у раду	1,88	1,04
38. Рад ноћу или викендом	2,80	1,45
39. Немотивисани студенти	3,14	1,23
40. Успостављање и одржавање дисциплине током наставе	2,38	1,18
41. Недолично понашање студената према вама	2,34	1,28
42. Непоштовање студената према вама и вашем раду	2,38	1,32
43. Непоштовање колега према вама и вашем раду	2,73	1,31
44. Непоштовање управе према вама и вашем раду	2,98	1,40

Закључено је да најважније изворе стреса представљају следећи фактори: критеријуми стицања истог или већег звања ($\bar{x}=3,52$), низак степен вредновања образовног рада од стране јавности ($\bar{x}=3,26$), административни задаци ($\bar{x}=3,22$), слабо плаћен рад ($\bar{x}=3,21$), немотивисани студенти ($\bar{x}=3,14$), неслагање са управом ($\bar{x}=2,99$) и непоштовање управе према професору и његовом раду ($\bar{x}=2,98$). Дакле, можемо закључити да **критеријуми стицања истог или већег звања, који је фактор са највишом оценом, за 22,3% професора и сарадника у високошколском образовању представља веома снажан фактор стреса, док за 31,3% представља изузетно снажан фактор стреса.** Наиме, од свих образовних установа се тражи да усвоје нове и строже стандарде хабилицације, које је у Минималним критеријумима за избор у звање универзитетских професора, научних истраживача и асистената, прописала Агенција Републике Словеније за гаранцију квалитета у високошколском образовању. Професори и сарадници у високошколском образовању су свесни да без испуњавања захтева неће бити изабрани у исто или веће звање, што за неке од њих може да значи крај академске каријере, пошто је веома мало њих спремно да прихвати звање које је ниже од тренутног. **Низак степен вредновања образовног рада од стране јавности за 30,2% испитаника представља умерени фактор стреса, за 25,9% испитаника веома снажан фактор**

стреса, а за 17,9% испитаника изузетно снажан фактор стреса. За већину испитаника (27,2%), *административни задаци* представљају умерени фактор стреса, а за 25,9% испитаника изузетно снажан фактор стреса. 31,6% испитаника сматра да *слабо плаћен рад* представља умерени фактор стреса, док је овај фактор за 18,9% испитаника веома снажан, а за 20,8% испитаника изузетно снажан фактор стреса. 27,6% испитаника доживљава *немотивисане студенте* као умерене факторе стреса, док су ти студенти за 24,8% веома снажни фактори стреса. Једна трећина (36%) испитаника сматра да *неслагање са управом* представља веома снажан, односно изузетно снажан фактор стреса. Нешто мање од половине испитаника (42%) сматра да је *непоштовање управе према професору и његовом раду* веома, односно изузетно снажан фактор стреса.

Као умерене факторе стреса и факторе који скоро да и не изазивају стрес, испитаници су навели своје директне образовне задатке, као што су: менторство ($\bar{x}=1,73$), контакт сати ($\bar{x}=1,73$), пружање безбедног и здравог окружења студентима ($\bar{x}=1,78$), консултације ($\bar{x}=1,83$), појединачан рад са студентима ($\bar{x}=1,86$) и препрема студената за професионалну праксу ($\bar{x}=1,86$).

Пошто стрес негативно утиче на радну продуктивност човека, желели смо да сазнамо на који начин се професори и сарадници у високошколском образовању суочавају са стресом у свом радном окружењу. Испитаници су могли да бирају између 21 могућности (Ликертова скала од четири степена: 0 – никада се не суочавам са стресном ситуацијом на описани начин, 4 – увек се суочавам са стресном ситуацијом на описани начин).

Табела 2: Суочавање са стресном ситуацијом на радном месту

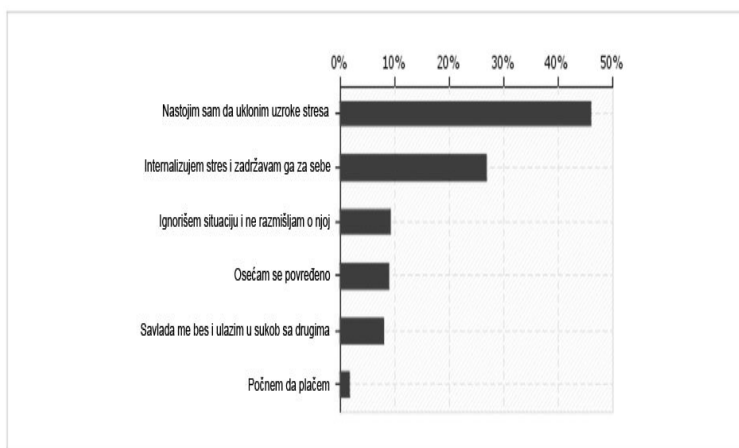
Суочавање са стресном ситуацијом на радном месту	Просек	Станд. девијација
1. Мирно одређујем шта је узрок стреса	3,02	1,07
2. Постављам приоритете	4,00	0,83
3. Постављам оствариве циљеве	3,80	0,88
4. У случају потребе, тражим стручну помоћ	1,85	1,16
5. Разговарам са партнером	3,36	1,29
6. Разговарам са колегама	3,24	1,01
7. Разговарам са управом	2,33	1,11
8. Смирујем се и темељито анализирам проблем	3,62	0,95
9. Користим технике опуштања	2,54	1,30
10. Посматрам стрес као изазов	2,75	1,22
11. Дајем себи више одмора и сна	2,76	1,01
12. Вежбам	3,32	1,22

13. Одлазим у шетњу	3,38	1,08
14. Узимам паузу за кафу и/или цигарету	2,74	1,25
15. Слушам музику	2,86	1,13
16. Гледам ТВ	2,65	1,15
17. Читам	3,21	1,10
18. Проводим време са породицом	3,76	1,02
19. Дружим се са пријатељима	3,22	0,95
20. Бавим се хобијем	3,13	1,21
21. Одсуствујем с посла	1,25	0,56

Већина професора и сарадника у високошколском образовању суочава се са стресом тако што поставља приоритете ($\bar{x}=4,00$), што често или увек чини 51,9%, односно 26,9% испитаника; поставља оствариве циљеве ($\bar{x}=3,80$), проводи време са породицом ($\bar{x}=3,76$), смирује се и темељито анализира проблем ($\bar{x}=3,62$), и одлази у шетњу ($\bar{x}=3,38$). Најмањи је број оних професора и сарадника (њих 15,3% ретко; 3,7% с времена на време; 0,5% увек) који се одлучују за одсуствовање с посла ($\bar{x}=1,25$), у случају потребе траже стручну помоћ ($\bar{x}=1,85$), разговарају с управом ($\bar{x}=2,33$), користе технике опуштања ($\bar{x}=2,54$), и гледају ТВ ($\bar{x}=2,65$).

Професори и сарадници у високошколском образовању су упитани на који начин обично реагују на стресне ситуације на радном месту.

Графикон 1: Реакције на стресне ситуације

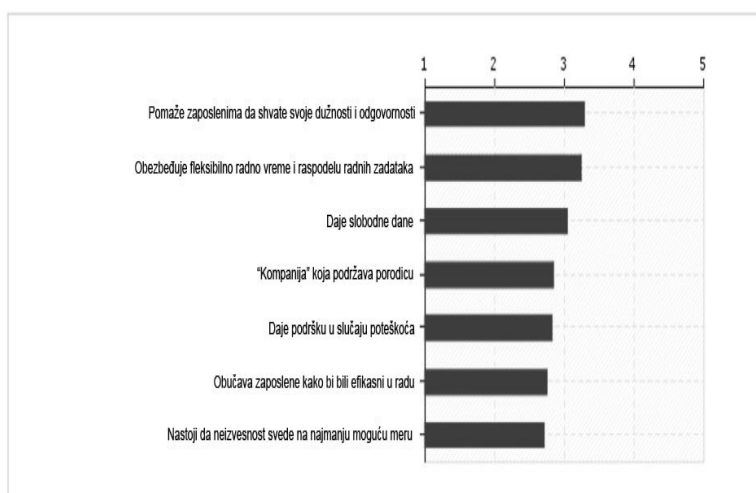


Установили смо да 146 испитаника (67,6%) настоји сам да уклони узроке стреса или факторе стреса, њих 85 (39,4%) интернализује стрес и задржава га за себе. 29 испитаника (13,4%) игнорише ситуацију или о

њој не размишља, 28 (13,0%) испитаника осећа се повређено, 25 (11,6%) испитаника се наљути и улази у сукоб, док само неколицина (5 или 2,3%) почне да плаче.

Суочавање и управљање стресом не сме се препустити појединцу. Управа треба да обезбеди активности које побољшавају отпорност на стрес. Због тога нас је интересовало у којој мери управа високошколских установа помаже у суочавању са стресом.

Графикон 2: Помоћ управе високошколских установа у управљању стресом



Професори и сарадници који раде у високошколском образовању сматрају да се у установи у којој су запослени обављају активности којима се побољшава њихова отпорност на стрес. Испитаници су могли да бирају између седам могућности (Ликертова скала од пет степени) 1 – уопште се не слажем, 5 – у потпуности се слажем). Послодавац најчешће помаже професорима и сарадницима високошколске установе да схвате своје дужности и одговорности ($\bar{x}=3,28$), омогућује флексибилно радно време и флексибилну расподелу рада међу запосленима ($\bar{x}=3,24$), одобрава им слободне дане ($\bar{x}=3,04$). Установа је "компанија" која подржава породицу ($\bar{x}=2,84$), у случају потешкоћа нуди помоћ ($\bar{x}=2,82$), обезбеђује неопходну обуку у циљу повећања ефикасности ($\bar{x}=2,75$) и настоји да неизвесност сведе на најмању могућу меру ($\bar{x}=2,70$).

Пошто размишљање о послу и каријери, као и трагање за новим радним местом, представља индикатор задовољства радним местом и успешног управљања стресом, професоре и сараднике у високошколском образовању смо упитали да ли размишљају о напуштању занимања професора и да ли планирају да промене каријеру и да активно траже посао негде другде.

Табела 3: Размишљање о промени каријере

Питања	ДА	НЕ
Да ли сте икада размишљали о напуштању занимања професора или сарадника у високошколском образовању?	123 (56,9%)	93 (43,1%)
Да ли бисте у овом тренутку ваше каријере престали да предајете да сте у могућности?	65 (30,1%)	151 (69,9%)
Да ли планирате да у року од наредних 6 месеци напустите занимање професора?	10 (4,6%)	206 (95,4%)
Да ли активно тражите други посао (изван образовања)?	20 (9,3%)	196 (90,7%)

Од укупног броја испитаника, њих 123 (56,9%) је размишљало о напуштању садашњег занимања; 151 (69,9%) испитаник би престао да предаје да је у могућности; 206 (95,4%) испитаника не планира да напусти занимање професора у наредних 6 месеци, док само 20 (9,3%) испитаника активно тражи посао изван образовања.

6. Закључак

Испитани професори и сарадници у високошколском образовању су свесни да треба да се обуче у новим методама рада са студентима (директни образовни рад), за вршење задатака који не спадају у област наставе (индиректан образовни рад), за развијање нових вештина код студената и преношење нових знања, као и за развијање сопственог професионализма (основна и стручна истраживања) и коришћење савремене информационе технологије.

Горе наведене вештине могу код појединих професора и сарадника у високошколском образовању да изазову различите нивое стреса, будући да сваки појединац поседује неки лични критеријум на основу којег оцењује сопствену успешност, а ово може да води до осећаја мање ефикасности и стреса. Актуелна ситуација је таква је стрес тешко избећи. Стога је од кључне важности знати који ниво стреса је до извесне мере користан, или дозвољен, а који може да постане замка уколико се не формирају добри механизми одбране, уколико се осећамо беспомоћни пред професионалним и животним изазовима.

Ово истраживање нам пружа увид у важност фактора стреса за професоре и сараднике у високошколском образовању, у начине на које њима управљају, као и у то у којој мери послодавци пружају повољне услове за суочавање са стресним ситуацијама.

Установили смо да професори и сарадници у високошколском образовању доживљавају наставу у учионици и образовани рад изван учионице као умерено стресне ситуације које доприносе њиховој спремности, те на тај начин повољно утичу на психичке и физичке способности професора, стимулишу мотивацију и побољшавају самопоуздање, креативност и продуктивност. Овакве стресове треба схватити као позитивне стресове, пошто изазивају осећај сигурности у суочавању са захтевима, јачају самопоуздање и увереност професора да могу да удовоље сваком захтеву и задатку.

Међутим, избор у звања, којима се потврђују њихове педагошке компетенције, истраживања и научни рад, професори и сарадници у високошколском образовању доживљавају као веома или изузетно стресне ситуације и као психичко оптерећење. За знатан број испитаних ово прераста у претерану напетост и радно оптерећење које ремети равнотежу професора и сарадника, због суочености са задацима које треба обавити у сувише кратком временском року, или их је скоро немогућен обавити итд. Управе високошколских установа свесне су да успешно управљање стресом представља веома важан задатак, не само за здравље појединца, већ и за виталност, ефикасност и конкурентност саме високошколске установе. Став испитаника је да управе примењују активности које оспособљавају запослене за суочавање са неизбежним стресним ситуацијама и да њима успешно управљају. Раде то тако што запосленима помажу да схвате своје дужности и одговорности, пружањем флексибилног радног времена и правилним распоређивањем радних задатака, као и давањем слободних дана. Иако није било предмет директног посматрања у овом истраживању, ипак се може закључити да професионални стрес представља појаву која утиче на све испитане на извесан начин, без обзира на пол, старост, положај на радном месту, звање и искуство. Отпорност на стрес је различита. Већина превазилази стрес на рационалан начин. За друго истраживање остају питања: какве се разлике у посматраним аспектима стресогености професије, факторима изазивања стреса и начина превладавања истог у односу на варијабле као што су: пол, звање, статус у управи факултета (декан, заменик декана...), како би се могле вршити компарације и утврђивати значајност разлика, ако оне постоје, сазнати које су сличности, а које

разлике у проблемима стреса посматраних подузорака, евентуалне разлике у начинима превладавања стреса и сл.

Литература:

1. Boštjančič, E. (2011). Načini spoprijemanja s stresom – pregled dobre prakse. HRM, april 2011, pp. 23-29.
2. Božič, M. (2003). Stres pridelu: priročnik za prepoznavanje in odpravljanje stresa pri delu poslovnih sekretarjev. Ljubljana: GV Izobraževanje.
3. Dernovšek, M.Z., Gorenc, M., Jeriček, H. (2006). Kotestrestres. Ljubljana: Inštitutzavarovanjezdravja.
4. Looker, T. in Gregson, O. (1993). Obvladajmo stres. Ljubljana: Cankarjevazaložba.
5. Luban-Plozza, B. in Pozzi, U. (1994). V sožitju s stresom. Ljubljana: DZS.
6. Marentič Požarnik, M. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
7. Mielke, U. (1997). Če z otrokom ni lahko. Radovljica: Didakta.
8. Nacionalni program visokegašolstva 2011-2020. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
9. Pšunder, M. (2007). Stres v pedagoških poklicih. Pedagoška obzorja, no. 1-2, pp. 160-169.
10. Schmidt, A. (2001). Najmanj, kar bi morali vedeti o stresu. Ljubljana: NUK.
11. Slivar, B. (2007). Poklicni stres pri učiteljih in nekateri njegovi znaki. Šolski razgledi, no. 58, p. 8.
12. Treven, S. (2005). Premagovanje stresa. Ljubljana: GV Izobraževanje.
13. Youngs, B. B. (2001). Obvladovanje stresa za ravnatelje in druge vodstvene delavce v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Educy.
14. Youngs, B. B. (2001). Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje. Priročnik za uspešno odzivanje na stres. Ljubljana: Educy.

Биографска нота:

Доц. др Јасмина Старц (1968), деканица Високе шоле за управљање и пословање Ново место, Словенија, је магистрирала и докторирала на Факултету за организацијске веде у Крању у подручју кадровског менаџмента. Задњих дванаест година је запослена као високошколски предавач на Високој школи за управљање и пословање, где предаје на 1., 2. и 3. степену. Ауторица је бројних чланака и коауторица монографија у подручја кадровског и образовног менаџмента. На међународним научним конференцијама учествује као предавач по позиву и као члан програмско-организацијских одбора. Учествује у уређивачким одборима стручних часописа и рецензент је у иностраним стручним часописима.

lect. univ. drd. Lavinia Nițulescu,
lect. univ.dr. Alina Vișan,
asist. univ. drd. Andrade Bichescu,
asist. univ. drd. Gianina Prodan,

Universitatea "Eftimie Murgu"
Reșița

Оригиналан научни рад

УДК: 37.025

=====

КООПЕРАЦИЈА И КОЛАБОРАЦИЈА У ИНТЕРАКТИВНОЈ ПЕДАГОГИЈИ

1. ИНТЕРАКТИВНА ПЕДАГОГИЈА

Једно од основних опредељења у савременој дидактици представља настојање да се направи отклон од наставних метода које су засноване на условљавању, памћењу и понављању и да се промовишу методе које се ослањају на интерактивну партиципацију и директну или индиректну заинтересованост ученика за своје самоформирање и когнитивно саморазвијање.

Особа која учи на активан/интерактиван начин је "самоиницијатор и самоорганизатор" учења, и способна је за реорганизацију и реструктурирање сопственог учења. Учење није просто бележење знања, већ претпоставља улагање когнитивног, свесног и емоционалног напора. Знање се стиче лакше и ефикасније када је особа укључена у међуљудске односе на основу размене порука, од чега имају користи сви који су у то укључени. Ученицима треба приступити као сложеним личностима, узимајући у обзир њихове интелектуалне могућности, треба их посматрати као особе које су дошле ради стицања знања, да би се развијали, да би обликовали своју личност, а све то на основу интелектуалних слобода и аутономије. Ово пожељно стање могуће је остварити само кроз практиковање интерактивне педагогије, која подстиче личне односе и трансформише ученика у активног учесника у чину образовања (Восош, 2002).

М. Восош (2002) и М. Ionescu (2003) приступају интерактивним педагошким усмерењима на начин који је супротан класичној педагогији:

Елемент поређења	Својства интерактивне педагогије	Својства класичне педагогије
Парадигма у коју се сврстава	Систематична (проучава се целина)	Аналитичка (проучавају се делови целине)
Организација разреда/групе	Кооперативна	Компетитивна
Подстиче:	Интеракције и интелектуалну размену, колаборацију и кооперацију	Индивидуализам и надметање
Како посматрамо разред/групу?	Као образовну заједницу у које ученици уче да буду једно са осталима	Као групу у којој ученици уче да буду једни поред других
Ко одлучује о томе шта и како ће ученици да уче?	Одлуке могу да доносе сами ученици	Наставник
Како се ученици посматрају?	Као активни/интерактивни учесници, аутентични субјекти образовања, аутентични ствараоци чина образовања	Као пасивни учесници, објекти образовања, пасивни примаоци знања
Како се наставник посматра?	Као ментор, водич, организатор, колаборатор, татор, помагач	Као преносилац знања
Како наставник руководи наставом?	На индиректан, не-директиван, не-строг начин	На директан, директиван, строг начин
Од чега се састоји едукативна комуникација?	Од изношења и саопштавања сопственог мишљења наставнику	Од преношења већ обрађених информација ученицима
Образовни улог	Истицање чињенице да ученици имају различите представе, рефлексije, схватања о сложености проблема, да испитују и откривају нова знања, формирају вештине, способности, понашања	Преношење одређеног обима знања
Процес стицања знања се састоји од:	Стварања новог начина стицања знања од стране ученика	Примања већ обрађеног знања
Најважније у учењу јесте:	Процес и начин размишљања	Производ, дати обим знања
Тип циљног функционалног знања:	Научно, процедурално-стратешко и декларативно знање	Научно декларативно знање
Циљни типови знања:	Когнитивно знање, практично знање, друштвене вештине, самоостварење	Знање са којим се располаже Преовлађујуће знање
Промовише:	Формирање и самоформирање	Информације
Превладавајући тип учења:	Активно/интерактивно учење кроз интелектуалну	Пасивно учење путем примања знања

	активност и инхерентну праксу	
Степен укључености ученика:	Висок, са тенденцијом према когнитивној и едукативној аутономији	Ученик је практично искључен
Врста мотивације:	Унутрашња	Спољна
Однос између наставника и ученика	Подстиче когнитивну и едукативну аутономију	Подстиче зависност од наставника
Реакције	Формативне и сумативне	Сумативне
Врста оцењивања	Континуално, формативно	Коначно, сумативно

Табела 1: Поређење интерактивне и класичне педагогије

Интерактивна педагогија схвата однос између наставника и ученика као однос туторства, у коме наставник преузима различите улоге и хипостазе (Восоџ, 2002, str. 75-76):

- едукатор који практикује не-директивну педагогију и не намеће информације, идеје, мишљења;
- планер, тутор, менаџер, модератор, организатор и администратор садржаја, активности и активности формирања;
- асистент у учењу, дозвољава ученику да учи као његов помоћник;
- пратилац, партнер са учеником;
- координатор и саветник у личном раду ученика;
- оцењивач и подржавалац у образовним активностима;
- асистент који смишља и предлаже задатке ученицима да би се подстакла њихова активна и потпуна партиципација;
- ментор, са којим ученици непрекидно комуницирају, итд.

Активни/интерактивни ученик је тај који тежи аутономији у учењу/формирању, који учи самостално, индивидуално и независно, на персонализован начин, који рефлектује на сопствену личност, уз истраживање и само-разумевање и који испољава позитиван став у прилог перманентном образовању.

2. УЧЕЊЕ ПУТЕМ КООПЕРАЦИЈЕ И КОЛАБОРАЦИЈЕ

Когнитивни и друштвено-афективни међуљудски и групни процеси који се развијају у оквиру активности учења директно зависе од структуре коју је наставник установио, а коју су идентификовали М.Х. Дембо и М.Ј. Еатон (према Восоџ, 2002, str. 211-212):

- кооперативна структура (учесници раде заједно, улажу заједничке напоре ради остварења заједничких циљева и развијају способности колаборације);

- такмичарска структура (учесници се надмећу како би остварили циљеве које само неки од њих могу да остваре);
- индивидуалистичка структура (остварење циљева једног учесника нема везе са остварењем циљева другог учесника).

Иницирање друштвено-когнитивног конфликта, који је својствен интерактивном учењу, доводи до стварања колаборативних, кооперативних и такмичарских односа у групи.

2.1 Колаборација и кооперација у интерактивном учењу

Мада се изрази *колаборација* и *кооперација* често употребљавају као синоними, нека разјашњења су ипак потребна. Према ДЕХ-у, **колаборација** означава активно учешће у заједничком остварењу неког задатка или циља, док **кооперација** значи радити заједно с неким, сарађивати, помагати некоме. Л. Хандрабура (према Оргеа, 2008, str.147-149) такође прави одређене разлике: под *колаборацијом* подразумева један "облик односа" између ученика/студената, који се састоји од решавања проблема од заједничког интереса, којем свако активно и ефикасно доприноси, док под *кооперацијом* подразумева један "облик учења", заједничко деловање унутар група различите дужине трајања, а које резултира из реципрочних међусобних утицаја учесника. Са становишта терминологије, учење путем колаборације покрива један широк појам, укључујући и учење путем кооперације. Израз колаборација (активно учешће ради остварења неког циља, а на основу размене мишљења, идеја) обухвата и кооперацију (спајати, радити поред неке друге особе).

Колаборативно учење представља збирни израз који обухвата различите образовне методе и који претпоставља сабирање интелектуалних напора ученика и наставника (Goodsell i dr., према Vocoş, 2002, str. 211). Кооперативно учење представља један облик колаборативног учења, технику у којој ученици раде у групама ради остварења заједничких циљева, доприносећи на свој особит начин (Stover i dr., према Vocoş, 2002, str. 211).

Говорећи о учењу путем кооперације и колаборације, Bruffee (1999) сматра да су ова два модела учења развијена за ученике различитих узраста, искуства и нивоа знања. Колаборативно учење он доживљава као шири концепт који обухвата учење путем кооперације, као једне интерактивне компоненте. Bruffee (1999, str. 87-89) описује разлике између учења путем колаборације и учења путем кооперације.

Учење путем кооперације	Учење путем колаборације
Истиче се индивидуална одговорност, чиме се олакшава праћење учешћа ученика у групама.	Истиче се само-вођење у конструисању знања унутар групе.
Ова техника је погодна за основну и средњу школу.	Погодније је за потребе виших школа и факултета.
Важан циљ у учењу путем кооперације јесте да ученици колективно уче.	Важан циљ у учењу путем колаборације јесте преношење неформалне власти са наставника на групу ученика.
Учење путем кооперације захтева од наставника да успостави једну систематичну структуру у којем сви учесници морају да сарађују да би остварили циљ.	Код учења путем колаборације наставник се ослања на само-вођење ученика у погледу ангажовања, конверзације и договарања.
Сматра се да је учење путем кооперације погодно за стицање основних знања.	Сматра се да је учење путем колаборације погодније за стицање знања путем критичког приступа учењу.

Табела 2: Разлике између учења путем колаборације и учења путем кооперације

Учење путем колаборације представља "стратегију која укључује ученике у групно и тимско учење, развијајући индивидуалну одговорност у контексту међузависности односа, а у оквиру у којем учесници откривају информације и уче једни од других" (Оргеа, 2008, str. 147). Учење путем кооперације одређује лични развој кроз самосвесно деловање у оквиру малих група. Захтева толеранцију према различитим начинима мишљења и осећања, истичући потребу ученика да заједно раде у пријатељској атмосфери међусобног подржавања.

Учење путем колаборације је засновано на заједничком раду, при чему свако има своју улогу и функције (Cerghit, 2006, str.75), док учење путем кооперације претпоставља активности, задатке и дистрибуиране циљеве, уз постојање индивидуалних функција и одговорности припадника групе, док своје напоре свако подређује заједничком резултату и за добробит свакога (Danciu, 2004, str. 85). Колаборација се фокусира на задатке, док се кооперација фокусира на процес остварења задатака. Колаборација представља један облик супериорне интеракције у оквиру учења, укључујући и кооперацију.

Из конструктивистичке перспективе, кооперација представља један специфичан вид колаборације, "начин организовања ученика" у циљу олакшања разумевања датог проблема, једну стратегију у којој димензије које су остварене путем колаборације постају важне (...). Колаборација утиче на ниво, модел, ритам, квалитет конструисања

знања путем кооперације, путем конфронтације, путем заједничког решавања проблема (Joita, 2006, str.108). Колаборација одражава начин повезивања, које прераста у амбијент учења у којем се стварају услови за размену идеја, док кооперација представља један вид учења, методу, начин за решавање проблема. Кооперација заправо представља примењени облик колаборације (ibid. str. 179-185).

И колаборација и кооперација претпостављају постојање "тимског духа", који представља интегрални део компетентности, "мешавину префињености, у строгом смислу те речи, која је својствена сваком појединцу, тимског духа, иницијативе и способности преузимања одговорности" (Delors, 2000, str.72).

"Без обзира на нијансе, оно што је заједничко двома варијантама јесте чињеница да обе омогућују већи број идеја и решења, потпомажу већи обим преноса знања, чиме се повећава продуктивност интелектуалног рада, ствара се стање задовољства, осећај успеха" (Cerghit, 2006, str. 75). Обе представљају методе учења, будући да истичу наглашену индивидуализацију у настави, а занемарују друштвену димензију учења.

2.2.2 Кооперативна група

У контексту учења путем колаборације, посебан нагласак се ставља на групу. "Група представља једну динамичну психосоцијалну категорију, која се састоји од више особа чије јединство потиче из колективне природе заједнице, као и из међузависности индивидуалних стилова. Те особе, које су спојене било вољно било невољно, свесне су једне других, ступају у интеракцију и директно утичу једне на друге" (Leclerc, prema Neculau, 2007, str. 28).

Ова метода претпоставља постојање три основне карактеристике (Neculau, 2007, str. 28):

1. група схвата припадност колективном ентитету;
2. група је заснована на заједници колективног типа и на међузависности њених припадника;
3. група омогућује директну интеракцију између својих припадника.

Међутим, у контексту процеса учења, груписање значи више од пуког тражења од учесника да сарађују. Основни циљ групног рада јесте да се ученици активно укључе у процес учења у којем постоји заједнички

циљ око којег се сви слажу. Група омогућује припадницима да сарађују како би што више унапредили како споствено учење, тако и учење осталих.

Данас често говоримо о еволутивном развоју групе у тим, што је Некулау (2007, стр. 103) синтетизовао исказом "од групе ка тиму". Због тога, из перспективе интерактивног учења и преласка са групе на образовни тим, сматрамо да је умесно навести основне карактеристике групе и тима.

Bogatta, Cottrel Jr. i Meyer су разрадили један аналитички инструмент који се састоји од 14 карактеристика групе (prema Rânișoară, 2008, str. 222):

1. *аутономија* – степен у којем група функционише самостално од осталих група;
2. *контрола* – степен у којем група регулише понашање својих припадника;
3. *флексибилност* – степен у којем су активности групе обележене неформалним процедурама у односу на ригидно придржавање структурираним процедурама;
4. *хедонистичка црта* – степен у којем је учешће припадника у групним активностима обележено осећањима задовољства и пријатности;
5. *хомогеност* – степен у којем припадници групе поседују сличне карактеристике;
6. *интимност* – степен у којем су припадници групе упознати са детаљима из приватног живота осталих припадника;
7. *партиципација* – степен у којем припадници групе улажу време и напоре у групне активности;
8. *пропустљивост* – степен у којем група омогућује приступ особама који нису припадници групе да стекну пуноправно чланство;
9. *пристрасност* – степен у којем је група усмерена на остварење заједничког, свима јасног и специфичног циља њених припадника;
10. *снага* – степен у којем је група важна својим припадницима;
11. *величина* – број припадника групе;
12. *стабилност* – степен у којем група, уз исте структуралне карактеристике, наставља да постоји након датог временског периода;
13. *раслојавање* – степен у којем група ствара хијерархију својих припадника у зависности од њиховог статуса;

14. *кохезија* – степен у којем припадници групе функционишу као заједница.

Roger Mucchelli, у раду „Le travail en equipe” (1984), описује седам карактеристика тима (према Neculau, 2007, атр. 107):

1. *смањени број припадника* – услов за повећану ефикасност;
2. *квалитет међуљудских односа* – мрежа активних односа који су створени током деловања тима;
3. *лично залагање* – у тиму постоје свесни односи међузависности у које свако ступа на основу својих компетенција – акциона заједница;
4. *тим представља нарочиту заједницу у развоју* – не ради се само у духовној заједници, већ и о друштвеној, о организму који еволуира;
5. *тим се приказује као средство сврсисходног кретања према заједничком циљу*, средство које сви његови припадници желе и прихватају. Кооперација овде има облик заједничке одговорности.
6. *ограничења у оквиру тима последица су усмерености према заједничком циљу*;
7. *организациона структура тима варира у зависности од врсте деловања, циљева и специфичног контекста*.

C. Louche (2002) је идентификовао неке карактеристике тима које су својствене радној групи (према Neculau, 2007, р. 108):

- тим представља један јасно дефинисани ентитет, за разлику од редуковане групе, која може да буде слабије дефинисана и повезана;
- тим представља један заокружени друштвени систем – циљеви су јасно дефинисани, улоге подељене, међузависност између учесника прецизно разграничена;
- задатке прати једна спољашња инстанца, а тим је одговоран за њихово извршење и његов рад се оцењује;
- активности тима се одвијају у односу на окружење или контекст у коме тим делује. Односи са окружењем представљају један од циљева тима, а задаци које треба остварити за собом повлаче и јасно дефинисана права и обавезе;

Дакле, тим је "редукована група са директним и прецизно трасираним односима (свако сваког познаје), а клима у њој се одражава кроз јединство духа и деловање припадника у тимском духу.

[...] Однос кохезија-перформансе добија споредну улогу. Тим карактерише снажан кооперативни дух, емоционално заједништво припадника, позитивни етос и жеља за елиминацијом тензија и евентуалних социо-афективних блокада (Neculau, 2007, str. 106).

"Специјалне" врсте групе/тимове – образовне групе/тимове – О. Рânișoară дефинише као "микро групе које настају расподелом колектива ученика путем разних техника, микро групе које се формирају ради остварења једног или више образовних циљева и које симултано остварују циљеве како информативног (разумевање предмета) тако и формативно-мотивационог типа, и то уз повећани степен ефикасности, за разлику од разреда изолованих појединаца" (2008, п. 214).

Говорећи о едукативном тиму, Пâниșоарă указује на разлике између *дидактичног тима* (проста подела разреда на микро групе које треба да остваре одређене циљеве) и *едукативног тима* (у којем, осим специфичних механизма дидактичког тима, структурално или ванструктурално делује и унутрашња образовна клима, мотивација за рад у групи, прихватање улога, итд) – ибид.

3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Основну преокупацију образовног система, а посебно система континуалног образовања, још увек представља оптимизовање наставног процеса, *те је област овога истраживања везана за имплементацију кооперације и колаборације, као видова манифестације ставова интерактивне педагогије.*

Проблем истраживања односи се на питање: у којој мери су значајне промене у понашању студената који уче подстицајним методама, односно колики су ефекти кооперације и колаборације, као и примене неких од интерактивних метода у настави.

Циљ и задаци истраживања односи се на потребу да се сагледају ефекти имплементације колаборације и кооперације, манифестовани у ставовима: поверење у наставу, заинтересованост за наставу, јачање воље, позитивних емоција, мотивације за учење, интересантност наставе и учења и одговорности ученика у процесу учења.

Поверење у наставу	Заинтересованост за наставу	Јачање воље	Позитивне емоције	Мотивација за учење	Налажење забаве у активностима	Одговорност
3,80	3,57	3,95	3,73	3,75	3,38	3,52
3,40	3,55	3,75	3,40	3,63	3,03	3,13
3,50	3,43	3,82	3,63	3,68	3,22	3,02

3.1 Хипотеза истраживања

Хипотеза коју доказујемо је следећа: имплементација интерактивног програма континуалне наставе (засноване на кооперацији и колаборацији) омогућује моделирање ставова који подстичу веће укључивање и одговорности ученика за равнојне процесе. Понашање/ставови које треба позитивно модификовати су следећи: заинтересованост за наставу, одговорност, мотивација за учење, јачање воље, позитивне емоције, налажење забаве у активностима, поверење у наставу, осећај задовољства.

3.2 Методологија истраживања

Испитивање активности у оквиру програма побољшања захтевало је примену једног сета метода за сакупљање, обраду и презентацију података, које су представљене у Табели 3.

Метод сакупљања података	Метод математичко-статистичке обраде		Метод графичке презентације
Експеримент	Одређивање централне тенденције		Stubasti dijagram
	Одређивање корелација	Mann-Whitney U Test	
		T Test	
Испитивање анкетним листом	Табеле синтетизованих резултата	Bravais-Pearsonova korelacija	Areolarni dijagrami
		Na osnovu učestalosti	Poligoni učestalosti
		Na osnovu proseka	

Табела 3: Методологија истраживања

3.3 Експеримент

Имајући у виду циљ истраживања, одабрали смо један експериментални план за претходно и накнадно тестирање еквивалентних група. Експериментални план је покривао следеће фазе:

3.3.1 Избор узорка (контролне групе и експерименталне групе, које су састављене насумичном процедуром). Учесници испитивања одабрани су од укупно 512 наставника који су учествовали у студији: 256 особа било је укључено у контролни узорак и 256 у експериментални узорак. Еквивалентност узорака је постигнута коришћењем критеријума година старости и година радног стажа (Табела 4).

Експериментални узорак				Контролни узорак			
	2007	2008	2009		2007	2008	2009
Starost	(n =)	(n =)	(n =)	Starost	(n =)	(n =)	(n =)
20-35 godina	11	13	17	20-35 godina	11	13	17
36-50 godina	42	37	42	36-50 godina	42	37	42
≥50 godina	37	28	29	≥ 50 godina	37	28	29
Dužina staža	(n =)	(n =)	(n =)		(n =)	(n =)	(n =)
5-10 godina	5	7	5	5-10 godina	5	7	5
11-20 godina	24	35	30	11-20	24	35	30
≥ 20 godina	50	51	49	≥ 20 godina	50	51	49
UKUPNO	N = 256			UKUPNO	N = 256		

Табела 4: Еквивалентност група

3.3.2 Пред-тестирање је обављено путем анкетања особа из контролне групе и анкетања особа из експерименталне групе. Особе из експерименталне групе похађали су Програм континуалног образовања који је организован на класичан начин и који се састојао од стандардних предмета, уз коришћење метода као што су предавања, играње улога, проучавање случаја, елаборација пројеката, брејнсторминг, итд.

3.3.3 Експериментално третирање. У оквиру ове фазе, ученици из експерименталног узорка учествовали су у подстицајним програмима који су били засновани на методама, као што су акваријум техника, AIDA, GAP, размена мишљења, Frisco метода, слагалице, брејнсторминг, диференцијално гласање, конструктивне контроверзе.

3.3.4 Анализа и тумачење података

Налази су тумачени након поређења резултата експерименталне групе и контролне групе у фазама пред-тестирања и накнадног тестирања (значајне разлике смо пронашли само у фази накнадног тестирања) и

након поређења резултата обе групе у фазама пред-тестирања и накнадног тестирања (статистички подаци показују да знатне разлике у погледу свих понашајних индикатора у фази накнадног тестирања постоје само код експерименталне групе). Односи између варијабли потврђују успех експеримента (Табела 5).

PROSEČNE VREDNOSTI MODIFIKACIJA PONAŠANJA/STAVOVA							
	Poverenje u nastavu	Zainteresovanost za nastavu	Jačanje volje	Pozitivne emocije	Motivacija za učenje	Nalaženje zabave u aktivnostima	Odgovornost
Gc pre-test	3,80	3,57	3,95	3,73	3,75	3,38	3,52
Gc post-test	3,40	3,55	3,75	3,40	3,63	3,03	3,13
Ge pre-test	3,50	3,43	3,82	3,63	3,68	3,22	3,02
Ge post-test	3,93	4,23	4,25	3,93	4,06	3,81	3,83
REZULTATI INFERENCIJALNOG PROCESUIRANJA MODIFIKACIJE PONAŠANJA/STAVOVA U FAZI NAKNADNOG TESTIRANJA							
U Mann-Whitney	1213,500	1128,500	1269,500	1235,500	1372,500	1174,500	1193,500
P	,001	,000	,002	,002	,009	,000	,000
REZULTATI INFERENCIJALNOG PROCESUIRANJA MODIFIKACIJE PONAŠANJA/STAVOVA KOD EKSPERIMENTALNE GRUPE							
T test	-2,055	-4,413	-2,816	-2,071	-2,407	-2,384	-3,404
P	.040	.000	.005	.038	.016	.017	.001
INTENZITET VEZA IZMEĐU:							
	učestalosti primene interaktivnih metoda i razvoja ponašanja/stavova		podsticajnog karaktera i stepena zainteresovanosti za nastavne aktivnosti		učestalosti primene interaktivnih metoda i stepena zadovoljstva nakon nastave		
r	0,957 – deterministička veza		0,971 – funkcionalna veza		0,780 – snažna veza		

Табела 5: Резултати истраживања

- пред-тестирање: постоје значајне разлике између експерименталног и контролног узорка;
- накнадно тестирање: постоје значајне разлике у погледу свих индикатора – поверење у наставу, заинтересованост за наставу, јачање воље, позитивне емоције, мотивација за учење, налажење забаве у активностима, одговорност;
- контролни узорак: модификације у понашању/ставовима нису статистички значајне у фази пред-тестирања и накнадног тестирања;
- експериментални узорак: постоје статистички значајне разлике код пред-тестирања и накнадног тестирања у погледу: поверење у наставу ($t=-2,055$ уз $p=.040$), заинтересованост за наставу ($t=-4,413$ уз $p=.000$), јачање воље ($t=-2,816$ уз $p=.005$), позитивне емоције ($t=-2,071$ уз $p=.038$), мотивација за учење ($t=-2,407$ уз $p=.016$), налажење забаве у

активностима ($t=-2,384$ уз $p=.017$), одговорност ($t=-3,404$ уз $p=.001$).

Горе наведене вредности доводе до закључка о успешности интервенције, што је потврђено и корелационим везама у фази накнадног тестирања између варијабли експеримента. Дакле:

- велика учесталост примене интерактивних метода доводи до побољшања понашања/ставова код експерименталног узорка ($p = 0,957$ – детерминистичка веза);
- налажење забаве у активностима зависи од метода кооперативног учења ($p = 0,773$ – снажна веза);
- степен заинтересованости за наставне активности зависи од подстицајног карактера и степена заинтересованости за наставну активност ($p = 0,971$ – функционална веза);
- велика учесталост примене интерактивних метода доводи до високог степена задовољства након наставе ($p = 0,780$ – снажна веза).

3.4 Закључци

Модификације у понашању/ставовима су позитивне код полазника/студената који су учествовали у активностима у којима су коришћене подстицајне методе. Закључујемо да је то последица кооперације/колаборације, као и примене неких од интерактивних метода наставе-учења у оквиру интервенције. Осим што су ефикасније од традиционалних метода, карактер ових метода је и привлачнији за студенте/полазнике, што изазива повећано интересовање за побољшањем.

LITERATURA :

1. Bocoş, M. (2002). *Interactive instruction. Highlights for Reflection and Action*. Cluj: University Press Publishing House.
2. Bruffee K., A. (1999), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge* (Paperback). Baltimore MD: Johns Hopkins University Press.
3. Cerghit, I. (2006), *Education Methods*. Forth edition - revised and added. Iaşi: Polirom, Publishing House.
4. Danciu, E. (2004), *Collaborative learning*. Timişoara: University Horizons Publishing House.
5. Ionescu, M. (2003). *Instruction and Education. Paradigms, Strategies, Guidelines, Models*, Cluj: University Press Publishing House.

Биографска нота:

Лавиниа Ницулеску дипломирала је педагогију на Факултету за социологију и психологију Универзитета де вест у Темишвару (2001), где је завршила и мастер студије. Исте године се запослила на Универзитету „Ефтимие Мургу“ у Решици (Румунија), Педагошки факултет, са звањем предавача. Докторске студије је уписала на Педагошком факултету Универзитета у Букурешту. Учесник је више националних и међународних пројеката, аутор више научних и стручних радова из области андрагогије, предшколске педагогије и методологије педагошких истраживања.

Др Матјаж Дух¹

Мр Ребека Колар

Универзитет у Марибору
Педагошки факултет Марибор

Оригиналан научни рад
УДК: 159.937.516

=====

БОЈЕ У ФУНКЦИЈИ ПРАЋЕЊА ЕМОТИВНЕ СТАБИЛНОСТИ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА

Резиме: Рад описује област боја, које могу имати јак утицај на људско тело и наше емоције. Чак и као деца користимо боје код куће и у школи. Према мишљењу стручњака, употреба различитих боја открива дечији емотивни живот. Значајно је нагласити да се дечија употреба боја и њихов однос према бојама мења током њиховог развоја. У нашем истраживању смо се бавили емотивном стабилношћу ученика, у смислу самопоштовања и очекивања за будућност, на основу боја као средстава за изражавање. Интересовало нас је постојање разлика у односу између изражавања емоција бојама и емотивне стабилности, изражене кроз боје. Налази указују на то да већина ученика изражава противречне тенденције у обе области, што значи да је размишљање о томе за њих помало стресно.

Кључне речи: боје, самопоштовање, емотивна стабилност, средње и касно детињство, емоције.

УВОД

Свакодневно се сусрећемо са светлошћу и бојама у хиљадама нијанси, али се некако увек осећамо помало нелагодно када треба да их употребимо или одредимо да ли се слажу или не. Исто тако се дешава да их игноришемо и често нам је довољно да приметимо само облик ствари, њихову тежину, као и њихове квалитативне и квантитативне одлике. Међутим, боје играју, добијају, значајну улогу у нашим животима на раном узрасту. Ово се дешава између друге и треће године живота „када се први потпуни облици јављају у дечјем

¹ matjaz.duh@uni-mb.si

ликовном изражавању, што може почети да повезује значења и генерише простор за употребу и улогу боја. Од тог тренутка уметничка активност (и перцепција света) одвија се у вези са и у дијалогу са светом, а део тог света су боје (Vrlić, 2001: 34). Ако заиста желимо да разумемо однос између „људи и боја“, морамо бити свесни да боје немају само физичка својства, већ и да имају снажне физиолошке и психолошке утицаје на нас. Човек може да ради на различите начине у окружењима различитих боја, уколико је свестан окружења и ако верује у њихов утицај. Исто тако, сасвим несвесно, одређена боја може **да може** да утиче на наше тело и да доведе до различитих расположења и емотивних стања која се изражавају према средини.

ЕМОЦИЈЕ, ЕМОТИВНА СТАБИЛНОСТ И РАЗВОЈ САМОПОШТОВАЊА У ДЕТИЊСТВУ

Емоције

Када се упоређују различити теоријски приступи (физиолошки, неуролошки, функционални, когнитивни, социјална теорија), може се уочити да се они значајно разликују. У сваком случају, може се закључити да су емоције сложени процеси који укључују различите реакције (когнитивне, физиолошке, бихејвиоралне и експресивне) које прате одређени след. Људи прво примете промену у спољашњем свету коју свесно, или, чак, несвесно, когнитивно евалуирају; потом следи психолошка обрада информације, покреће се мисаони процес који прати припреме за акцију, а затим и реакција тела – изражавање емоција (Smrtnik Vitulić, 2004). Емоције се могу поделити на основне/једноставне и сложене/композитне. Основне емоције се прво јављају (већ код новорођенчади) и оне су једноставне – не састоје се из више различитих (Musek i Pečjak, 1997). Оне су такође и универзалне, пошто се јављају у свим културама. Најзначајнија улога основних емоција односи се на адаптацију организма да реши основне проблеме опстанка (Kompare et al, 2001). Према Plutchik-у (1955, 1980), постоји осам оваквих емоција: радост, туга, бес, страх, прихватање, одбијање (одвратност), очекивање, изненађење (Musek i Pečjak, 1997). Други аутори (Izard, 1991) овој листи додају и неке друге осећаје: интересовање, стид и кривицу, али при томе искључују очекивање. Има и других разлика, али већина аутора (Harris, 1996) сврставају стид и кривицу под сложене емоције, којима додају и понос, љубав, разочарање, презир, завист, „естетске емоције, патриотска осећања, религиозна осећања“ (ибид: 114). Сложена осећања се јављају тек после друге године живота и она нису значајна за опстанак, већ се односе на социјалне емоције, које играју значајну улогу у суживоту са другима

(Smrtnik Vitulić, 2004). Дакле, јављају се касније у животу и умногоме зависе од социјалних и културних утицаја. Сложене емоције се формирају од помешаних једноставних емоција. Plutchik (Табела 1) прави разлику између позитивних и негативних основних емоција, које су, по њему, основа одређених црта личности.

Табела 1: Plutchik-ова теорија емоција (адаптирана према Musek i Pečjak, 1997: 114).

OSNOVNE EMOCIJE	DEFINICIJA	LIČNE KARAKTERISTIKE
Radost (+)	Emotivna percepcija bliskosti	Druželjubivost, живахност
Tuga (-)	Емотивна перцепција губитка	Депресија, потиштеност
Бес (-)	Емотивна перцепција препреке	Агресија
Страх (-)	Емотивни доживљај повлачења	Опрезност, послушност
Прихватање (+)	Емотивна перцепција привлачности	Флексибилност
Одбијање (-)	Емотивна перцепција одбијања	Супротстављање
Очекивање (+)	Емотивни доживљај трагања	Знатижеља
Изненађење (+)	Емотивно доживљај новог	Авантуризам неконтролисано понашање

Појединац доживљава позитивне емоције када су околности које прате достизање циља повољне, а негативне када сматра да је циљ угрожена (Lazarus, 1991, према Smrtnik Vitulić, 2004). Миливојевић (1999) верује да су и позитивне и негативне емоције корисне, зато што припремају појединца за оптималну реакцију у значајним ситуацијама (Ибид). Кампаре и његове колеге одређују дистрибуцију емоција у односу на активност и снагу. Међу активне емоције сврставају страх, бес, узбуђење, а међу умирујуће емоције задовољство, тугу и депресију. У односу на интензитет емоција, описују их као јаке или слабе (Kompare et al, 2001).

Емотивна стабилност

Изражавање емоција могуће је уочити већ код новорођенчади, а потом се, током даљег развоја, емотивно искуство и изражавање све више развијају и обогаћују. Ако постоји нормални емотивни развој, развија се и емотивно зрела особа (Musek i Pečjak, 2001). Емотивна зрелост

укључује попустљивост, контролу и разноликост емоција (Kompore et al, 2001):

- Попустљивост, односно усклађеност, емоција може се оценити на основу културних емоционалних норми или на основу њихове функционалности у датој ситуацији (емотивно зрела особа неће бити срећна на сахрани или се неће љутито брецати на свако упозорење или грешку).
- Контрола, односно регулација, емоција се односи на емотивни израз који је праћен одговарајућим начином изражавања. Прво морамо препознати своје емоције и бити их свесни, знати како да их изразимо речима и кроз понашање и знати како да њима владамо у складу са околностима. Тако смо у стању да одлучимо када, у коју сврху, према коме и како ћемо изразити сваку емоцију.
- Разноликост или различитост и сложеност емоција значи појаву емоција (позитивних и негативних). Изражај и перцепција зависи од ситуације. Култура у којој живимо такође може имати значајан утицај на наше емоције („дечаци не плачу“). Сложене и социјалне емоције се такође развијају, а међу њима је најзначајнија емпатија (способност да се навикнемо на нове услове). Емотивно зрела особа може да детектује, препозна и доживи осећаје других (Kompore et al, 2001; Musek i Pečjak, 2001).

Емотивна зрелост се повезује са позитивним доживљајем себе и околине, способношћу да се граде дубљи односи са другим људима, лакоћом у успостављању контаката и у комуникацији, диверзивним и креативним мишљењем, владањем стресом, итд. С друге стране, емотивна незрелост се односи на негативно самопоштовање, тешкоће у грађењу односа са другима и проблеме у сналажењу у конфликтним ситуацијама и са стресом. (Kompore et al, 2001). Током каснијег детињства деца доживљавају и изражавају све емоције, као и у претходним периодима развоја (као новорођенче и беба, и у раном детињству). Говоримо о срећи, задовољству, бесу, љубави, узнемирености, страху, радозналости, љубомори, и тд. Емотивни развој током овог периода омогућава свој деци бољу свест, разумевање и интерпретацију сопствених емоција, али не у потпуности, с обзиром на то да ове емоције не утичу на децу само свесно (Smrtnik Vitulić, 2003, према Marjanović Umek i Zupančič, 2009). Деца идентификују поједине емоције на основу спољашњих, видљивих знакова и разумевањем психолошких разлика између појединаца, које нису очигледне споља (ибид).

Емоције и боје

Хормонски (дис)баланс има директног утицаја на наша осећања и емоције, а на њега утичу и боје. Тако свака боја може да изазове одређено емотивно стање, односно расположење. Неке боје умирују ваш ум, друге га подстичу, изазивају страх и узнемиреност. Са променом емотивне енергије на коју утичу боје, однос према свету и искуства се такође мењају. Боје су директно повезане са подсвесним, што значи да се на основу боја могу установити могући дубоко укорени проблеми и излечити. Треба нагласити да се осећања не могу генерализовати и приписати одређеним бојама, зато што се доживљавају потпуно субјективно. С друге стране, субјективни доживљаји су у складу са научним објашњењем психолошких ефеката боја. Трстењак (1996) каже да је због физичких и физиолошких утицаја хроматских стимулуса у људској психи, перцепција боја изражено употпуњена или интегрисана, односно представља саставни део свих других перцепција, које немају никакве везе са бојама. Наведени аутор наставља да управо у овој интеграцији визуелне перцепције боја са другим перцепцијама треба тражити основу различитих психолошких утицаја боја. Некада је интеракција или интеграција перцепција боја називана емотивном вредношћу боја (Goethe, Wells). По Трстењаковом мишљењу, ово је добар термин, зато што „доказује интеракцију визуелних перцепција: човек такорећи стапа боју уз помоћ емоције са различитим искуствима у једно ново искуство и у нову идеју о боји“ (Трстењак, 1996: 405).

Различити аутори (Kovačev, 1997; Huang, 2008; Frieling, 1968, Boyatzis i Varghese, 1993) су спровели бројна истраживања на овом полју. Тако су Huang, Boyatzis i Varghese у својим студијама оцењивали везу између боја и различитих емотивних стања код деце између 4 и 7 година старости. Могуће је повући одређене паралеле између ових студија, зато што су резултати оба истраживања показала да деца чешће бирају светле, топле боје да изразе позитивне емоције (оне које такође и воле, односно које им се свиђају), а у случају негативних емоција деца бирају хладне и мрачне боје (оне које не воле). Црвена се јављала у оба случаја, што је, с обзиром на њено значење, разумљиво. Аутори, такође, наглашавају значај искустава деце приликом повезивања боја са појединим емоцијама. У нашем истраживању (Дух, Колар, 2011) такође смо дошли до налаза да ученици повезују позитивне емоције и са топлим и са хладним бојама. Углавном се истичу жута, црвена, плава, љубичаста и зелена боја. Разлози за овакав избор су различите. У случају негативних емоција можемо углавном уочити повезивање са црном бојом, али и са другим хладним бојама (плава, љубичаста), као и

са белом и то у већој мери. Розе и плава су оне боје које дечаци и девојчице воле највише. На основу резултата, може се уочити да постоји одређена јасно изражена веза између црне боје и негативних емоција, а самим тим је највероватније непопуларна међу ученицима.

Самопоштовање

Када говоримо о самопоштовању, видимо да је дефиниција самопоштовања сложена, зато што постоје нове информације и концепти, док се стално појављују и резултати нових истраживања. У циљу постизања општег разумевања, наводимо дефиницију коју је понудио Кобал (2000). Може се сажето закључити да се самопоштовање састоји од репрезентација, погледа, црта, атрибута, мишљења, вредности, уверења и тд. које особа може уочити у себи. То је комбинација свесног и несвесног; једна од главних поља личности, која се постепено гради од детињства на даље и мења се и развија током читавог живота. Оно представља значајан део личности на сваком узрасту и у свакој ситуацији (Kobal, 2000). Musek i Pečjak (2001) пишу о три „ја“ и на тај начин скрећу нашу пажњу на улогу самопоштовања у нашим животима. „Слика о себи је комплексна, пошто покрива и концепције и идеје о нашој појави и нашем телу (физичко ја), концепције и идеје о нашој менталној и духовној активности (духовно ја) и концепте и идеје о томе како нас други виде и о нашим односима с њима (социјално ја)“ (ибид: 197). Ламовец (1994) раздваја самопоштовање и концепт о себи и наводи да је самопоштовање претходна фаза развоја концепта о себи, односно само-концепта, које је „/.../ когнитивна структура). Она се састоји од онога што мислимо да јесмо, што бисмо желели да будемо (идеално ја) и онога што претпостављамо да други мисле о нама.“ (Lamovec, 1994: 16). Она такође пише и да је самопоштовање више од самог концепта, да је оно авантуристичка, утеловљена слика и да делује не нивоу репрезентације. Велики део самопоштовања је слика о себи, односно свом телу (физички доживљаји и процена сопственог тела) или физичке карактеристике које деца до периода адолесценције најчешће користе када описују себе (они још увек не разумеју изражавање психолошких карактеристика)(ибид).

Развој самопоштовања у детињству

Развој самопоштовања на предшколском узрасту пролази кроз три фазе: (1) употреба свог имена (у другој години), (2) повећана независност (са три године), (3) продужење идеје концепту о себи (са четири године) и (4) вербализација осећања о себи (од пете до шесте године) (Horvat i Magajna, 1989). Током овог периода деца развијају

самопоштовање “/.../ које је типично за одрасле и укључује и позитивне и негативне судове о сопственом телу и карактеристикама сопствене личности” (ибид: 179). Са тако формираним самопоштовањем деца полазе у школу, где добијају још једну до тада за њих непознату улогу (улогу ученика). Ово је у значајној вези са дечијом перцепцијом себе (Кобал, 2000).

Даљи развој самопоштовања зависи од много фактора – успеха у школи, односа са вршњацима и наставницима, мотивације, и тд. У исто време самопоштовање се све више структурише тако што дете улази у нове ситуације и добија нове улоге, при чему развија когнитивне и језичке вештине (ибид). Већ у првим годинама школовања деца стварају прилично стабилне слике о себи и процене сопствених особина. Међу њима могу се наћи деца са позитивним самопоштовањем, као и она са негативним, што значи да нека од њих имају добру слику о себи, својим способностима и високо самопоштовање, док се друга осећају управо супротно. Хорват и Магајна (1989) пишу да је дечије самопоштовање оно што ће имати утицаја на избор активности детета и што ће одређивати колико ће у њима истрајати. Чак и однос детета према вршњацима и одраслим особама ће зависити од дечијег самопоштовања (Horvat i Magajna, 1989).

(Учење) самопоштовања и успех у учењу

Однос између успеха у школи, при чему се најчешће мисли на добре оцене, и самопоштовања је сложен. Хорват и Магајна (1989) сматрају да обе појаве имају утицаја једна на другу. Дете полази у школу тако да већ поседује неко самопоштовање које је створено на основу ранијих искустава, што значи да самопоштовање детета приликом поласка у школу може бити добро (позитивно) или лоше (негативно). Самопоштовање детета може се погоршати ако дете добија лоше оцене, ако уочава негативан став наставника, другара из одељења или, чак, родитеља. Аутори указују на резултате истраживања којим се дошло до негативне слике о себи код веома интелигентних, али неуспешних дечака. Управо ова лоша слика о себи утицала је на њихов неуспех у излагању на крај с проблемима у школи. С друге стране, постоје ученици који су успешни и популарни међу вршњацима и наставницима, али имају слабо самопоштовање. Што је још интересантније, ово не утиче на њихов рад. Они само криве себе за све своје грешке. Постоје и деца са веома компликованим самопоштовањем. Они постављају (пре)високе циљеве које не могу да досегну. Тада се осећају неуспешнима, али су њихова постигнућа по

мишљењу њихових вршњака, родитеља и наставника прилично висока (Horvat i Magajna, 1989). М. Томори (2002) пише о недовољном успеху у школи и верује да дететов учинак у школи снажно подрива целокупан лични развој појединца. Штетне празнине могу се попунити током развоја личности, док дете може да повећа прихватљивост других угрожавајућих утицаја. Неуспех у школи далеко је учесталији код деце која су већ мање флексибилна, имају проблема да се организују, импулсивна су и немирна, интровертна, емотивно рањива, као и она која су у поређењу са својим вршњацима упадљиво другачија због својих физичких недостатака, социјалне средине из које потичу, деца која не говоре језик средине у којој се школују, и тд. (Томори, 2002).

М. Јуришевич (1999а) сумира резултате студије која се бавила односом између самопоштовања и успеха у учењу. Ауторка налази да су два конструкта повезана, али да је корелација између њих ниска или умерена. Она такође пише да је самопоштовање једно од значајних фактора успеха у учењу (на пример, она даје модел, који је преузела од Јамес и сарадника, 1991, и прилагодила), али упозорава да је неопходно имати на уму да оно није ни једини ни најзначајнији фактор. Schunk (1990) сматра да учинак учења (који је приказан кроз оцењивање у школи) утиче на самопоштовање ученика на два начина: директно и индиректно кроз социјална поређења деце са својим другарима из одељења (Печјак и Кошир, 2002). Marsh (1990, 1993), а његове колеге су се бавиле учењем самопоштовања, што је део свеукупне слике о себи (уз не-учење) и представља самопоштовање у областима учења у школи. Такође су и Shavelson (1976, 1985, 1988), Hübner (1976) i Вурне (1988) сваки за себе, или у оквиру заједничких емпиријских истраживања, проучавали самопоштовање и учење. Аутори се не слажу у потпуности да ли самопоштовање утиче на успех у учењу или успех уопште (Пећјак i Kosir, 2002; Jurišević, 1999a, 1999b).

Ово укључује поједине компоненте које представљају учениково знање о себи о појединим областима учења (укључујући дескриптивну компонентну и компоненту вредности) које ученик формира. Аутор наводи налазе истраживања које су спровели Chapman i Tunmer (1997) по коме се претпоставља да би однос између учења самопоштовања и успеха у учењу требало да буде схваћен у односу на условљеност развоја (Јуришевич, 1999а).

Школске оцене су производ постигнућа учења и већина истраживања у процесу проучавања односа између академског постигнућа и академског самопоштовања се заснивају на њима. На основу свог

истраживања, Marsh i Yeung (1997) указују на то да би више пажње требало посветити значају процесних варијабли какве су мотивација за рад у школи, улога стилова учења, клима у учионици и тд. (ибид). Све већи број аутора (на пример, Chapman, Lambourn i Silva, 1990, Meese, Wigfield i Eccles, 1990; Marsh, 1990; Helmke i van Aken, 1995, према Јуришевић, 1999б) се слаже са концептом реципрочног односа између самопоштовања и учинка учења које Станковић (1986, на основу горенаведеног) назива Метјуов ефекат (the Matthew effect). Ово објашњава да ће успешни ученици постајати све успешнији, а да ће, с друге стране, мање успешни ученици постајати све мање и мање успешни (ибид).

МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања односи се на емотивну стабилност ученика, посматрану из угла самопоштовања и у односу на боје, однос између изражавања емоција бојама и емотивне стабилности, изражене бојама. Интересовања су усмерена ка емотивној стабилности ученика у смислу самопоштовања и очекивања за будућност. У оквиру овога пажња се фокусира и на однос самопоштовања и конфликтних тенденција. У истом контексту је и питање: да ли ученици имају позитивно или негативно самопоштовање, као и у којој мери самопоштовање може да утиче на избор активности у школи и на односе са вршњацима и одраслима. У изражавању позитивних емоција ученика топлим бојама у смислу самопоштовања и очекивања за будућност значајно је и питање постојања разлика у односу на емотивну стабилност ученика. А, све ово посматра се из угла изражавања емоција хладним или неутралним бојама у смислу самопоштовања и очекивања за будућност. У оквиру предмета истраживања су и питања емотивне стабилности, изражене бојама, као фактора разлика међу ученицима. А, **проблем истраживања** садржао би се у питању: у којој мери постоје разлике између изражавања емоција бојама и емотивне стабилности код ученика? Одговор на ово питање проверио би налазе ранијих истраживања која су показала да је тешко објаснити зашто ученици бирају одређену боју да изразе неку емоцију, као и тврдње о значају искуства ученика са одређеним бојама и њиховом везивању са позитивним или негативним емоцијама, значају субјективног естетског суда за промену склоности према боји, субјективног искуства и сл. Могло би се у образложењу проблема рећи да су асоцијације детерминисане вишеструким везама у којима се боје јављају. Прихваћен је став да преференција деце, када су боје у питању и њихове свесне употребе ликовног изражавања, дају

наставнику увид у учеников однос према бојама. Превасходно визуелни задаци са фантастичним мотивима и слободним избором боја могу бити добри индикатори личних склоности за боје и са њим повезаних осећања деце. Провера тачности ових тврдњи је делом и у одговору на питање којим се руководи ово истраживање.

Сврха и хипотезе: У нашем истраживању проучавали смо емотивну стабилност ученика, у смислу самопоштовања и очекивања за будућност, изражених кроз боје. Интересовало нас је постојање разлика у односу између изражавања емоција бојама и емотивне стабилности, изражене бојама. Основна претпоставка односи се на следећа очекивања: У изражавању позитивних емоција ученика топлим бојама у смислу самопоштовања и очекивања за будућност постоји статистички значајна разлика у односу на емотивну стабилност ученика, што се, такође, очекује и код изражавања негативних емоција хладним или неутралним бојама у смислу самопоштовања и очекивања за будућност. Дакле, да постоји статистички значајна разлика у емотивној стабилности, израженој бојама.

Метод: У истраживању је коришћен дескриптиван и неексперименталан метод емпиријског педагошког истраживања као примарни истраживачки метод. **Узорак:** Истраживање обухвата узорак од 323 ученика четвртог разреда (у школској 2010/2011. години). Узорак се дефинише на нивоу употребе инференцијалне статистике као једноставан случајни узорак из хипотетичке популације.

Процедуре прикупљања и обраде података

Подаци су прикупљени током школске 2010/11. године. Ученици су тестирани на основу такозваног Лушеровог теста (Lüscher's test: Lüscher, 1989). Решавање теста је рађено индивидуално и без помоћи. Свим ученицима је дата иста недвосмислена инструкција и идентични инструмент. Лушеров тест се састоји од осам обојених карата (четири нијансе жуте у смислу очекивања за будућност и четири нијансе зелене за анализу самопоштовања). Од ученика се тражило да поређају обојене карте на белој позадини од оне која им се највише свиђа до оне која им се најмање свиђа (с лева на десно). Чинећи то, прво су класификовали зелене карте, а потом жуте. После класификације, обојене карте су окренуте на другу страну на којој су написани бројеви од 1 до 4. У свом раду Lüscher (1989) описује значај редоследа обојених карата у смислу самопоштовања и очекивања за будућност (типичне карактеристике). У исто време, редослед обојених карата такође открива да ли су студенти под стресом и да ли су склони конфликтним

ситуацијама, што се огледа у присуству или одсуству звезде (*). Одсуство звезда значи емотивну стабилност (без тенденција ка конфронтацијама), једна звезда указује на тенденцију ка конфлику, док две или три звезде (**, ***) откривају конфликтну личност.

РЕЗУЛТАТИ И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У даљем тексту су представљени резултати тестова, на основу којих смо проучавали однос између изражавања емоција бојама и емотивне стабилности, изражене бојама.

Емотивна стабилност ученика

Табела 2: Број (f) и проценат (f%) ученика на основу њихове емотивне стабилности (склоност конфлику), у смислу самопоштовања и очекивања за будућност.

Ниво емотивне стабилности	Самопоштовање		Очекивања за будућност	
	Ф	f %	f	f %
Без тенденција ка конфронтацијама/ емотивна стабилност	140	43.3	121	37.5
Тенденција ка конфлику (*)	167	51.7	164	50.8
Конфликтна личност (**, ***)	16	4.9	38	11.8
Укупно	323	100.0	323	100.0

(Нивои емотивне стабилности: одсуство * - емотивна стабилност (без тенденција ка конфронтацијама), једна звезда (*) – тенденција ка конфлику, две и три звезде (**, ***) – конфликтна личност).

Табела (Табела 2) показује да у случају самопоштовања више од половине ученика има склоност ка конфлику или нешто лошију слику о себи. Самим тим, мишљење о себи или слика о себи представља терет за већину ученика. Готово 44% ученика не узрујава се око свог самопоштовања или имају повољно мишљење о себи. У узорку има најмање ученика који показују конфликтну личност, што је веома позитиван налаз. Већине од половине ученика има тенденцију ка конфлику у случају очекивања за будућност; у исто време, размишљање о будућности представља донекле стресан терет за ученике. 37.5% ученика је емотивно стабилна и самим тим немају склоности ка конфлику или неки психолошки терет. Само око 12% ученика је заиста оптерећено неким проблемом. Добро је да су конфликтне личности присутне у најнижем проценту.

Све у свему, дошли смо до налаза да размишљање ученика о будућности представља за њих далеко већи терет од самопоштовања. Скоро 12% ученика показује склоност ка конфликту у смислу очекивања за будућност, док се у случају самопоштовања ради само 0.5% таквих ученика. Самим тим, постоји више ученика који нису оптерећени својим самопоштовањем од оних који гледају на будућност песимистички.

Најчешће карактеристике ученика у смислу самопоштовања и очекивања за будућност. Овде уводимо најчешће карактеристике ученика у смислу самопоштовања и очекивања за будућност. Проценти ученика по појединачним карактеристикама приказани су у Табели 3; описане карактеристике преузете су од Lüscher (1989) и зависе од класификације обојених карата (зелене и жуте нијансе) које су направили ученици. Присуство или одсуство звездице * указује на то да ли су ученици под стресом и да ли показују склоност ка конфликту, или ово, пак, није примећено код ученика.

Табела 3: Бројеви (f) и проценти (f%) ученика на основу класификације обојених карата у смислу самопоштовања и очекивања за будућност.

Класификација обојених карата	Самопоштовање (зелене нијансе)		Очекивања за будућност (жуте нијансе)	
	f	f %	f	f %
1234	2	0.6	1	0.3
1243	1	0.3	2	0.6
1324	2	0.6	3	0.9
1342	2	0.6	7	2.2
1423	0	0.0	0	0.0
1432	1	0.3	3	0.9
2134	2	0.6	2	0.6
2143	2	0.6	1	0.3
2314	10	3.1	7	2.2
2341	9	0.8	5	1.5
2413	2	0.6	4	1.2
2431	13	4.0	6	1.9
3124	3	0.9	11	3.4
3142	3	0.9	33	10.2
3214	5	1.5	2	0.6
3241	11	3.4	1	0.3
3412	11	3.4	53	16.4
3421	12	3.7	10	3.1
4123	4	1.2	2	0.6
4132	30	9.3	14	4.3

4213	6	1.9	8	2.5
4231	38	11.8	12	3.7
4312	47	14.6	123	38.1
4321	108	33.4	13	4.0
Укупно	323	100.0	323	100.0

Самопоштовање

Описи који се дају у даљем тексту показују слику коју ученици имају о себи као и њихову жељу да буду оно што желе.

Може се рећи да у случају око трећине ученика (33,4%):

"Особа верује да је у конфликтној ситуацији и предуслови за задовољавајућу удобност не постоје. Он или она не желе да се помире са неповољном ситуацијом компромиса, али такође не знају како да реше проблеме који их оптерећују. Самим тим, желе да отклоне ову узнемиравајућу и клаустрофобичну тензију. Трагају за приликама да промене тај однос и тако се ослободе оптерећујућег притиска. Како би се и очекивало, заинтересовани су за стимулативне контакте, зато што нове прилике представљају предуслов за потрагом за најједноставнијим решењем.*"

За 14.6 % ученика типично је следеће:

"Особа мисли да други људи не поштују слободно изражене жеље и мишљења. Жели да гурне проблеме у страну тако да не буде оптерећена унутрашњом тензијом. Самим тим отворена је и изразито заинтересована за односе који не изазивају потешкоће и представљају стимулативне контакте. "

У случају готово 12 процената (11.8%) ученика можемо пратити следеће закључке:

"Особа верује да јој ситуације и њени сопствени захтеви не дозвољавају да буде увиђаван до задовољавајуће мере. Жели да буде профилисана личност. Захтева да други на одговарајући начин поштују посебне ставове и наметања. Ово доводи до личних проблема. Особа жели да гурне унутрашње тензије у страну и да скрене своју пажњу на нешто друго. Интересују је односи који не оптерећују и стимулативни контакти, зато што су нове везе саме по себи најједноставнија решења. "

Долеописане карактеристике могу се приписати 9.3 процената ученика:

"Особа трага за средствима и начинима да се не бави специфичним, нерешеним личним проблемима. Жели да гурне у страну унутрашње тензије, тако да не буде њима ограничена. Изузетно је заинтересована за нове везе које не оптерећују, као и за шармантне стимулативне контакте.*"

У смислу самопоштовања као и жеље која се односи на то шта би ученици заправо волели да буду, у случају око једне трећине ученика примећује се осећај неке врсте притиска којим су оптерећени. Самим тим, ученици трагају за начинима да се ослободе стреса и решење виде у стимулативним и новим приликама. У случају ових ученика могуће је приметити и склоност ка конфликту. Скоро 15 посто ученика оптерећено је мишљу да други људи не одобравају жеље и ставове које би студенти слободно изразили. С друге стране, отворени су и желе да уклоне унутрашње тензије. Ово друго је такође типично за нешто нижи проценат ученика који су заинтересовани за нове опуштене односе и спољашње стимулације, које би требало да представљају решење проблема. Склоност ка конфликту може се уочити код нешто мање од 10 посто ученика који имају нерешене личне проблеме и осећају унутрашњи немир. Све ове ученике интересују нови контакти и односи који не изазивају оптерећење и стрес. Можемо приметити да је већина ученика под стресом и да придају доста значаја мишљењу других људи. Ово је такође један од многих фактора који могу да утичу на развој самопоштовања у детињству (Кобал, 2000). Тешко је рећи да ли ученици имају позитивно или негативно самопоштовање, али се може тврдити да самопоштовање може да утиче на избор активности у школи, као и на односе са вршњацима и одраслима (Магајна и Horvat, 1989).

Очекивања за будућност

Налази који се дају у даљем тексту откривају очекивања која ученици имају за будућност.

Код највишег процента (38.1%) ученика срећу се следеће карактеристике:

"Особа би волела да побегне од тренутне неповољне ситуације. Нада се да ће наћи жељено, ослобађајуће решење под новим и бољим околностима. Пошто реши проблем, волела би да развије нове везе и да могуће нове доживљаје."*

За више од 16 посто (16.4%) ученика нађено је следеће: *"Особа је изузетно отворена и заинтересована за оно што треба да се деси сада и у будућности. Уме да буде веома узбуђена због интересантних људи, посебно када они доприносе развоју области њених интересовања. Ова особа воли да открива нове перспективе и да доживљава различите нове доживљаје и у њима ужива."*

10.2 процената ученика показује следеће карактеристике:

"Особа ради са сарадницима и у датој средини уз интересовање и отворено. Живи у садашњости и ослобођена је дистанци и неповерења,

отворена је за ново и зна да буде ентузијаста. Способна је за непосредне топле контакте. Отворена је, нема предрасуде и одмах је спремна за сарадњу. Радује се пријатним искуствима и ужива у стварима које јој пружају задовољство."

Пре свега, на основу горенаведених објашњења може се извести закључак да више од 38% ученика има конфликтне тенденције (видети Табелу 2) и висока очекивања за будућност. Желе да побољшају неповољну ситуацију и односе. За више од 16% ученика типично је да су веома отворени и заинтересовани за упознавање нових, интересантних људи и за нова искуства. Много више од 10% ученика карактерише отвореност и интересовање за околину. Будућност за њих није психолошко оптерећење, они живе у садашњости и ентузијасте су, отворене за нове изазове.

Емотивна стабилност као фактор значајан за избор боја

Представљамо резултате испитивања разлика у избору топлих и хладних или неутралних боја за позитивне или негативне емоције, у зависности од нивоа емотивне стабилности или конфликтне личности, у смислу самопоштовања и очекивања за будућност.

Табела 4: Анализа варијансе у испитивању разлика у изражавању позитивних и негативних емоција у односу на ученикову емотивну стабилност, изражену бојама, у смислу самопоштовања.

КРИТЕРИЈУМ	ФАКТОР	n	x	s	Тест хомогености варијансе		Испитивање разлике у аритметичким срединама	
					Ф	A=П	Ф	α=П
Број топлих боја код позитивних емоција	Без конфронтирајућих тенденција	140	2.550	0.970	2.634	0.073	0.164	0.849
	Склоност ка конфликту (*)	167	2.491	0.904				
	Конфликтна личност (**, ***)	16	2.563	1.209				
Број хладних/неутралних боја код негативних емоција	Без тендеција ка конфронтирајућих / емотивна стабилност	140	3.300	0.686	0.671	0.512	0.058	0.943
	Склоност ка конфликту (*)	167	3.275	0.709				
	Конфликтна личност (**, ***)	16	3.313	0.602				

Претпоставка о хомогености варијансе (Levene-ов тест) оправдана је у оба случаја. Испитивање разлике у аритметичким срединама даље је показало да у случају емотивне стабилности код самопоштовања нема статистички значајних разлика ни код позитивних емоција ($\alpha = \text{П} =$

0.849), ни код негативних ($\alpha = \Pi = 0.943$). На основу резултата може се рећи да емотивна стабилност, изражена бојама, у смислу самопоштовања, не представља фактор који би могао довести до статистички значајне разлике. Требало би назначити да је ово стална редна варијаблa код које, квалитативно гледано, разлике између категорија нису нејасне или двосмислене, већ се крећу од једне ка другој.

Табела 5: Анализа варијансе у испитивању разлика у изражавању позитивних и негативних емоција у односу на емотивну стабилност ученика, изражену бојама, у смислу очекивања за будућност

КРИТЕРИЈУМ	ФАКТОР	n	x	s	Тест хомогености варијансе		Испитивање разлике аритметичких средина	
					Φ	$\alpha=\Pi$	Φ	$\alpha=\Pi$
Број топлих боја код позитивних емоција	Без конфронтирајућих тенденција	121	2.455	0.957	1.449	0.236	0.870	0.420
	Склоност ка кондликту (*)	164	2.531	0.910				
	Конфликтна личност (**, ***)	38	2.684	1.068				
Број хладних /неутралних боја код негативних емоција	Без тенденција ка конфронтацији / емотивна стабилност	140	3.306	0.693	0.048	0.953	1.102	0.334
	Склоност ка кондликту (*)	167	3.311	0.679				
	Конфликтна личност (**, ***)	16	3.132	0.741				

Претпоставка о хомогености варијансе (Levene-ов тест) оправдана је у оба случаја. Испитивање разлике у аритметичким срединама даље је показало да у случају емотивне стабилности у односу на очекивања за будућност нема статистички значајних разлика ни код позитивних емоција ($\alpha = \Pi = 0.420$), ни код негативних ($\alpha = \Pi = 0.334$). На основу резултата, може се рећи да емотивна стабилност, изражена бојама, у смислу очекивања за будућност, не представља фактор који би могао довести до статистички значајне разлике. Требало би назначити да се ради о сталној **редној** варијабли.

Закључак

Код испитивања емотивне стабилности ученика, у смислу самопоштовања и очекивања за будућност, дошли смо до налаза да већина ученика у узорку у оба случаја показује супротстављену

тенденцију – размишљање о овоме за њих представља истовремено и донекле стресну оптерећеност. На основу теоријских објашњења типичних карактеристика, сазнали смо да ученици имају висока очекивања за будућност и да такође желе да побољшају тренутну неповољну ситуацију и односе. У односу на самопоштовање, добра трећина ученика осећа значајан притисак који за њих представља терет и показују конфликтне тенденције. Желе да се ослободе ове тензије и приписују значајне улоге другим људима, који с једне стране проузрокују нелагоду, док би, с друге стране, они могли бити од користи када се ради о разрешењу ове напете ситуације. Тешко је рећи да ли ученици имају позитивно или негативно самопоштовање, али се може приметити да самопоштовање може да утиче на избор активности у школи и на односе са вршњацима и одраслима. У изражавању позитивних емоција ученика топлим бојама у смислу самопоштовања и очекивања за будућност, није се јавила статистички значајна разлика, без обзира на емотивну стабилност ученика. Исто тако, код изражавања негативних емоција хладним или неутралним бојама у смислу самопоштовања и очекивања за будућност, дошли смо до истих закључака. Ово значи да емотивна стабилност, изражена бојама, у оба случаја не представља фактор који би могао да доведе до статистички значајне разлике.

Нека ранија истраживања (на пример, Дух, Колар, 2011) су показала да је размишљање о осећањима за ученике тешко и апстрактно. Било је тешко објаснити зашто бирају одређену боју да изразе неку емоцију. Међутим, не сме се пренебрегнути чињеница да повезивање боја са негативним или позитивним емоцијама такође зависи и од искуства које ученици имају са одређеном бојом. Промена склоности према свакој боји произилази из субјективног естетског суда. Субјективно искуство или асоцијације на поједине боје ће одредити да ли ће та иста боја бити оцењена позитивно или негативно.

"Асоцијације су детерминисане значајним везама, у којима се свака боја јавља. Самим тим, не можемо одвојити утицај боје од ове семантичке везе" (Schuster, 2000: 46). Разумевање преференција деце када су боје у питању, и њихове свесне употребе ликовног изражавања, даје наставнику увид у учеников однос према бојама. Превасходно визуелни задаци са фантастичним мотивима и слободним избором боја могу бити добри индикатори личних склоности за боје и са њим повезаних осећања деце и адолесцената.

Литература:

1. Boyatzis, C. J. in Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colors. *The Journal Of Genetic Psychology*, 155 (1), 77-85.
2. Chiazari, S. (2000). *Barve*. Ljubljana: Slovenska knjiga.
3. Duh, M. in Vrlič, T. *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus, 2003.
4. Duh, M., Kolar R. (2011) The link between colours and emotions with the first grade students. V: Bunčič, V. (ur.), Milankov, M. (ur.). *Vaspitno-obrazovni horizonti : collected papers : IV International Interdisciplinary Professional Scientific Conference*, Serbia, Subotica. str. 348-351 (v tisku).
5. Frieling, H. (1968). *Das Gesetz der Farbe*. Göttingen: Musterschmidt-Verlag.
6. Harris, P. L. (1996). *Children and Emotion*. Oxford: Blackwell Publishing.
7. Horvat, L. in Magajna, L. (1989). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.
8. Huang, H.-W. (2008). Emotional Impacts on the Use of Color: A Preliminary Exploration of First Graders in Taiwan. *The 32nd InSEA World Congress and Research Conference*, Osaka, Japan.
9. Iršič, M. (2004). *Umetnost obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: RAKMO.
10. Juriševič, M. (1999a). *Spodbujamo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Juriševič, M. (1999b). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
12. Kandinski, V. (1985). *Od točke do slike: zbrani likovnoteoretski spisi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
13. Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
14. Kolar, R. (2012). *Povezanost barv in čustev pri učencih v 4. razredu osnovne šole*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
15. Kompare, A., Stražičar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2001). *Psihologija: Spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
16. Kovačev, A. N. (1997). *Govorica barv*. Vrba: Prešernova družba.
17. Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo in Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
18. Lüscher, M. (1989). *Die Lüscher-Farben zur Persönlichkeitsbeurteilung und Konfliktlösung*. München: Mosaik Verlag GmbH.
19. Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
20. Milivojevič, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
21. Možina, S., Rozman, R., Glas, M., Tavčar, M., Pučko, D., Kralj, J. et al. (2002). *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
22. Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
23. Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
24. Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije : izbrane teme*. Ljubljana : Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
25. Schuster, M. (2000). *Kunst Psychologie. Kreativität – Bildkommunikation - Schönheit*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

26. Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
27. Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V Bergant, K. in Musek, K., Lešnik (Ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (p. 16–18). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
28. Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.

Биографска нота:

Матјаж Дух (рођен 05.08.1957) је доктор ликовне педагогије и ванредни професор методике ликовног на Универзитету у Марибору. Активан је истраживач на Педагошком факултету и члан је удружења InSEA (International Society for Education through Art – Међународно друштво за образовање кроз уметност), где активно учествује на конгресима. Аутор је више књига и уџбеника. Последњих година бави се истраживањем коришћења савремених медија у ликовном образовању, развоја процене уметничких дела, проблема актуелне парадигме у оквиру ликовног образовања, развоја уметничког израза и другим сличним радом.

Доц. др Снежана Бабић-Кекез¹

Природно-математички факултет, Нови Сад

Универзитет у Новом Саду

Милана Грк

Нови Сад

Оригиналан научни рад

УДК: 37.015.26

=====

СТАВ РОДИТЕЉА О ПЕДАГОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ²

Сажетак: У раду се разматра став родитеља деце предшколског узраста према педагошком образовању. Циљ овог истраживања је да се утврди да ли пол, старост и степен образовања родитеља значајно утичу на њихов став о педагошком образовању, односно на разлике у образовним потребама. Методом факторске анализе утврђено је да родитељи позитивно вреднују педагошко образовање и да изражавају потребу за њим. Т-тестом утврђена је статистички значајна разлика вредновања значаја педагошког образовања у односу на степен образовања родитеља, док за остале варијабле, пол и старост родитеља, не постоји статистички значајна разлика. Резултати истраживања укажују на то да, без обзира на пол и старост, родитељи вишег образовног нивоа имају израженије образовне потребе у циљу одговорног родитељства и позитивнији став о педагошком образовању.

Кључне речи: педагошко образовање родитеља, ставови, образовне потребе родитеља.

Увод

У савременим условима живљења, све актуелније постаје питање родитељске припремљености и оспособљености за суочавање са изазовима савременог родитељства, односно све актуелнији је развој њихове педагошке компетенције. Захтев друштва за компетентним родитељством и осећање личне одговорности самих родитеља,

¹ e-mail: snezanabk@gmail.com

² Текст је део пројекта који финансира Министарство просвете и науке РС за период 2010-2014., бр.179036;

усмерава их ка стицању неопходних знања за родитељство, учвршћује узајамну сарадњу и развија њихово партнерство. Упоредо са порастом очекивања човека од сопственог окружења, расту и његова слобода избора, али и одговорност у свим животним подручјима. Како се «опремити» за ефикасно индивидуално и социјално функционисање? Савремени педагози говоре о читавом сету општих способности, односно компетенцијама, као неопходном услову за постизање индивидуалног и социјалног остварења. Компетентност, и њене уже области самокомпетенција и социјална компетенција, сматрају се кључним способностима у питањима остварења појединца у личном и социјалном животу (Гојков, Г; 2008; 11). Стога, савремена наука и пракса истичу потребу педагошког образовања родитеља и аргументују ефикасну примену низа програма усмерених на родитеље који имају за циљ подизање нивоа њихове педагошке компетентности. Да би програми образовања били делотворни, потребно их је темељити на стварним потребама родитеља и прилагодити њиховим интересовањима и могућностима.

Проучавање појединих аспеката образовних потреба, пре свега, у односу на вредности, ставове и психо-социјалне карактеристике личности, као и њиховог значаја за разумевање циља образовања, релативно је запостављено с обзиром на то да је реч о сложеној и недовољно теоријски и методолошки уређеној активности. Ако се при утврђивању образовних потреба задржимо само на емпиријски мерљивим чињеницама, знатно се сужава појам образовних потреба. Тиме се не умањује значај емпиријских истраживања, већ наглашава важност друштвених вредности и психо-социјалних карактеристика саме личности. Суштина није како утврдити образовну потребу, већ зашто она настаје, зашто се јавља као потреба и шта утиче на интензитет јављања. Последњих деценија 20. века, развој андрагогије доводи до низа истраживања у овој области. Значајна су истраживања Р.Бошијеа (1971) и А.М. Тоф (1979) којима је утврђено шест фактора због којих одрасли учествују у образовним активностима и то: потребе за социјалним контактима, потребе за социјалном стимулацијом; потребе за професионалним унапређењем; потребе служења заједници; потребе због спољних очекивања и когнитивни интерес. Исто тако, утврђено је да су одрасли могли постојећим способностима и вештинама обављати свој посао без даљег учења, али они су се укључили у процес учења да би били успешнији (шире:Бабић-Кекез, С;2009;78). Најчешћа корист, према резултатима ових истраживања, била је пријатност (срећа, уживање, задовољство), самоуважавање и позитивне реакције других. Знање ради сопственог задовољства је

најчешћи разлог учења одраслих. Образовне потребе, као и потребе уопште, имају својства динамичности, развојности, могућности васпитавања и многа друга, али и нека специфична обележја која се огледају у тенденцији по којој се образовне потребе задовољене на одређеном нивоу не редукују нити гасе, већ теже даљем задовољавању што је суштински супротно механизму задовољавања неких других потреба, на пример биолошких, где незадовољење потребу јача. Многа истраживања показују да потребе за образовањем расту с порастом нивоа образовања, а да су најмање на најнижим нивоима образовања (види: Бабић-Кекез, С;2008;43). Уколико су образовне потребе средство за задовољавање неких других потреба, већи недостатак у образовању ствара већу образовну потребу. Другим речима, уколико се више задовољавају образовне потребе временом прерастају у сопствену самосврху. Резултати, до који се дошло овим истраживањима, изузетно су важни за разумевање образовних потреба родитеља за васпитно деловање у породици.

Скица за теоријски оквир и проблеме педагошког образовања родитеља

Ако бисмо сада претходно покушали да доведемо ближе актуелним педагошким кретањима и тиме створимо јаснији теоријски оквир овог истраживања, могли бисмо се најпре осврнути на педагошка кретања задњих деценија на која се осврће Н. Поткоњак у књизи “XX век ни век детета ни век педагогије” (Поткоњак, Н., 2003) где можемо наћи добар преглед збивања на педагошкој сцени XX века за који он сматра, како је већ у наслову ове студије рекао, да није био век детета, како је то очекивала Е. Кеј и бројни други на чије се погледе Н. Поткоњак осврће, ни век педагогије како се то од ње очекивало. Поменута студија Н. Поткоњака овде се истиче због утиска да добро скицира напоре бројних педагога на реформисању образовања у прошлом веку, који су слика неостварених хуманистичких педагошких утопија; пробијајући се кроз густу шуму педагошких покрета и идеја прошлога века, Н. Поткоњак остаје веран себи и педагогији, тј. неопходности развијања педагогије као интегралне науке о васпитању и васпитању као особеном средству подстицања и развијања индивидуалних способности и обликовања целовите личности сваког човека у чему, свакако, значајну улогу имају и родитељи. Наводи се и због залагања за неопходност целовитости и интегралности сазнања о васпитању, којим се васпитање штити од претварања у сопствену супротност, уместо у средства слободног развоја сваког појединца, штити се од претварања појединаца у средство манипулисања њима и сл. Савременост, све

јаснији обриси постмодерног зейтгеиста, обавезује породичну педагогију на трагање за новим приступима породичном васпитању. Нека од савремених размишљања боје тамним бојама улогу породице, школе, васпитања и, на крају, педагогије. Навешће се, ради илустрације, дискурс Д.Р. Дифура који сликовито скицира (Дифур, Д.Р., 2001) нови васпитни модел који у развијеним земљама, које настоје да реформишу своје образовне системе у духу постмодерне, све више удаљава од класичних педагошких односа, те педагошки односи, према новим моделима, нагињу ка томе да превагу треба да однесе модел телевизијског талк сhow где свако може „демократски“ да изнесе своје мишљење. Тако све постаје ствар интеракције међу субјектима; нема више критичког напора који захтева да се напусти властито гледиште у корист других, свеобухватнијих, темељнијих, разложнијих, аргументованих ставова.“ Наставник који непрестано подстиче ученике на критичко размишљање постао је неприхватљива појава. Он је непријатељ против кога се треба борити, јер не поштује становишта „младих“³ (ибидем).

Дифур у помињаном тексту наводи и то да многи покушавају да оправдају насиље младих, које се данас брзо шири по школама, тако што „млади“, наводно, реагују на недолични наставнички ауторитет. Његово размишљање, даље, иде у овом правцу: „А, ако су збиља приморани на насиље и одмеравање односа снага, то је с тога што им није омогућено никакво друго решење, већ су формирани тако да избегавају борбу аргументима и мукотрпни пут разложног и критичког мишљења.“ (ибидем) Дифур, даље, закључује да удаљавање од класичних веза наставник - ученик води ка порасту насиља код ученика (управо супрото ономе што тврде они који устају против ауторитета наставника). За Дифура, одустајање од критичког односа у корист односа снага довело је до онога што Ж. Клод Мишеа назива школовањем за актуелни талас неолиберализма (Мишеа, Ж.К., 1999), а сам Дифур ово именује као производњу „постмодерног детета.“⁴ А, ово подразумева образовање без критичког приступа стварности, како би индивидуе биле подложне потрошачким изазовима и притисцима. Ово, даље, значи да и наставници, па и родитељи, у оваквом систему морају бити преваспитани, те ће се усмеравати не ка поучавању, него ка повлађивању тренутним интересовањима младих. Мишеа сматра да је у Француској, чак и на универзитету, узела маха педагошка струја која одбија да се од „младих захтева мисаони напор“; заступају се становишта да студенте, пре свега, треба заинтересовати и забавити,

³ Ибидем

⁴ Дифур, Ж.К., оп. цит.

допустити им да по својој вољи, у интерактивним разменама, непрекидно мењају угао посматрања, држећи се тако „демократских“ начела, омогућити им да испричају свој живот, показати им да су тековине логике заправо злоупотреба моћи. Даље је, такође, потребно доказати им да не постоји ништа што заслужује промишљање, да нема предмета подложних мисаоним процесима; све се своди на самопотврђивање и одбрану властитог ега у односима међу једнакима. Дифур сматра да је ово један од примера како је неолиберализам у своју корист изокренуо слободне реформске идеје, од краја шездесетих година до данас, тако да су школе и универзитети, по његовој оцени, заблуделе и неодлучне јединке чији је однос према знању постао сасвим успутна, споредна ствар. Тиме се формира нов, млак и попустљив образовни систем чију тајну по њему зна само постмодернизам; он је нека врста чудне мешавине омладинског дома културе, институције за социјално старање, школског забавног парка и сл. Али, сматра оштри Дифур, стваралачке и образовне снаге у француским, америчким и др. школама обезбеђују се на школама и универзитету где је присутан строги критички образац и класичан модел усвајања знања, без великих педагошких иновација и застрањивања намењених огромној већини. Серијско фабриковање јединки, без чврстог идентитета и моћи просуђивања, није, дакле, препуштено случају. Следећи корак овога таласа надире ка породици. Родитељи, и сами преплављени осећајем незнања и несигурности у времену које тражи невероватне способности трансформисања како би се одговорило великим и брзим технолошким, организацијским и другим променама, нису у могућности да се на адекватан начин носе са замкама које су на сваком кораку када је у питању васпитање деце данас. Актуелни трендови у демократском друштву из педагошког угла, између осталог, заговарају самоодређивање, које се претвара у превласт наклоности. Не, обавеза, радост, влада сценом. Самоодређење тиме доспева у област апсолутне омиљености, али и истовремено остаје једини критеријум. Тако се даље „самоодређење“, у смислу Куновог императива, посматра као отуђивање особе од свега што је везано за обавезе, те одатле настају захтеви за новом „педагошком аутономијом“ из које произилази и несналажење не само родитеља у васпитању младих, него и школе и све више критике, дискусија о мери индивидуалног деловања на рачун друштвености. Из угла породичне педагогије и њених тема, поменутог самоодређења и др. дискусија још траје, а њени обриси све више личе на оне попут претходно датих у Дифуровим, Мишеовим и др. рефлексјама, а и други у свему овоме све више виде опасност да индивидуализам постане доминантна карактеристика нашег времена, јер трпи опасност

да његово захуктало продуцирање угрози друштвени карактер људског бића (Костић, Н., 1997). Зато се данашње дискусије све више слажу с оценама проф. Н. Поткоњака у помињаној студији, те, рецимо, питања породичне методике васпитног рада често завршавају констатацијом: да се култура неког времена, доведена на појмове, изражава у његовим наукама, чији систем не треба одржавати ради самога себе, него везано за способност деловања особе која је способна да одлучује, те се одређени садржаји изводе из помињаних дуплих димензија. А ово, примењено на породичну педагогију и педагошко образовање родитеља, значи трагање за адекватном теоријском основом. Конструктивистичка педагогија нуди се данас као прихватљиво одредиште у овом смислу. Заснована на спонтаним потребама или «природним интересовањима» појединаца, ова епистемологија заговара слободно изражавање, креативност и знање субјекта: како - усвајати знања, освајати стратегије учења. Дакле, у теоријама заснованима на овој епистемологији значајно је открити, или нагласити, значај осећања нечијег начина у чину учења (метакогниција). Особа се више не задовољава прихватањем сирових података, него их бира и асимилије. Конструкција знања се, углавном, одвија преко акције или изражавања репрезентација. О овоме, свакако, треба водити рачуна и при педагошком образовању родитеља, јер савремено друштво са предзнаком плурализма и непредвидивих околности, без обзира на то да ли долазе путем медија или дислокације коју узрокује економски систем, пораст нових социјалних покрета или криза репрезентације, доводи до недовољно сигурних психолошких, економских или интелектуалних маркера. А, то је свет у коме је човек осуђен да лута унутар или између вишеструких граница и простора који су обележени неумереношћу, различитостима и поремећеном идејом о значењу и пажњи. Модернистички свет извесности и реда уступио је место планети у којој хип хоп и реп кондензује време и простор у оно што Паул Вирлио назива „убрзани простор“. Више не припадајући ни једном месту или локацији, млади све више настављају променљиве културе и социјалне сфере које су обележене плурализмом језика и култура, зједнице се редифинишу док простор и време утерују у мултиплицитну и свепрожимајућу мрежу сајбер простора. Млади међусобно разговарају преко електронских паноа у кафеима, рецимо, и на другим местима јавног окупљања, која су некад била места окупљања хипика и других културних радикала, а сада су уступљена члановима хакерске културе. Они реорганизују своју машту кроз везу са технологијама виртуелне реалности, изгубе се у сликама које воде

рат са традиционалним значењем тако што редукују све облике разумевања кроз наочаре насумичног приступа.⁵ Могу ли родитељи да занемаре масовне или популарне културе у доба постмодерне? Напротив, постоји уверење да су нове електронске технологије, са својом полиферијом вишеструких прича и отворених облика интеракције, промениле не само контекст за продукцију субјективитета, већ и начин на који људи „прихватају информације“. Вредности не израћају више из модернистичке педагогије основаности и универзалних истина, или из устаљених идентитета са устаљеном структуром и крајем. Многи млади људи до значења долазе успут, медији су постали замена за искуство, а оно што чини разумевање заснива се на децентрализованом и дијаспоричном свету разлике, измештености и размене.

Постоје аутори, међу којима је и већ претходно помињани Гироу, који сматрају да је за постмодерну омладину која стасаву културна критика постмодерне донела досаду и незадовољство, те да јој је оно што је некада био песимизам радикалног обода друштва сада постала заједничка претпоставка читаве генерације.⁶ Ако се не бисмо сложили са оваквом констатацијом, онда би имало места питати се да није можда савременост, постмодерна са свим оним што она значи, условила тај осећај незнања. Дакле, могли бисмо се питати и колико је критицизам пресудан да се и родитељи побуне против контекста у коме треба да васпитавају младе, те да им се може приписати констатација да су усмерили своју пажњу на погрешне токове ка изгубљеној визији друштва. За већину коментатора, омладина је постала „чудна“, „отуђена“ и одвојена од реалног света, а многи у анализама долазе до закључка да се као предзнак младих могу ставити и квалификације: без наде, без аспирација, живе у свету у коме случај и насумичност, а не борба, заједница и солидарност покреће њихову судбину. Теме савремених филмова управо овако приказују младе: растурене породице, заглушујућа рок музика, период школовања испуњен за њих мртвилом и општом индиферентношћу према животу уопште; без ослонца и разбијени, они на смрт гледају као и на сам живот, као на пуки спектакл, ствар стила, а не суштине; изгубљена невиност уступа место не само тинејџерској кратковидости, већ култури у којој се људски живот доживљава као војаеристичко завођење видео игрица, нешто добро да прође време. Очај и индиферентност укључују језик етичког разликовања и друштвене одговорности док уздижу тренутност уживања до момента који

⁵ Ibidem

⁶ Anschaw, prema Giroux, op. cit.

дефинише агенса. Такође у филмовима данас се већ да видети да многи млади озбиљно узимају начело да живот имитира уметност, те да га је могуће обликовати у оквиру насилне културе слика у којој би можда лакше било бити мртав. Наравно, све ове тамне слике савремености која окружује младе и постаје њихова свакодневица нису апсолутне карактеристике времена, али су већ толико честе да су постале теме уметника, посебно на филму који открива тамну страну културе омладине користећи холивудску мешавину фасцинације и хорора да подилазили публици коју овакви филмови привлаче. У постмодерној естетици гнушања, локалности, случајности и бесмислености за младе се у овим филмовима чини као да су конституисани ван граница културног и економског пејсажа. Уместо тога, они постају видљиви једино кроз истинктивно изражавање психотичног понашања или поспаног искуства само-излагања коматозној алијенацији (који у филмовима одбацују већину вредности ере краја претходног века). Већина младих је у овим филмовима описана као људи који немају осећај откуда долазе и куда иду, а у овом свету вишеструке реалности, „шизофренија се јавља као психичка норма неолиберализма“⁷ Отуђење се појављује изнутра, а иронија помало замагљује одбијање да се замисли било која врста колективне борбе. Реалност изгледа сувише очајна да би се због ње бринуло.⁸ Људи разговарају, али изгледа као да нису у вези ни са самим собом ни са другима; животи се укрштају, али без осећаја заједништва или повезаности, као и без елемената социјалне активности која прати индивидуализовани смисао одустајања и самосвесног придруживања хаосу и неизвесности. Шта иза претходних слика рећи из угла породице? Остаје горак утисак и осећај да је постмодерни критицизам ограничен због своје теоријске неспособности да се ухвати у коштац са односом између идентитета и моћи, биографије и комфора свакодневног живота, или са ограничењима индивидуе у постиндустријској економији као с делом ширег пројекта могућности које су повезане с историјом, борбом, трансформацијом и сл.

Контекст постмодерне из економског угла многи аутори виде отприлике на следећи начин: економски односи који су створили нови свет вероватно се неће мењати у догледно време; избори за младе људе биће све суженији. За неколико година сталан посао у неком тржном центру или ланцу брзе хране можда ће бити све што је остало за већину људи који су завршили високо образовање. Живот све више

⁷ Hebdige, према Giroux, op. cit.

⁸ Коментарисане слике младих одосе се на филмове: „Забушанти“, „Мој приватни Ајдахо“, „На ободу реке“ и др.

личи на лото - јесте лото - ни на шта више од среће која одређује да ли ћете добити уговор за снимање, да ли ће се снимати филм по вашем сценарију, или ћете добити посао у локалном студију. Лутање зато представља логичан одговор на казино друштво, спорадичност успеха и истинску произвољност моћи. Ако таленат није довољан, зашто се трудити и усавршавати своје способности и вештине? Ако је немогуће наћи добар посао, зашто не одтумарати и уживати у животу?⁹

Претходно скицирани педагошки изазов постмодерне генерације младих није препуштен онима који праве рекламе и истражују тржиште, иако је јасно да корпорацијски агенти настоје да створе педагогију конзумирања као део новог начина прилагођавања постмодерним разликама. Многи аутори сматрају да образовање треба јаче политички обојити; наставнике и родитеље више усмерити да се баве условима у којима васпитавају и оним што значи учити од генерације која доживљава живот много другачије од репрезентација које су нудиле модернистичке верзије образовања. Појава електронских медија, заједно са све мањом вером у моћ индивидуе, подрива традиционалне визије васпитања. Ауторитет родитеља и наставника радикално губи свој легитимитет уочавањем да су култура и моћ централни у односу ауторитет - знање. Вера модернизма у прошлост, уступила је место будућности за коју традиционални маркери више немају смисла. Ово су констатације педагога у друштвима која су јаче закорачила у постмодерну и који се, по нашој скормној оцени, већ и сами налазе дубоко у постмодерни и мире с оним што она собом доноси. Но, иза овога, чак и ако све ово прихватимо као неминовност која надире, не можемо, а да се не упитамо може ли се у оваквим условима избећи поражавајућа слика, како је претходно навођени Дифур рекао “постмодерног детета”. И шта ако слике из филмова које смо поменули, и у којима се за сада сликају ипак, тек, маргиналне радикалне групе, постану често сретане у мање или више урбаним срединама света који крупно корача ка глобализацији? Како се одупрети педагогији конзумирања? Да ли је реално очекивати да родитељи сами поправљају оно што контекст усади као жиг времена? Хоће ли се нежељени ефекти постмодерне, виђени за сада код маргиналних категорија младих, задржати на том нивоу, или ће се ширити....?

Претходне напомене у цртама како указују на теоријски контекст за ситуирање проблема и боље разумевање налаза овога истраживања.

⁹ Kpkajnd, E., prema: Giroux, op. cit.

Интегративни модел родитељства могао би се тако разумети као практични израз конструктивизма у породичној педагогији и као покушај да се теоријски осмисле сигурнији кораци у смислу ефикасније помоћи породици у њеној незаменљивој улози.

ИНТЕГРАТИВНИ МОДЕЛ РОДИТЕЉСТВА

Шири оквир овог истраживања јесте интегративни модел родитељства у коме истакнуто место заузимају педагошке компетенције родитеља. Интегративни модел родитељства заснован је на савременим психолошким сазнањима о појму родитељства у оквиру еколошког схватања породице, као система интерактивних подсистема мајке, оца и деце, а у оквиру контекстуалног модела родитељских васпитних утицаја (шире: Чудина-Обрадовић, 2003). Под појмом родитељство подразумевамо неколико појмова које је неопходно јасно одредити када се проучава и жели разликовати суштина родитељства, облици родитељства и утицаји родитеља на децу. Према Чудина-Обрадовић (2003) разликују се појмови који спадају у доживљај родитељства. То су одлучивање на децу, преузимање и прихватање родитељске улоге, свесно или интуитивно постављање васпитних циљева и доживљај сопствене вредности због улагања напора, због емоционалне повезаности и дететовог успеха. Затим, то је родитељска брига, односно рађање деце и брига за њихово одржање, живот и развој, као и родитељски поступци и активности које родитељ предузима како би остварио родитељске циљеве и испунио своју улогу. И, на крају, то је родитељски васпитни стил, односно емоционална клима унутар које се одвија сва интеракција између родитеља и детета. Жеља и намера родитеља да успешно обави свој родитељски задатак и систем његових уверења који при томе може имати значајан утицај, подстицај су за понашање родитеља. Међутим, оно није могуће посматрати само као деловање изоловано од осталих компоненти родитељског понашања, већ је истовремено и мишљење и осећање, али и одговор физиологије на те процесе. Можемо рећи да родитељско деловање прате когниција и метакогниција и емоције и метаемоције у његовом родитељству. Све ове компоненте у свом међусобном прожимању чине метаниво родитељске педагошке компетентности. Метаниво, или освештеност (види: Љубетић, М; 2006) родитељске педагошке компетентности, није увек пријатан процес, а нарочито за родитеља ако се испостави да резултати поређења жељеног и стварно перципираног родитељства нису у равнотежи. Фрустрација, која се тада код родитеља јавља, може бити подстицај за промену понашања. За очекивати је да ће родитељ, који функционише на метанивоу, да

мисли о својим емоцијама и анализира их, да размишља о свом мишљењу и при томе делује и комуницира на метанивоу са својим брачним партнером, дететом и осталим члановима свог породичног и ширег окружења, као и да ће уочити потребу за више знања и информација како би своје родитељско деловање учинио успешнијим. Видљиво је како је могуће говорити о два нивоа родитељског понашања и то о: примарном нивоу који се односи на деловање, емоције и мишљење о родитељству, те о метанивоу који се односи на мишљење и анализирање мишљења, емоција и деловања односно, самопроцени родитељства (шире: Љубетић, М; 2006). Ако је процена висок ниво перцепције других (људи, ствари, појава и сл.) односно, перцепција објективне стварности којој је придружен вредносни суд оног који опажа, самопроцена се може дефинисати као исти поступак усмерен на процену самог процењивача, а односи се на упоређивање онога што појединац жели у односу на оно што перципира да има. Самопроцену примарног нивоа родитељског понашања и деловања можемо назвати метанивоом педагошке компетентности родитеља.

Стање у пракси одражава велики раскорак између стварног и могућег (и потребног) с обзиром на многобројне проблеме и препреке који се налазе на путу остваривању педагошког образовања родитеља и јачања њихових педагошких компетенција. Према истраживањима Д.Малеш (1995), најчешћи проблеми који се јављају када је у питању педагошко образовање родитеља су:

- мало друштвених акција којима би се истицала друштвена вредност мајчинства, очинства и родитељства;
- недовољно развијена јавна свест о важности и потреби образовања родитеља;
- незаинтересованост родитеља за такву врсту образовања и несхватање да је образовање родитеља најбоља превенција непожељних појава у развоју детета;
- тражење мишљења стручњака само у ситуацији када се јављују проблеми, а тада су могућности деловања професионалца ограничене;
- недостатак писаних материјала који би родитељима пружали корисне информације;
- непостојање или врло мали број образовних програма намењених будућим и актуелним родитељима;
- непостојање евиденције о постојећим програмима за родитеље и као последица непостојање базе података о стању образовања родитеља у земљи;

- врло ограничен број установа којима се родитељ може обратити за стручни савет (саветовалишта, центри за породицу);
- затвореност установа према родитељима које би својим деловањем у значајној мери могле допринети информисању и образовању родитеља;
- застарели концепт образовања родитеља у коме доминира предавачка метода рада, при чему се родитељима додељује пасивна улога;
- више стихијске активности, а мање планираних и континуираних програма;
- непостојање програмских садржаја везаних за породицу и одговорно родитељство унутар система образовања.

Један од начина за превазилажење ових реалних препрека и за јачање родитељске педагошке компетентности су програми образовања намењени циљним групама родитеља, који садржајно обухватају управо она подручја која родитељи код себе процењују мањкавим. Могуће је због тога очекивати да ће се родитељско педагошко деловање унапредити, уколико му буду понуђени програми који ће му омогућити стицање специфичних знања и информација о родитељству. Усвајањем образовних садржаја, родитељ ће ојачати педагошке компетенције за васпитно деловање у породици, односно могуће је очекивати да ће успоставити бољу комуникацију с дететом и научити да гради квалитетније односе с њим. Да би програми образовања родитеља били делотворни, потребно их је темељити на стварним потребама родитеља и прилагодити њиховим интересовањима и могућностима.

Савремено родитељство не подразумева једносмерно утицање родитеља на децу, јер као што родитељ утиче на дете тако и дете утиче на родитеља изазивајући га на поступке и понашање које може повољно или неповољно деловати на дететов развој (види: Грандић, Р; 2002). Исто тако, међусобни односи родитеља деловаће повољно или неповољно на сваког родитеља засебно што ће опет имати последице на очев и мајчин однос према детету. Хоће ли они имати подстицајно деловање на развој детета, зависиће даље од ширег контекста у коме живи породица и друштва у целини. Према М.Љубетић (2007) три групе чинилаца утичу на родитељство: а) чиниоци који су у непосредној вези с родитељима: детињство родитеља, личност, образовање и социјални статус, старост, односно зрелост, брачни статус, итд.; б) чиниоци који су у непосредној вези с децом: личност детета, редослед рођења, пол детета; ц) чиниоци ширег друштвеног контекста: ратна и поратна

збивања, економски статус друштва у целини, миграције, култура, религија итд. Ужи оквир овог истраживања је утицај на родитељство неких од наведених чинилаца, односно утврђивање, поступком самопроцене, утицаја образовног нивоа, старости и пола родитеља на разлике у образовним потребама родитеља.

Анализом ранијих истраживања спроведених у различитим друштвено-политичким условима и културама уочава се да је изражена потреба за педагошким образовањем заједнички именилац свих истраживања и да примена одговарајућих програма подршке има позитивне импликације на дечји развој. У Јерменији је, у оквиру пројекта “Припрема за школу” (за децу од 4-6) 2003. године спроведено истраживање о утицају педагошког образовања родитеља на развој предшколске деце (Ashkhen Gyurjyan, 2010). Око 1700 родитеља из маргинализованих група су прошли тренинг у родитељским центрима. Пројекат је допринео бољитку 3400 деце из социјално угрожених породица. Сваки центар је са родитељима радио 9-10 месеци. Тромесечни летњи курс за родитеље организован је у неколико заједница. У 2009. години Институт за отворено друштво је спровео евалуационо истраживање пројекта (Какве су се промене десиле у заједницама, да ли програм има позитивне ефекте и како се програм може ширити на најбољи начин?). Близу 2500 породица је прошло тренинге у оквиру родитељских центара.

- Више од 5000 деце обухваћено сервисима за образовање у породици.
- 70 родитеља-водитеља радионица, из свих региона Јерменије, обезбедили су континуиране тренинге за родитеље у својим заједницама.
- Креирани су и ресурси у виду приручника за родитеље и спроведени тренинзи за рад васпитача са родитељима.

На трагу ранијих истраживања, дефинисани су и главни изазови у образовању родитеља:

- Родитељима је тешко да превазиђу старе стереотипе о подизању деце.
- Очеви нису активни у образовању деце.
- Родитељски центри имају финансијске проблеме и тешкоће да редовно организују састанке са родитељима.

Након имплементације програма и евалуације резултата, утврђени су следећи исходи:

- Родитељи су учешћем у програму стекли поверење у сопствене вештине подучавања, као и у капацитете за учење код деце.
- Побољшали су се односи између деце и одраслих, као и односи међу одраслим члановима породице.
- Чланови породице развили су заједнички приступ развоју детета.
- Материјали су прилагођени потребама деце.
- „Корак по корак“ модел центри и ресурс центри постали су центри за родитеље у локалној заједници.
- Локалне заједнице су постале заинтересованије за теме везане за рани развој и учење.
- Сарадња између локалних заједница, центара за родитеље и породица је постала снажнија.
- Повећао се број деце уписане у вртиће/предшколске установе.

Истраживање спроведено у Републици Хрватској под називом „Педагошко образовање родитеља“ (Д. Малеш, 1995) указује на то да ефективност сарадње с родитељима, са аспекта школе, зависи и од педагошког образовања родитеља. Ауторка предлаже у ком правцу би требало развијати образовање родитеља, на којим садржајима, којим методама рада и начелима како би сарадња школе и породице заиста постала мост нових партнерских односа.

Према истраживању М. Љубетић (2007) које је спроведено у Хрватској с циљем истраживања родитељских ставова о родитељству и педагошком образовању родитеља на узорку од 251 родитеља деце предшколског узраста, родитељи изражавају потребу за педагошким образовањем и очекују од дечјег вртића (васпитача и стручних сарадника), али и стручњака у локалној заједници да удовоље тој потреби.

Снежана Бабић-Кекез (2009) истраживала је образовне потребе родитеља у Р Србији са циљем да се утврде образовне потребе родитеља деце одређеног узраста у потпуној/непотпуној породици у градовима различитог степена урбанизације, на основу којих ће бити осмишљени програмски садржаји образовања родитеља. Образовне потребе родитеља јављају се као последица тежње ка развоју компетенција за одговорним родитељством. Одговоран родитељ, између осталог, настоји да уравнотежи своје захтеве и васпитне поступке са захтевима друштва, односно школе. Значи да је за јединствено васпитно деловање породице и школе потребно створити услове за задовољењем образовних потреба родитеља за компетентним родитељством. Први корак је утврђивање образовних потреба родитеља.

Полазећи од претпоставке да образовне потребе имају различит утицај на израду програма рада са родитељима за васпитно деловање у породици и захтевају различите садржаје, методе и облике педагошко-образовног рада, ауторка је дошла до следећих закључака:

- да постоји значајна разлика у образовним потребама родитеља деце предшколског узраста (5 година) у односу на образовне потребе родитеља деце основношколског (10 година) и средњошколског узраста (15 година)
- да не постоји значајна разлика у образовним потребама родитеља који живе у градовима различитог степена урбанизације
- да постоји значајна разлика у образовним потребама родитеља за васпитно деловање у потпуној и непотпуној породици
- да је потврђена главна хипотеза истраживања - да образовне потребе родитеља имају различит утицај на програме рада и захтевају различите садржаје, методе и облике педагошко-образовног рада.

Такође, интересно је истраживање Борнштајна (Борнстеин) и његових сарадника (1998, према Чудина-Обрадовић 2003) које је обухватило 7 културно различитих земаља, где су откривене значајне разлике унутар сваке поједине културе у доживљају родитељства (што се може објаснити разликом друштвених норми и васпитних циљева који су одређени културом). Међутим, показала се и велика сличност међу културама, установљене су извесне универзалије: у свима је добијен висок степен мајчиног задовољства родитељском улогом, што аутори тумаче путем два биолошка чиниоца: први је лучење хормона окситоцина пред крај трудноће и у току порођаја који подстиче лактацију и дојење, што узрокује доживљај уједињења мајке и детета; као други биолошки извор мајчиног задовољства наводи се учвршћивање те примарне дојитељске везе током многобројних гласовних, видних и додирних интеракција између детета и мајке и њено прерастање у чврсту афективну везаност.

У овом раду очекује се да ће добијени резултати послужити као снимак стања образовних потреба родитеља и поимања родитељства у транзиционим условима постсоцијалистичког и постконфликтног друштва, што може бити од значаја земљама које се налазе у сличној друштвено-политичкој ситуацији.

Методолошки оквир

Предмет истраживања се односи на схватање суштине родитељства и потребе за развојем педагошке културе родитеља у односу на личне карактеристике као што су пол и старост родитеља и степен њиховог образовања. Специфичност овог истраживања огледа се у више аспеката приступу изучавања постављеног предмета истраживања. Будући да процес еквиваленције родних улога у односу на родитељство још увек у потпуности није завршен, неопходно је утврдити да ли је прихваћен концепт савременог родитељства или очеви и даље представљају посебну циљну групу. Такође, у овом раду проблем је истражен применом различитих инструмената у односу на оне који су кориштени у досадашњим истраживањима.

Проблем истраживања се бави питањем: да ли се образовне, полне и старосне карактеристике родитеља могу сматрати предикторима потреба родитеља за педагошким образовањем. **Циљ** истраживања је да се утврди да ли пол, старост и степен образовања, статистички значајно утичу на разлике у ставу према педагошком образовању, односно у образовним потребама родитеља. Из циља произилазе следећи **задачи истраживања**: 1) утврдити да ли постоји међуполна разлика у односу на став о педагошком образовању; 2) утврдити да ли постоји разлика у ставу према педагошком образовању у односу на варијаблу старост родитеља; 3) утврдити да ли постоје разлике у ставу родитеља према педагошком образовању у односу на степен њиховог образовања.

Основна претпоставка истраживања је да, без обзира на пол и старост, родитељи вишег образовног нивоа имају израженије образовне потребе у циљу одговорног родитељства и позитивнији став о педагошком образовању. Овим се, заправо, у извесном смилу тестира и теза о интегративном моделу родитељства у коме истакнуто место заузимају педагошке компетенције родитеља. Посебне хипотезе су:

H1: нема статистички значајне међуполне разлике у односу на став о педагошком образовању.

H2: нема разлика у ставу према педагошком образовању у односу на варијаблу старост родитеља.

H3: Не постоје разлике у ставу родитеља према педагошком образовању у односу на степен њиховог образовања.

Метод и технике и инструмент истраживања. У истраживању је коришћена техника анкетирања и дескриптивним скалером СРПО – Скала става према педагошком образовању, поступком самопроцене од „потпуно се слажем“ (5) до „уопште се не слажем“⁽¹⁾ мерене су тврдње: Сваки родитељ би требало да ради на свом педагошком образовању, Ефекти педагошког образовања су непроцењиви, Васпитни процес би протекао са мање проблема када би се више радило на педагошком образовању родитеља, Када би се већа пажња посветила педагошком образовању, улога родитеља била би ми лакша. Самопроцена наведених тврдњи родитеља је независна варијабла истраживања, зависна варијабла истраживања су старост, пол и квалификацијска структура родитеља.

Начин обраде података. Статистичка обрада података добијених анкетирањем родитеља вршена је помоћу Екцел-а и СПСС.в19. статистичког пакета који пружа широку лепезу статистичких поступака, тако да је акценат стављен на дескриптивну статистику, мере корелације и графове, односно на факторску анализу, Ф-тест, т-тест, Пирсонов коефицијент корелације и униваријантна анализа варијансе (АНОВА).

Узорак истраживања: Популацију, односно основни скуп у овом истраживању чине родитељи предшколске деце новосадских вртића. Истраживање је спроведено на пристрасном узорку, а с обзиром на то да су у њега ушле оне јединице које су биле најдоступније, образован је пригодни, невероватносни узорак и чини га 72 родитеља деце старости 4, 5, 6 година из вртића „Гуливер“ у Новом Саду. Иако резултате није могуће генерализовати на целу популацију, очекујемо да ће они указати на многобројне одговоре који би се могли касније проверити на репрезентативном узорку, односно, да ће послужити као смернице за будућа истраживања ове проблематике.

Суб-узорци	РОДИТЕЉИ					ДЕЦА								
	пол	квалификацијска структура				Пол	узраст				редослед рођења			
Пол	-	ОШ	ССС	ВСС	Σ	-	4	5	6	Σ	1.	2.	остало	Σ
Ж	36	1	17	18	36	36	13	14	10	36	-	-	-	-
М	36	1	15	20	36	36	13	11	12	36	-	-	-	-
Σ	72	2	32	38	72	72	26	25	22	72	43	22	7	72
Категорија	старост родитеља				број деце у породици									
	Пол	20-30	30-40	40+	Σ	1	2	3	Σ					
Ж	8	25	3	36	-	-	-	-	-					
М	5	20	11	36	-	-	-	-	-					
Σ	13	45	14	72	23	35	14	72						

Табела бр.1.: Структура узорка испитаника са субузorcима

У табели бр.1 приказани су субузорци испитаника по категоријама: пол (мушки, женски); образовни ниво испитаника (основна школа, средња школа, висока стручна спрема), старост родитеља (три групе годишта) и број деце у породици.

Налази и интерпретација

Факторском анализом упитника СРПО (Скала става према педагошком образовању) издвојена је главна компонента која објашњава 49,193% варијансе, односно методом главних компоненти екстрахован је један фактор који објашњава 49.193% укупне варијансе. Назвали смо га СТАВ ПРЕМА ПЕДАГОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ зато што обележје целом фактору дају три њиме најзасићеније варијабле: ефекти педагошког образовања су непроцењиви (.807), васпитни процес би протекао са мање проблема када би се више радило на педагошком образовању родитеља (.896) и када би се већа пажња посветила педагошком образовању улога родитеља била би ми лакша (.834).

Фактор	Р.Б	Манифестне варијабле	Коефицијент засићености
Фактор става према педагошком образовању	01	Сваки родитељ би требало да ради на свом педагошком образовању	.722
	11	Ефекти педагошког образовања су непроцењиви	.807
	12	Васпитни процес би протекао са мање проблема када би се више радило на педагошком образовању родитеља	.896
	13	Када би се већа пажња посветила педагошком образовању, улога родитеља била би ми лакша	.834

Табела 2. Варијабле које описују екстраховани фактор

Став према педагошком образовању, користили смо као независну варијаблу како би утврдили утицај пола, старости, степена образовања (квалификациона структура), узраста и броја деце у породици, на разлике у образовним потребама родитеља.

За утврђивање утицаја **међуполних разлика** на став према педагошком образовању користили смо т-тест на независне узорке.

групна статистика

полрод	Н	аритм.сред.	станд.девијаци.	Стд. Ерор Меан
сумСРПО				
мушкарац	36	54,1389	11,95743	1,99291
жена	36	58,2222	10,70410	1,78402

Табела бр.3. Групна статистика за варијаблу пол родитеља на упитнику СРПО

анализа независног узорка

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
sumSRPO	Equal variances assumed	,662	,419	-1,527	70
	Equal variances not assumed			-1,527	69,159

analiza nezavisnog uzorka

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
sumSRPO	Equal variances assumed	,131	-4,08333	2,67477
	Equal variances not assumed	,131	-4,08333	2,67477

Табела бр.4: Значајност т-теста за варијаблу пол родитеља на упитнику СРПО

С обзиром на то да не постоји значајна разлика између аритметичких средина (мушкарци 54.13, жене 58.22) односно вредност $t = -1.527$ уз 70 степени слободе, а ниво значајности је већи од 0.01 ($p = .131$), можемо закључити да нема статистички значајне међуполне разлике у односу на став о педагошком образовању, чиме је потврђена прва хипотеза. Дакле, може се рећи да на нашем узорку резултати имплицирају савремено поимање очинства и схватање родитеља о значају очеве улоге у васпитању детета, а самим тим се потврђује и рецепција савременог схватања родитељства, с тим што у генерализовању треба бити опрезан с обзиром на структуру узорка, јер велики број високообразованих мајки подразумева и њихову професионалну ангажованост.

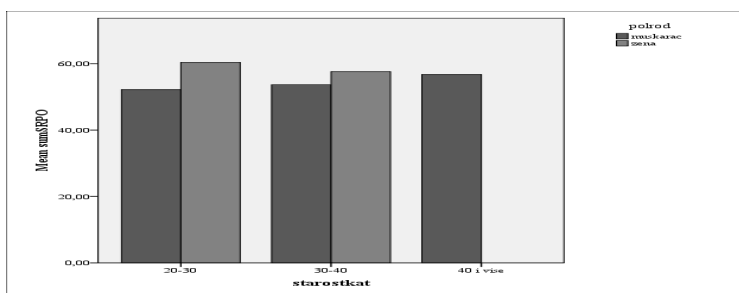
За утврђивање разлика у ставу родитеља према педагошком образовању у односу на **старост родитеља** користили смо F-test.

statistika

sumSRPO

					95% Confidence Interval for Mean	
	укупно	аритм. сред.	станд. девиј.	ст.грешка	доња граница	горња граница
20-30	13	57,2308	12,70927	3,52492	49,5506	64,9109
30-40	51	55,8235	11,21910	1,57099	52,6681	58,9790
40 и више	8	56,7500	12,30273	4,34967	46,4647	67,0353
Тотал	72	56,1806	11,45392	1,34986	53,4890	58,8721

Табела бр.5. Групна статистика за варијаблу старост родитеља на упитнику СРПО



Хистограм бр.1: Аритметичка средина за варијабле старост и пол родитеља

У хистограму бр.1 графички су приказане аритметичке средине варијабле старости и пола родитеља/испитаника. Можемо закључити да међу испитаницима у старосној групи изнад 40 година нема мајки, док их је више у групама од 20 до 30 година и од 30 до 40 година.

анализа варијансе

sumSRPO

	Sym of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
između grupa	23,433	2	11,717	,087	,917
u okviru grupe	9291,219	69	134,655		
Total	9314,653	71			

Табела бр.6: Ф-тест за варијаблу старост родитеља на упитнику СРПО

С обзиром на то да је у табели бр.6 приказана вредност $F = .87$ уз 2 степена слободe, а ниво значајности је већи од 0.01 ($p = .917$), можемо закључити да Ф-тест није значајан, односно да нема разлика у ставу према педагошком образовању у односу на варијаблу старост родитеља, чиме је потврђена друга хипотеза. Из добијених резултата може се закључити да свест о значају родитељства није детерминисана старошћу родитеља.

За утврђивање разлика у ставовима родитеља о педагошком образовању у односу на **степен образовања**, користили смо т-тест на независне узорке.

statistika grupa

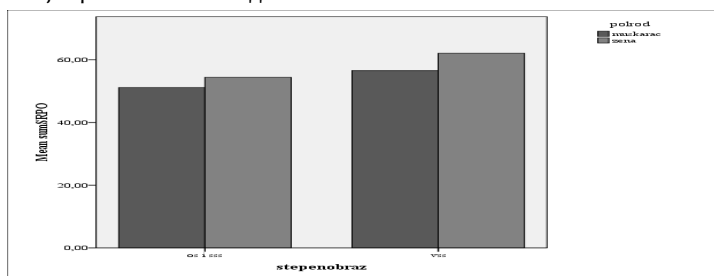
Stepenobraz	N	aritm.sred.	stand.devijacija	Std. Error Mean
sumSRPO os i sss	34	52,8529	11,97506	2,05371
Bss	38	59,1579	10,22590	1,65886

Табела бр.7: Групна статистика за варијаблу степен образовања на упитнику СРПО

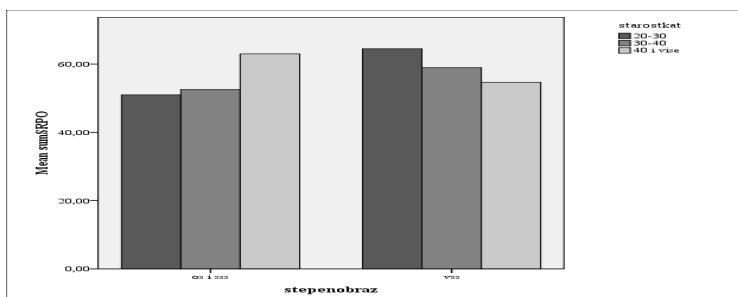
statistika grupa					
Stepenobraz	N	aritm.sred.	stand.devijacija	Std. Error Mean	
os i sss	34	52,8529	11,97506	2,05371	
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
sumSRPO	Equal variances assumed	1,381	,244	-2,409	70
	Equal variances not assumed			-2,388	65,312

Табела бр.8: Значајност т-теста за варијаблу степен образовања на упитнику СРПО

У табелама 7. и 8. приказани су дескриптиви групне статистике за варијаблу степен образовања на упитнику СРПО: број испитаника, аритметичка средина, стандардна девијација. С обзиром на то да постоји значајна разлика између аритметичких средина (ОШ и ССС – 52.85, ВСС-59.15), односно вредност $t = -2.409$ уз 70 степени слободе, а ниво значајности је мањи од 0.01 ($p = .019$), можемо закључити да је т-тест значајан што значи да постоје разлике у ставу родитеља према педагошком образовању у односу на степен њиховог образовања, чиме је трећа хипотеза одбачена.



Хистограм бр.2: Аритметичка средина за варијабле степен образовања и пол родитеља



Хистограм бр.3: Аритметичка средина за варијабле старост и степен образовања родитеља

Аритметичке средине приказане у хистограму бр.2 и бр.3 указују да родитељи, без обзира на пол и старост, са вишом и високом стручном спремом имају позитивније ставове о педагошком образовању од родитеља са основном и средњом стручном спремом. Резултат потврђује специфичност образовних потреба исказану кроз њихову развојност у односу на све друге потребе, односно да задовољавање образовних потреба развија још већу потребу за образовањем, за разлику од физиолошких потреба услед чијег задовољавањем се потреба гаси, што је у сагласју са налазима истраживања која су помињана у теоријском делу овога рада, а односи се на запажање да многа истраживања показују да потребе за образовањем расту с порастом нивоа образовања, а да су најмање на најнижим нивоима образовања. Можемо рећи да родитељско деловање прате когниција и метакогниција, свест о сопственој педагошкој обучености и потреби за усавршавањем у овом смислу. Метативо родитељске педагошке компетентности видљив је посебно на вишим образовним нивоима. За интегративни модел родитељства ово би био тек један аспект, односно један детаљ овога модела (когнитивна сфера), који, свакако, није довољан за креирање модела педагошког образовања, али који значајно указује на смернице којима се треба руководити у стварању основа за педагошко образовање родитеља.

Закључак

Из претходних налаза може се закључити да савремени услови живота породици намећу питање родитељске припремљености и оспособљености за суочавање са изазовима савременог родитељства, односно да су свесни потреба за развојем сопствених педагошких компетенција, а ово их усмерава ка бризи за компетентним родитељством и осећању личне одговорности, што их усмерава ка стицању неопходних знања за родитељство. Упоредо са порастом очекивања човека од сопственог окружења, расту и његова слобода избора, али и одговорност у свим животним подручјима. Како се «опремити» за ефикасно родитељско функционисање, значајно је питање породице данас. Савремени педагози говоре о читавом сету општих способности, односно о педагошким компетенцијама, као неопходном услову за постизање ефикасног педагошког деловања породице. Стога, савремена наука и пракса истичу потребу педагошког образовања родитеља и аргументују ефикасну примену низа програма усмерених на родитеље који имају за циљ подизање нивоа своје педагошке компетентности. Да би програми образовања били делотворни, потребно их је темељити на стварним потребама

родитеља; налази указују да родитељи имају развијено осећање личне одговорности према деци, које их ангажује и усмерава ка стицању неопходних знања за родитељство. Значајно је да родитељи са вишом и високом стручном спремом имају позитивније ставове о педагошком образовању од родитеља са основном и средњом стручном спремом. Такође је уочљиво да родитељи схватају суштину родитељства, што се огледа у неусловљености наведених категорија личним и непроменљивим карактеристикама родитеља као што су пол и старост, али је за развој тог родитељства потребна освештеност родитеља која је условљена њиховим степеном образовања, што је, у суштини, још један аргумент за оне који својих недостатака у родитељству нису ни свесни.

Одговорност друштва је у пружању подршке чак и када она није тражена. Значи, истраживањем је утврђено да, без обзира на пол и старост, родитељи вишег образовног нивоа имају израженије образовне потребе у циљу одговорног родитељства и позитивнији став о педагошком образовању.

Добијени резултати могу бити полазна основа за програме едукације родитеља у циљу развоја педагошких компетенција за васпитно деловање у породици. Дакле, сва приказана истраживања у овом раду указују да постоји потреба за педагошким образовањем родитеља, што је потврдило и наше истраживање. Међутим, остаје нејасно до које мере су родитељи самоиницијативни у задовољавању ове потребе, а у којој мери очекују да друштво удовољи тој потреби, што би се, свакако, требало расветлити неким будућим истраживањем. С обзиром да је образовни ниво тај који условљава свест о потреби развоја родитељства, пажњу треба усмерити на родитеље нижег степена образовања али и на подизање свести о значају родитељства код целе популације. Педагошком делатношћу путем оспособљавања родитеља за метаанилизу сопственог родитељства могу се постепено одстранити предрасуде које су владале о родитељству и које су често биле један од главних чинилаца који су условљавали погрешно схватање родитељства или несхватање сопствене улоге у развоју потомства. Тако родитељи постају контролори и регулатори сопственог деловања и васпитних поступака, усавршавајући и активно прилагођавајући своје родитељство насталим променама. Ово је подручје које се тешко може законски регулисати (будући да основа родитељства треба да буде љубав, а мање обавеза или дужност), већ пре мењањем друштвених односа који су условили одређене предрасуде или неосвештеност и марљивим педагошким радом којим је

могуће мењати ставове људи: ослобађати их предрасуда и развијати друштвену свест која ће бити фактор освешћивања човека, друштва и значаја развијања родитељства у систему њихових потреба. Управо због тога сматрамо да резултати до којих смо дошли треба да буду основа за разматрање породичног васпитања у контексту програмских садржаја школе (обзиром да васпитање за хумане односе ни до данас није заживело у пракси) и интензивнији рад на педагошком образовању родитеља путем њиховог оспособљавања за метаанализу сопственог родитељства, која, сама по себи, води квалитету и развоју појединца и друштва у целини.

Литература:

1. Бабић-Кекез, С. (2008): *Педагошка култура родитеља и васпитно деловање у породици*, докторска дисертација, Нови Сад, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду.
2. Бабић-Кекез, С. (2009): *Образовне потребе у функцији развоја компетенција за одговорним родитељством*, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
3. Гојков, Г. (2008): *Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача*, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
4. Грандић, Р. (2002): *Породична педагогија- приручник*, Нови Сад, Издање аутора.
5. Gyuirjyan, A. (2010): *Образовање родитеља у Јерменији: Priprema za polazak u školu & Integrirani rani razvoj*, Konferencija "Inovacije u preduniverzitetskom obrazovanju", (usmeno saopštenje) Beograd, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, [www. mp.gov.rs](http://www.mp.gov.rs)
6. Ljubetić, M. (2007): *Biti kompetentan roditelj*, Zagreb, Mali profesor.
7. Ljubetić, M. (1998.): *Samoprocjena kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu*, Zagreb, Napredak, No139, str.290–297.
8. Ljubetić, M. (2006): *Pedagoškim obrazovanjem roditelja do osvješćivanja i poštivanja prava djeteta*, Zagreb, Dijete i društvo - časopis za promicanje prava djeteta, No1; str.139-156.
9. Ljubetić, M.(2007): *Stavovi roditelja djece predškolske dobi o roditeljstvu i samoprocjena roditeljske pedagoške kompetentnosti*, U: zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa / Bacalja, Robert (ur.). - Zadar, Sveučilište, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.

10. Ljubetić, M. (2006): *Samoprocjena (metarazina) i procjena pedagoške kompetentnosti roditelja*, web predavanje dostupno na www.ffst.hr (pristup 02.02.2012)
11. Ljubetić, M.; Zadro, S. (2009): *Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima*, Split, Školski vjesnik, No1; str.33-47.
12. Maleš, D. (1995): *Pedagoško obrazovanje roditelja*, U: Pedagoško obrazovanje roditelja – Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka, Pedagoški fakultet.
13. Maleš, D. (2007): *Knjižnica u funkciji jačanja roditeljskih kompetencija*. U: Roditelji s bebama i malom djecom - dobro došli u knjižnicu!- Stručni skup. Zagreb, Hrvatsko knjižničarsko društvo.
14. Maleš, D. Stričević, I. (2004): *Roditelji i prava djeteta*, Zagreb, Udruženje Djeca prva.
15. Čokorilo, R. (1990): *Porodični odgoj i vrijednosne orijentacije učenika*, doktorska disertacija, Sarajevo, Publishing trading company.
16. Čudina-Obradović (2003): *Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti*, Zagreb, Revija za socijalnu politiku, 1; str.45-68
17. Čudina-Obradović, M. Obradović, J. (2006): *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb, Golden marketing - Tehnička knjiga.

Биографска нота:

Снежана Бабић-Кекез дипломирала је на Филозофском факултету у Новом Саду, Одсек за педагогију и стекла звање професора педагогије. Докторску тезу “Педагошка култура родитеља и васпитно деловање у породици” одбранила је 2008. Године на Филозофском факултету у Новом Саду, Одсек за педагогију. Радила је као стручни сарадник у основним школама, а у Скупштини општине Кикинда ради од 2000. год. као начелник Одељења за друштвене делатности. У том периоду је и положила стручни испит за рад начелника државне управе. Од 2003. год. ради у Влади АП Војводине, у Покрајинском секретаријату за образовање, као саветник за високо образовање и касније као руководилац групе за развој образовања. Од 2000. До 2007. Године била је предавач на Вишој школи за образовање васпитача у Кикинди, водила је породично саветовалиште, уређивала радио и тв емисије и колумну листу, које су се бавиле темама из области породичног васпитања и образовања родитеља. Од 2009. године, када је изабрана у звање доцента за педагошко-дидактичку научну област, ради на Техничком факултету “Михајло Пупин” у Зрењанину и Медицинском факултету Универзитета у Новом Саду. Аутор је две књиге и низа научних и стручних радова из области педагогије. Чланица је

струковних удружења и Комисије за акредитацију програма стручног усавршавања наставника. Учествовала је у изради Стратегије развоја високог образовања у АП Војводини и предлога неколико закона из области васпитања и образовања. Тренутно учествује у два Темпус пројекта и једном научно-истраживачком пројекту Министарства просвете и науке РС.

Др Александра Гојков-Рајић¹

Учитељски факултет, Београд

Висока школа струковних студија за образовање

васпитача „Михаило Палов“

Вршац

Оригиналан научни рад

УДК: 803.0

=====

СТРАНИ ЈЕЗИК И СТАВОВИ ПРЕМА ДРУГИМ НАРОДИМА

Резиме: У склопу савремених друштвених токова, посебно интеграције европских земаља у Европску Унију, често се помиње страни језик и истиче значај његовог познавања, те се велика пажња поклања његовом учењу. У том смислу покренута је и широка дискусија посвећена узрасту када би са усвајањем страног језика требало почети, као и за то најадекватнијим методама. Но, чини се да питање потребе учења страног језика није довољно образложено, односно, оно се често своди на његову пуку употребну вредност, док се друге васпитне и образовне вредности занемарују. Гледано из тог угла могле би се навести могућности за развијање бројних сегмената, као што су запажање, раздвајање битног од небитног, логичко мишљење, закључивање Овај рад је себи поставио задатак да расветли један од разлога за учење страног језика из васпитног домена, односно да одговори на питање како учење страних језика делује на ставове о другим народима. У том смислу се у раду презентују резултати истраживања при коме је 40 испитаника замољено да попуни анонимни упитник о својим ставовима и познавању других народа једном пре почетка учења новог страног језика, а други пут након годину дана његовог учења. Резултати овог истраживања јасно су показали да су испитаници имали најпозитивније ставове према ономе што им је било познато, па су се тако по скоро свим питањима најбоље котирали Енглези, Немци, Французи и Италијани, а по већем броју питања и Грци, а најлошије Финци и Бугари. У том смислу је поновљено снимање након годину дана учења новог страног језика(немачког), као што се и очекивало, показало поправљање ставова према овом језику и његовим говорницима, али и према другим мање блиским језицима и народима (бугарски и фински).

¹ rajis@open.telekom.rs

Упоређивањем резултата поменути два снимања потврђена је почетна претпоставка да учење страног језика није само усвајање једне корисне вештине, већ да оно и значајно доприноси „отварању“ за ново и способности прихватања онога што нам није блиско или је страно, те представља један од предуслова за стварање бољег и хуманијег друштва.

Кључне речи: учење страног језика, немачки језик, ставови према другим народима.

1. Увод

Промене изазване глобализацијом наглашавају, поред осталог, све више међузависност у светским релацијама, али и на локалном нивоу. Међузависност је предзнак повезаности, сарадње, али не ретко и узрок тензија и конфликта, тако да се сада, више него икада, траже начини за смањивање дистанци и повећавање могућности и форме за ширење сарадње, разумевање, развијање свести за опасности које стоје иза неразумевања. Суживот на планети постаје све јаснија слика, као и потреба да се глобално суседство изведе на најприхватљивији начин, прихватањем различитости, уочавањем заједничких глобалних интереса и др, а у овоме се све више уочавају могућности образовања за смањивање дистанци и тешњу међузависност. Данас је у Европи сазрела свест о очигледној неизбежности глобализације, те се све више пажње поклања могућностима да се у плурализму, различитости националних, локалних идентитета, култура, цивилизација, образовање види као посебна димензија овога. Зато је квалитет образовања и у овом аспекту од посебног значаја. Интеркултурализам је саставни део водећих принципа савременог света, па и Европе, који, уласком у либералну политичку културу, тежи да одржи мир и просперитет неговањем заједничке културе и интеркултурне сарадње, тако да Европа данас подржава концепт интеркултурализма због његовог дубоког хуманизма и способности за емпатију. Интеркултурализам је тако етичка могућност, јер стреми ка томе да људи могу управљати сопственим активностима и вредностима; наравно, ово подразумева да су оне усаглашене са социјалним приликама које их окружују. Ово даје образовању значајну улогу у развијању комуникативних компетенција међу културама у стварају способности за интеркомуникативне комуникације и космополитске ставове. Једним од више углова улоге образовања у стварању основа за интеркомуникативне комуникације бави се ово истраживање, посвећујући пажњу учењу страног језика из угла доприноса „отварању“

за ново и способности прихватања плурализма и то из угла мање познатих култура.

2. Теоријске основе и термилошка разјашњења

Под ставовима већина социјалних психолога прихвата менталну спремност да се осећа, мисли и има склоност ка позитивном понашању према одређеном питању, појави и сл. (Рејк, Б. и Едкок, К., 1978, с. 25). Сматра се да ставови обухватају когнитивну, афективну и конативну компоненту, што подразумева не само позитивна осећања, наклоност, него и позитивна сазнања. Понашања, активности које предузимамо, су последице ставова, имају уграђене тенденције за акцијом. Претходно изнете опште карактеристике ставова у суштини су дефиниција коју дају Креч, Крачфилд и Балаки (1962) по којима су ставови трајни системи позитивних и негативних процена, емоционалних осећања и техника за про ет цонтра акцију према друштвеним објектима. У дефиницију ставова укључује се и њихово диспозиционо својство, које се односи на менталну спремност, тако да личности, поседујући одређене ставове, посматрају друштво у оквиру одређених категорија добра и зла. Озгуд (Озгуд ид р, према Рејк, Б. и Едкок, К., оп.цит, стр. 26) је додавао уз претходно још и то да се ставови разликују од других стања приправности по томе што у себи носе евалуативно реаговање. Из претходног кратког прегледа основних карактеристика ставова стиче се утисак о начину концептуализовања ставова. Но, бројни аутори имају различите приступе у схватању више питања концептуализације ставова. Једно од њих је однос поменутих компонената (сазнајне, осећајне и вољне), али то за ово истраживање није неопходно детаљније образлагати. У наведеној литератури могу се наћи шире информације о овоме. Од вредности, које су појмовно најближе ставовима, ови се разликују по томе што се вредности односе на стандарде који руководе нашим понашањем (Рокић, према: Рејк, Б. и Едкок, К., оп.цит, стр. 17). На овом месту значајно је поменути питање мерења ставова који се као диспозициона својства не могу директно посматрати, те је и њихово мерење индиректно. Већина мера углавном се бави једном или другом поменутом компонентом става. Већина тестова ослања се на вербалне исказе о ставовима, а други екстремни начин мерења односи се на стандардизоване исказе који се јасно односе на став, тако да испитаник означава став са којим се слаже. Једна од скала која је употребљена и у овом истраживању је скала Ликертовог типа. Став је изражен сумом вредности које је студент дао свим ставкама.

Као инструмент за испитивање је коришћен упитник који су студенти попуњавали два пута (једном, пре и једном након годину дана учења немачког као новог страног језика) и који је био састављен из два дела. Са једне стране састојао се од питања о уметности и култури, којима је намера била да се утврди ниво познавања одређених народа, јер се у раду пошло од општеприхваћене претпоставке да је оно што је познато и ближе, а тиме и реалније процењено, односно, изражено супротно, да оно што је непознато изазива страх. Други део упитника представљала су питања о ставовима према наведеним народима (европски народи), као, на пример, о спремности да се са неким представником тог народа проведе годишњи одмор или ступи у брак. Поред тога, студенти су замољени и да језике ових народа оцене према томе да ли им се и у којој мери (оценама од 1 до 5) допадају, што је требало да пружи увид у ставове према одређеним језицима, а тиме, донекле, и о народима. Ово питање је имало за циљ да се провери постојање уобичајених стереотипа, као што су они да је немачки језик груб и тежак, италијански певљив и лак, а француски романтичан.

Као теоријска основа рада узети су општи ставови о социјализацији личности, као главни фактори у формирању личности, а тиме и ставова, а у оквиру овога и теорија учења која пружа кохерентну слику о неким аспектима социјализације. Овде је реч о учењу путем модела, са тенденцијом да се репродукују ставови модела (Бандура и Волтерс, 1969, према: Рејк, Б. и Едкок, К., оп.цит, стр.42). Фактори формирања и мењања ставова су вишеструки и испреплетани, а за ово истраживање значајни су они који спадају у групу рационалних (порука, комуникација, имплицитни закључци...). Сматра се да су поруке један од значајних фактора у формирању и мењању ставова, а иза њих следе закључци које особа из њих изводи (експлицитни, имплицитни). Мекгвајер (према: Рејк, Б. и Едкок, К., оп.цит, стр. 63) истиче значај имплицитног закључивања. Ово посебно важи за узорак који је био укључен у ово истраживање, дакле за студенте за које сматрамо да су део селекционисане популације, дакле са солидним интелектуалним потенцијалима, јер Мекгвајер сматра да имплицитно закључивање има више ефеката када смо сигурни да особа може сама да изведе закључак. Немотивисаност испитаника или недовољна интелигентност захтевају експлицитност поруке. У литератури консултованој за ово истраживање помињу се бројни значајни фактори, пре свега везани за личност, но ово истраживање нема намеру да иде овако дубоко, него ће остати код промене става из образовног угла. Тако Озгуд дискутује о когнитивној неравнотежи као извору и мотивацији промене. Розенберг, такође, истиче значај когнитивно-афективне неравнотеже

као неопходне за промену става (ибидем, стр. 83). Помињани Рокич истиче значај контрадикције у новим сазнањима, опажањима у односу на претходно као покретач промене става. По његовој оцени контрадикције се боље опажају и имају већи значај пошто у већем обиму обухватају самопоимање. Тако су, по њему, недоследности у знањима за појединца значајније ако укључују важније вредности појединца, јер је и тензија већа, па самим тим и промена става и понашања (ибидем, стр. 85). Рокич, дакле, промену става везује за промену вредносног система, а у основи овога је промена у когницији. Контрадикције на које се ослања промена ставова морају да делују поуздано и не смеју да делују одбрамбено. Сматра се да се ово постиже, углавном, давањем информација субјектима о њиховом сопственом ситему веровања, као и давањем информација о другим значајним системима веровања, ставовима. Образовна улога је у избору информација и начина њиховог презентовања како не би изазвале супротне ефекте, него помогле уочавању контрадикција (ибидем, стр. 87). Бројни су експерименти о овим и другим теоријским приступима промени ставова, што се може ближе расветлити консултовањем приложене литературе.

3. Методолошки оквир

Предмет овога истраживања односи се на једну од функција страног језика којој се у истраживању мање поклања пажња, а односи се на његове васпитно-образовне потенцијале. Гледано из тог угла, могле би се навести могућности за развијање бројних сегмената, као што су запажање, раздвајање битног од небитног, логичко мишљење, закључивање и слично. У овом случају, предмет истраживања се фокусира на питање потребе учења страног језика како би се одговорило на питање како учење једног новог страног језика (у овом случају немачког) делује на ставове према другим народима.

Циљ истраживања односи се на потребу да се сагледа како учење новог страног језика (немачког) делује на ставове о другим народима. Зато је као задатак постављено:

- утврдити статистичку значајност разлике у ставовима студената и прихватању других народа пре почетка учења немачког као новог страног језика и након годину дана његовог учења. Намере су, дакле, да се сагледа у којој мери учење једног новог страног језика доприноси промени ставова према другим народима, односно у којој мери знање о другим народима мења њихове ставове и према другима, онима који су им мање познати.

Полазна претпоставка је да учење страног језика није само усвајање корисне вештине, већ да оно и значајно доприноси „отварању“ за ново и способности прихватања онога што студентима није блиско или је страно, те представља један од предуслова за стварање бољег и хуманијег друштва, дакле хипотеза се односи на уверење да учење новог страног језика значајно доприноси промени ставова не само према говорницима тог језика, него и према другим народима, отворености за нове културе, оне које им нису блиске, речју мења се укупна сензитивност за интеркултуралност и отвореност за друге народе, прихватање њихове културе, различитости, плуралност... Теоријски контекст и образложење ове претпоставке налази се у претходно поменутом значају информација за промену ставова, у образовној улози информација и њиховог презентовања. У плурализму, различитости националних, локалних идентитета, култура и цивилизација Европе, па и света посебну димензију има образовање, које има могућности да помогне утемељењу шеме добро уређеног поретка ка коме се данас тежи. Квалитет образовања у овом аспекту од изузетне је важности. Тежње да се императиви мира, стабилитета и просперитета постижу ослањањем на неговање заједничке културе и интеркултурне сарадње условљавају и европске модернизацијске процесе и заснивају их на еманципацији, легитимности и територијализацији, а принципи који прате ове процесе односе се на грађанство, националност, суверенитет, а у основи свега овога је подржавање концепта интеркултурализма зарад његовог дубоког хуманизма и етичке могућности, стремљења ка томе да људи могу управљати сопственим активностима и вредностима, које морају бити усаглашене са социјалним праксама које их окружују. У томе се велике наде полажу управо у образовање, његову хуманизирајућу функцију. А, једно од средстава види се и у учењу страних језика.

За потребе овог истраживања одабран је узорак без вероватноће, дакле хотимични, а односи се на 40 студената прве године Високе школе струковних студија за образовање васпитача “Михаило Палов” у Вршцу који су први пут учили немачки као страни језик. Студенти су замољени да попуне анонимни упитник о својим ставовима и познавању других народа једном пре почетка учења немачког као новог страног језика, а други пут након годину дана његовог учења. Упитник се фокусирао на интеркултурну осетљивост, осећај толерантности, антиципацију глобалне међузависности у свету, смањење разлика међу нацијама, дух отворености према свету, осећање припадности свету као целини... Питања су била усмерена

потребом да се види колико су информације у стању да подрже нешто уопштеније, промену става, отварање према другим народима, мање познатом. Очекиване деконтекстуализације које је студенти требало да учине усвајањем информација учењем немачког као новог страног језика и трансфер у друге контексте, требало је да се уоче у две фазе примене овога упитника. Трансфер је, дакле, био једна од тачака посматрања, а повезан са деконтекстуализацијом, која у великој мери зависи од смањивања сложености и занемаривања особености или сингуларности случаја, мерио је, у извесном смилу, и адекватност курикулума и методичког приступа.

Независна варијабла је курикулум немачког као страног језика, а *зависна* се односи на ставове студената према другим народима. У истраживању је коришћена *метода* систематског неексперименталног посматрања. Манипулисање варијаблама, ради њихове намерне промене није чињено, изузев статистичких анализа које су у извесном смислу замене за експерименталне контроле. Веза емпиријских података и теоријског оквира тражена је квалитативном интерпретацијом налаза, те је синтезом података у извесном смислу коришћен системски приступ, што се оправдава самим предметом истраживања, комплексношћу ставова и начина њиховог мењања. Од статистичких поступака коришћено је поређење рангова европских народа у тесту и ретесту - *Ман-Витнијев тест* (Манн-Вхитнеу Тест).

4. Налази и нтерпретација

3. РАНГОВИ ЕВРОПСКИХ НАРОДА НА ПОЧЕТКУ И НА КРАЈУ КУРСА

С обзиром на то да се ниједна од корелација између рангова европских народа у тесту (почетак курса) и ретесту (крај курса) није показала статистички значајном, за поређење рангова европских народа у тесту и ретесту коришћен је *Ман-Витнијев тест* (Mann-Whitney Test).

3.1 Рангови европских народа према жељи да се са њима проведе годишњи одмор, на почетку и на крају курса

Табела 3.1.1

Просечни рангови европских народа према жељи да се са њима проведе годишњи одмор, у тесту и ретесту

	Тест- ретест	Н	Просечан ранг	Сума рангова
Ранг Енглеца (жеља да се тест пров год одм)	тест	40	33.98	1359.00
	ретест	29	36.41	1056.00
	Тотал	69		
Ранг Немаца (жеља да се тест пров год одм)	тест	40	31.71	1268.50
	ретест	30	40.55	1216.50
	Тотал	70		
Ранг Француза (жеља да се тест пров год одм)	тест	38	37.13	1411.00
	ретест	30	31.17	935.00
	Тотал	68		
Ранг Италијана (жеља да се тест пров год одм)	тест	39	34.90	1361.00
	ретест	31	36.26	1124.00
	Тотал	70		
Ранг Руса (жеља да се тест пров год одм)	тест	39	36.36	1418.00
	ретест	29	32.00	928.00
	Тотал	68		
Ранг Финаца (жеља да се тест пров год одм)	тест	39	36.35	1417.50
	ретест	28	30.73	860.50
	Тотал	67		
Ранг Грка (жеља да се тест пров год одм)	тест	40	34.55	1382.00
	ретест	31	37.87	1174.00
	Тотал	71		
Ранг Бугара (жеља да се тест пров год одм)	тест	38	39.53	1502.00
	ретест	30	28.13	844.00
	Тотал	68		

Сагледавање резултата рангова по питању жеље да се са представницима наведених народа проведе годишњи одмор указују на померање у корист при првом испитивању мање популарних народа. За разлику од Енглеца, Немаца, Италијана и Грка, код којих је дошло до опадања ранга, он се код Руса (са 36,36 на 32,00, Финаца (са 36,35 на 30,73) и Бугара (са 39,53 на 28,13) повећао. Поменути резултати говоре

у корист хипотези која лежи у основи овог рада (да ће упознавање са још једним страним језиком довести до отварања и према другима) јер до померања није дошло код Немаца, као представника језика који се учи, већ код неких других, код нас „мање популарних“ народа.

Табела 3.1.2

Man-Vitnijev U statistik i njegova značajnost (p)

	Rang Engleza (zelja da se prov god odm)	Rang Nemaca (zelja da se prov god odm)	Rang Francuza (zelja da se prov god odm)	Rang Italijana (zelja da se prov god odm)	Rang Rusa (zelja da se prov god odm)	Rang Finaca (zelja da se prov god odm)	Rang Grka (zelja da se prov god odm)	Rang Bugara (zelja da se prov god odm)
Man- Vitnijev U p	539.000 .610	448.500 .068	470.000 .210	581.000 .777	493.000 .362	454.500 .226	562.000 .495	379.000 .015

Из **табеле 3.1.2** може се уочити да је разлика између рангова Бугара у тесту и ретесту статистички значајна, што искључује могућност случајности, те се може протумачити као потврда почетне претпоставке.

Табела 3.1.3

Проценти рангова Бугара у тесту и ретесту

	Тест	Ретест
	Валидни %	Валидни %
Ранг Бугара (жеља да се 1 пров год одм)	7.9%	10.0%
2	2.6%	13.3%
3	5.3%	16.7%
4	5.3%	6.7%
5	5.3%	6.7%
6	7.9%	10.0%
7	18.4%	13.3%
8	47.4%	23.3%
Тотал	100.0%	100.0%

Из **табеле 3.1.3** може се уочити да се Бугари, у погледу жеље да се са њима проведе годишњи одмор, у ретесту знатно повољније оцењују него у тесту. Наиме, проценат високих рангова (1-3) се у ретесту повећао, док се проценат веома ниских (7 и 8) смањило, што би се могло протумачити као претпоставку хипотези да ће учење нових страних језика особе навести на отворенији приступ не само познатим, већ и другим народима.

3.2 Рангови европских народа према могућности да се са њима ступи у брак, на рачунку и на крају курса

Табела 3.2.1

Просечни рангови европских народа према могућности да се са њима ступи у брак, у тесту и ретесту

	Тест-ретест	N	Просечан ранг	Сума рангова
Ранг Енглеца (могућ ступ у брак)	тест	37	31.42	1162.50
	ретест	31	38.18	1183.50
	Тотал	68		
Ранг Немаца (могућ ступ у брак)	тест	37	32.34	1196.50
	ретест	31	37.08	1149.50
	Тотал	68		
Ранг Француза (могућ ступ у брак)	тест	37	34.32	1270.00
	ретест	31	34.71	1076.00
	Тотал	68		
Ранг Италијана (могућ ступ у брак)	тест	36	34.96	1258.50
	ретест	31	32.89	1019.50
	Тотал	67		
Ранг Руса (могућ ступ у брак)	тест	38	36.55	1389.00
	ретест	29	30.66	889.00
	Тотал	67		
Ранг Финца (могућ ступ у брак)	тест	36	36.43	1311.50
	ретест	28	27.45	768.50

	Тотал	64		
Ранг Грка (могуц стур у брак)	тест	37	31.61	1169.50
	ретест	30	36.95	1108.50
	Тотал	67		
Ранг Бугара (могуц стур у брак)	тест	36	36.11	1300.00
	ретест	27	26.52	716.00
	Тотал	63		

Из **табеле 3.2.1** може се, рецимо, уочити да се ранг Енглеза, Немаца, Француза и Грка ррема могућности да се са њима стур у брак, у рросеку, у рретесту нешто смањило, док је ранг Руса, Финаца, Италијана и Бугара рорастао.

Табела 3.2.2

Ман-Витнијев У статистик и његова значајност (р)

	Ранг Енглеза (могуц стур у брак)	Ранг Немаца (могуц стур у брак)	Ранг Француза (могуц стур у брак)	Ранг Италијана (могуц стур у брак)	Ранг Руса (могуц стур у брак)	Ранг Финаца (могуц стур у брак)	Ранг Грка (могуц стур у брак)
Ман-Витнијев У	459.500	493.500	567.000	523.500	454.000	362.500	466.500
р	.153	.316	.935	.658	.212	.050	.259

Из **табеле 3.2.2** може се уочити да ростоје статистички значајне разлике између рросечних рангова у тесту и рретесту код два народа: Финаца и Бугара, што наводи на закључак да је учење новог страног језика, а са њим, неминовно, и урознавање са народом који се њиме служи довело до веће отворености студената за ново и срремности да се рреисритају рретходно рростављена мишљења.

Враћањем на **табелу 3.2.1** може се уочити да се рросечан ранг Финаца и Бугара, у ррогледу могућности стурња у брак са њима, ровећао у рретесту.

Анализом **табеле 3.2.3** може се уочити у којој мери (рпроцентуално изражено) је дошло до ровећања рангова Финаца и Бугара у рретесту.

Табела 3.2.3

Проценти рангова Финаца и Бугара у тесту и ретесту

	Тест	Ретест
	Валидни %	Валидни %
Ранг Финаца (могућ стур у 1 брак)	0.0%	7.1%
2	2.8%	10.7%
3	0.0%	10.7%
4	5.6%	0.0%
5	13.9%	17.9%
6	25.0%	17.9%
7	33.3%	21.4%
8	19.4%	14.3%
Тотал	100.0%	100.0%
Ранг Бугара (могућ стур у 1 брак)	5.6%	14.8%
2	5.6%	3.7%
3	5.6%	11.1%
4	0.0%	11.1%
5	5.6%	11.1%
6	13.9%	7.4%
7	22.2%	18.5%
8	41.7%	22.2%
Тотал	100.0%	100.0%

Сагледавање процената рангова код Финаца показује значајно прераспоређивање у ретесту. Тако им, на пример, на тесту 1. место није доделио нико, док им је на ретесту оно припало у 7,1 posto случајева, повећао се и проценат за 2. место (са 2,8 на 10,7 posto), а 3. је у односу на 0 у тесту, на ретесту прешло на 10,7 posto. У складу са тим, смањен је проценат последњих позиција, те је тако 6. место са 25 прешло на 17,9, 7. са 33,3 на 21,4, а 8. са 19,4 на 14,3 процената. Иако не тако уочљиво, до сличног ромерања дошло је и код Бугара, с тим што је код њих дошло пре до уравнотеженијег распоређивања са тенденцијом ка ромерању већег процента ка бољим позицијама. Чињеница да се највеће

промене нису десиле код Немаца, чији су језик студенти, потврђује исправност рачетне хипотезе и става од кога у својим радовима, формулишући „Банатски концерт“ као могући модел нове мулти- и интеркултурне Европе и тзв. хомоеурописа (Хомо Еуропис) долазе и други аутори, као на пример Виктор Нолан (Виктор Неуманн, 2008) и Хорст Фасел (Хорст Фасел, 2007).

3.3 Рангови еврорских народа по ритању музике, на рочетку и на крају курса

Табела 3.3.1

Просечни рангови еврорских народа по ритању музике, у тесту и ретесту

	Тест-ретест	N	Просечан ранг	Сума рангова
Ранг Енглеца по ритању музике	тест	36	32.10	1155.50
	ретест	31	36.21	1122.50
	Тотал	67		
Ранг Немаца по ритању музике	тест	35	31.69	1109.00
	ретест	30	34.53	1036.00
	Тотал	65		
Ранг Француза по ритању музике	тест	36	36.68	1320.50
	ретест	29	28.43	824.50
	Тотал	65		
Ранг Италијана по ритању музике	тест	36	30.99	1115.50
	ретест	30	36.52	1095.50
	Тотал	66		
Ранг Руса по ритању музике	тест	35	35.83	1254.00
	ретест	29	28.48	826.00
	Тотал	64		
Ранг Финаца по ритању музике	тест	35	34.30	1200.50
	ретест	26	26.56	690.50
	Тотал	61		
Ранг Грка по ритању музике	тест	36	31.65	1139.50
	ретест	30	35.72	1071.50
	Тотал	66		
Ранг Бугара по ритању музике	тест	35	33.41	1169.50
	ретест	27	29.02	783.50
	Тотал	62		

Иако су ритања која следе имала за циљ да утврде рознавање дотичних народа, односно њихове културе, и код њих се могу уочити већ ромињана ромерања (Руси (са 35,83 на 28,48), Финци (са 34,30 на 26,56) и Бугари (са 33,41 на 29,02). Овакво рокларање ромерања рангова указује да су студенти, вероватно због недовољног рознавање роменутих култура, уметности рангирали ррема својим ставовима о дотичним народима, те би се, вероватно могло рротумачити као роткрерљење рретходно реченог.

Табела 3.3.2

Man-Vitnijev U statistik i njegova značajnost (p)

	Rang Engleza po pitanju muzike	Rang Nemaca po pitanju muzike	Rang Francuza po pitanju muzike	Rang Italijana po pitanju muzike	Rang Rusa po pitanju muzike	Rang Finaca po pitanju muzike	Rang Grka po pitanju muzike	Rang Bugara po pitanju muzike
Man- Vitnijev U	489.500	479.000	389.500	449.500	391.000	339.500	473.500	405.500
p	.366	.541	.074	.236	.111	.086	.384	.335

У табели 3.3.2 може се уочити да ниједна од разлика између рангова народа, ро ритању музике, у тесту и ретесту није статистички значајна.

3.4 Рангови еврорских народа ро ритању сликарства, на рочетку и на крају курса

Табела 3.4.1

Просечни рангови еврорских народа ро ритању сликарства, у тесту и ретесту

Тест-ретест	Н	Просечан ранг	Сума рангова
Rang Engleza po pit test slikar	32	28.14	900.50
retest	27	32.20	869.50
Total	59		
Rang Nemaca po pit test slikar	32	31.08	994.50
retest	26	27.56	716.50
Total	58		

Rang Francuza po pit test	32	26.13	836.00
slikar			
retest	28	35.50	994.00
Total	60		
Rang Italijana po pit test	32	29.41	941.00
slikar			
retest	28	31.75	889.00
Total	60		
Rang Rusa po pit slikar test	32	30.13	964.00
retest	27	29.85	806.00
Total	59		
Rang Finaca po pit test	32	33.36	1067.50
slikar			
retest	25	23.42	585.50
Total	57		
Rang Grka po pit slikar test	32	29.91	957.00
retest	28	31.18	873.00
Total	60		
Rang Bugara po pit test	32	34.48	1103.50
slikar			
retest	26	23.37	607.50
Total	58		

I po pitaњу rangiraња slikarstva nastavljen je isti trend pomeranja rangova u korist Rusa (sa 30,13 na 29,85), Finaca (sa 33,36 na 23,42) i Bugara (sa 34,48 na 23,37), ali je, pored ovih, po pitaњу slikarstva došlo i do pozitivnog pomeranja rezultata za Nemce (sa 31,08 na 23,42) što je u skladu sa jezikom bilo očekivano, ali se kod ostalih pitaња nije dogodilo.

Tabela 3.4.2

Man-Vitnijev U statistik i његоva značajnost (p)

	Rang Engleza po pit slikar	Rang Nemaca po pit slikar	Rang Francuza po pit slikar	Rang Italijana po pit slikar	Rang Rusa po pit slikar	Rang Finaca po pit slikar	Rang Grka po pit slikar	Rang Bugara po pit slikar
Man-Vitnijev U	372.500	365.500	308.000	413.000	428.000	260.500	429.000	256.500
p	.359	.423	.035	.596	.950	.022	.775	.010

Iz **tabele 3.4.2** može se uočiti da postoje statistički značajne razlike između prosečnih rangova u testu i retestu kod tri naroda: Francuza, Finaca i Bugara.

Vraćanjem na **tabelu 3.4.1** može se uočiti da Francuzi, u proseku, dobijaju niži rang u retestu kada je u pitanju slikarstvo. Međutim, Finci i Bugari po pitanju slikarstva dobijaju viši rang u retestu.

U **tabeli 3.4.3** može se uočiti u kojoj meri (procentualno izraženo) su Francuzi dobili niži, a Finci i Bugari viši rang u retestu, kada je u pitanju slikarstvo.

Tabela 3.4.3

Procenti rangova Francuza, Finaca i Bugara u testu i retestu

		Test	Retest
		Validni %	Validni %
Rang Francuza po pit slikar	1	34.4%	7.1%
	2	25.0%	28.6%
	3	12.5%	17.9%
	4	6.3%	14.3%
	5	12.5%	17.9%
	6	3.1%	.0%
	7	.0%	10.7%
	8	6.3%	3.6%
	Total	100.0%	100.0%
Rang Finaca po pit slikar	1	.0%	8.0%
	2	.0%	12.0%
	3	12.5%	8.0%
	4	9.4%	20.0%
	5	3.1%	8.0%
	6	31.3%	20.0%
	7	28.1%	16.0%
	8	15.6%	8.0%
	Total	100.0%	100.0%
Rang Bugara po pit slikar	1	6.3%	23.1%
	2	.0%	15.4%

3	6.3%	10.0%
4	10.0%	11.5%
5	15.6%	17.7%
6	19.4%	11.5%
7	15.6%	13.8%
8	46.9%	26.9%
Total	100.0%	100.0%

Prethodne tabele dobro odražavaju proces za koji se veruje da se kod studenata koji su učili novi strani jezik dešavao. Uočljivo je da su, upoznajući jezik naroda koji nisu smatrali naročito privlačnim, a upoznali su ga kao sasvim „normalan“ i nama ne tako stran, postali senzitivniji, manje kruti i spremniji da preispitaju uobičajene stereotipe i predrasude, što potvrđuje ispravnost ideje multi i interkulturnog Banata sa ljudima tolerantnim na različitost kao modela za savremeno društvo.

3.5 Rangovi evropskih naroda po pitanju književnosti, na početku i na kraju kursa

Tabela 3.5.1

Prosečni rangovi evropskih naroda po pitanju književnosti, u testu i retestu

	Test-retest	N	Prosečan rang	Suma rangova
Rang Engleza po pit knjizev	test	31	28.65	888.00
	retest	29	32.48	942.00
	Total	60		
Rang Nemaca po pit knjizev	test	31	28.65	888.00
	retest	28	31.50	882.00
	Total	59		
Rang Francuza po pit knjizev	test	31	30.00	930.00
	retest	29	31.03	900.00
	Total	60		
Rang Italijana po pit knjizev	test	31	29.45	913.00
	retest	28	30.61	857.00
	Total	59		
Rang Rusa po pit knjizev	test	31	32.13	996.00

	retest	29	28.76	834.00
	Total	60		
Rang Finaca po pit kñizev	test	31	33.15	1027.50
	retest	26	24.06	625.50
	Total	57		
Rang Grka po pit kñizev	test	31	31.37	972.50
	retest	28	28.48	797.50
	Total	59		
Rang Bugara po pit kñizev	test	31	31.97	991.00
	retest	26	25.46	662.00
	Total	57		

I pitaње o kñiževnosti pokazalo je već uočeno pozitivno pomeranje rezultata kod Rusa (sa 32,13 na 28,76), Finaca (sa 33,14 na 24,06) i Bugara (sa 31,97 na 25,46), te govori u prilog već navođenom.

Tabela 3.5.2

Man-Vitnijev U statistik i његоva značajnost (p)

	Rang Engleza po pit kñizev	Rang Nemaca po pit kñizev	Rang Francuza po pit kñizev	Rang Italijana po pit kñizev	Rang Rusa po pit kñizev	Rang Finaca po pit kñizev	Rang Grka po pit kñizev	Rang Bugara po pit kñizev
Man-Vitnijev U	392.000	392.000	434.000	417.000	399.000	274.500	391.500	311.000
p	.381	.518	.812	.793	.449	.035	.514	.122

Iz **tabele 3.5.2** može se uočiti da jedino kod Finaca postoje statistički značajne razlike između rangova u testu i retestu, kada je u pitaњу kñiževnost.

Vraćanjem na **tabelu 3.5.1** primećujemo da se Fincima u retestu povećao rang, kada je u pitaњу kñiževnost.

Tabela 3.5.3

Procenti rangova Finaca u testu i retestu

	Test	Retest
	Validni %	Validni %

Rang Finaca po pit kŕizev	1	4.0%	7.7%
	2	3.2%	7.7%
	3	9.7%	11.5%
	4	6.5%	7.7%
	5	3.2%	15.4%
	6	25.8%	26.9%
	7	41.9%	11.5%
	8	9.7%	11.5%
Total		100.0%	100.0%

U **tabeli 3.5.3** moŕe se uoĉiti u kojoj meri (procentualno izraŕeno) su ispitanici ponovlŕije ocenili Fince u retestu, kada je u pitaŕu kŕiŕevnost.

Ova tabela posebno dobro odslikava pomeranja po pitaŕu stavova, jer o finskoj kŕiŕevnosti studenti nisu znali niŕta, kako pri prvom ispitivaŕu, tako ni na drugom, jer se u toku te godine nisu susretali sa sadrŕajima koji bi im to omoguĉili. Stoga se ovo pomeranje rangova od slabijih ka boľima moŕe protumaĉiti samo kao otvaraŕe studenata za novo i nepoznato, te time i kao potvrda hipoteze.

3.6 Rangovi evropskih naroda po pitaŕu kuhinje, na poĉetku i na kraju kursa

Tabela 3.6.1

Proseĉni rangovi evropskih naroda po pitaŕu kuhinje, u testu i retestu

	Test-retest	N	Proseĉan rang	Suma rangova
Rang Engleza po pit test		35	30.99	1084.50
kuhinje	retest	26	31.02	806.50
	Total	61		
Rang Nemaca po pit test		35	32.90	1151.50
kuhinje	retest	26	28.44	739.50
	Total	61		
Rang Francuza po pit test		35	29.60	1036.00
kuhinje	retest	25	31.76	794.00
	Total	60		
Rang Italijana po pit test		37	31.99	1183.50

	retest	26	32.02	832.50
	Total	63		
Rang Rusa po pit kuhinje	test	35	30.81	1078.50
	retest	23	27.50	632.50
	Total	58		
Rang Finaca po pit kuhinje	test	35	32.11	1124.00
	retest	24	26.92	646.00
	Total	59		
Rang Grka po pit kuhinje	test	35	26.33	921.50
	retest	24	35.35	848.50
	Total	59		
Rang Bugara po pit kuhinje	test	35	31.67	1108.50
	retest	22	24.75	544.50
	Total	57		

I kod ovog pitaња do pozitivnog pomeranja ranga došlo je kod Rusa (sa 30,81 na 27,50), Finaca (sa 32,11 na 26,92) i Bugara (sa 31,67 na 24,75), što potvrđuje sve prethodno rečeno, budući da studenti u toku dotične godine nisu ni na koji način dolazili u kontakt sa kuhinjama pomenutih naroda.

Tabela 3.6.2

Man-Vitnijev U statistik i njegova značajnost (p)

	Rang Engleza po pit kuhinje	Rang Nemaca po pit kuhinje	Rang Francuza po pit kuhinje	Rang Italijana po pit kuhinje	Rang Rusa po pit kuhinje	Rang Finaca po pit kuhinje	Rang Grka po pit kuhinje	Rang Bugara po pit kuhinje
Man-Vitnijev U	454.500	388.500	406.000	480.500	356.500	346.000	291.500	291.500
p	.994	.324	.629	.993	.457	.240	.041	.104

U **tabeli 3.6.2** primećujemo da između testa i retesta postoje statistički značajne razlike jedino u pogledu rangova koji su dodeljeni Grcima, po pitaњу kuhinje.

Vraćanjem na **tabelu 3.6.1** može se uočiti da su Grci u retestu, u proseku, dobili niži rang po pitaњу kuhinje, što ponovo potvrđuje početnu pretpostavku jer su Grci i njihova kuhinja našim studentima u svakom slučaju u početku bili bliži nego svi ostali, budući da veliki broj naših ljudi

odlazi tamo na letovanje, a i u našoj zemlji ima otvorenih njihovih restorana.

Tabela 3.6.3

Procenti rangova Grka u testu i retestu

		Test	Retest
		Validni %	Validni %
Rang Grka po pit kuhiње	1	14.3%	4.2%
	2	40.0%	29.2%
	3	11.4%	12.5%
	4	.0%	4.2%
	5	20.0%	12.5%
	6	8.6%	12.5%
	7	2.9%	20.8%
	8	2.9%	4.2%
	Total	100.0%	100.0%

Tabela 3.6.3 pruža detaljniji uvid u to koliko je Grcima opao rang u retestu, kada je u pitanju n

Zaključak

Nakon prvog ispitivanja, utvrđeno je da su se studentima engleska kultura i narod činili najbližima i najpoznatijima, ne zalazeći detaljnije u pitanje o čijoj kulturi i kom narodu se radi jer to kod ovog rasprostranjenog jezika predstavlja veoma kompleksno pitanje. Pritom se pokazalo i iznadajuće nepoznavanje umetnosti i kulture ostalih naroda, budući da studenti nisu bili u stanju da navedu muzička, književna i dela slikarstva velikih evropskih naroda (nisu pominjali ni Betovena, ni Mocarta, Баха, Getea, Šilera, Hajnea, Dostojevskog, Šolohova, Tolstoja, Stravinskog, Bizeta, Бодлера, Игоа ...). Kao što je i očekivano, po svim pitanjima najbolje su prolazili Englezi, a ispoljili su se i uobičajeni stereotipi, kao onaj o vatrenim Italijanima i Francuzima kao maštovitim ljubavnicima i vešt看 kulinarima. Na prvom ispitivanju po svemu su se bolje kotirali i nama bliži i poznatiji narodi i kulture, kao što su Grci, dok su se drugi, geografski podjednako bliski, kao Bugari, pokazali kao gotovo sasvim nepoznati, strani i neprivlačni. Drugo ispitivanje jasno je po svim pitanjima pokazalo promenu i to ne samo onu očekivanu (da sa saznanjem dolazi i pozitivniji stav), već upravo onu koja je

pri pokretanju istraživanja i pretpostavljena, tj. otvaranje prema manje poznatim i privlačnim narodima. Iznenaduje donekle izostajanje pozitivne promene stavova o Nemcima kao narodu čiji je jezik učen, što bi se, možda, moglo objasniti prethodnom upoznatošću sa ovim narodom i kulturom (mnogi od studenata imaju nekoga na nemačkom govornom području) ili, što se čini još verovatnijim, njihovim već postojećim pozitivnim stavom prema ovom jeziku i narodu, koji ih je i naveo na učenje tog jezika. Može se, dakle, zaključiti da rezultati potvrđuju na početku postavljenu hipotezu da usvajanje stranih jezika, sa kojim paralelno ide i upoznavanje sa dotičnim narodima i kulturama, lude čini otvorenijima za novo i tolerantnijima na različitost, te time i spremnijima da prihvate život u ne samo multi-, već i interkulturnom svetu, koji je postao naša stvarnost. Time se potvrđuje i potreba upoznavanja sa stranim jezikom i njegovog učenja od najranijeg uzrasta, kao i uvođenje učenja više stranih jezika jer se time stvara otvoreno i tolerantno društvo.

Nalazi ovog eksplorativnog istraživanja ukazuju na potrebu da se u svrhu potvrđivanja hipoteze i dobijenih rezultata vrše dalja istraživanja sa jačim istraživačkim nacrtom. Dobijeni nalazi su vrlo indikativni i bilo bi vredno raditi na daljim istraživanjima.

LITERATURA:

1. Fassel, Horst (2007), *Bühnen-Welten vom 18.-20. Jahrhundert. Deutsches Theater in den Provinzen des heutigen Rumänien*, Presa Univeritară Clujeană, Cluj-Napoca.
2. Florio-Hansen, Prof. Dr. Inez De (Hrsg.) (2009), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*, Kassel University Press, Kassel.
3. Kreč, D., Kračfild, R.S. i Balaki, I.L., (1962), *Pojedinac u društvu*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije, Beograd.
4. *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturno vaspitanje i obrazovanje*. Tematski zbornik (2006), Filozofski fakultet, Novi Sad.
5. *Multikulturno obrazovanje*. Tematski zbornik radova, knjiga 2 (2007), Filozofski fakultet, Novi Sad.
6. *Multikulturno obrazovanje*. Tematski zbornik radova, knjiga 3 (2008), Filozofski fakultet, Novi Sad.
7. Neumann, Victor (2008), *Essays on Romanian Intellectual History*, Editura Universitatii de Vest, Timisoara.
8. Reeg, Ulrike, Ehrhardt, Claus und Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache*, Bd. I., Waxmann, Münster.

9. Rejk, Ben i Edkok, Kristina (1978), *Vrednosti, stavovi i promena ponašanja*, Nolit, Beograd.
10. Rejk, B. i Edkok, K., (1978), *Vrednosti, stavovi i promena ponašanja*, Nolit, Beograd.
11. Semprini, Andrea (2004), *Multikulturalizam*, Clio, Beograd.

Биографска нота:

Александра Гојков-Рајић рођена је 1973. године у Вршцу. Дипломирала је (1996), магистрирала (2001) и докторирала (2011) на катедри за германистику Филозофског факултета у Новом Саду. Запослена је на Учитељском факултету у Београду и Високој школи струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палову“ у Вршцу. Објавила је шест књига и двадесетак стручних радова из области немачке књижевности, културних веза и методике наставе страног језика и бројне преводе међу којима се посебно истиче новела *Ходом Рака* Гинтера Граса и Грасова преписка са Хелен Волф *Писма*.

Доц. др Јелена Максимовић

Мр Јелена Петровић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Оригиналан научни рад

УДК: 303.832

=====

РАЗВОЈ МЕТОДОЛОГИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ У СРБА

Резиме: Методологија педагогије је један од четири конститутивна елемента педагогије као науке, па је разумљиво зашто је њен развој у директној вези са општим кретањима и развојним токовима педагогије. Иако је развој методологије педагогије започет доста касно, до данашњих дана она се развила тако да омогућава сасвим сигурно поступање у истраживачком раду у свом домену. У нашој земљи у 19. и у првим деценијама 20. века, развој методологије педагогије, а и педагогије уопште, био је под снажним утицајем европске и светске педагогије. Након Другог светског рата српска педагогија била је под утицајем совјетске педагогије, а нешто касније почиње и интензивнији развој методологије педагогије. Циљ овог рада усмерен је на проучавање историјског развоја методологије педагогије у Срба од краја 19. века па до данас. Задаци у истраживању су следећи: 1) Анализирати развој методологије педагогије у 19. и почетком 20. века. 2) Анализирати развој методологије педагогије од Другог светског рата (1944/45) до 1991/92. године. 3) Анализирати стање методологије педагогије у последњој деценији 20. века. 4) Анализирати стање методологије педагогије на почетку 21. века. У проучавању је коришћена историјска метода, као основна метода историјских истраживања, и анализа садржаја педагошке документације. У раду се говори о еминентним именима који су обележили историјски развој српске методологије педагогије, догађајима који су били од значаја за даљи развој српске методологије педагогије, као и о уџбеницима, монографијама, часописима из области српске методологије педагогије, који су допринели конституисању науке о васпитању.

Кључне речи: Историја педагогије, методологија педагогије, педагошка истраживања, парадигме.

Историјски развој методологије педагогије у Срба ишао је упоредо и под снажним утицајем европске и светске педагогије. Еминентни српски педагози (Војислав Бакић, Љубомир Протић, Стеван Окановић, Душан Рајичић, Јован Ј. Јовановић, Јован Миодраговић, Сретен Аџић, Милош Милошевић, Војислав Младеновић) у 19. и почетком 20. века, следили су и заступали педагошке и методолошке оријентације које су доминирале у европским центрима у којима су се и сами школовали. До почетка 20. века у српским педагошким истраживањима преовлађавала је парадигма разумевања, чији је основни истраживачки поступак херменеутика; истраживања нису била емпиријски усмерена што је оставило снажан печат на методологију педагогије. Током друге половине 20. века у развоју педагошке мисли у Срба дошло је до значајног напретка у развоју методологије педагогије, као неизоставног пратиоца развоја педагошке науке и њеног конституисања. Развојни ток програмских садржаја методологије педагошких истраживања у учитељским школама и педагошким академијама за образовање наставника разредне наставе, као и на филозофским факултетима, достигао је пуну афирмацију у последњој деценији 20. века. Читав развојни пут српске методологије педагогије носи печат општих кретања и развоја педагогије као науке о васпитању.

У првој деценији 21. века створиле су се кадровске, материјалне, институционалне и друге основе које су гаранција за развој методологије педагогије у Срба, а тиме и педагошке науке уопште. Основу за ову констатацију пронашли смо у следећем: у Србији данас постоје два педагошка истраживачка института (Институт за педагошка истраживања и Институт за андрагогију и педагогију Филозофског факултета у Београду), четири катедре за педагогију на Филозофским факултетима (Београд, Нови Сад, Ниш, Приштина-К. Митровица), шест учитељских/педагошких факултета у Србији (Београд, Сомбор, Ужице, Јагодина, Призрен-Лепосавић и Врање), Центар за педагошка истраживања на Филозофском факултету у Нишу, као и више истраживачких институција које се баве проучавањем проблема васпитања и образовања. Напоредо с тим, у Републици Српској постоје две катедре за педагогију на Филозофским факултетима (Бања Лука, Источно Сарајево-Пале), као и један учитељски/педагошки факултет (Бијељина).

Педагошке проблеме истражује више стотина стручних сарадника (педагога, психолога, социолога), а велики број наставника-практичара бави се и педагошким истраживањима како би унапредили свој рад

допринели даљем развоју науке. Истраживања у подручју образовања наставника интензивирани су у другој половини прошлог века, а највећим делом као одговор на захтеве које је пред српско друштво поставило све масовније образовање. Чињеница је да су истраживачи везани за научне институте и универзитете и изван су васпитно-образовне праксе коју истражују. Пример за то је не само институционална подвојеност наставног и научно-истраживачког рада, већ и чињеница да истраживачи из академских средина ретко имају за предмет својих истраживања сопствену образовну праксу и да резултате својих истраживања ретко сами примењују у сопственом наставном раду. Подвајању педагошке теорије и васпитне праксе, истраживања образовања и самог образовног рада, истраживача и наставника, допринели су масовност образовних система, модерна подела рада, пренаглашена институционализација.

Управо идеја о наставнику истраживачу постала је прихваћена у ширим размерама тек последњих двадесет година. У школи усмереној на промене наставници више не могу бити само корисници резултата истраживања, која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања. Наставник практичар више није вредносно неутралан експерт, већ равноправни учесник, који својим деловањем настоји да изазове жељене промене. Мења се и позиција оних у чије име се истражује. Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност подразумевају не само теоријска методолошка знања и знања мерења, већ и сасвим конкретна знања за избор и примену одговарајућих методолошких и статистичких података истраживања и презентацију резултата на стручним активима.

РАЗВОЈ МЕТОДОЛОГИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ У 19. И ПОЧЕТКОМ 20. ВЕКА

За развојни корак педагогије најзаслужнији је филозоф Јохан Фридрих Хербарт (Johann Friedrich Herbart 1776-1841). Хербарт је 1809. године на Универзиету у Кенигсбергу наследио катедру Имануела Канта (Immanuel Kant 1724-1804) који је у склопу својих курсева држао предавања из "практичне" филозофске дисциплине, односно предавања о васпитању или курс педагогије. Тако је Хербарт омогућио да помоћна филозофска дисциплина добије статус главне универзитетске научне дисциплине ослањајући се на етику и психологију и користећи дедукцију као основни методолошки поступак. Хербарт је на прелазу векова поставио нови оквир научног

утемељења педагогије ослањајући се на богато филозофско и педагошко наслеђе и искуство, на развијену немачку филозофију, посебно етику, на психолошка достигнућа, као и на захтеве и потребе друштва и васпитања.

Педагогија као наставни предмет у Срба први пут је уведена половином 19. века као изборни предмет у систему гимназијске наставе и наставе на Лицеју. У дисциплине које су биле заступљене на Великој школи уврштена је 1873. године у групи општих предмета. Њено одржавање током 19. века помогли су Стеван Д. Поповић, Милорад Поповић Шапчанин и Милан Ђ. Милићевић превођењем и издавањем књига, претежно са немачког говорног подручја. Њихов рад настављају Јован Миодраговић и Сретен Аџић, образовани педагози и немачки ђаци, који пишу дела из методике и опште педагогије, и који као професори и управитељи учитељских школа дају огроман допринос формирању генерација нових учитеља (Јовановић, 1936).

У периоду од краја 19. и почетка 20. века, еминентни српски педагози следили су и заступали оне педагошке и методолошке оријентације које су доминирале у европским центрима у којима су се и школовали. Тада у Србији доминира Хербартова педагошка мисао, а његови најпознатији следбеници и ученици били су Војислав Бакић, Љубомир Протић, Стеван Окановић, Душан Рајичић, Јован Ђ. Јовановић и други (Банђур и Поткоњак, 1999; Круљ ат ал. 2007). Њихов основни задатак било је пропагирање о методолошкој-епистемиолошкој оријентацији педагогије, а при томе игнорисали су питање васпитне емпирије.

Родоначелник тог правца у Срба био је Војислав Бакић (1847 – 1929), студент из Лене, једног од првих, своје великом учитељу Хербарту најприврженијих студената и следбеника. Бакић је био не само први већ и најангажованији хербартовац у Србији. У Београду су му повераване високе дужности члана и председника Просветног Савета Србије, професора, краће време и ректора Велике школе, до 1905. године, до прерастања Велике школе у Универзитет у Београду. Бакић је први аутор уџбеника објављених под насловом *Општа Педагогика* (1897) потом и *Посебна Педагогика* (1921). За Бакића је педагогија наука о вештини васпитавања. Општа педагогија је наука, и то нормативна, она мора "да утврђује норме за индивидуални и социјални развитак човечији" (Бакић, 1897). Посебна педагогика се ослања на њу и даје смернице за наставну праксу. Бакић се чврсто држи дедуктивизма, и по угледу на своје узорне извор педагошке науке види у филозофији: "Ко најпре добро проучи та начела и законе, тај ће лакше доћи до

правилнога васпитног рада, него онај, који одмах полази од самога рада, па путем сумњивог и опасног експериментовања долази мало по мало до васпитних идеја педагошке теорије" (Бакић, 1897).

Други "ортодоксни хербартовац", са највећим утицајем на рад у педагошком семинару на Универзитету у Београду, био је Стеван Окановић (1871-1917). Студирао је педагогику у Јени, као и Бакић. Након завршених студија, радио је у Учитељској школи и као предавач на Филозофском факултету у Београду. У објављеним радовима категорично је испуцао у прилог Хербартовским педагошким учењима, појачавајући тако отпор променама преко продирања реформских покрета у образовање Србије, који су се у великој мери ослањали на резултате експерименталних програма.

Љубомир Протић (1866-1928), студирао је педагогију у Јени и Лајпцигу. Професор и управитељ Учитељске школе у Београду, школски надзорник, референт и секретар у Министарству просвете. Највећи део радног века провео је у државној управи на пословима образовања. Најјаче се супротставио реформским покретима у образовању у Србији и приредио својеврстан теоријски обрачун са противницима хербартијанства, кроз четири веома полемичке књиге под насловом *Педагошка питања*. Иако је највише образовање био стекао на европским универзитетима, Протићев приступ био је критичан по тону, ироничан и саркастичан по стилу, те одлучан у обрачуна са продирањем у српско образовање европских иновација. Његово противљење није било само општепедагошког карактера, већ се ослањало и на методолошко неслагање. Он је промене сматрао научно неутемељеним, називао их је педагошким новотаријама и иронично их поредио са европским тенденцијама облачења по последњој моди "по најновијем журналу" (Протић, 2008). Протић оштро критикује експерименталну педагогију: научна педагогика "неће допустити да се витла експериментисањем које би било штетно, како се у своје време витлало с увођењем ручног рада... да не експериментишу и звани и незвани, па да се под експериментисањем не прикрива слаб рад и нерад" (Протић, 2008).

Са далеко више толеранције и умерености, како у прихватању, тако и у примени хербартовских педагошких учења, деловали су међу Србима на крају 19. и на почетку 20. века педагози умеренијих погледа на теоријска педагошка уопштавања и на изворе педагошких учења тога доба. Издавамо: Душана Рајичића, Стевана Чутурила, Павла Љотића,

Павла Чубровића и друге. У сваком случају, хербартијански утицај, преко бројних Хербартових ученика и следбеника, на образовање у Срба био је надмоћан у односу на све друге. Хербартовци су запосели институције, просветне власти, укључив и Министарство просвете Србије, просветни савет Србије, и заузели места професора педагошких дисциплина у учитељским школама. Да би педагошка учења другачијих схватања могла утицати на уређивање образовања у Срба, морало је доћи до смањивања утицаја хербартоваца.

То ће током првих 25 година 20. века бити добрим делом учињено захваљујући продирању нових идеја грађанског друштва у образовању, у схватањима школе и деце, ученика у школи, заслугом и трудом педагога, који су предводили реформске покрете. Појава овог утицаја није у Срба на научно-истраживачком нивоу проучавана, нове идеје и нов начин педагошког рада, ометани су и спречавани под утицајем моћи коју су имали хербартовци. То није био утицај у домену легислативе, нити у домену функционисања управе у образовању, па ни толико утицајан попут хербартијанског теоријског система на концепцију и извођење образовања. Та врста уплива је често заснована на аутохтоним педагошким погледима заснованим на традицији православља и етоса српског народа.

Представници антихербартовске педагогије тог времена, такође школовани на универзитетима у Немачкој, Аустрији, Швајцарској и Енглеској, били су: Јован Миодраговић, Сретен Аџић, Милан Шевић, Милош Милошевић, Паја Радосављевић. Они нису успели да наметну идеје позитивизма, чак је, у то време најзначајнији представник експерименталне педагогије у Срба, Паја Радосављевић, још пре Првог светског рата отишао у САД, како би у одговарајућем миљеу развијао своје идеје, те напредовао и постао цењен научник.

Јован Миодраговић (1854-1926), школован је на Универзитету у Лајпцигу, уз студијска путовања у Лондон и Париз, те у више немачких градова и педагошких центара. Изузетно дисциплинован и одговоран, уз то родољуб, свом снагом се дао на посао да унапреди образовање. У том процесу, првих деценија свога педагошког рада, представио се јавности, поготову у педагошком окружењу, другачијим приступом према поучавању и учењу. Његову богату библиографију чине стотине објављених радова.

Са Хербартовцима се упуштао у расправу и на теоријском нивоу, оспоравајући и побијајући њихове аргументе. Објавио је дела у којима стоји на сасвим супротним позицијама у педагошкој доктрини хербартоваца, одбацујући хербартијанство и као теоријски систем неподобан начину живота и васпитавања српског народа. То за шта се он залаже назвао је *Народно васпитање у Срба* или "Како српски народ васпитава пород свој" изложено у делу *Народна педагогија у Срба* (1914). Није остављао баш ни најмање места за хербартовске, па ни друге системе, покрете и огледе, жестоко се супротстављајући квази-теоријским узлетима. Миодраговић од педагогије тражи егзактност наводећи да у гомили субјективних схватања нигде не налази праве, тачне научне истине (Миодраговић, 1914). Његов рад има велики значај на пољу афирмисања методологије научног истраживања у педагогији. По речима Недовића (1981), Миодраговић је захваљујући томе што је био ученик Вијема Вунта, једног од највећих истраживача тог доба, значајно утицао на ширење научног хоризонта Срба. У извештајима упућеним Министарству просвете, још као студент писао је о значају пројектовања истраживања, посебно у области избора проблема и метода, постављања хипотеза, сачињавања извештаја и сређивања резултата истраживања.

Миодраговић је пут сазнања у педагогији схватао као кретање од теорије ка пракси. У раду је користио емпиријска, али и историјска и дескриптивна истраживања. Био је и носилац неколико лонгитудиналних пројеката, од којих је најзначајнији онај којим је проучавао основе народног васпитања у Србији.¹ Нажалост, захваљујући оштром отпору хербартоваца у то време, Миодраговић није био признат у овој области како му доликује, што је штетило и развоју саме педагогије у Срба.

Вредно је поменути и антихербартовско деловање Сретена Ацића (1856-1933). Након завршене Учитељске школе и кратке учитељске праксе на истоку Србије, упућен је, по својој молби, на студије, прво у Беч, потом у Лајпциг. Као и Миодраговић, сам сносио трошкове школовања, имовином наслеђеном од родитеља, остао је читавих шест година на образовању између осталих места и у Бремену. По повратку

¹ Ј. Миодраговић је проучавао српску школу уз асистенцију 74 народна учитеља који су пристали на сарадњу са њим, у непосредном педагошком раду истраживао је процес образовања. Истраживање је трајало од 1888. до 1914. год, а резултат овог истраживања је књига *Народна педагогија у Срба*. У документацији истраживања налази се идејни пројекат са јасно дефинисаним циљем, начином и временом истраживања, упутство за истраживаче на терену и инструмент истраживања – упитник са 14 питања.

у земљу, по завршеним студијама, на прелому 19. и 20. века, постављен је, на предлог Миодраговића, за директора Учитељске школе у оснивању у Јагодини. У тој школи је на оригиналан начин припремао учитеље за просветни позив. Деловање у Учитељској школи претворило је у огледни рад остварен кроз неколико пројеката. Најважнији је отварање интерната уз Учитељску школу и увођење дневног боравка ученика у школи. Захваљујући томе, ученици су имали практичан рад на пољопривредним, повртарским културама на школском земљишту, до савршенства испланиран и задат у одговарајућим распоредима обавеза ученика.

Ацић је остао познат по великом утицају који је извршио на српску педагошку и културну јавност, али и као полемичар и педагог који је имао сопствена педагошка уверења, уз активан однос према утицајима са стране, прихватајући из других земаља све што се може сместити рационално у српски образовани простор. Запажен је његов прилог популарисању школе рада као реформског покрета уз који је пристајао и подржавао га са више својих значајних дела². У области методологије педагогије не могу се јасно издвојити његови ставови, јер је у својим радовима више пажње поклањао педагошкој телеологији и практичном педагошком раду. Међутим, не сме остати незабележен његов напор да пажљиво бележи и води евиденцију о свим аспектима васпитног рада и наставе и да та своја запажања користи за њихово унапређење. Можемо рећи да је од свих српских педагога најдоследније и најискреније користио систематско посматрање, а резултате тог свог труда изложио је у значајним делима, како за оне који су заинтересовани за унапређивање праксе, тако и за педагошке теоретичаре: *Учитељеве забелешке (1894. и 1924. год.)* и *Васпитачеве забелешке (1909)*.

² Објавио је у *Учитељу*, под насловом "Школа рада школа будућности", један према школи рада пријатељски интониран прилог. Поред тога, објавио је више дела посвећених школи рада (Арбеит Сцхуле) и ручном раду у процесу поучавања. Пројекат увођења школа рада у праксу српских школа, обогатио је приликом полугодишњег боравка у Шведској, где је упознавао примену шведског облика ове иновације под називом 'Слајд'. По његовом пројекту организовани су течајеви за обучавање учитеља да прихвате и уреде своје школе по систему 'Школе рада'. Иако је то био искорак у односу на хербартијанство у Србији, које је неприкосновено овладао српским школама тога доба, носиоци идеје школе рада као реформског покрета били су изложени критици са примедбама да учитеље увежбавају у "плетењу котарица и корпи", запостављајући интелектуално васпитање у школама.

Трећи српски педагог који је стајао изван хербартијанства и реформских покрета, не сматрајући их ни довољним ни погодним за образовање и васпитање у српском народу, био је Вићентије Ракић (1881-1969), један од најоригиналнијих педагога свога времена, чије је дело досегло ниво признате педагошке теорије у Немачкој. Ракићево дело је аутентичан, нов приступ образовању и васпитању, далеко од хербартовских преокупација. "Настојао да педагошко образовање студената усмери правцем нове бихевиористичке теорије, да стваралачким напором унесе у нашу средину таква педагошка гледања која ће бити у присној вези са најновијим тековинама психологије, биологије и других наука" (Теших, 1967).

Ракић је студирао у Лајпцигу. По завршеним студијама, одбранио је докторску дисертацију *Васпитање изром и уметношћу (Die Erziehung mit Spiel und Kunst)*. То је вероватно најбоље прихваћена и најмања по обиму докторска дисертације из области педагогике од српског аутора³. Ракић је завршио каријеру као доцент Београдског универзитета, оснивач педагошког семинара из 1922. године, те после 24 године рада (у веома тешким условима, како је сам наводио), по завршетку Другог светског рата, није му било дозвољено да одржи ни једно предавање, јер су његови погледи били страни комунизму, као што је и комунизам био стран Ракићу.

Ракићево схватање васпитања било је по својој природи еволуционистичко, а сама сарадња са Вилхелмом Лајем и Ернестом Мојманом (Wilhelm August Lay & Ernst Meumann) определила га је ка експерименталној педагогији, тако да је истраживања у педагогији видео у области душе детета, његовог развоја и наставне праксе. Ипак, проблемом методологије у педагогији посебно се није бавио.

Из периода Краљевине Југославије, као и између два светска рата, не постоје значајније теоријско-епистемолошке методолошке тековине, јер у то доба нису постојале научно-истраживачке институције, а нису

³ На 44 странице текста изложена је теорија коју су цитирали многи истакнути педагози и психолози из европских земаља. Међу њима су Карл Грос који Ракића цитира у делу *Die Seele des Kindes (Душа детета)*, те Едуард Клапаред у књизи *Психологија детета (Psychologie de l'enfant)*, и Ернст Мојман, професор на Лајпцишком универзитету у својим предавањима, Херман Ебингхаус и други. И сама одбрана ове дисертације била је специфична, јер Ракић пред комисијом коју су сачињавали професори из Лајпцига Виљем Вундт, Ернст Мојман и Мазијус, није могао да дође до речи од препирке у коју су запали чланови комисије међусобно, изазваном аутентичношћу ове дисертације.

постојали ни кадрови за бављење науком у области васпитања и образовања. Методолошке тековине позитивистичко-емпиријске оријентације остале су непознате нашој научној педагошкој јавности, упркос појединачним покушајима српских педагога. Политички, научни и педагошки амбијент међу Србима није стварао услове за бављење теоријско-методолошким питањима педагогије. Образовање у Срба није било амбијент и делатност погодна за пројектовање научних педагошких истраживања, која би евентуално достизала ниво педагошких теорија. Пошто теорије образовања нису имале подршку, на научном нивоу, међу Србима, то само упозорава да је у педагошком поступању било превише атеоријских импровизација, у којима се губила планомерност и закономерност педагошког деловања.

Одређени напор за развој педагогије у епистемолошко-методолошком смислу чине и представници културне педагогије међу Србима, иако се методолошки проблеми не налазе у фокусу њихових интересовања. Они покушавају да на неки начин измире две опречне педагошке струје: системско-дедуктивну, идеалистичку и емпиријско-индуктивну, натуралистичку. Милош Р. Милошевић то чини кроз дефинисање саме педагогије као науке о духовном напредовању појединца и друштва, односно као науке о култури индивидуалног и колективног духа човека (Милошевић, 1911). У том смислу, Милошевић критикује експерименталну педагогију као акт чисте индукције сматрајући да њени резултати воде ка потврди индивидуалистичке педагошке концепције – за потпуно схватање васпитања и извођење општих норми и принципа потребно је и филозофско посматрање целокупне културне садржине у духовном развоју колективног духа. Дакле, у методолошком смислу културна педагогија мора се ослањати на анализу. И то анализу унутрашњег искуства, тј. индивидуалног духа и анализу спољашњег искуства, тј. колективног духа. На овај начин добивена сазнања подвргавају се синтези која води ка општим начелима (Дунђерски, 2008).

У ову групу педагога спада и његов млађи колега Војислав Младеновић, који је чак и у послератном периоду чинио сличне напоре, међутим и његови напори остају без великог одјека у педагошкој научној јавности.

На самом крају Другог светског рата (1944/45) ситуација је била још неповољнија. Стари педагошки кадрови су отишли, предратни уџбеници педагогије су одбачени као "буржоаски", "реакционарни", а од педагога, једино се Радован Теодосић на кратко бави теоријским

педагошким питањима. Теодосић у *Педагозици*, која је 1957. године званично одобрена као уџбеник за коришћење у учитељским школама, посвећује једно поглавље методама истраживачког рада у педагогији у коме се залаже за плурализим метода. Међу основне методе истраживачког рада у педагогији убраја: методу педагошког посматрања или опсервације, методу педагошког експеримента, методу педагошког разговора и методу проучавања школске васпитне и уопште педагошке документације. У овом поглављу он се бави основним принципима и етапама педагошког истраживања.

РАЗВОЈ МЕТОДОЛОГИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ У СРБА ОД ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА (1944/45) ДО 1991/92. ГОДИНЕ

Развој методологије педагогије могуће је детаљније анализирати у контексту друштвених промена у другој половини 20. века. Окретање СФР Југославије Совјетском Савезу као узор 1944/45. године обележило је развој методологије педагогије. Једнострана филозофска, идејно-идеолошка оријентација совјетске педагогије снажно је утицала на развој методологије педагогије у Србији, што је оставило извесне последице у развоју науке о васпитању.

У овом раду, развој методологије педагогије од Другог светског рата (1944/45) праћен је по периодизацији развоја педагошке науке коју је осмислио Никола Поткоњак, а коју обележава доминантна проблематика или карактеристика у кадровским и друштвеним промена у сфери педагогије (Поткоњак, 1994):

- (1) Први развојни период – време од ослобођења земље до Првог конгреса педагога Југославије (1944/5-1952).
- (2) Други развојни период – период тражења аутентичне епистемолошко-методолошке основе југословенске социјалистичке педагогије (1952/3-1963).
- (3) Трећи развојни период – конституисање југословенске социјалистичке педагогије (1963-1970).
- (4) Четврти развојни период – период самоуправне педагогије (1970-1986/7).
- (5) Пети развојни период – период тражења новог идентитета педагогије (1986/7-1991/2).

Први развојни период педагошке мисли обухвата период од ослобођења земље 1944/45. до Првог конгреса педагога Југославије који је одржан 1952. године у Београду. Један од приоритетних

задатака нове власти, после ослобођења 1944. године, био је конституисање новог социолошког система образовања и васпитања, чиме се подразумева и конституисање нових основа педагошке науке. Теоријско-методолошке тековине Краљевине Југославије биле су скромне, па је у овом периоду совјетска педагогија у Југославији имала неприкосновен монополски положај и утицај. Напушта се Хербартова педагогија и прихвата совјетска марксистичка педагогија која је садржавала низ озбиљних теоријско-методолошких слабости, што за последицу има потпуно запостављање развоја методологије педагогије. Читав овај период обележили су ставови партијских и државних органа, а због доминације дедуктивног и занемаривања индуктивног приступа, ова фаза назива се дедуктивна. Поткоњак је у својим истраживањима дошао до података да у том периоду нису постојале ни истраживачке педагошке институције, ни истраживачки педагошки кадрови, ни одговарајућа методологија, да је научно-истраживачка педагошка делатност била неразвијена, а општи педагошки проблеми нису били научно проучавани (Поткоњак, 1994; 1977). Након разлаза СССР и СФРЈ (сукоб Информбироа 1948. године), српска педагогија се постепено ослобађа стега совјетске педагогије и постаје веома битна за основне друштвене односе, за однос појединца и заједнице, за друштвену праксу, за друштвени развитак, за политику, те се нашла у центру тог збивања. Од посебног је значаја Уставни закон из 1953. године којим се дефинитивно уводи друштвено уређење у свим областима друштвеног рада, а допринео је да у образовању и васпитању почиње припрема и темељна реформа система школства. На Првом конгресу педагога Југославије 1952. године у Београду испољено је да у педагогији морамо утврдити нову "методолошку основу" на којој ће бити могуће проучавати "педагошку праксу" и повезивати педагошку теорију са праксом, као и ослањати њен развој на непосредну праксу (Поткоњак, 1994). Истовремено с тим настојањима, која су углавном извирала из универзитетских институција, појављују се настајања практичара да се при решавању појединих, дидактичких и методичких проблема, уместо од субјективне импресије пође од егзактно утврђених чињеница. У том настојању они су тежили за мерним инструментима и егзактном анализом наставног процеса. Факултетске катедре за педагогију споро се буде и оживљавају, а читав развојни пут педагогије у рукама је моћних министарстава. Међутим, године 1951. за асистента за предмет *Општа педагогија* на Филозофском факултету у Београду изабран је Никола Поткоњак, педагог и научник који ће обележити своју епоху, а затим и значајно допринети развоју педагогије, као и методологије педагогије уопште. Прошавши кроз сва академска звања,

у звање редовног професора за предмете *Општа педагогија* и *Методологија педагошких истраживања* изабран је 1973. године, а за редовног члана и првог председника Српске академије образовања (Београд) изабран је 2005. године. Његов допринос науци огледа се у стотинама написаних реферата, кореферата и саопштења из области теоријско-епистемолошких и методолошких питања педагогије.

Други развојни период српске педагошке мисли је период методолошке преоријентације који почиње 1952/53. године и траје наредних десет година, тачније до Саветовања југословенских педагога на Сљемену крај Загреба 1963. године, које је показало реалну слику степена развоја методологије педагогије и научних педагошких истраживања у Југославији тога времена. Методологија педагогије била је ретко заступљена док се рад педагога ограничио на преводне поглавља посвећених методама педагогије појединих совјетских уџбеника педагогије.

У овом периоду у свету почиње расправа о научним парадигмама објављивањем књиге *Структура научних револуција* Томаса Куна (Thomas Kuhn: *The Structure of Scientific Revolutions*) из 1962. године. Парадигме су, у општем значењу које им је дао Кун (Kuhn, 1974: 165), скупови исказа који су универзално прихваћени у одређеној научној заједници (заједници научника одређене дисциплине) и који постају за одређено време примери или узорци за постављање и решавање научних проблема. Парадигму разумевања постепено замењује парадигма објашњавања, а педагогија се постепено ослобађала дедуктивне оријентације и прихватала емпиријско индуктивни приступ. Тако се јавља потреба за изучавањем педагошке праксе и васпитне емпирије што је условило и развој методологије педагогије. Таква педагогија изискивала је у то време савременију методологију која би се бавила истраживањима услова у којима се васпитно-образовни процес одвија и то применом савремених техника и метода, а управо је ово чинило "методолошку преоријентацију". Методолошки садржаји у наставним програмима учитељских школа Србије постају присутни од 1953. године, а методолошким питањима бавили су се: Владо Шмит, Владимир Мужих, Радисав Ничковић, Никола Поткоњак, Радован Теодосић, Јован Ђорђевић, Милан Баковљев.

Овај период обележило је оснивање првог и јединог *Института за педагошка истраживања* са задатком да се бави проучавањем и истраживањем проблема васпитања и образовања. Институт је

основан 1959. године, када је Извршно веће Народне скупштине Народне Републике Србије донело Уредбу о оснивању Института за педагошка истраживања (Службени гласник НР Србије бр. 54/59). Статус научне установе Институт има од 1961. године, када је донета Уредба Извршног већа СР Србије. Отварање Института за педагошка истраживања поклопило се у истој години када је Јован Ђорђевић одбранио докторску дисертацију *Прилог експерименталном испитивању дидактичке вредности наставног филма* на Филозофском факултету у Београду. У првој деценији рада Института преводе се најзначајнија дела из области методологије и организују се семинари из педагошке статистике у циљу ефикаснијег оспособљавања кадрова за научноистраживачки рад. Започет је рад на издавању публикација стручног карактера и на популаризацији науке. Програмски садржаји су били претежно усмерени ка проблемима наставе, а емпиријски оријентисана истраживања Института представљала су почетак конституисања емпиријске методологије педагошких истраживања у Србији. Институт је дао значајан допринос за развој научне теоријске методолошке мисли у педагогији што ће се посебно препознати 70-тих и 80-тих година 20. века.

У периоду када је методологија педагогије имала централно место у интересовањима научника и када су педагошка истраживања успешно развијана и спровођена, јавиле су се извесне слабости у виду нерешених питања организације научног педагошког истраживања (постојање једног педагошког института), недостатак кадрова (мали број људи се бавио научно-истраживачким радом), као и многобројна нерешена материјално-финансијска питања.

Трећи развојни период педагошке мисли назван је периодом консолидације југословенске социјалистичке педагогије и трајао је од 1963. до 1970. године. У овом периоду се тежило да се педагогија у Југославији предметно и методолошки јасно одреди, учврсти и консолидује (Кундачина, 2004; Поткоњак, 1994). Друштвени развоја одразио се и на интензивирање процеса демократизације у сфери образовања и васпитања, ситуација је постала знатно повољнија, пружала је реалне услове за даљи развој педагогије, пре свега ослањајући се на тековине из претходног периода у теоријско-методолошком погледу, али и на низ докумената и догађаја који су стварали основу за даљи развој, као и за интензивирање и подстицање истраживачке делатности у области педагогије (Саветовање педагога Југославије, 1963; други Конгрес педагога Југославије, 1965; увођење курсева *Методологије педагогије* у студије педагогије; појава уџбеника

педагогије који имају и садржаје из методологије педагогије). На Саветовању педагога Југославије (1963) и на Другом конгресу педагога Југославије (1965), испољени су захтеви за стварање услова за бављењем научно-истраживачим радом и оснивањем истраживачких педагошких институција. Већа пажња у овом периоду посвећује се индуктивном приступу и конструисању инструмената за мерење практичних резултата. За развој методологије педагогије посебно је било од значаја што се од 1962. године на Катедри за педагогију на Филозофском факултету Универзитета у Београду почиње предавати као студијски предмет *Методологија педагошких истраживања са статистиком*, а први професор овог предмета био је проф. др Никола Поткоњак (овај предмет је у Загребу предавао проф. др Владимир Мужих). Војин Милић године 1965. објављује уџбеник *Социолошки метод* који у то време има велики утицај на формирање методолошке мисли у педагогији. Први комплетан уџбеник из методологије педагогије са педагошком статистиком, издаје 1968. године Владимир Мужих под називом *Методологија педагошког истраживања*. Врло значајно за овај период је и то што је објављено више извештаја о истраживањима васпитања на новим методолошким основама. Готово све магистарске и докторске дисертације из педагогије и специјалистички радови садржавали су резултате емпиријских педагошких истраживања.

Четврти развојни период педагошке мисли назван је периодом самоуправне педагогије и трајао је од 1970. до 1986. године и одликовао се настојањем да се изгради самоуправна педагогија у Југославији, различита од свих социјалистичких, марксистичких, буржоаских, грађанских и других педагогија (Кундачина, 2004; Поткоњак, 1994). У југословенској педагогији се у овом периоду трага за новим предметним одређењем педагогије, а у методолошком погледу настоји се наћи јединство између филозофског и научног, теоријског и емпиријског, објективног и вредносног, дедуктивног и индуктивног, квалитативног и квантитативног. Од школске 1972/73. године у свим основним и средњим школама уводи се петодневна радна седмица, после претходне експерименталне примене у школској 1970/71. и 1971/72. године. О овоме сведоче и усвојени документи највиших органа власти, а посебно *Резолуција Савезне скупштине о развоју образовања и васпитања на самоуправној основи* из 1970. године, као и *Закон о средњем образовању* (1974), којим се тражи реформисање укупног средњег образовања. Такође, у овом периоду извршена је друга реформа основног, као и прва темељна реформа средњег образовања, и усвојена су два документа: *Основна школа-*

општа програмска структура са наставним плановима и програмима (1973) и Наставни планови и програми за припремни период средњег образовања (1973). Тиме почиње једна врста поновне реформе основног образовања и прве радикалније реформе средњег образовања. Након 1970. године, српско друштво, као део југословенског државног простора, определило се за радикалне промене у читавој сфери васпитања и образовања, што је пред српску педагогију ставило врло озбиљне и често сасвим нове и бројне теоријске, епистемолошке и методолошке проблеме. Ови проблеми могли су се решавати само развијањем научно-истраживачког рада у области педагогије. Зато се у овом периоду реализују значајни истраживачки пројекти, а на Институту за педагошка истраживања у Београду одржавани су симпозијуми и округли столови. Седамдесете године су прекретница у програмској оријентацији Института, јер се емпиријска истраживања одликују не само емпиријским подацима, већ и теоријским анализама образовно-васпитног процеса. Веома значајна промена је проширивање програмског садржаја темама из области васпитања, поред истраживања образовних проблема у настави. Од тада, студије теоријског или теоријско-емпиријског карактера обрађују скоро све проблеме који се тичу суштинских питања васпитања и образовања. У раздобљу од 1975-1980. Институт почиње да ангажује стручњаке различитих профила (поред педагога и психолога, и лингвисте, социологе, стручњаке из области природних наука и др.), како би се комплетније обрадиле шире теме обухваћене програмом. Године 1980. Љубомир Коцић одбранио је докторску дисертацију *Експериментална истраживања у области васпитања и образовања*, прву из области методологије педагогије у Срба.

Оснивањем педагошких академија (1972), долази до извесних напредака у методолошком образовању наставника разредне наставе. Садржаји из педагошке методологије изучавани су у оквиру студијског предмета *Општа педагогија*, а посебна пажња је посвећивана припремању студената за проучавање образовно-васпитне проблематике у циљу усавршавања властитог васпитно-образовног рада. У овом периоду студентима су на располагању били нови уџбеници који се баве методолошким питањима педагогије: *Истраживања у настави* (1972) аутора Тихомира Продановића, *Методологија педагошког истраживања и стваралаштва* (1980) аутора Ђорђа Лекића, *Различити методолошки проблеми истраживања моралног васпитања* (1977) аутора Јована Ђорђевића, *Педагошки експеримент, карактеристике и могућности* (1981) аутора

Љубомира Коцића, *Експериментална педагогије* (1983) аутора Љубомира Коцића.

Године 1977. објављена је студија *Теоријско-методолошки проблеми педагогије (Епистемологија педагогије)* аутора Николе Поткоњака, која представља једно од најзначајних дела из области науке о васпитању код нас. Аутор је кроз разкршћа, дилеме и теоријско-методолошке проблеме савремене буржоаске педагогије као и класификације њених бројних праваца представио предметно-методолошко утемељење марксистичке концепције васпитања, особености развитка југословенске марксистичке педагогије као и самоуправног социјалистичког васпитања. Одмах по изласку ово дело је постало незаобилазно методолошко полазиште научника и теоретичара, а његов утицај на ширу интелектуалну јавност и на популаризацију науке је непроцењив. То најбоље потврђује чињеница да 35 година касније, идеје Поткоњаквих дела нису исцрпљене, о чему сведоче стотине новијих референци доступних на Интернету.

Посебну пажњу представља студија *Методолошки проблеми системних проучавања у педагогији* 1982. године аутора Николе Поткоњака у којој је описао системно-структурално-функционална истраживања у васпитању и образовању, која су за то време била научно откриће. Говорећи о настанку и раширености системних проучавања, о основним разлозима за примену ових проучавања у педагогији као о методолошким особеностима системних проучавања, аутор је кроз конструкцију модела на основи системне анализе објаснио анализу веза и односа, динамизма и функционисања система, конструкцију хипотетичког модела. Овом студијом Поткоњак је затворио отворио врата овој врсти проучавања али и до данашњих дана ово дело није превазиђено.

Одржавањем Осмог округлог стола часописа *Педагогија* на Игману код Сарајева године 1986. и Шестог конгреса педагога у Марибору године 1986. завршава се развојни пут југословенске социјалистичке педагогије.

Пети развојни период педагошке мисли назван је периодом раскршћа и тражења новог идентитета педагогије и трајао је од 1986/87. до 1991/92. године. Ово је период кризе и распада социјалистичких држава, који је захватио све области друштвеног живота, као и васпитање и образовање. Средином осамдесетих година врши се анализа стања у образовању и васпитању, а како су утврђене велике

разлике, покренута је иницијатива о некој врсти "реинтеграције", односно за веће заједништво или "јединство различитости" у систему васпитања и образовања. У овом периоду многи српски педагози баве се проучавањем важних методолошких питања, као што су: реаговање педагогије на савремене педагошке промене, промишљања методологије у оквиру различитих парадигми, методолошки изазови нових педагошких струјања, улога биографске методе, студије случаја и етнографских истраживања у проучавању педагошких појава, утицај информатичке технологије на методологију педагогије и друго (Кундачина, 2004, Банђур и Поткоњак, 1999). Такође, паралелно се појављују многобројне методолошке студије и расправе, извештаји, саопштења о истраживањима појединих педагошких проблема, иницирана од стране Југословенског и Републичког завода за проучавање и унапређивање школства. У осамдесетим годинама, *Институт за педагошка истраживања* наставља даљу афирмацију у друштвеном и научном подручју. Истраживачки програм се богати фундаменталним и развојним педагошким темама, уз настојање да се теоријско-методолошка оријентација ослободи класичног експерименталног, емпиризма и позитивизма. Поред тога, истраживања су била усмерена на проналажење нових путева транспоновања фундаменталних и других истраживачких резултата у школску праксу.

РАЗВОЈ МЕТОДОЛОГИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ У СРБА НА КРАЈУ 20. ВЕКА (ПЕРИОД РАЗВОЈА НОВЕ ПЕДАГОГИЈЕ)

Развој методологије педагогије (период развоја нове педагошке мисли) трајао је од 1992. до 2000. године и представља интензивнији и самосталан развој српске педагошке мисли, па се зато и назива периодом развоја нове педагогије. Педагошка наука и научна педагошка истраживања у овом периоду једноставно деле судбину друштва у коме се развијају. Распадом Југославије 1991. године, научноистраживачки рад у области васпитања и образовања посебно је интензиван, долази до дезинтеграције система васпитања и образовања, дезинтеграције педагошке науке. Упркос томе, развој педагошких истраживања иде узлазном линијом, а појављују се и бројни млади научни кадрови, бројни часописи и стручни радови из методологије педагошких истраживања. Након оснивања учитељских факултета у Београду, Сомбору, Ужицу, Врању, Јагодини, Призрену и Бијељини, методологија педагогије изучава се као посебан студијски предмет. *Методологија педагошких истраживања* и *Педагошка статистика* изучавају се као посебни предмети на катедрама за

педагогију на филозофским факултетима у Београду, Нишу и Приштини, док на Катедри за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду није ни дошло до издвајања педагошке статистике као посебног студијског предмета. У овом периоду долази до шире афирмације методологије педагогије у свим сегментима васпитно-образовног рада и стваралаштва, а читав низ педагога бави се методолошким питањима.

Потребе савременог друштва постављају пред наставнике нове захтеве који се односе на промену улоге наставника, при чему од преносилаца знања све више постају дијагностичари и организатори процеса истраживања. У овом периоду акциона истраживања добијају велику пажњу, а њихова вредност је у томе што решавају проблем преношења резултата истраживања у васпитно-образовну праксу. Један од основних разлога, због којих је идеја акционих истраживања покренута, био је да омогући наставницима који нису професионални истраживачи бављење научним истраживањем. Актуелност акционих истраживања утолико је израженија зато што постоји недовољан број теоријских радова и емпиријских истраживања, који би требало да елаборирају ту проблематику, као и због недовољне оспособљености наставника-практичара да их примењују у васпитно-образовној пракси. Чињеница је да акциона истраживања захватају подручје методологије педагогије за које се у последњој деценији прошлог века, и код Срба и у свету, појавило велико интересовање, те у чињеници да ће донети нова сазнања у циљу подстицања каснијих истраживања у васпитно-образовној пракси, а која ће допринети мењању улоге наставника. До 80-тих година акциона истраживања су се повремено сусретала у релевантним научним часописима и стручној литератури. Међутим, у овом периоду развоја нове педагошке мисли та се ситуација знатно променила у њихову корист. С обзиром на то да свако истраживање настоји да пронађе одговоре на постављена питања или хипотезе, сврха акционих истраживања налази се, пре свега, у отварању нових перспектива, знатно више него у давању готових одговора.

Улога наставника у акционим истраживањима била је једна од тема програма који је организовао Републички завод за унапређивање образовања Републике Српске у Бањој Луци 2000. године, а који се односио на стручно усавршавање наставника. Родоначелник акционих истраживања на нашем простору, Вељко Банђур у ту сврху написао је брошуру са истим називом. Акциона истраживања у васпитно-образовном раду јављају се као одговор на проблем коришћења истраживања у пракси и упозоравају на значај теорије у емпиријским

истраживањима. Овај закључни постулат на крају овог периода упућује на процес сталног прожимања методологије акционих истраживања са васпитно-образовним радом. Пред сам крај прошлог века, долазе до изражаја педагози и научници са иновативним идејама у погледу методологије педагогије. Препознатљиво је то у следећим публикацијама: *Иновације у школи као предмет истраживања* (1992) аутора Николе Поткоњака, *О истраживању, методу и знању* (1995) аутора Живана Ристића, *Методологија истраживања у васпитању и образовању* (1996) аутора Душана Савићевића, *Основи методологије педагошких истраживања* (1997) аутора Милана Баковљева, *Педагошка истраживања у школи* (1996) аутора Николе Поткоњака и Вељка Банђура, *Методологија педагогије* (1999) аутора Николе Поткоњака и Вељка Банђура, *Инструменти за рад школских стручних сарадника* (1992) аутора Радосава Ничковића, *Инструменти за рад педагога* (1996) аутора Николе Поткоњака и Недељка Трнавца, *Педагогија у акцији* (1999) аутора Мирјане Пешић, *Методолошки практикум* (1996) аутора Миленка Кундачине и Вељка Банђура, *Збирка тестова знања из методологије педагогије* (2000) аутора Грозданке Гојков и Миленка Кундачине, *Лексикон педагошке методологије* (1999) у наредним годинама доживљава четири издања аутора Грозданке Гојков, Раденка Круља и Миленка Кундачине.

Године 1996. у Институту за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду одржан је симпозијум *Истраживања у педагогији и андрагогији*. У последњој деценији 20. века методологија педагогије заузима место које би и требало да јој припада у науци о васпитању.

МЕТОДОЛОГИЈА ПЕДАГОГИЈЕ НА ПОЧЕТКУ 21. ВЕКА

На почетку 21. века створене су кадровске, материјалне, институционалне и научне основе које су гаранција за развој методологије педагогије у Срба, а тиме и педагошке науке уопште. Знања из методологије педагогије веома су широка а на то нам указују резултати многобројних педагошких истраживања. Сходно новим трендовима у развоју педагошке науке, велики акценат ставља се на садржаје квалитативне и квантитативне истраживачке парадигме. Тренд интересовања за акциона истраживања на почетку овог миленијума не само да не јењава, већ доживљава пуну афирмацију.

Оно што је обележило методологију педагогије у последњих 10 година јесте помирење квалитативне и квантитативне парадигме у истраживањима друштвених феномена (Максимовић, 2011; Шевкушић,

2009; Цресвелл, 2003). Многи аутори (Гојков, 2006а, 2006б, 2007а, 2007б; Халми, 2005; Банђур и Поткоњак, 1999; Секулић-Мајурец, 2000; Мужић, 1999), истичу ова два темељна парадигматска блока: квалитативну и квантитативну парадигму. Оваква подела је могућа само ако су као критеријум одабрали истраживачке методе, односно методолошки аспект истраживања. Међутим, у савременој страниј литератури (Максимовић, 2011; Кӧниг & Зедлер, 2001; Линцолн & Губа, 2000; Реасон, 1997) све више се јављају приступи који за диференцијацију истраживачких парадигми постављају као основни критеријум филозофска полазишта, а не истраживачке методе које превладавају у одређеном научном приступу. То значи да се у склопу истраживачких приступа могу користити сличне методе истраживања, упркос томе да ли се ради о различитим научним парадигмама које су пре свега одређене филозофским претпоставкама.

Сазнања о човеку развијају се у плурализму парадигми, при чему није реч само о плурализму конкурентних теорија, већ о плурализму теоријских оријентација. Плурализам истраживачких парадигми одговара и карактеру њеног предметног подручја и њеном положају у демократском друштву. Заиста, процес васпитно-образовног рад захтева интеграцију квалитативне и квантитативне истраживачке парадигме. Методе квалитативног истраживања користе се заједно са методама квантитативног истраживања како би се добило дубље разумевање узрока педагошких појава или стварање основа за нека даља истраживања. Квалитативне, као и квантитативне методе, упркос методолошким разликама проналазе своју сврху на сазнајном нивоу у савременој методологији педагогије. У сродној аналитичкој равни, Грозданка Гојков реализовала је научни пројекат "Глобализација и метатеоријске основе педагошке методологије" финансиран од стране Министарства науке Републике Србије, за период 2006-2010.

Посебна пажња на почетку 21. века усмерена је на акциона истраживања која се сматрају новим трендом у унапређивању васпитно-образовне праксе, што заслужује посебну пажњу, поготово зато што је недовољан број теоријских радова и емпијских истраживања који елаборирају ту проблематику. Потреба за спровођењем акционих истраживања упућује нас на потребу мењања улоге наставника у васпитно-образовном процесу, као и стицању веће улоге у наставно-научном процесу. Акциона истраживања омогућавају решавање специфичних проблема на које наставници наилазе у својој пракси, односно унапређивање праксе. Акциона истраживања за циљ имају унапређивање васпитно-образовне праксе, али специфичност

ових истраживања је у томе што проблеме идентификују и решавају сами наставници, а не професионални истраживачи. Акциона истраживања, пре свега, полазе од потреба наставника – практичара, а не од замисли појединаца или институција ван школског контекста. Међутим, акциона истраживања су за разлику од осталих истраживачких приступа, најближа модерном појму праксе.

Развоју акционих истраживања у Срба допринели су Грозданка Гојков, Вељко Банђур, Миленко Кундачина, аутори који су снажно обележили методологију педагогије у овом периоду. Године 2004. излази књига *Акционо истраживање у школи (наставници као истраживачи)* аутора Вељка Банђура и Миленка Кундачина. У истој години, на Конкурсу за акредитацију програма за стручно усавршавање наставника, који је расписало Министарство за просвету и спорт Републике Србије, истраживачки тим у саставу Вељко Банђур, Грозданка Гојков и Миленко Кундачина поднео је пројекат под називом *Акциона истраживања у васпитно-образовном раду*. Први критеријум био је усмерен на допринос програма унапређивању знања, вештина и способности наставника, васпитача и стручних сарадника, неопходних за остваривање циљева образовања и васпитања деце и ученика. Непосредни циљ пројекта био је упознавање наставника основних и средњих школа и васпитача у предшколским установама са значајним својствима акционог истраживања и могућностима мењања појава које се истражују. Дугорочни циљ био је оспособљавање наставника како би могли да имплементирају елементе стратегије за развој курикулума, да успешно конкретизују исходе образовања и операционализују школски курикулум и успешно повезују елементе стратегије за развој курикулума и његову структуру. Други критеријум пројекта био је усмерен на применљивост програма у педагошкој пракси. Разлози за спровођење пројекта били су следећи: (1) Програми образовања наставника не обезбеђују припремање за истраживачке компетенције, нити је тај проблем обликован на начин који је усмерен на решавању практичних проблема у образовању. (2) Решавање проблема у школској пракси уз учешће наставника кључно је за ефикасност образовно-васпитног процеса, што се постиже, између осталог, и акционим истраживањима. (3) Акциона истраживања нису довољно афирмисана у концепту и стратегији школске реформе која је у току. (4) У образовној пракси наставници су склонији и спремнији да подрже резултате из властитог истраживања и властитог наставног искуства. (5) Учешћем у акционим истраживањима радикално се мења позиција наставника у васпитно-образовном процесу. Врсте активности, теме и садржаји рада, као и временски распоред у оквиру другог критеријума у

трајању од три дана садржао је уводни део (теоријске теме и израду пројекта истраживања), главни део (спровођење акционог истраживања) и завршни део (интерпретација резултата истраживања и писање извештаја истраживања). На крају семинара предвиђена је била евалуација од стране учесника. Радни материјал чинили су садржај и сценарио радионица по темама, прилози за учеснике радионица, практикум Акциона истраживања у образно-васпитном процесу и организовање наставних активности. У току примене програма користе се скале процене, микротестови знања, анегдотске белешке, евиденционе листе, евалуациони упитници и нацрти за планирање и организацију наставних активности. Трећи критеријум односио се на постојање техничких и стручних услова за успешно остваривање програма у установи, стручном друштву или удружењу које обавља делатност у области васпитања и образовања. Четврти критеријум био је усмерен на утврђеност и примереност поступака његовог вредновања у примени.

У овом периоду значајан допринос науци представљају одбрањене докторске дисертације из области методологије педагогије: *Мерење у педагошким истраживањима* кандидаткиње Наташе Матовић, одбрањена на Филозофском факултету у Београду, 2004. године, под менторством проф др. Љубомира Коцића, *Домети и ограничења квалитативних истраживања у педагогији* кандидаткиње Славице Шевкушић, одбрањена на Филозофском факултету у Новом Саду, 2008. године, под менторством проф др. Грозданке Гојков, *Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе* кандидаткиње Јелене Максимовић, одбрањена на Филозофском факултету у Палама-Источно Сарајево, 2011. године, под менторством проф. др Вељка Банђура.

У овом периоду објављена је *Библиографија педагошке методологије* (2000) аутора Миленка Кундачине и Грозданке Гојков, затим, *Увод у педагошку методологију (или метатеоријске концепције педагошке методологије)* (2004) ауторке Грозданке Гојков, *Метатеоријске концепције педагошке методологије: Увод у педагошку методологију* (2007) ауторке Грозданке Гојков, *Квалитативна истраживачка парадигма у педагогији* (2007) ауторке Грозданке Гојков, *Методолошки проблеми истраживања даровитости* (2008) ауторке Грозданке Гојков. Такође, објављена су монографије: *Мерења у педагогији* (2007) ауторке Наташе Матовић, *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси* (2012) ауторке Јелене Максимовић, *Квалитативна истраживања у педагогији* (2011) ауторке Славице Шевкушић.

На прагу 21. века с правом можемо рећи да имамо изграђену методологију педагогије за целовито проучавање педагошке стварности, да имамо изграђен епистемолошко-методолошки приступ теоријским истраживањима, да су заступљена подједнако и прогностичка, развојна и футуролошка истраживања, да је разјашњен однос квалитативних и квантитативних истраживања, да домет математичких и информатичких техника постаје неопходност, а методолошка и статистичка образованост услов бављења науком.

Тековине развоја методологије педагогије до данас, створиле су добру основу за даљи, већи и бољи развој методологије педагогије, а самим тим и за развијање педагошке праксе и педагогије као науке.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Прегледом етапа у историјском развоју методологије педагогије у Срба може се приметити да на самом почетку конституисања педагогије као науке нису постојали институционални, као ни кадровски, предуслови за развијање методологије педагогије, односно за бављење истраживачким научним радом у области педагогије. И наредни период, врло је сиромашан када је у питању научна истраживачка делатност, а разлог томе је управо утицај совјетске педагогије који није текао равномерно, већ се кретао између екстрема и једностраности, те се методологија педагогије развијала под утицајем методологије педагогије других земаља, и дуго нису биле превазиђене основне епистемолошке и методолошке слабости, тако да је педагошко истраживање, због свега тога, било сведено на минимум.

Интензиван развој методологије педагогије почиње тек у другој половини 20. века, када велики број педагога почиње да се бави питањима методологије педагошких истраживања, када је издат велики број уџбеника, часописа и лексикона у овој области и када се почиње изучавати на факултету (на катедрама за педагогију) као самостална студијска дисциплина. Савремена струјања у научним истраживањима у области педагогије све интензивније продиру у образовну праксу и све је више истраживања емпиријске методолошке оријентације, што утиче на интензивнији развој и успон педагошке науке. Њихова теоријско-методолошка заснованост подигнута је на виши ниво. Образовна политика се полако, али сигурно, окреће педагошкој науци. Наступа доминација за бржим развојем методологије педагогије, посебно развој и усавршавање техника и

инструмената за емпиријска истраживања, чиме се превазилазе слабости такозване дедуктивне и нормативне педагогије.

У развоју методологије педагошке науке током друге половине 20. века предност је имала квалитативна методологија и квалитативна истраживања која се темеље на тестирању теорије састављене од варијабли и мерења сложених аналитичких процедура у циљу верификације предиктивних генерализација. У конституисању квантитативног приступа у истраживању, знање о стварности постоји изван и независно од човека, а човек учествује кроз процес истраживања на тај начин што га само открива. У вези са тим, за процес сазнавања карактеристично је да су истраживач и предмет истраживања потпуно одвојени и независни. На тај начин се обезбеђује да онај ко сазнаје не може да утиче на оно што проучава, а преко њега и на резултате које ће добити, али и да не постоји повратни утицај предмета проучавања на истраживача.

Од академски нормативне педагогије (Хербарт, 1809), емпиријске педагогије и њених критичко-рационалних модификација (Петерсен, 1926), духовно научне педагогије (Dilthey, 1883) и њеног повратка херменеутици, до потраге за чистом науком (Popper, 1995), парадигмама (Kuhn, 1978), конструктивистичким моделима (Lorenzen, 1972) и теорији постмодерног друштва (Lyotard, 1986), као и интензиван развој педагошких истраживања крајем 20. века, допринео је да квалитативна методологија, често потискивана, заузме равноправан статус са квантитативном методологијом. Данас, интеграција квалитативних и квантитативних истраживања, има свој значај и место у методологији истраживања образовања.

На основу анализе релевантне литературе, историјских и методолошких дела, као и радова објављених у педагошкој периодици, може се констатовати да је током дуге историје развоја педагошке мисли у Срба дошло до значајног напретка у развоју методологије педагогије као неизоставног пратиоца развоја педагошке науке и њеног конституитивног дела. Посматрано у целини, закључујемо да је историјски развојни пут методологије педагогије достигао пуну афирмацију у последње две деценије свога постојања.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакић, В. (1897): *Општа педагогика*. Београд
2. Бакић, В. (1921): *Посебна педагогика*. Београд: Државна штампарија.
3. Банђур, В и Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије
4. Creswell, J.W. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
5. Дунђерски, С. Ј. (2008): *На тремеђи културе, патриотизма и слободе – раскриша педагошке мисли Милоша Р. Милошевића*. Нови Сад: Филозофски факултет
6. Гојков, Г. (2006а): Метатеоријске концепције као основе педагошких теорија и модела. *Педагогија*, бр. 1, стр. 38-51.
7. Гојков, Г. (2006б): Триангулација у педагошком истраживању. *Педагогија*, бр. 2, стр. 157-167.
8. Гојков, Г. (2007а): *Метатеоријске концепције педагошке методологије: увод у педагошку методологију*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
9. Гојков, Г. (2007б): *Квалитативна истраживачка парадигма у педагогији*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
10. Гојков, Г. (2008): Ортодоксна и хетеродоксна истраживања у педагогији. *Зборник радова, О односу квалитативних и квантитативних метода у педагошким истраживањима*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
11. Гојков, Г. и сарадници (2009): *Метатеоријски приступи у педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
12. Guba, E. (1990): *The paradigm dialog*. Beverly Hills, CA: Sage.
13. Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
14. Јовановић, Ј. Д. (1939): Идејни развитак педагогике у Срба од 1918. до 1938. са освртом на претходно доба. У: *Педагошка Југославија* (ур. Милић Р. Мајсторовић). Београд: Штампарија Привредник
15. Круљ, Р., С. Стојановић & Ј. Круљ-Драшковић (2007): *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*. Врање: Учитељски факултет у Врању
16. Кун, Т. (1974): *Структура научних револуција*. Београд: Нолит.
17. Кундачина, М. (2004). Методологија педагошке науке у Србији у другој половини XX века. *Зборника радова, Ужице: Учитељски факултет*
18. Köenig, E. & Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
19. Lincoln, Y. & Guba, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
20. Максимовић, Ј (2011): Плурализам истраживачких парадигми у педагогији, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, стр. 33-47, Нови Сад.
21. Милошевић, М. (1911): *Општа културна педагогика*. Београд.
22. Миодраговић, Ј. (1914): *Народна педагогика у Срба или како наш народ подиже пород свој*. Београд: Симеон Мироточиви
23. Муџић, В. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.

24. Mužić, V. (1977): *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
25. Недовић В. (1981): *Педагошки погледи Јована Миодраговића*. Врњачка Бања: Културни центар Врњачка Бањац
26. Недовић В. (1988): *Педагошки огледи Сретена Аџића*. Јагодина
27. Поткоњак, Н. (1977): *Теоријско методолошки проблеми педагогије*. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
28. Поткоњак, Н. (1994): *Развој схватања о конституитивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45-1991/92)*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета
29. Поткоњак, Н. (2012): *Педагогија у Срба : (до 1945. године)*. Београд: Едука
30. Протић, Љ. (2008): *Педагошка питања и педагогика (збирка текстова објављених у периоду од 1914. – 1928. год)*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања
31. Секулић-Мајуреџ, А. (2000): Квантитативан и/или квалитативан приступ истраживањима педагошких феномена-неке актуелне дилеме. *Напредак*, 141 (3), 289-300.
32. Тешић, Владета (1967): "Педагогија у Лицеју, Великој школи и на Универзитету у Београду до 1914. године", *Седамдесетпет година катедре за педагогију*, Београд: Филозофски факултет у Београду
33. Шевкушић, С. (2009): Комбиновање квалитативних и квантитативних метода у проучавању образовања и васпитања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(1), 45-60.

Биографска нота:

Др Јелена Максимовић студије педагогије завршила на Филозофском факултету Универзитета у Приштини (Косовска Митровица) 2001. године. Магистарску тезу *Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха* одбранила и стекла титулу магистра педагошких наука 2007. године. Докторску дисертацију под називом *Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе*, одбранила је 2011. године на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву под менторством проф. Др Вељка Банђура. Изабрана за асистента приправника на Филозофском факултету у Нишу 2002. године на Одсеку за педагогију, на наставним предметима *Методологија педагошких истраживања* и *Статистика у педагогији*. Децембра 2007. изабрана је за асистента на Филозофском факултету у Нишу за предмете *Методологија педагогије* и *Статистика у педагогији*. Изабрана за доцента за предмете *Методологија педагогије* и *Истраживања у педагогији* 2011. године. Учествовала је на 12 међународних научних скупова, те на 10 националних научних скупова са међународним учешћем. Објавила је четири књиге (две

монографије и два уџбеника) и укупно 70 научних и стручних радова у часописима и зборницима. Ангажована као истраживач на научном пројекту *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* (број 179036), у категорији А2, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије за период од јануара 2011. године до децембра 2014. године. Научна област: Методологија педагошких истраживања, Статистика у педагогији, Акциона истраживања, Обрада података у педагошким истраживањима. Говори енглески и руски језик.

Мр Јелена Петровић студије педагогије завршила на Филозофском факултету Универзитета у Приштини 1999. године. Постдипломске студије из педагогије уписала на Филозофском факултету у Косовској Митровици 2000. године. Магистарску тезу *Утицај Цона Дјуија на теорију и праксу Србије* одбранила и стекла титулу магистра педагошких наука 2008. године. Докторску дисертацију под називом *Интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији са почетка 20. века-актуелност изворних сазнања* пријавила 2010. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Изабрана за асистента приправника на Филозофском факултету у Нишу 2002. године на Одсеку за педагогију, на наставном предмету Увод у педагогију. Децембра 2008. изабрана је за асистента на Филозофском факултету у Нишу за предмете Савремени педагошки правци и Историја педагогије 2. Реизабрана је за асистента на истим предметима 2011. године. Учествовала је на научним и националним научним скуповима са међународним учешћем. Објавила је једну књигу и неколико стручних и научних радова. Научна област: Историја педагогије, Савремени педагошки правци и системи. Говори енглески и руски језик

Мр Ивана Ђорђевић

Гимназија „Борислав Петров Браца“

Вршац

Оригиналан научни рад

УДК: 801.18

=====

СКРАЋЕНИЦЕ У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА УЧЕНИКА СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У овом раду се, на основу релевантне методичке и актуелне литературе из области нормативистике, сагледавају грешке у писању скраћеница у писменим задацима ученика средњег образовања. Истраживањем је обухваћено 500 вежбанки (1594 писмена задатка из предмета *Српски језик и књижевност*) ученика једне класичне и једне специјализоване гимназије, као и две средње техничке школе. Рад има за циљ да одреди да ли су и на који начин ученици применили правописна правила, а у вези са скраћивањем речи и израза, онда када им правописна знања нису у првом плану (за разлику од тестова усмерених на испитивање и вредновање постигнућа из области правописа). Сprovedено истраживање је показало да ученици врло мало користе скраћенице у својим писменим задацима (на случајном узорку од 100 писмених задатака утврђена је заступљеност укупно 42 скраћенице), тако да је и број грешака мали (забележено је свега 35 грешака у употреби скраћеница), на шта је несумњиво утицао тип писаног текста, али и недовољно познавање ортографске норме када су у питању скраћенице, што је кратком писменом провером знања ученика, изведеном после истраживања, и потврђено.

Кључне речи: ортографска норма, писмени задатак, скраћенице.

1. Увод

Речи и изрази се скраћују¹ да би се при писању уштедело у простору, а приликом говорења у времену (Дешић, 1995: 113). Скраћивање речи и израза не обавља се по слободној процени и вољи појединца, већ за то постоје јасна правила, којих би се требало држати у писменом изражавању (Брборић, 2002: 55–69). Правила скраћивања речи и израза прописана су приручним језичким саветником, актуелним Правописом Матице српске².

Према важећем Наставном плану и програму³ скраћенице и писање скраћеница треба поновити, утврдити и обновити у другом разреду средње школе⁴, али није прописано колико школских часова томе треба посветити; изостају и подробнија упутства и објашњења у вези са тим. Наставници стога овај важан део наставе матерњег језика изводе према сопственом нахођењу (Брборић, 2004: 48). Поред тога, актуелни средњошколски уџбеници не посвећују довољну пажњу усвајању знања

¹Особита скраћеница која ће се примењивати у овом раду:

П 2010 – *Правопис српског језика (измењено и допуњено издање)*, приредили: Митар Пешкин, Јован Јерковић, Мато Пижурица; редакција допуњеног и измењеног издања: Мато Пижурица (главни редактор), Милорад Дешић, Бранислав Остојић и Живојин Станојчић, Нови Сад: Матица српска.

²Као пројекат Матице српске а у организацији Одбора за стандардизацију српског језика, Правопис Матице српске из 1993. г. (одобрен од стране Министарства просвете за употребу у наставном процесу 1995.г., поред *Правописа српског језика Милорада Дешића*) претрпео је знатне измене и допуне (шире о овоме видети у тексту *Измењено и допуњено издање Матичиног „Правописа српског језика“* који претходи Предговору П 2010; аутор текста: Мато Пижурица).

Са становишта наставне праксе (поготово природних наука) интересантне су мерне скраћенице писане малим словом, које се по П 2010 (у т. 180 а) пишу или изворно или се пресловљавају, а само изузетно или ограничено преводе (са тачком и без ње): g, kg, l, dl, m, kt, cm и г (г.), кг (и кг.), л (и л.), дл (и дл.), м и (м.), км (и км.), цм (и цм.). У *Правопису српског језика (школско издање)*, I. *Правила и њихови односи*, I I. *Речник уз правопис* (приредили: Митар Пешкин, Јован Јерковић, Мато Пижурица, Нови Сад: Матица српска), у посматраном 10. ек. школско издање из 2010.г., прописано је да се тачка у курентним скраћеницама од мерних јединица *метар, грам, литар* не пише (у т. 103с).

³Консултовани су програми за гимназије свих смерова и средње школе, *Службени гласник РС– Просветни гласник*, 31. мај 1991. У изменама и допунама овог основног документа, које су накнадно вршене, (последње у *Службени гласник РС – бр. 72/09 и 52/11*) одреднице о правопису нису мењане.

⁴Обнављање стечених знања ученика из културе изражавања као једног од битних сегмената наставе језика свакако треба извести и и на крају средње школе, у четвртном разреду, ако не у склопу обавезне, онда на часовима допунске и додатне наставе јер се тада ученици припремају за израду матурских радова и полагање пријемних испита.

из правописа. Тако, на пример, у важећој *Граматници српског језика*, уџбенику за I, II, III и IV разред средње школе, Ж. Станојчића и Љ. Поповића (Поповић–Станојчић, 1995) нема одељка из културе изражавања, као ни у једном од многих издања *Граматике српског језика за средње школе* М. Стевановића (Стевановић, 1998). Ова тематика препуштена је, изгледа, уверењу да средњошколци редовно користе и поседују школска издања правописа, што у пракси често није случај.

Конечно, у ранијим испитивањима писања скраћеница код ученика основних и средњих школа (Брборић, 2002: 55–69), извршеном на основу тестирања (ученици су имали задатак да скраћују унапред одабране речи и изразе), закључено је да је број тачних ученичких одговора на питања о скраћеницама мањи од половине укупног броја тражених одговора⁵. Исто тако, указано је (не и истражено) на то да ученици врло мало користе скраћенице у својим писменим радовима (Брборић, 2004: 219).

Према горенаведеном, наставници предмета *Српски језик и књижевност* имају озбиљан задатак да самостално уочи евентуалне недостатке у познавању овог важног сегмента наставе језика (у овом случају у писаном изразу ученика средњег образовања) и да, према својим запажањима, укажу на могуће начине унапређивања наставе правописа одговарајућим методичким моделима, разрадама и апликацијама, поготово у овом прелазном раздобљу (будући да је ортографска норма измењена и допуњена актелним П 2010).

2. Ортографска норма у скраћивању речи и изрази у писменим задацима ученика средњег образовања (предмет, метод, циљ и корпус истраживања)

Предмет истраживања овога рада јесу грешке у писању скраћеница у писменим задацима ученика средњег образовања.

Школски писмени задаци репрезентативни су састави којима се периодично проверава успех наставе културе изражавања, а посебно наставе писмености (Илић, 1998: 616). Осим што су показатељи степена

⁵Средњошколци су притом дали 46,2% тачних одговора на постављене задатке из области скраћивања речи и изрази, а ученици основне школе 44,6% тачних одговора што указује на једну стагнацију ученичког знања из ове области (Брборић, 2011: 87).

усвојености знања из области језика и књижевности, квалитет писмених задатака⁶ јасно указује на вредности, али и на поједине недостатке методичких приступа у настави матерњег језика (званични писмени задаци имају – за разлику од других ученичких састава, који су већином у служби систематичне обуке – претежно контролну функцију /Николић, 2010: 716/).

Циљ истраживања је прегледан приказ свих забележених огрешења о ортографску норму у писању скраћеница у писменим задацима ученика средњег образовања као и предлог за отклањање забележених недостатака, а према правописној норми прописаној актуелним П 2010. Истраживани корпус чини 500 вежбанки ученика средњих школа различитих образовних профила тј. различитих подручја рада и смерова⁷. Испитан је методом узорака (методолошки гледано, заступљен је поступак непотпуне индукције), где је основни скуп коначан (познат је тачан број испитаних писмених задатака). Узорак је систематски – избор школе у којој је извршено истраживање одређен је према образовном профилу, тј. подручју рада и смеру школе коју ученици похађају. Резултати су анализирани и описани са методичког становишта и у нормативном огледалу.

2.1. Резултати истраживања

На изабраном корпусу од укупно 500 вежбанки за писмене задатке ученика средњег образовања забележено је 35 погрешно скраћених речи и израза :

- а) Б. П. Б (3 пута)
- б) гдин.
- в) гимн /гим /Гимн
- г) др. Зоран Ђинђић
- д) ид (идеја)
- ђ) исл.

⁶О школским писменим задацима, као о посебно значајном педагошком елементу, П. Илић говори у својој *Методици наставе српског језика и књижевности* (Илић, 1998: 616–658), те – поред избора и распореда грађе, синтаксичко-стилистичке вредности реченице, естетског изгледа састава и др. – правопис издваја као један од битних елеманата у оцени писмених задатака. У *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* писмени задаци сматрају се “круном систематског рада на развијању писмене културе” (Маринковић, 2000: 128).

⁷У овом истраживању коришћени су писмени задаци ученика следећих школа: Гимназија „Борислав Петров Браца“ у Вршцу (сви смерови); ШЦ „Никола Тесла“, Вршац; Филолошка гимназија, Београд; Техничка школа „Сава Мунђан“, Бела Црква.

- е) итд
- ж) јед.
- з) Кк. „Хемофарм“/фк „Партизан“
- и) ткз.(такозвани)
- ј) т.ј./ тој.
- к) О.Ш./ Т. Ш./ ТШ./ Ш. Ц./ ш. ц./ “ШЦ” (17 пута)
- л) Т. дело
- љ) ул

2.2. Анализа забележених грешака са одговарајућим исправкама⁸ :

- а) Скраћенице за властита имена чине посебну групу. У наведеном примеру недостаје тачка на крају забележене скраћенице – правописно коректно било би Б. П. Б. (Борислав Петров Браца) према т.183 у П 2010. Тачка уз велико слово треба да укаже на изостављени део речи, у овом случају надимка. Будући да означава назив школе, у административном стилу и јавном изразу ову скраћеницу (и у исправном облику) ученици би требало да избегавају – на насловним странама ученичких вежбанки за писмене задатке препоручљиво је да стоји Гимназија „Борислав Петров Браца“, а не Гимназија „Б. П. Б.“ ради постизања потпуне јасности израза;
- б) У неким скраћеницама (као у т. 179 б, П 2010) узима се прво слово и последњи слогови и пишу се малим словом без тачке (уп. *гца*, *гђица*). У наведеном примеру употребљена скраћеница *гдин*. Неисправна је – ортографска норма прописује само скраћеницу *г.* за *господин* (иста скраћеница примењује се и за скраћивање врло фреквентне речи *година*; уп. т.179 а);
- в) Када се пише први слог са једним или више сугласника, испред другог самогласника поставља се скраћеничка тачка да укаже на изостављање дела речи (према т. 179а /3/). Сва три начина на који су ученици скраћивали назив своје школе (гимназије) *гимн/ гим /Гимн*, правописно су нетачна будући да нема потребне тачке у првом примеру, избор слова и величину у друга два наведена примера; по П 2010 за скраћеница *гимн*. користи се за скраћивање ове речи ;
- г) Скраћеница *др* пише се без тачке у значењу титуле *доктор* (уп. т. 179б /1/);
- д) У наведеном примеру недостаје скраћеничка тачка да означи да постоји изостављени део (према т.179) тј. уколико се и покаже потреба за скраћивањем ионако кратке речи *идеја* требало би додати наведеном примеру скраћеничку тачку: *ид.*;

⁸ Консултован је „Правопис Матице српске“ из 2010.г. (П 2010 : 144–151).

- ђ) Скраћеница за израз и *слично* пише се и сл. (т.179 а/2/). Уочена грешка вероватно је последица аналогije према скраћеници *имд.* која у скраћеној форми има исто три слова;
- е) Скраћеница за и *тако даље* пише се на посебан начин (*имд.*) и тачка се поставља само на крају израза (према т.179б /3/);
- ж) Поједине скраћенице пишу се тако да се узима први слог са једним или више сугласника испред другог самогласника иза чега следи тачка. Исправно би, дакле, било: *једн.*(једнина). У П 2010 прописано је и *јд.* (у т. 179б/2/);
- з) Скраћеница за Кошаркашки клуб „Хемофарм“ је КК „Хемофарм“ будући да је у питању вишечлани назив састављен од почетних слова. Ове скраћенице су редовно без тачке (према т.181). Исто тако, погрешка је писати их као курентне скраћенице, малим словима, како је скраћен назив фудбалског клуба у наведеном примеру;
- и) Скраћенице с првим и карактеристичним словом (словима) пишу се са тачком на крају: за *такозвани* прописана је скраћеница *тзв.*(у т. 179б/2/);
- ј) Скраћеница за *то јест* пише се *тј.* и то тако да се тачка поставља само на крају (т. 179б /3/). Исто тако, неисправано је коришћење скраћенице *тој.* за скраћивање овога израза;
- к) Свих шест начина на који ученици скраћују део назива школе (основне и средње) нису правописно коректна. Будући непроменљиве речи и скраћени вишечлани називи, пишу се без тачке између почетних слова и на крају (т.181А /1/). Непроменљива скраћеница за основну школу пише се *ОШ* и чита као пуна реч;
- л) Скраћеница *Т. дело* недовољно је јасна; из ширег контекста претпоставља се да је у питању Толстојево дело *тј.* да се скраћеница *Т.* користи за скраћивање презимена овог великог руског писца. Таква скраћивања треба избегавати у сваком јавном изразу сем у случају да се објасни контекст у којој је скраћеница употребљена или унапред да списак особитих скраћеница које ће бити коришћене у делу;
- љ) Тачком се завршавају скраћеница које су формиране тако да садрже први слог са једним или више сугласника испред другог самогласника. Улица се скраћује са *ул.*(према т. 179а/3/, П 2010).

2.2.1. *Коментар:* На основу прегледа забележених погрешка утврђено је да ученици у својим писменим радовима највише греше у употреби верзалних скраћеница када пишу назив школе које редовито скраћују са тачком иако је ПМС прописано другачије (овог типа је 17 грешака од укупно забележених 35, 50% свих грешака). У девет различитих видова скраћивања (26%) нису употребили тачку тамо где је требало, а

поставили су је три пута (8.6%) тамо где јој није место. У осталих шест примера (17%) грешке су углавном засноване на непознавању правила да се поједине скраћенице пишу тако да се узима први слог са једним или више сугласника испред другог самогласника иза чега следи тачка. Једном речју, ученици средњег образовања у својим писменим задацима врло мало скраћеница (на случајном узорку од 100 задатака забележене су 42 скраћенице на основу чега се претпоставља да су ученици употребили око 210 скраћеница на укупном посматраном корпусу). Разлог томе може бити то да у својим радовима ученици већи значај придају естетском лику текста када се скраћивање сасвим избегава или своди на најмању могућу меру или недовољно познавање механизма скраћивања речи и израза у српском језику. Због тога, врло мало и греше у употреби скраћеница. У 500 испитаних вежбанки забележено је свега 35 грешака (око 0,05 погрешака по једном писменом задатку)⁹ у скраћивању речи и израза. На основу прегледаног, најчешће се грешки на насловници вежбанке, у писању скраћеног имена школе коју ученик похађа.

3. Ниво усвојености знања о скраћеницама у другом разреду средње школе

Будући да је наставним планом и програмом прописано да се у другом разреду средње школе обнове и прошире знања о скраћеницама, у циљу евалуације наставног рада на ову тему као и увида у то колико ученици, чије су вежбанке – између осталих – коришћене у истраживању, познају механизам скраћивања речи и израза у српском језику, осмишљено је мало испитивање. Ученици другог разреда класичне гимназије имали су задатак да самостално попуне следећи радни листић који је од њих захтевао у првом плану (за разлику од писмених задатака) правописно знање о скраћеницама. Радни листић¹⁰

⁹ Број огрешења у писању скраћеница у писменим задацима ученика средњег образовања далеко заостаје за осталим забележеним грешкама (у оквиру једног ширег истраживања ортографске норме у писменим задацима средњошколцима /предложено за докторску дисертацију/, на тренутном корпусу од 500 вежбанки, уочена је чак 1351 грешка у употреби знакова интерпункције, 462 грешке у спојеном и одвојеном писању речи, 414 погрешака у употреби великог слова итд.

¹⁰ Радни листићи су погодни за евалуацију наставног рада готово свих тема из области језика и културе изражавања; наставник би требало евалуацију свога рада да врши више пута у току школске године посвећујући јој уводне, закључне или читаве школске часове. На тај начин може утврдити шта је у фази припреме и планирања као и извођења методичког модела, разраде или апликације било добро, шта треба изменити и колики је ниво усвојености знања после обрађене наставне јединице. Исто тако, увиђа и које теме су ученици слабије савладали,

(Приказ 1) попуњавало је 50 ученика (два одељења) на крају школске 2010/2011. г. у закључном делу часа на којем су систематизована знања о темама из језика и културе изражавања која су обрађивана у току другог разреда.



РАДНИ ЛИСТИЋ

Напиши шта значе следеће скраћенице преузете из *Правописа српскога језика* Матице српске:

о. –	Н. Д. –
об. –	Импекс –
стсл. –	беомал –
Т –	Л –
М. П. –	СІ –
р. –	ОЗН –
Н –	Л. –
БИГЗ –	

Уколико желиш, напиши неколико скраћеница (и њихово значење) које користиш у слободној комуникацији са својим другарицама и друговима.

Приказ 1 – радни листић којим се од ученика тражи да одреде значење изабраних скраћеница као и да, по својој жељи, запишу скраћенице које користе у неформалној комуникацији са вршњацима

3.1. Резултати:

Резултати изведеног испитивања нивоа усвојености знања о скраћеницама ученика другог разреда средњег образовања приказани су у Табели 1 (за сваку скраћеницу чије значење су ученици одређивали попуњавањем радног листића – уп. колона *Изабрана скраћеница* – утврђен је број тачних и број нетачних ученичких одговора као и износ забележеног у процентима; на крају Табеле 1 сумирано је – уп. ред *Укупно* – колико има укупно тачних и нетачних одговора.

Табела 1

Изабрана скраћеница	Тачни одговори	Процентуални износ	Нетачни одговори	Процентуални износ
о.	15	30%	35	70%
об.	14	28%	36	72%
стсл.	24	48%	26	52%

па осмишљава, користећи се савременом литературом, начине на које ће те евентуалне недостатке у наставном процесу исправити.

Т	25	50%	25	50%
М. П.	9	18%	41	82%
р.	26	52%	24	48%
N	34	68%	16	32%
БИГЗ	12	24%	38	76%
н. д.	7	14%	43	86%
Импекс	17	34%	23	66%
беомал	20	40%	30	60%
Л	5	10%	45	90%
Cl	36	72%	14	28%
ОЗН	7	14%	23	86%
л.	14	28%	36	72%
Укупно	265	–	455	–

3.2. Анализа резултата испитивања

На основу одговора које су испитивани ученици дали попуњавајући радни листић¹¹ приказаних у Табели 1 утврђено је следеће: чак 45 ученика (90% свих ученика који су попуњавали радне листиће) није знало тачно значење скраћенице *Л* (ловац у шаху); подједнако незнање (86% нетачних одговора) ученици су показали приликом дешифровања скраћеница *ОЗН* (Одељење за заштиту народа) и *н. д.* (наведено дело). Да се са *М.П.* скраћује место печата није знало 82% ученика, 76% ученика шта је *БИГЗ*, а по 72% нетачних одговора дали су ученици на питања о скраћеницама *об.* (обично) и *л.* (лице, лист, и литар по П 2010). Да је *Импекс* скраћеница за импорт+експорт није знало чак 66% ученика и слично томе, 60% није знало шта значи *беомал* ('беочински малтер'). На питање шта се скраћује са *стсл.* нетачан одговор дало је 52% ученика, а забележено је чак 50% нетачних одговора на питање о значењу скраћенице *Т* (тесла). Да се разред може скратити са *р.* није знало 48% ученика. Ученици су, на основу одговора који су давали на радним листићима, најуспешније одредили значење скраћеница из природних наука: забележено је само 32% негативних одговора за одређивање значења интернационалне скраћенице *N* (азот) и 28% нетачних одговора за *Cl* (хлор).

На основу анализе ученичких одговора, закључено је да испитивани ученици у другом разреду средње школе имају незавидан ниво знања

¹¹Будући да је да је број испитаника био мали, свега два одељења, од ученика је тражено да дају одговоре на сваки захтев. Није било задатака без икаквог одговора. Ово је, наравно, не препоручљиво (и немогуће) када су у питању велика истраживања; да понека питања и задаци остају без одговора, примећује се и на контролним задацима, пријемним испитима, па и такмичењима.

када су у питању скраћенице прописане ПМС¹² (од укупно могућих 720 одговора, 455 било је нетачних тј. 63%, скоро дупло мање тачних: 265 тј. 37%). Најбоље се сналазе када су у питању скраћенице којима се обележавају хемијски елементи, а најнижи ниво знања показују када су у питању скраћенице типичне за одређене струке или стилове (нпр. ОЗН), што и не изненађује толико. Највише забрињава висок проценат нетачних одговора (чак 86%) на питање о скраћеници н.д. као и о значењу скраћенице л. које су опште (домаће) скраћенице.

У другом задатку на радном листићу ученици су забележили интересантна скраћивања која примењују у својој свакодневној слободној комуникацији путем интернета и мобилних телефона¹³, као и један пример ширења текста¹⁴, али то остаје ван предмета интересовања овога рада.

¹²Ради потпуности изнесених података, наводе се и изабрани примери нетачних ученичких одговора: стсл. – с тиме слично; Т – тема; М. П. – Министарство правде; р. – реприза; N – Немања; БИГЗ – Београдски институт и графички завод; беомал – београдски малтер; Л – литар; ОЗН – ознака, Одељење за наркотице; н. д. – немам домаћи (задатак) итд.

¹³Други задатак радили су ученици који желе. Забележен је велики број скраћеница типичних за неформалну ученичку комуникацију, али и један манир ширења текста (а не скраћивања ради економије језичког израза) популаран међу младима. Забележени материјал наводим у оригиналу (ученици претежно пишу скраћенице латиницом, не обазирјући се притом на велико и мало слово и не користе скраћеничку тачку). Може послужити као мотивација или полазиште за неки нови рад који би се бавио скраћеницама које ученици користе у својој слободној комуникацији, а не у писменим задацима које ученици раде у школи и који се оцењују.

Забележене скраћенице: BRT/ brt – брате; BRV – браво; sek sec – сачекај секунду; defka – дефиниција; dor – дописивање; kont – контролни; ln – лаку ноћ; NMG – не могу; ntp – немам појма; nps – нема на чему; NOOB – обрнуто од професионалац; поре – не; NZM/nzm – не знам; O5 – опет; PRO – професионалац („Добро си петицу из српског! Ал` си про!"); VRV – вероватно; vtppcs – волим те највише на целом свету; VTP/vtp – волим те пуно; zz/proz – поздрав.

¹⁴Уместо скраћивања текста (ради постизања економичности израза) поједини ученици у својим препискама проширују текст, између осталог, удвајањем слова. По тврђењу ученика, привилегија је писати као *мачкица* која кад год пише мења одређена слова на следећи начин: V – W, H – X, C – TZ, O – o (број), Š – SH, Ć – CH, U – OO.

Пример текста *мачкице* забележен на једном радном листићу:

Dobroweche profesorka... Ewo ja hotju samo da wam se javim, i da weedeem kako ste, sxta radite i kad je pissmenee... Razmeeshljala sam o tome da mozhda prwee put pisxem o neskemoo iz gradiwa, ali mislim da tju ipak odabratee slobodnoo temu... Treballo mee je neko wreme da wam napisxem owaj mail, werujte mee, nie lako pisati kao *MaChklZa* ... Bash je bilo OMG i LoodNiCa..xD Mwaaah :**

4. Закључак:

У овом раду су, на основу релевантне методичке и актуелне литературе из области нормативистике, сагледане грешке у писању скраћеница у писменим задацима ученика средњег образовања. Истраживањем које је обухватило 500 вежбанки ученика изабране класичне и једне специјализоване гимназије као и две средње техничке школе, евидентирано је 35 грешака у скраћивању речи и израза тј. 0.05 погрешака по једном писменом задатку. Мала заступљеност грешака не изненађује будући да ученици врло мало и користе скраћенице у својим писменим радовима (на случајном узорку од 100 задатака забележено је свега 42 скраћенице тј. 2.4 скраћенице по једном задатку).

На основу анализе резултата истраживања, утврђено је да ученици средњег образовања највише греше у употреби верзалних скраћеница и то када пишу назив своје школе које редовито скраћују са тачком, иако је ПМС прописано другачије (50% свих грешака). Укупно 26% свих грешака засновано је на некоришћењу скраћеничке тачке тамо где је прописана, а 8.6% грешака заснива се на употреби тачке тамо где јој није место; 17% грешака засновано је на непознавању правила да се поједине скраћенице пишу тако да се узима први слог са једним или више сугласника испред другог самогласника иза чега следи тачка.

Да би се утврдило колико ученици, чије су вежбанке коришћене и истраживању, познају значење скраћеница прописаних П 2010, ученици су попуњавали радне листиће који су од њих захтевали да одреде значење 15 различитих скраћеница. На основу анализе ученичких одговора, закључено је да испитивани ученици (у испитивању су учествовали ученици другог разреда класичне гимназије чије су вежбанке и део истраживаног корпуса) имају незавидан ниво знања (63% је нетачних одговора, 37% тачних) када су у питању скраћенице прописане П 2010. Најбоље се сналазе када су у питању скраћенице којима се обележавају хемијски елементи (на питање о значењу скраћенице Cl забележено је чак 72% тачних одговора, свега 28% нетачних), а најнижи ниво знања показују када су у питању скраћенице типичне за одређене струке или стилове (90% свих ученика који су попуњавали радне листиће није знало тачно значење скраћенице л).

Највише забрињава висок проценат нетачних одговора (чак 86%) на питање о скраћеници н.д. као и о значењу скраћенице л. које су опште (домаће) скраћенице.

Будући да су резултати истраживања показали да ученици средње школе недовољно познају ортографску норму када су у питању начини скраћивања речи и израза у нашем језику (кад се и користе скраћеницама, често су оне правописно недопустиве), задатак наставника првенствено предмета *Српски језик и књижевност* у средњој школи је да уочене недостатке наставе правописа исправе. То се може остварити ваљано осмишљеним методичким моделима, разрадама и апликацијама ових и осталих тема из области нормативистике које би се примениле у наставној пракси и то тако да поштују измене и допуне актуелног правописа. Коначно, корисно би било да се настави правописа посвети и довољан број часова, ако не редовне, онда обавезно допунске и додатне наставе.

Захвалности

Захваљујем се наставницама следећих школа: Гимназија „Борислав Петров Браца“ (Вршац), ШЦ „Никола Тесла“ (Вршац), Филолошка гимназија (Београд) и Техничка школа „Сава Мунђан“ (Бела Црква) на несебичној сарадњи при прикупљању ученичких вежбанки за писмене задатке из предмета *Српски језик и књижевност*.

Библиографија:

1. Брборић, Вељко (2002). Писање скраћеница код ученика основних и средњих школа. *Књижевност и језик*, бр. 1–2, 55–69.
2. Брборић, Вељко (2004). *Правопис српског језика у наставној пракси*. Београд: Чигоја штампа.
3. Брборић, Вељко (2011). *Правопис и школа*. Београд: Чигоја штампа.
4. Дешић, Милорад (1995). *Правопис српског језика. Приручник за школе*. Земун–Никшић: Нијанса–Унирекс.
5. Илић, Павле (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
6. Маринковић, Симеон (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
7. Николић, Милија (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. *Правопис 2010: Правопис српског језика (измењено и допуњено издање)*, приредили: Митар Пешкин, Јован Јерковић, Мато Пижурица; редакција допуњеног и измењеног издања: Мато Пижурица (главни редактор),

Милорад Дешић, Бранислав Остојић и Живојин Станојчић, Нови Сад: Матица српска.

9. Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (1995). *Граматика српског језика* (уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Стевановић, Михаило (1998). *Граматика српског језика средње школе*. Београд: Заветно слово.

Биографска нота:

Ивана (рођ. Ђурчин) Ђорђевић наставник је предмета *Српски језик и књижевност* у Гимназији „Борислав Петров Браца“ у родном Вршцу, од септембра 2004. г. После дипломирања на Филозофском факултету у Новом Саду са просечном оценом 9.48 (одсек Српски језик и књижевност), Ивана Ђорђевић уписала је магистарске студије (одсек Српски језик и лингвистика) и марта 2009.г. успешно одбранила магистарску тезу на тему *Глаголски прилози у настави српског језика* из предмета *Методика наставе српског језика* (просечна оцена на постдипломским студијама 10.00). У току магистарских студија, као и по њиховом завршетку, пише и објављује радове, претежно из научне области *Методика наставе српског језика* (Синтакса, Правопис); једно време је и сарадница Женских студија и истраживања *Милеве Марић Ајнштајн* у Новом Саду када учествује у међународном пројекту и сарађује на књизи *Ромкиње 2*. Очекује скоро одобрење теме за израду докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду из области *Методика наставе српског језика* (Правопис).

=====

Погледи и мишљења

Проф. др Данило Ж. Марковић

Српска академија образовања
Београд

Приказ

УДК: 316.252.5

=====

МЕТОДИ ИСТРАЖИВАЊА У СОЦИЈАЛНОЈ ЕКОЛОГИЈИ

(М. А. Сосунова, *Методологија и методы современной социальной экологии*, Москва, МНЭПУ, 2010).

Социјална екологија за релативно кратко време (настаје средином прошлог, 20. века) достигла је значајан развој и прихваћена је као посебна социолошка наука, како од научне тако и од најшире друштвене јавности. Али, и поред тога, пошто се ради о релативно новој и младој науци, што је случај и са осталим наукама у настајању, постоји потреба не само за прецизнијим одређењем не само предмета њиховог проучавања, већ и њиховог, тј. њеног метода. Тим "заокруживањем" предмета и метода она постаје равноправан члан у корпусу наука и отвара се могућност за даља проучавања њеног предмета потврђујући и свој значај за друштво. Ова монографија И.А. Сосунове о методу и методима савремене социјалне екологије представља успешан напор да се потпуније уобличи предмет њеног проучавања и метод истраживања у њиховој повезаности, и тиме допринесе и квалитетнијем истраживању и уређивању човекове животне средине. Разматрања у монографији могу се систематизовано сврстати у три групе (иако тако груписана и систематизована нису изложена).

Прву групу чине разматрања о социјалној екологији у општем контексту развоја науке, генеза савремене концептуализације схватања о међуодносима друштва и природе, социјалној екологији као сфери социолошког знања и безбедности као социјално-еколошком интересу друштва.

Другу групу чине разматрања којим се указује на социјално-еколошку напрегнутост са становишта методологије и метода оцене. У овом контексту се разматра јавно мњење као регулатор друштвеног понашања у условима социјално-еколошке напрегнутости. У овом склопу разматрања садрже се и специфичности социјалне анализе социјално-еколошких проблема. У овим разматрањима посебно је

учињен осврт на концептуализацију исказивања процеса социјално-еколошких проблема у друштвеном сазнању и масовном понашању друштвене јавности у условима социјално-еколошке напетости. У вези са разматрањима постоје још два разматрања: еволуција научних основа разрешавања општих еколошких проблема и концепција одрживог развоја и социјално-еколошка основа интеграционо-адапционих процеса у потсовјетском пространству.

Трећу групу чине осврти на социјално-еколошку проблематику у Руској Федерацији. Најзначајнији од њих је свакако осврт на развој социјално-хуманистичких наука у Русији са кратком ретроспективом и повезаности тог развоја са еколошком политиком и образовањем и државном еколошком политиком. Ова разматрања представљају допринос потпунијем сагледавању еколошког промишљања и еколошке (политичке) праксе једне од највећих и најразвијенијих држава савременог света. Њихова вредност је тим већа и значај већи будући да се излажу и резултати истраживања којима је руководила (и сама) ауторка, и била финансирана од тако значајних друштвених фондова: Руског фонда фундаменталних истраживања и Руског хуманитарног фонда (стр. 383-384).

Четврту групу чини неколико социолошких есеја о значајним социјално еколошким проблемима који указују на актуелност социјално-еколошких сазнања и потребу њиховог критичког промишљања са социолошког аспекта. Ти есеји су: Еколошка култура образовање за одржив развој, Еколошки морал као социолошка категорија, Социјално-еколошки аспект квалитета живота, Савремена природна основаност и животна средина, Државно-еколошка политика и социјално-еколошки приоритети, Еколошки дизајн животне средине као специфична делатност, Савремена социјално-еколошка ситуација у Русији и перспективе њеног развоја, Систем социјално-еколошких мориторинга као основа за извор веродостојних емпиријских информација и Друштвено учешће у доношењу еколошки значајних решења. Сваки од ових есеја, не само да није до краја завршен, већ представља, на неки начин, позив за његово завршавање на теоријско-методолошким основама које већ садржи.

Монографија представља значајно научно дело, чији се значај може (и треба) изразити у три тачке: Прво, она представља значајан допринос развоју теоријске заснованости социјалне екологије критичким промишљањем схватања о односу природе и друштва у савременом технолошком и друштвеном развоју. Друго, представља упознавање са

теоријским практичним искуством у решавању еколошких проблема једне од најразвијенијих држава савременог света. Треће критичким промишљањем проблема еколошког мониторинга и његовом унапређивању са становишта обезбеђивања квалитетних информација за решавање еколошких, као цивилизацијских проблема.

Међутим, да би ова сазнања исказала своју делотворност у решавању еколошких проблема, и представљала одзив на изазове наше цивилизације (А. Тојнби), која се означава и као цивилизација знања, и да би таква постојала, потребна је у одређеном смислу екологизација образовања, система и садржаја система. У овом смислу сазнања која пружа ова студија представља одбрану еколошког образовања од здраворазумског приступа са више или мање укуса биолошког догматизма, обезбеђујући његов трајан развој на стално растућим научним сазнањима о Космосу, друштву и човеку, и њиховој међузависности и потреби очувања очовеченог човека и друштва у сложеним брзо променљивим условима промена у Космосу и друштву. Наслуђујући захтев разматрања еколошких проблема у космичким размерама, с обзиром на најновија сазнања о Космосу, са задовољством препоручујем ову студију свим посленицима чија је делатност усмерана на хуманистичко промишљање и практично (политичко) ангажовање на очувању животне средине и унапређивању квалитета живота човека у његовом људском достојанству.

Academy for Education Belgrade
Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" Vrsac

RESEARCH IN PEDAGOGY



Year II | No. 1 | Vrsac - Belgrade 2012.

RESEARCH IN PEDAGOGY

THE JOURNAL ISSUED BY THE SERBIAN ACADEMY OF EDUCATION – BELGRADE
AND THE PRESCHOOL TEACHER TRAINING COLLEGE “MIHAILO PALOV” - VRŠAC

Editor in Chief: Grozdanka Gojkov, Academician

Publishers: SAO – Belgrade
Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov” – Vrsac

For the Publisher: Nikola Potkonjak, Academician
Grozdanka Gojkov, Academician

Editorial Board:

Jovan Đorđević, Academician, Serbian Academy of Education, Belgrade, Serbia	Prof Dr Štefan Švec, Philosophical Faculty “Jan Amos Komenski”, Bratislava, Slovakia
Lizica Mihuț, Academician, University “Aurel Vlaicu”, Arad, Romania	Nenad Suzić, Academician, Philosophical Faculty, Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Marjan Blažič, Academician, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia	Prof Dr Svetlana Kurteš, University of Portsmouth, UK
Marta Gal, College of Pedagogy, Baja, Hungary	Prof Dr Sofija Vrcelj, Philosophical Faculty, Rijeka, Croatia
Prof Dr Ljupčo Kevereski, Pedagogical Faculty, Bitola University, Bitola Macedonia	Dr Aleksandra Gojkov-Rajić, Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vršac, Serbia
Dr Jelena Prtljaga, Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vršac, Serbia	Dr Euden Činč, Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vršac, Serbia

Publishing Council:

Nikola Potkonjak, Academician, Serbian Academy of Education, Belgrade, Serbia	Prof Dr Miodrag Milin, University “Aurel Vlaicu”, Arad, Romania
Drago Branković, Academician, Philosophical Faculty, Banja Luka, Bosnia and Herzegovina	Prof Dr Victor Neumann, University “De Vest”, Timisoara, Romania
Mladen Vilotijević, Academician, Serbian Academy of Education, Belgrade, Serbia	Prof Dr Milena Valenčić-Zuljan, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
Prof Dr Jove Talevski, Pedagogical Faculty, Bitola University, Bitola, Macedonia	Dr Ante Kolak, Philosophical Faculty, Zagreb, Croatia
Dr Nataša Sturza-Milić, Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vršac, Serbia	Dr Mirča Maran, Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vršac, Serbia
Dr Tanja Nedimović, Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vršac, Serbia	Dr Aleksandar Stojanović, Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vršac, Serbia

Serbian Language Editor: Dragana Josifović, MA

English Language Editor: Dr Jelena Prtljaga

Cover Design: Stanislav Suhecki

Prepress: Dr Aleksandar Stojanović

Editor's office: Vršac, Omladinski trg 1, vsaskatedrasj@hemo.net

Printed by Tuli, Vrsac

ISSN 2217-7337

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ИСТРАЖИВАЊА у педагогији = Research in pedagogy / glavni i
odgovorni urednik Grozdanka Gojkov. – God. 2, br. 1 (2012) - . – Beograd : Srpska
akademija obrazovanja ; Vršac : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača «Mihailo Palov», 2012- . – 25cm

Dva puta godišnje. – Tekst na srp. i engl. jeziku.
ISSN 2217-7337
COBISS.SR-ID 268028167

Contents

THEORETICAL, COGNITIVE, AND APPLIED ASPECTS OF TEACHER TRAINING IN METHODOLOGY AND STATISTICS - Jelena Maksimović	11
.....	
COMPETENCES OF EMPLOYEES IN EDUCATION – Milica Andevski, Jasmina Arsenijević	29
.....	
JOB STRESSORS OF HIGHER EDUCATION TEACHERS AND ASSOCIATES – Jasmina Starc	51
.....	
COOPERATION AND COLLABORATION IN INTERACTIVE PEDAGOGY - Lavinia Nițulescu, Alina Vișan, Andrade Bichescu, Gianina Prodan	67
.....	
COLOURS IN THE FUNCTION OF MONITORING THE EMOTIONAL STABILITY WITH FOURTH GRADE STUDENTS – Matjaž Duh, Rebeka Kolar	81
.....	
PARENTS' ATTITUDES TOWARDS PEDAGOGICAL EDUCATION – Snežana Babić-Kekez, Milana Grk	99
.....	
FOREIGN LANGUAGE AND ATTITUDES TOWARDS OTHER NATIONS - Aleksandra Gojkov-Rajić	117
.....	
DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY IN SERBIA - Jelena Maksimović, Jelena Petrović	140
.....	
ABBREVIATIONS IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS' ESSAYS - Ivana Đorđev	167
.....	
Views and standpoints:	
RESEARCH METHODOLOGIES IN SOCIAL ECOLOGY Danilo Ž. Marković (book review M. A. Сосунова, <i>Методологија и методи современной социальной экологии</i>)	181

RESEARCH IN PEDAGOGY

**THE JOURNAL ISSUED BY THE SERBIAN ACADEMY OF EDUCATION – BELGRADE
AND THE PRESCHOOL TEACHER TRAINING COLLEGE “MIHAILO PALOV” - VRSAC**

Research in Pedagogy is an international peer-reviewed journal, with an international editorial board. It is devoted to publishing research papers in different education related fields presenting findings of scientific research in pedagogy, before all, empirical, but also theoretical, applied, etc.

The journal is published with the aim of arousing interest in pedagogic research and opening up possibilities to test and critically consider the reaches and limitations of more recent theoretical approaches, models and strategies in upbringing and education according to research findings. One of the intentions is to inspire, strengthen and empower communication among researchers in the region, as well as across all European countries and worldwide, with the research findings being a bridge between theoretical concepts and practice, providing practitioners with the opportunity to investigate their own work themselves, thus getting closer to the model of reflective practitioners. Furthermore, the purpose of the journal is to serve the actors involved in the educational policies reform often grounded on arbitrary assessments and supported by weak empirical arguments; on the other hand, great social changes have in the last decades of transition been seeking for scientific explication of pedagogic strategies context.

Not less valuable aim is to incite theoretical reflections on methodological issues, i.e. to discuss meta-theoretical matters, philosophical grounds of paradigms in pedagogic research, the reaches and limitations of heterodox and orthodox paradigm, the possibility of their triangulation...

The journal *Research in pedagogy* is published by the Serbian Academy of Education in Belgrade (www.sao.org.rs) that organizes, develops and encourages scientific-research work in the field of education, with an emphasis on theoretical and empirical research of education as social activity, as well as teaching disciplines important for knowledge improvement. The members of the Serbian Academy of Education are acknowledged as scientists, researchers, university professors from Serbia, as well other European countries from various fields (pedagogy, sociology of education, psychology, mathematics, andragogy, technical

sciences, economy, technology, physical education and biomechanics). The Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" in Vrsac (www.uskolavrsac.edu.rs) is the co-publisher of the journal. The college is a successor of the institutions that used to train primary school and preschool teachers (Germans, Serbs, Romanians, Hungarians, Jews....) since the German Preparadia dating from 1954. The scientific activity of the College refers to the participation of its professors in both domestic and international projects, organization of international scientific conferences, publishing activity.

Only original scientific papers will be published in the Journal representing findings of qualitative and quantitative empirical research. It is issued twice a year (in December and June) bilingually (in the Serbian and the English language).

Instructions for Authors for publishing in Research in Pedagogy Journal

Research in Pedagogy Journal is published 2 times per year by the Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac and the Serbian Academy for Education, Belgrade. The Journal considers all manuscripts on condition they are the property (copyright) of the submitting author(s) and that copyright will be transferred to Research in Pedagogy Journal and the Preschool teacher Training College "Mihailo Palov" Vrsac if the paper is accepted for publication.

The Journal *Research in Pedagogy* gives priority to empirical and applicable research, that is, research that is capable of being used in real educational settings. Studies in all settings for education, i.e. informal, primary, secondary, higher, adult and continuing, and vocational, are regarded as of equal importance. All papers which appear in the Journal *Research in Pedagogy* have been thoroughly peer-reviewed.

Submissions

Manuscript should be from 5,000 to 7,000 words long, including abstract and reference list. Submissions should be not more than 20 pages in length, and should be original and unpublished work not currently under review by another journal or publisher. Authors should also send a short CV (up to 5 sentences).

Review Process

Manuscripts are reviewed initially by the Editors and only those meeting the aims and scope of the journal will be sent for blind review. Each manuscript is reviewed by at least two referees. All manuscripts are reviewed as rapidly as possible, but the review process usually takes at least 3 months. The Journal *Research in Pedagogy* has a fully e-mail based review system. All submissions should be made by e-mail to: vsvaskatedrasj@hemo.net

Format of Manuscripts

Manuscripts should be typed on in 12-point font Times New Roman, double spaced throughout. All text should be ragged-right. Figures and Tables should be incorporated into the adequate place in the manuscript text.

Cover Page

To facilitate blind reviewing, the cover page should not form part of the manuscript file, but it should be attached separately to the e-mail send to the *Research in Pedagogy Journal*. The cover page should contain the title of the article, running head (shortened title), name(s) of author(s), affiliation(s), and postal and e-mail addresses of corresponding author.

Citations in text

References should follow the **American Psychological Association (APA)** style in alphabetical order. References should be cited in the text first alphabetically, then by date (e.g. Gojkov, 2010; Gojkov & Stojanovic, 2010; Stojanovic & Gojkov, 2011) and listed in alphabetical order in the reference section at the end of the manuscript. If there are three, four or five authors, all authors should be cited at the first mention. If the cited paper has more than five authors it should be cited like the first author + et al., but list the first six authors in the reference list. Use a comma between two references by the same author (e.g. Gojkov, 2000, 2002). When authors are mentioned in text, i.e. not in parentheses, do not use ampersand (e.g. As suggested by Gojkov and Stojanovic (2003), but NOT as has been shown by Stojanovic & Gojkov (2004)). When a specific page, section, equation, or other division of the work is cited, after the author's last name(s), and the year of publication, a specific page reference should be included (e. g. Gojkov, 2008, p. 5).

Examples of acceptable forms of references at the end of the chapter are:

Journal papers

- Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year of publication). Title of journal article. *Title of journal*, volume number (issue number), first page-last page.

Books

- Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year of publication). *Title of the book*. City/ies: Publisher.

Edited Books

- Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year of publication). Title of a chapter. In A. A. Editor, B. B. Editor, & C. C. Editor (Eds.) [or only Ed. if one editor], *Title of the book* (pp. first page-last page). City/ies: Publisher.

Electronic sources

- Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year of publication). Title of electronic text. Retrieved Month, Day, Year, from (enter full http address).

Documents from conferences

- Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year of publication). Title of a chapter. In A. A. Editor, B. B. Editor, & C. C. Editor (Eds.) [or only Ed. if one editor], *Title of the book* (pp. first page-last page). City/ies: Publisher.

First page

The name(s) of the author(s) should not appear on this page. The first page of the main manuscript should begin with the title of the paper (at a maximum of 30 words) and an abstract which should not exceed 250 words. The abstract should not contain any undefined abbreviations or unspecified references. For papers reporting empirical research, state in brief: the primary objective (the research questions addressed or any hypothesis tested); the research design; the methods and procedures employed; the number of subjects; the main outcomes and results; the conclusions drawn from these data and results, including their implications for further research or application/practice. Please provide 3 to 5 key words or short phrases in alphabetical order after the abstract.

Figures, tables and illustrations

All photographs, graphs and diagrams should be referred to as a Figure and they should be numbered as Figure 1, Figure 2, etc. Complete and descriptive titles of the figures should be put below the figure. Each table should be numbered as Table 1, Table 2, etc. Complete and descriptive titles of the tables should be put before the table. Tables and figures must be referred to in the text and numbered in order of their appearance.

Acknowledgements

Acknowledgements of people, grants, funds, etc. should be placed in a separate section before the References.

Appendices

Supplementary material should be collected in an Appendix.

Copyright

After the manuscript is accepted for publication, authors will be required to sign a copyright transfer form. Copyright will be transferred to the Preschool Teacher Training College in Vrsac, via e-mail. A copyright form will be sent to you via e-mail after the chapter manuscript has been submitted.

Proofs

A proof will be sent to the corresponding author.

Dr Jelena Maksimović¹

University of Niš

Faculty of Philosophy

Original scientific paper

UDC: 371.14

=====

THEORETICAL, COGNITIVE, AND APPLIED ASPECTS OF TEACHER TRAINING IN METHODOLOGY AND STATISTICS

Abstract: This paper sets off from three research goals: (1) theoretical, i.e. examining the role of the courses *Methodology of pedagogical research* and *Statistics in pedagogy* in teacher training; (2) cognitive, i.e. awakening teachers' interest in and knowledge about the importance of pedagogical research; and (3) applied, i.e. influencing a change in the teacher's role in the educational process, so as to gain a more important role in both teaching and scientific research. In this study, we started from the assumption that teachers possess an intermediate level of knowledge in methodology. The number of correct answers to the questions in the test on pedagogical research methodologies and the facility index indeed showed that they possessed an average knowledge about pedagogical research methodology. Similarly, we started from the assumption that lower-grade teachers have an intermediate level of knowledge in the area of statistics, which includes the basic statistical terms, the selection of appropriate statistical procedures, and graphic representation of results in pedagogical research. The participants in the study were 390 lower-grade primary school teachers, all with a BA-level degree. The schools where the survey was conducted were selected randomly, and included primary schools in Vojvodina (Novi Sad, Subotica, and Sombor), Central Serbia (Belgrade, Kragujevac, and Užice) and Southern Serbia (Niš, Leskovac, and Vranje). The analysis of the number of correct answers in the test on educational statistics and the facility index showed that the participants' knowledge about pedagogical statistics was very modest. For this occasion, we constructed the following instruments: Test in Methodology of pedagogical research (TZ-1), and Test in Statistics in pedagogy (TZ-2). The tests determined the level of general methodological and statistical education of lower-grade primary school teachers.

¹ jmaximovic@filfak.ni.ac.rs

Keywords: Methodology of pedagogical research, Statistics in pedagogy, Teachers, Education, Knowledge Test.

INTRODUCTION

The development of pedagogical methodology in our country has always been influenced by and parallel to the development of pedagogy in Europe and the world. Eminent Serbian educators, such as Vojislav Bakić, Ljubomir Protić, Stevan Okanović, Dušan Rajičić, Jovan J. Jovanović, Jovan Miodragović, Sreten Adžić, Miloš Milošević, and Vojislav Mladenović, in the 19th and early 20th century followed the pedagogical and methodological orientations that dominated the European university centres in which they themselves had been educated. Until the early 20th century, pedagogical research was dominated by the paradigm of understanding, based on hermeneutics as the basic research process, and not on empirical research, which left a strong mark on the methodology of pedagogy. During the second half of the 20th century, the development of educational thought in Serbia saw a significant progress, while the methodology of pedagogy was developed as an inseparable companion of pedagogical science and its foundation. The development of the program content in the *Methodology of pedagogical research* in teacher-training schools, educational academies for primary school teachers, as well as at faculties of philosophy, achieved full recognition in the last decade of the 20th century.

However, it was in the first decade of the 21st century that the necessary financial, institutional, and other conditions, including human resources, were fulfilled enough to guarantee a development of the methodology of pedagogical research in our country, and thus of the pedagogical science in general. The basis for this statement is the following: In Serbia today, there are two Pedagogical Research Institutes (*Institute for Educational Research* and the *Institute for Pedagogy and Andragogy*, Faculty of Philosophy in Belgrade); there are four Departments of Education at Faculties of Philosophy (Belgrade, Novi Sad, Niš, Priština - Kosovska Mitrovica); there are six teacher-training faculties in Serbia (Belgrade, Subotica, Novi Sad, Jagodina, Prizren-Leposavić and Vranje); there is the Centre for Educational Research at the University of Niš, as well as several research institutions engaged in studying the problems of education. Pedagogical problems are investigated by hundreds of professionals – teachers, psychologists, sociologists; a large number of teachers get

engaged in educational research to enhance their work and contribute to a further development of science.

Theoretical Context of the Needs for Methodological Competences of Teachers

The complexity of teacher profession permeates the needs for a teacher to be trained and professionally developed in a way that will in a better way address the essence and the level of profession complexity. It is possible to do so through the acceptance of a model according to which a teacher is a reflective practitioner, with reflectivity as a feature permeating the profession of a teacher; this is the imperative of the time we live in – postmodernism, a period in which radical pluralism has become more serious and has been accepted as a basic social order, with pluralistic patterns of thought and action prevailing in it, to the extent of creating a dominant and obligatory stand. If we explained pluralism as a mere manifestation of growth, its essence would remain beyond understanding. For many it is a positive vision, inseparable from real democracy... It is not possible, and it is not even necessary to go into details of the characteristic of postmodern thinking, but it is important to at least state its simplified paraphrasing, getting into the essence of teacher competences. So, free paraphrasing of the features of postmodern thinking would refer to the following:

- pluralism of perspectives, meanings, methods, values – everything!
- search for ambiguous meanings and the respect for them as well as for alternative interpretations, many of which are ironic and unintentional;
- criticism or negative attitude towards Grand narrations which should explicate everything. This refers to great scientific theories, as well as the myths in our religions, nations, cultures and professions which are to explain why things are as they are;
- the acknowledgement that – having in mind that there is a pluralism of perspectives and ways of gaining knowledge – there are also multiple truths (Gojkov, G. 2011: 21).

Having the above stated standpoints in mind, it seems necessary to consider the issue of the paper from the angle of meta-theory of pedagogy which is at the moment seen as a road towards more efficient consideration of the fact that there is no “real pedagogy”, but various conceptions, scientific standpoints and their hidden grounds, as well as their consequences for research methodology and pedagogic practice.

From the angle of teacher competencies this means a need for abilities, i.e. competencies of teachers to consider different pedagogic conceptions at the level of scientific theory, with the aim to precise and explicate the grounds for creating of different pedagogic theories, in order to more closely deal with the questions referring to the notional framework of various pedagogic theories, the systems based on certain pedagogic conception, differentiation between methodological movements and research methods within them, the effects that comprehension of science has on pedagogic practice (ibid, p. 23).

The teacher who is not capable of differentiating between the stated issues is left on his own, with his/her hands tied, wandering in the dark and trying to apply something (s)he has seen or heard, not knowing why and to what an extent it will be efficient. Teacher competence is also important in the sense of having one's own pedagogic theory built, as well as having one's own views on the issues of upbringing and education. Those already mentioned and other conditions have imposed the need for teacher competencies in the era postmodernism to be re-examined, together with the ways according to which pedagogy, i.e. education and its agents, i.e. teachers should help in introducing a change in the society, giving it, according to the assessment of critics a false scientific determination. Teacher competences implicitly imply reflections on the philosophy of the present moment, or, viewed from another angle, to what an extent the philosophy of postmodernism has influenced such a status of pedagogy; how much as the above-mentioned reduced the understanding of education, determining it merely according to usability and its powers to execute social tasks. Is this true and, if it is, to what an extent, and what are the practical consequences for teacher competences? Meta-theory of pedagogy is at the moment seen as a road towards more efficient consideration of the fact that there is no "real pedagogy", but various conceptions, scientific standpoints and their hidden grounds, as well as their consequences for research methodology and pedagogic practice. From the angle of teacher competencies this means a need for abilities, i.e. competencies of teachers to consider different pedagogic conceptions at the level of scientific theory, with the aim to precise and explicate the grounds for creating of different pedagogic theories, in order to more closely consider the issues of pluralism of pedagogic theories and possibilities of their application (Ibid, 78).

Therefore a reflective teacher, a professional has to be capable and sufficiently confident in his/her own research skills to undertake classroom

based enquiry that can effectively try out and evaluate the effectiveness of new ideas in his or her own classroom. These teachers will not simply adopt didactic models they meet in the literature, or the mentioned simplified presentations of a cognitive style, they will read further and search for answers to these questions to decide whether it is worth trialling the ideas in their own teaching, with possible adaptation and final adoption. The result would be a teacher professional, i.e. reflective practitioner, who will not only be searching, critically considering and comparing a whole range of resources, including, where available, the current research, but (s)he will, as a researching professional, be able to test and modify the approaches through the cycles of carefully evaluated (action, empirical) research he himself has undertaken in his own classroom. This proactive characteristic of a reflective teacher is a basis for the competences enabling a teacher understand the problems noticed in practice as a part of the complexity of teaching and learning phenomena, a detail in specific educational context which cannot be easily generalized and assumed relevant for other contexts. This, of course implies a sound methodological-theoretical grounds and the ability to transfer what has been researched into practice.

Pedagogical methodology plays an important role in the formation of the cultural profile of the teacher, since it facilitates communication, helps develop a culture of communication through the written word, and provides easier monitoring of scientific development (Kundačina, 2003: 221-235). Research practices and methodological qualifications include not only theoretical knowledge and methodological knowledge of measurement, but also a very specific knowledge of selecting and applying appropriate methodological and statistical procedures and data, and the presentation of research results at professional forums and gatherings. It involves a specific methodological competence, methodological skill, and methodological education of teachers. Unfortunately, similar studies in the region have not been found in the available sources; as a consequence, there was no an orienting-point for either research design or comparison of the findings, opening up possibility for an empirical research and leaving space for subsequent more certain grounding of the hypothesis and more serious research projects.

THE CONTENTS OF METHODOLOGICAL AND STATISTICAL TEACHER EDUCATION

Many weaknesses in achieving a more advanced training and education process result from, besides other adverse factors and

difficulties, an insufficient education of teachers in methodology and statistics. The fundamentals of statistical methodology should already be developed during pre-service teacher education, and should be further developed through subsequent in-service teacher training, to further enrich and develop the practice of educational work through different forms (institutional and individual) of expert pedagogical training.

It is true that successful engagement in scientific research in the field of education requires appropriate theoretical, methodological and pedagogical competence, a strict application of methodological procedures, as well as appropriate research training and creativity of teachers - researchers. The methodological competence of teachers is defined as a recognized ability and expertise to study and research the pedagogical reality and pedagogical practices (Kundačina, 2003: 221-235). A necessary prerequisite for the realization of a scientific-pedagogical research project is proper education methodology, which includes: the skill to analyze pedagogical reality, the ability to establish the theoretical object and purpose of research, and the ability to select appropriate methods, procedures and research instruments. Therefore, methodological and statistical education is important for both educational theory and pedagogical practice, and represents a necessary pre-requisite for the introduction of changes in education.

Teachers also need a broad statistical education, which would include being familiar with the vocabulary of statistics, understanding statistical concepts, tables, graphs, statistical parameters and statistical symbols, reading statistical tables, as well as understanding and applying statistical computer packages. In pedagogical research, it is necessary not only to be able to choose appropriate methodological and statistical procedures, but also to understand specific methodological paradigms and statistical formulas, and to interpret statistical results. The model of building methodological competencies in teachers should be based on their active pre-service research practice during their studies, and on learning through experience. This would arouse their interest in research and encourage them to learn and to form a methodological orientation as a component of their methodological competence. The contemporary teacher is expected to work in a better-planned way, to be more organized, rational, to achieve more, to be a researcher, developer, class-work organizer, consultant, pedagogical diagnostician, therapist, generation educator. This can be achieved only through continuous training and methodological and statistical education.

What methodological and statistical competences should be mastered by teachers in primary education? Based on previous discussion, we present a preliminary list that could offer an answer to this question:

- (1) Knowledge about the basic epistemological characteristics and scientific methods used to study education (Matijević, 2004; Mužić, 1986; Pejović, 1983).
- (2) Ability to use the results of other scientific studies conducted and reported by other researchers.
- (3) Ability to understand the language of the science to which the teacher's discipline or area belongs.
- (4) Ability to use the techniques of intellectual work that are universal for all sciences: studying the literature, writing in accordance with the rules of citation, providing bibliographic data and references to scientific sources, knowledge of the structure of written scientific reports (Mužić, Matijević and Jokić, 2003).
- (5) Knowledge of the basic methodological and logical rules of definition, classification and reasoning.
- (6) Knowledge of the scientific methods of data collection: observation, interview, survey, scaling, content analysis, case studies (Halmi, 2004; Mužić, 1986).
- (7) Knowledge of the scientific methods: descriptive, causal, comparative, historical (Mužić, 2004; Mužić, 1986).
- (8) Knowledge of the standards for classification and evaluation of scientific papers.
- (9) Knowledge of and respect for the ethical rules and norms of scientific work (Mužić, Matijević and Jokić, 2003).
- (10) Motivation for a permanent monitoring of the latest scientific achievements and results in the science of education.
- (11) Mastering the competencies that are important for participation in team research projects.
- (12) Acquiring a certain degree of scientific criticism, a critical approach to theories of education, as well as to the results of one's own professional work.

METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF THE RESEARCH

The research subject refers to establishing of the level of teacher knowledge in *Pedagogic research methodology* and *Statistics in Pedagogy*. In accordance to the theoretical part of this paper, the research problem is the following: What is the level of knowledge acquired by teachers within the Methodology of pedagogical research and Statistics in pedagogy. According to this it could be indirectly concluded on the abilities of

teachers to acquire expected pedagogic roles, as well as on the level of their pedagogical competencies, at least within one's own practice research and reflective review of the applicability of certain pedagogic theories and ideas. Furthermore, what could also be indirectly considered is the role of the contents of pedagogical methodology in empowering of pedagogical competencies of teachers, i.e. them being equipped for the role of reflective practitioner that has for some time been advocated not only in pedagogic circles whose grounds are created in critical pedagogy, i.e. critical theory of society, but today also in philosophy of postmodernism.

Based on the defined subject of this research, the following research goal was defined: to consider the level of teacher knowledge within the courses *Methodology of pedagogical research* and *Statistics*.

The aims of this research were: (1) To identify the teachers' level of knowledge about the methodological program content, their level of awareness about methodological research, particularly on qualitative and action research; their level of familiarity with research projects, research methods, techniques and instruments. (2) To identify the level of teachers' knowledge about statistical programming, their familiarity with basic statistical terms, the analysis and processing of the data, with the proper selection of statistical procedures and graphical presentation of results in pedagogical research.

Our research hypotheses were: (1) Teachers in primary schools have an intermediate level of knowledge about pedagogical methodology, particularly about qualitative and action research; they are informed about the most significant research projects, methods, techniques and instruments. (2) Teachers in primary schools have an intermediate level of knowledge about pedagogical statistics, about basic statistical terms, the analysis and processing of the data, about a proper selection of statistical procedures and the graphical presentation of results in pedagogical research.

Given that there are no standardized instruments in this area and given the nature of the research problem, for this occasion we constructed the following instruments: Test in Methodology of pedagogical research (TZ-1) and Test in Statistics in pedagogy (TZ-2). In the construction of these knowledge tests, we relied on the collection of tests on methodology in pedagogy by dr. Grozdanka Gojkov and dr. Milenko Kundačina. The measured characteristics of the tests were determined after conducting a

pilot study on a sample of teachers. The tests were designed to determine the level of general methodological and statistical education of primary school teachers.

The research sample has a character of an intentional sample, including lower primary school teachers from certain towns who have attended lectures on action research, participated in these studies and who are familiar with the theory and practice of action research in schools. The survey involved 390 lower-grade primary school teachers, all with a BA degree. The schools where the survey was conducted were selected randomly, and included primary schools in Vojvodina (Novi Sad, Subotica, and Sombor), Central Serbia (Belgrade, Kragujevac, and Užice) and Southern Serbia (Niš, Leskovac, and Vranje).

The research was realized in 2009. We tried to ensure that in all the schools the course of research should be as balanced as possible. The professional staff in all the schools was of great help in this research, and without their support this research could not have been completed. Specifically, the teachers were individually administered the instruments, which they filled out during special classes and handed in to the members of the school's professional staff. It took each teacher 60 min. to complete both tests. In the implementation of this research, we experienced some expected difficulties, which, however, did not affect the reliability of the data. For instance, many teachers understood this research as a test checking their methodological and statistical knowledge (which was the target), and therefore expressed a negative attitude towards the research study.

DATA ANALYSIS AND INTERPRETATION

In the school aimed to change, teachers should take an active role in research as opposed to the current practice where they are at best only beneficiaries of the results of others' research. The results will be discussed in the order of our defined aims and research hypotheses.

The tests in the Methodology of pedagogical research and Statistics in pedagogy included the content provided by the curriculum of the *Methodology of pedagogical research* in the universities of teacher education (Faculty of Education in Belgrade, Faculty of Education in Užice, Faculty of Education in Jagodina, Faculty of Education in Vranje, Faculty of Education in Sombor and Faculty of Education in Prizren - Leposavić). The tasks in the achievement tests were given in the form of multiple choice

questions in which one of the answers was correct. All the questions in the test carried 1 point (incorrect answer – 0 points), and the total score was represented by the total number of points. What makes knowledge tests different from traditional oral and written presentations is that they exclude the impact of all the subjective factors of teacher evaluators who otherwise significantly affect the rating.

A test with multiple choice questions has significant advantages over other types of written tests, because scoring very easy, accurate and fair; it is possible to examine different cognitive levels of knowledge (according to Bloom (1956) these are the adoption of the facts, understanding, application of factual knowledge, analysis, synthesis and evaluation), the statistical analysis of the data is fast and simple, and individual items can be analysed.

The validation of metrical characteristics of the instrument has been carried out on the group of 30 final-year students at the Faculty of Education in Vranje and Leposavić – an informal Methodology of pedagogical research. The test validity is 0,76; discriminatory values range from 0,005 to 0,659. Measurement features have shown that the reliability of the text is satisfactory, which can be seen according to the tables that follow in the text below.

In this study, we started from the assumption that teachers possess an intermediate level of knowledge in methodology, particularly about qualitative and action research, that they are informed about the most significant research projects, methods, techniques, and instruments.

Based on the identified number of correct answers to the questions in the pedagogical research methodology test, and on their facility index, it can be said that the teachers showed an average knowledge of the research methodology in pedagogy. The facility index varies from question to question. The highest index was determined for the question about the optimal number of tasks in a knowledge MikroTest (67.95), and it is important that a high facility index was determined for the question about understanding the goal of action research (63.59). On the other hand, very low facility indices, just slightly higher than 20, were determined for some questions, for instance, the lowest index was determined for the question about the aim of experimental research (only 22.05). These figures are shown in the tables below.

Table 1: The number of respondents with correct answers and facility indices for questions in the *Methodology of pedagogical research* test

	Question (TC1-TC20)	Number of respondents with correct answers	Index of lightness
TM1	What is the purpose of action research?	248	63,59
TM2	The relationship between participants in the action research is:	196	50,26
TM3	What does quantitative research involve?	145	37,18
TM4	Which fundamental research procedure should be selected in order to get as valid data as possible in the investigation of students' workload?	94	24,10
TM5	Basic research techniques in the study of textbooks:	176	45,13
TM6	What research techniques dominate in determining the results of the educational and training work?	235	60,26
TM7	What is classified in the process of content analysis?	187	47,95
TM8	For the application of testing in the studies of the phenomenon of education the interpretation of results is of particular importance, but in the interpretation errors can occur. The sources of these errors should be sought in:	201	51,54
TM9	The hypothesis is:	119	30,51
TM10	The most reliable are those pedagogical researches and studies that use:	87	22,31
TM11	When applying placement tests, the testing should be over when the work is completed by:	223	57,18
TM12	When is the categorization of responses performed in a structured interview?	146	37,44
TM13	What is observation with participation?	194	49,74
TM14	The researcher conducting the interview should:	165	42,31
TM15	Which research techniques are the most appropriate to combine with observation?	177	45,38
TM16	The aim of experimental research is to:	86	22,05
TM17	Anecdotal notes have the character of:	199	51,03
TM18	Sociometric research results:	165	42,31
TM19	The optimal number of tasks in the knowledge MikroTest is:	265	67,95
TM20	A questionnaire which can be used to determine attitudes, opinions and judgments about a phenomenon, an event, or a process, is called:	213	54,62

Compared to the participants' results in the Statistics knowledge test (to be presented below), it can be said that the participants' achieved better results in this test.

Table 2: Statistical parameters of the scale of knowledge in
Methodology in pedagogy

X	Variance	SD	number of questions on a scale
9,06	29,36	5,42	20

Compared to the scale of knowledge of *Statistics in pedagogy*, it is evident that the participants' success in the pedagogical methodology test was good, but closer to "satisfying" than to "very good" (9.06 ± 5.42), with the variance of 29.36.

Table 3: Reliability analysis scale – *Methodology in pedagogy* test

Cronbach alpha	number of questions on a scale
0,8856	20

The reliability of the scale was very good, with the Cronbach alpha 0.8865, although somewhat lower than the scale of pedagogical knowledge of statistics, as we shall see in the following tables.

Table 4: Analysis of the changes in scale reliability in the knowledge test in
Methodology in pedagogy by the elimination of individual items (questions)

	The mean number of points on a scale if it eliminates the question	Scale Variance if it eliminates the question	Corrected total sum of correlation issues with other issues	Cronbach alpha if is eliminated the question
TM1	8,42	26,07	0,62	0,8764
TM2	8,56	25,46	0,72	0,8728
TM3	8,69	26,45	0,54	0,8790
TM4	8,82	27,61	0,35	0,8845
TM5	8,61	26,07	0,60	0,8770
TM6	8,43	26,30	0,53	0,8792
TM7	8,58	26,32	0,54	0,8788
TM8	8,54	26,75	0,45	0,8817
TM9	8,75	27,69	0,30	0,8861
TM10	8,84	27,74	0,33	0,8849
TM11	8,49	26,11	0,59	0,8772
TM12	8,68	26,80	0,46	0,8814

TM13	8,56	25,80	0,65	0,8752
TM14	8,64	27,40	0,33	0,8856
TM15	8,61	26,76	0,45	0,8817
TM16	8,84	27,90	0,29	0,8859
TM17	8,55	26,06	0,60	0,8771
TM18	8,64	26,23	0,57	0,8780
TM19	8,38	26,93	0,46	0,8815
TM20	8,51	26,59	0,49	0,8806

In the case of the scale test in *Methodology of pedagogical research*, and the scale of knowledge test in *Statistic in pedagogy*, the elimination of one of the 20 questions would not significantly reduce the value of Cronbach alpha (less than 0.70), and this indicates the important role of all the questions in the test in the formation of the overall assessment of knowledge in Methodology in pedagogy.

The biggest drop of Cronbach alpha was for the question "The relationship between the participants in action research?" and its elimination would reduce the reliability of the major scale.

The greatest increase of Cronbach alpha relative to its value with all the questions in the test would be achieved by omitting the questions "The hypothesis is?" and "The aim of experimental research is to...", so these two contribute the least to the overall reliability of the scale.

A group of 30 final year students in the Faculty of Education in Vranje and Leposavić were given an informal test of knowledge in *Statistic in pedagogy*, consisting of 50 questions. In this preliminary testing, we proceeded from the assumption that if students did not know the answer to some questions, teachers would not know the answer either. Therefore, after the preliminary test we eliminated those questions which were incorrectly answered by more than 75% of the students, and those that were correctly answered by more than 75% students. These questions were considered as "too difficult" i.e. "too easy" and were thus eliminated from the test. Too easy questions are acceptable in a diagnostic test, but it is, in fact, recommended that the first few questions in the test should be slightly easier (0.90). After this preliminary test, the instrument was re-evaluated and modified in the database for further use.

In this study, we started from the assumption that teachers possess an intermediate level of knowledge in *Statistics in pedagogy*, that they are

informed about the basic statistical terms, the data processing and data analysis, the proper selection of statistical procedures and graphical presentation of results in pedagogical research.

In the same manner as in the knowledge test in *Methodology of pedagogic research*, we designed the knowledge test for *Statistics in pedagogy* with 20 questions. Questions had the difficulty (facility) index of 0.30 to 0.70. The difficulty index of a test item represents the mean value of its scores, expressed in percentages, and calculated after the test as the % of correct answers. Questions below 0.30 are too difficult and the questions above 0.70 are too easy. The discrimination coefficient is a correlation between the scores at one item and at the whole test. The values of the discrimination coefficients for the tasks ranged from 0.005 to 0.659. The measurement properties show that the reliability of this test was satisfactory, as can be seen in the tables that follow.

Table 5: The number of respondents with correct answers and facility indices for questions in the *Statistic in pedagogy* test

	Question (TS1-TS20)	Number of respondents with correct answers	Index of lightness
TS1	Standard deviation is:	126	32,31
TS2	Selected levels of statistical significance with $t \geq 0.05$ tg means:	123	31,54
TS3	Mode is:	117	30,00
TS4	Which of the central tendency measures is used to determine success and status in a tested group group?	223	57,18
TS5	What does df represent?	167	42,82
TS6	School marks are:	177	45,38
TS7	The correlation coefficient shows:	147	37,69
TS8	χ^2 test is particularly suitable for:	78	20,00
TS9	To test the statistical significance of the difference between two arithmetical means we use:	198	50,77
TS10	The median is the value of:	135	34,62
TS11	What is meant by mass observation in statistics?	182	46,67
TS12	What is the score?	225	57,69
TS13	In which of the groups of students with the distribution of scores on knowledge MikroTest would the individualization of educational work be needed the most ?	87	22,31
TS14	When do we say that a measuring instrument is valid?	86	22,05
TS15	Test tasks are discriminative if:	201	51,54
TS16	What central tendency measure is used to determine the success and status in a group?	181	46,41
TS17	If subjects with a high success on the test fail to solve the task, while those with low achievement do succeed, it is because:	156	40,00
TS18	What is the symbol $cf\%$?	112	28,72

TS19	Standard grade is:	134	34,36
TS20	What are the usual levels of statistical significance?	216	55,38

Analyzing the number of correct answers to the test questions in the *Statistic in pedagogy* test and the facility indexes, it is evident that the pedagogical knowledge of statistics with the respondents was very modest: only 4 questions were answered by more than half the participants, and the facility index of these items was over 50. The highest facility index (57.69) was found for the question "What is the score?", while the fewest participants offered the correct answer to the question "For what is χ^2 test particularly suitable?", and this question has the lowest facility index (20.00).

Table 6: Statistical parameters of the scale of knowledge in
Statistic in pedagogy

X	Variance	SD	number of questions on a scale
7,87	31,58	5,62	20

If we allocated grades from 1 to 5 for the success on this test by making a linear division of the scale of 0 to 20 points into 5 grades (grade 1 - 0-4 points, grade 2 - 5-8 points, grade 3 - 9-12 points, grade 4 - 13-16 points, grade 5 - over 17 points), then, based on the mean number of points achieved in the whole sample, it is evident that the overall success is barely satisfactory (7.87 ± 5.62), with the variance of 31.58.

Table 7: Reliability analysis scale – *Statistic in pedagogy* test

Cronbach alpha	number of questions on a scale
0,9020	20

To analyze the reliability of the scale Cronbach alpha was used and its value of 0.9020 (significantly more than 0.7, which is the lowest confidence limit of the scale) indicates that the scale obtained on the basis of the test in *Statistics in pedagogy* is very reliable.

By establishing the parameters obtained by eliminating one of the 20 questions from the test, it is important that the Cronbach alpha value never decreases below 0.70, which means that all the questions had an important role in determining the participants' overall estimated knowledge about *Statistic in pedagogy*. The biggest drop in Cronbach

alpha was observed for the question "Which of the central tendency measures is used to determine the success and status in a group?" which means that its elimination would reduce the reliability of the major scale. On the other hand, a small but still the largest increase in Cronbach alpha, relative to its value when all the questions are represented, was obtained for the question "When do we say that a measuring instrument is valid?", which means that it contributes the least to the overall reliability of the scale.

CONCLUSIONS

The research findings refer to a number of conclusions. Some of them are direct, arising directly from the findings, while others are to a greater extent implied, demanding a confirmation in some future studies. One of the implied conclusions refers to the statement that the complexity of teacher profession permeates the need for a teacher to be trained and professionally developed in such a way that will more appropriately address the essence and the level of profession complexity. This is in direct correlation with teachers being trained for the role of reflective practitioners, with reflectivity as a feature permeating the profession of a teacher; this is the imperative of the time we live in – postmodernism, a period in which radical pluralism has become more serious and has been accepted as a basic social order, with pluralistic patterns of thought and action prevailing in it, to the extent of creating a dominant and obligatory stand. If this is considered from the angle of the research findings and the essence of teacher competences, it is to be indisputably concluded that what is required of a teacher is more solid methodological grounds, i.e. his directedness towards the competencies of a reflexive practitioner, which is not possible without basic methodological knowledge. The findings have shown that a number of serious steps should be made in this direction. Direct conclusions in regard to validation of the hypotheses are the following: respondents knowledge of the basic contents of pedagogic methodology is average, while their knowledge in statistics could be only approximated as satisfactory. Finally, this leads to a conclusion that there is a great gap between the expectations of the time we live in, i.e. greater autonomy of upbringing-educational institutions and responsibility for one's obligations on the one hand, and real competence of teachers for the expected role of reflective practitioners.

REFERENCES

1. Bandur, V i Potkonjak, N. (1999): *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
2. Halmi, A. (2004): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Кундачина, М. (2003): "Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља", *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем "Образовање и усавршавање учитеља", Учитељски факултет, Ужице, стр. 221-235.
4. Kundačina, M. (1998): *Metodološki sadržaji – integralni deo nastavnih programa obrazovanja učitelja*, Zbornik radova, Učiteljski fakultet u Užicu, b.1, str. 103-114.
5. Matijević, M. (2004): *Metodološka pitanja didaktike*, U: Bogнар, L. i Matijević, M. (2004): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Mužić, V., Matijević, M. i Jokić, M. (2003): *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
7. Maksimović, J. (2011): "Uloga pedagoških istraživanja u nastavi", Zbornik radova "Учитель, школа й освіта", Б. Кожух (ed.), О. А. Бочарова (ed.), Горлівка: Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. str. 187-198.
8. Максимовић, Ј. (2010): О неким аспектима мотивисаности студената за истраживачки рад, *Педагошка стварност*, година LVI, број 9-10, Нови Сад, стр. 724-733.
9. Mužić, V. (2004): *Uvod u metodologiju pedagoškog istraživanja*. Zagreb: Educa.
10. Mužić, V. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
11. Mužić, V. (1986): *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
12. Pejović, D. (1983): *Hermeneutika, znanost i praktična filozofija*. Sarajevo: Veselin Masleša.
13. Potkonjak, N. (1994): *Razvoj shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45-1991/92)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
14. Potkonjak, N. (1978): *Teorijsko metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta i Institut za pedagoška istraživanja.
15. Feiman-Nemser, S. (1990): "Conceptual orientation in learning to teach" in Huston, R. *Hendbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, p. 222-249.
16. Freire, P. (1993): *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
17. Feiman-Nemser, S. (1990): "Conceptual orientation in learning to teach" in Huston, R. *Hendbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, p. 222-249.
18. Stoll, L. & Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*, Educa, Zagreb.

Biographical note

Jelena Maksimovic graduated from the Philosophical Faculty, Pedagogy Department, at the University in Pristina in 2001. She defended her master thesis in 2007 and her doctoral thesis in 2011. She has worked at the Philosophical Faculty in Nis as an associate professor for the courses *Pedagogy Methodology*, *Statistics in Pedagogy* and *Research in Pedagogy*. She has participated in a number of international and national conferences. She has published 4 books and 70 scientific and professional papers in journals and books of collected articles. She has been engaged as a researcher in a scientific project *Pedagogic Pluralism as a Grounds for Strategy of Education* supported by the Ministry for science and technological development of the Republic of Serbia. Fields of interest: pedagogic research methodology, statistics in pedagogy, action research, data processing in pedagogic research. She speaks English and Russian language.

PhD Milica Andevski¹, full professor

Faculty of Philosophy in Novi Sad

PhD Jasmina Arsenijević², professor

Faculty of Pre-School Teacher Training in Kikinda

Original scientific paper

UDC: 371.13

=====

COMPETENCES OF EMPLOYEES IN EDUCATION³

Abstract: In this paper we start from humanist-developmental concept of education and upbringing oriented towards the individual, upbringing is understood as communication-interactive process defined by implicit, intangible and irrational moments, as well as new role of the school focused on competence development. The aim of this study is to determine how the employees in elementary and secondary schools of Vojvodina evaluate and what significance they attribute to competences they believe to be necessary in pedagogical activities. Research problem is reflected through the question: Whether the employees in educational institutions are encouraged by combination of important competences: social, professional, personal, developmental and action?

Research tasks are implemented by the analysis of the evaluation of competences that the respondents have given by the application of surveying and scaling techniques, instruments in the form of questionnaires and attitude scales. Research population consisted of elementary and primary schools in Vojvodina, while research sample has included 252 respondents: principals, deputy principals, teachers, professors, expert assistants (pedagogues and psychologists). Data obtained have been processed in statistical SPSS package (descriptive analysis, factor scores on extracted Promax dimensions). The results show high estimation of social, professional, personal, developmental and action competences in case of respondents and provide valid

¹ andevski.milica@yahoo.com

² minapane@open.telekom.rs

³ This paper is a result of a research conducted within the Project *Digital media technologies and socially educational changes* (Project no. 47020), which is implemented with the financial support of the Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia for the period 2011-2014.

information for shaping and creation of operative, target, dynamic programmes of competences development necessary to employees in educational institutions.

Key words: competences, education, educational institution, employees in education.

1. Introduction

Reflexive process of modernization, not only in the sense of mere change in behaviour or manner of acting, but also providing a systematic response to challenges that follow the education reforms, puts all employees in education in situation of thinking, defining and redefining what can be marked as pedagogical credo. Constant, critical and non-critical, more or less (non)selective enlargement of knowledge that should be adopted and passed on, making environmental circumstances under which the process of teaching and learning more complex, new roles of all participants in education process, reforms at the level of a state, as well as changes in local, personal environment of school and classroom, new values and requirements that appear in transition process, new quality systems, also set new axioms to the system of education and upbringing that are often reflected in the construct of *competences*. In visions of long-term development of society, development of school and education is taken as strategic support and one of the starting points of national policy. School is understood as developmental and autonomous institution that provides proactive behaviour and development of human potentials, qualifications and competences as main precondition for facing with dynamic changes in all fields of life and work.

The word competent – competence (Lat. *competens*, *competentia*) means in charge, responsible, formally or really skilled, qualified for a job, capable. Richter gives a concept of competences that strongly respects an individual and affects its self-reflexion and self-determination. In his terminology, this author is relieved of traditional attitudes that rely on social function and qualification of an individual and believes that competences lead to the situation where „participant is no longer in position to apply the learned, specific and adaptable to the situation, he is more frequently in position:

- To change the learned according to his needs,
- To integrate new alternatives of action into this system,
- To choose between more alternatives in order to behave properly,
- To connect new scientific skills and other skills,

- To extend his repertoire of behaviour from one integrated synergy, i.e. to extend the behaviour alternatives by connecting previous skills and newly-learned“ (Richter, 1995: 23).

This includes self-reflexion and taking a stand in relation to individuals' undertaken activities. Among many definitions of competences, most broadly accepted is the one given by Waters and Sroufe who believe that competent individual is the one „able to use natural and personal resources in order to achieve good developmental result“ (Waters & Sroufe, 1983: 81).

Competences are individuals' capacity expressed in the achievement of complex activities in educational and upbringing work. It consists of a set of necessary knowledge, skills and value attitudes of all the participants in school, they are determined in relation to goals and outcomes of learning and should provide professional standards regarding what is considered successful in pedagogical process.

Law on basis of education and upbringing system proscribes the measures for the improvement of school work quality, where the focus is on all the participants in learning and teaching process, particularly the teachers. In that sense, goals and general outcomes are set in accordance with the vision of education and upbringing as a basis of „society based on knowledge“. Particularly important is a document of the Institute for the Advancement of Education: *Standards of competences for the profession of a teacher and his professional development* (ZUOV, 2011). This document includes guidelines for employees and represents a support to educational institutions for self-evaluation and personal orientation of teachers within planning own professional development and creation of professional training, monitoring and evaluation of work, defining national priorities. Role of pedagogical employees is multiple, because in addition to development of personal competences, it is expected of them to work on shaping and development of key competences of those who learn.

2. Subject, problem, goal, tasks and variables of research

Educational institutions function today in conditions of strengthening the autonomy of school, assuming the care and responsibility for entire educational process, for all the participants who take part in this process, for their results, for the existence of school in strong requirements of quality and optimal work. It is believed that capable individual can skilfully combine cognitive and non-cognitive elements of competences, all potentials and sources: knowledge, skills, attitudes, values. Competence is

not static, one-side category, on the contrary, it is constantly changed, replenished, upgraded, improved, it is under the impact of a series of factors and it is in constant interaction.

By this research we wanted to examine how the employees in elementary and secondary schools of Vojvodina evaluate and what significance do they attribute to abilities and skills which the literature claims are important in pedagogical actions. Research problem is reflected through the **question**: *Whether the employees in educational institutions of Vojvodina are encouraged by combination of competences: social, professional, personal, developmental, action?*

Research goal is the analysis of the structure of *social, professional, developmental, action* competences in case of employees in educational institutions in Vojvodina. The tendency is to, by observing the competences, strengthen the participants in school with the tendencies for continuous development and professional training, in critical thinking and changing the present and shaping sustainable future.

Fundamental **tasks** that originate from research goal refer to operationalization and examination of each of the competences mentioned, determination of their latent structure and implications on pedagogical process of employees in educational institutions.

Initial hypothesis of the research is: pedagogical employees in educational institutions highly evaluate competences and recognize them as significant characteristics that employees in education should have.

Auxiliary hypotheses set in the research are:

H1- Employees in education highly evaluate the significance of social competences in their activities within a school.

H2 – Employees in education highly evaluate the significance of professional competences in pedagogical activities.

H3 – Employees in education highly evaluate the role of personal competences in pedagogical activities.

H4 – Employees in education highly evaluate the role of developmental competences in pedagogical activities.

H5 – Employees in education highly evaluate the role of action competences in their activities in school.

Research variables

Based on theoretical thinking and analysis of factors which we believe that they can represent the competences necessary for optimal actions of employees in schools – both those who come from broader social and pedagogical environment, and those that are directly related to the process of learning and teaching, we have examined the variables that represent the operationalization of five types of competences in this paper: *social* (familiarity with interpersonal relations, democratic leadership, conflict solving, motivation skill, recognition of quality individuals), *professional* (familiarity with pedagogical principles, knowledge of planning and programming, familiarity with didactic principles, evaluation of work and familiarity with legislation), *personal* (diligence, confidence, tolerance, honesty, communicativity), *developmental* (vision clarity, rationality of organization, information in the profession, introduction of innovation and information technology) and *action* competences (creation of conditions, counselling, openness in work, stressing valuable achievements and active participation in solving the problems that emerged) (see Staničić 2000; 2006a).

Research instruments

In the research, we have used the following:

1. Questionnaire for general data on respondents (socio-demographic data);
2. Questionnaire for evaluation of competences (EC-25 items, modified, short version, according to Staničić 2000); contains 25 statements that should be agreed or disagreed with by circling the numbers from 1 to 5 on Likert scale. Validity of measuring instrument was verified by the analysis of main components (factor analysis) which has shown that subject of measuring was included by three factors. Reliability of internal consistency of scale is expressed by Crombach's Alpha coefficient that is $\alpha=0.900$ and it represents satisfactory reliability of an instrument. We have started from the assumption that awareness on desirability of some characteristics can be an encouragement for respondents to focus on problems that are subject of an evaluation.

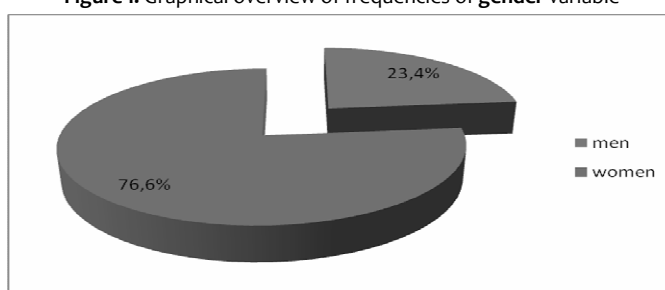
2.1. Methods and sample of research

Nature of research subject, set goal, tasks and hypotheses, have conditioned the choice of methods based on rational-deductive and empirically inductive approaches to knowledge. Analytical-synthetic and interpretative method are present in the analysis of results. Data obtained are processed by statistical method (with the help of applications of SPSS) and regulated by quantitative and qualitative analysis.

Research is implemented in 2011 in elementary and secondary schools in Vojvodina, on a sample of 252 respondents consisting of principals, assistants of principals, teachers, professors, expert associates (pedagogues and psychologists), which represented an adequate size of a sample for the application of predicted statistical methods. Research sample is *appropriate*, with elements of *intended*, i.e. non-representative and consists of the units of basic set that were available, with the selection of units that researchers considered to be typical for the population. Results obtained in this way can be considered valuable, but with limited possibilities of generalization.

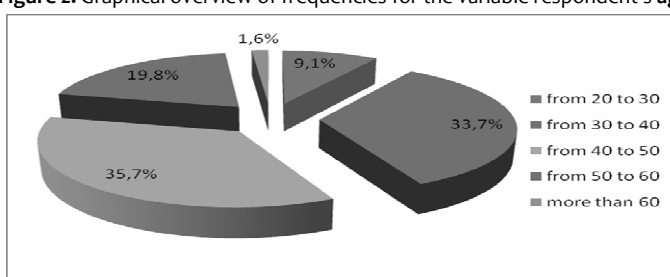
2.2. Sample characteristics

Figure 1: Graphical overview of frequencies of **gender** variable



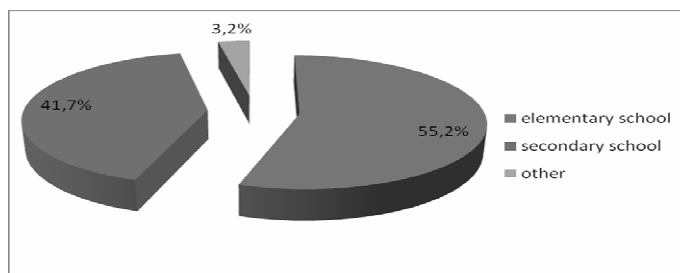
The sample consisted of 193 female respondents (76,6%) and 59 male respondents (23,4%).

Figure 2: Graphical overview of frequencies for the variable respondent's **age**



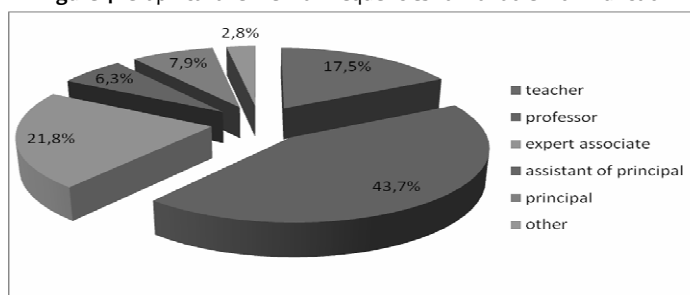
Sample included five categories of respondents according to the age: the youngest (from 20-30 years) had 23 (9,1%), category from 30-40 years had 85 (33,7%), from 40-50 years there was 90 respondents (35,7%), from 50-60 years there were 50 (19,8%), and the least was in a group of older than 60 years, 4 (1,6%).

Figure 3: Graphical overview of frequencies for variable **institution the respondent works in**



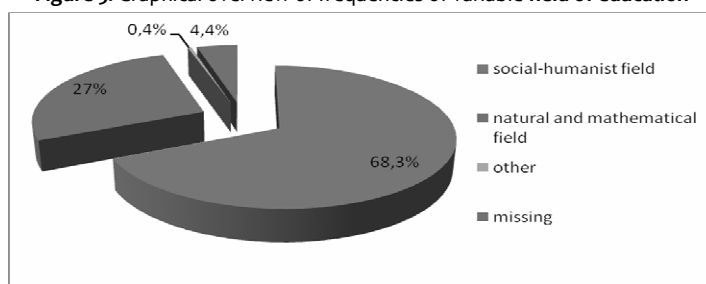
Sample included respondents employed in elementary schools 139 (55,2%), respondents from secondary schools 105 (41,7%) and small number of respondents employed in dorms for high-school students.

Figure 4: Graphical overview of frequencies for variable **work function**



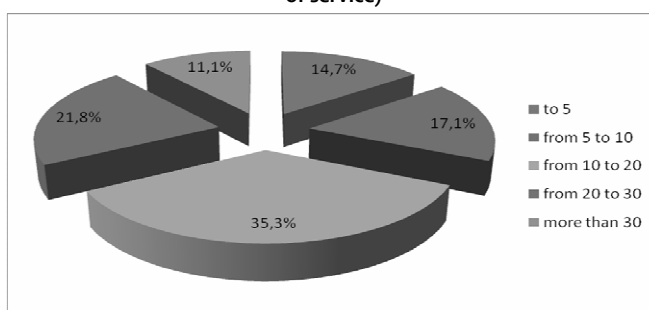
Sample included five categories of respondents classified according to work function: mostly there were professors 110 (43,7%), then expert associates (pedagogue, psychologist) 55 (21,8%), 44 teachers were examined (17,5%), 20 school principals (7,9%) and 16 principal's assistants (6,3%). Questionnaire was also filled in by 7 secretaries of educational institutions (2,8%).

Figure 5: Graphical overview of frequencies of variable **field of education**



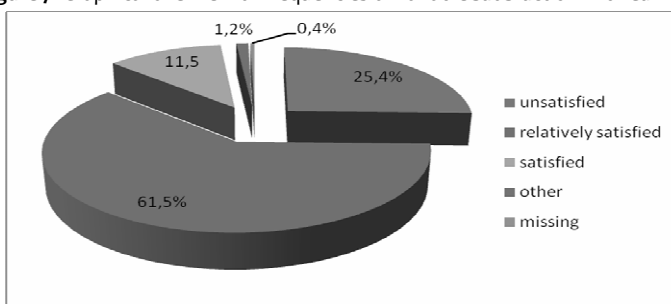
Sample included 172 (68,3%) respondents who belonged to socio-humanist field of education and 68 (27%) respondents from natural-mathematical field of education. Twelve respondents (4,7%) haven't filled in this item of the questionnaire.

Figure 6: Graphical overview of frequencies of the variable **work experience (years of service)**



Sample included five categories of respondents classified according to work experience: up to 5 years of work experience there was 37 employees (14,7%), from 5-10 years of service 43 (17,1%) respondents. Majority were the respondents that had from 10-20 years of service 89 (35,3%), with 20-30 years of work experience 55 (21,8%) respondents were examined, and with more than 30 years of service there was 28 (11,1%) respondents.

Figure 7: Graphical overview of frequencies of variable **satisfaction with earnings**



64 (25,4%) respondents are not satisfied with their earnings, relatively satisfied 155 (61,5%), satisfied 29 (11,5%), and 4 respondents (1,6%) haven't answered.

3. Results and discussion of descriptive statistics

3.1. Average achievement of respondents on questionnaire's items for evaluation of competences

With the aim of determining the attitudes of respondents on competences that employees in a school should generally have, descriptive statistics, measures of central tendency (in the form of arithmetic mean and standard deviation for each response) we have determined average achievement of respondents in items of questionnaire for the Evaluation of competences. Respondents have expressed their consent with aforementioned statements on continuum from 1 to 5. In addition to Arithmetic means, we have also calculated Standard deviation, as a measure of solution, as well minimal and maximal values of responses for each question.

Table 1: Minimal and maximal value, arithmetic means and standard deviations of responses to questionnaire's items

	Minimum	Maximum	Arithmetic means	Standard deviation
Q1	1.00	5.00	4.5317	.75413
Q2	1.00	5.00	4.5595	.65628
Q3	1.00	5.00	4.2341	.77095
Q4	2.00	5.00	4.8254	.44774
Q5	1.00	5.00	4.7610	.52022
Q6	2.00	5.00	4.7490	.46169
Q7	1.00	5.00	4.0562	.94017
Q8	1.00	5.00	4.5360	.71185
Q9	3.00	5.00	4.6414	.54306
Q10	1.00	5.00	4.6349	.70967
Q11	1.00	5.00	4.7778	.53393
Q12	1.00	5.00	2.4120	1.43194
Q13	2.00	5.00	4.7160	.51028
Q14	1.00	5.00	4.3532	.86445
Q15	1.00	5.00	4.2720	.80036
Q16	2.00	5.00	4.7738	.48936
Q17	1.00	5.00	4.5219	.68302
Q18	1.00	5.00	4.5357	.67593
Q19	1.00	5.00	4.5817	.61669
Q20	2.00	5.00	4.5777	.58390
Q21	3.00	5.00	4.8095	.41321
Q22	2.00	5.00	4.7331	.51813
Q23	3.00	5.00	4.7160	.47776
Q24	2.00	5.00	4.5240	.62207
Q25	2.00	5.00	4.6400	.55101

Legend: Q1: Extremely important precondition for quality implementation of educational activity is diligence in work. Q2: Confidence among associates is important precondition for successful implementation of planned professional tasks in educational institutions. Q3: In educational institutions, different views of particular professional problems should be tolerated and different approaches in their solving should be allowed. Q4: It is necessary for the employees in education to be honest and consistent and to keep the promises given. Q5: It is good when employees in education do not run away from problems and crises leaving the others to solve. Q6: Communicativity is an important characteristic for successful work in school. Q7: Democratic leading of a school gives better educational results than other forms of leading. Q8: It is good if employees in education fight for public emphasis of success and results of their industrious colleagues. Q9: It is good that employees in education know how to recognize something that is good in each colleague and to develop it for the welfare of their school. Q10: Good associates in school do not sit in their offices all the time, on the contrary, they are in mutual contact constantly. Q11: Employees in educational institutions shouldn't be working „behind the back“ of their colleagues but to solve the problems „face to face“. Q12: It is not necessary for the employees in educational institutions to be burdened by solving the conflicts, when they will be solved anyway, sooner or later. Q13: It is important to recognize the needs of employees in education and apply appropriate forms of motivation for their more effective work. Q14: It is necessary for employees in education to use the computer in their work. Q15: Employees in a school should be well familiar with detailed state legislative documents and regulations from the field of education and upbringing. Q16: It is necessary for employees in school to be familiar with curriculum as well as didactic-methodical principles of their achievement in details. Q17: It is necessary for the employees to be entirely included in each introduction of innovations in educational process of their school. Q18: School will acquire its programme more successfully if the employees have a clear vision of long-term pedagogical priorities of school. Q19: For efficient activity of educational institution, it is important for the employees to rapidly acquire and transfer all relevant professional information. Q20: For good results, it is necessary to constantly eliminate all the obstacles in their professional work in educational institution and create more appropriate conditions for that work. Q21: It is important for employees in educational institution to organize their job in a good and rational manner. Q22: Employees in school should understand the sense and importance of quality planning and programming and to know how to apply it in their school. Q23: it is important for the employees to accept pedagogical principles and to know how to organize educational process in their school according to them. Q24: It is important for the employees in school to understand the rules of interpersonal relations and be familiar with mechanism by which a collective functions. Q25: employees should know manners and procedures for the evaluation of achievements of their work and achievement of objective control of their work.

Table 2: Average values of respondents on items of EC (evaluation of competences) questionnaire Social competences

	Minimum	Maximum	Arithmetic means	Standard deviation
Q7	1.00	5.00	4,0562	,94017
Q9	1.00	5.00	4,6414	,54306

Q12	1.00	5.00	2,4120	1,43194
Q13	1.00	5.00	4,7160	,51028
Q24	2.00	5.00	4,5240	,62207

Results of evaluating social competences of respondents (items 7, 9, 12, 13 and 24) point to the fact that employees in education extremely highly estimate the significance of recognizing the needs of employees in education and application of appropriate forms of motivation for their more effective work (4.71). In addition, they appreciate the ability to recognize what is the best in each colleague and that is precisely what they want to develop for the welfare of the school (4.64). It is also important for them that employees in school understand properly the rules of interpersonal relations and to recognize the mechanisms by which a collective functions (4.52). Significance of democratic leadership of school in relation to other forms of leadership is evaluated somewhat lower (4.05). The lowest evaluated items by which it is not necessary for employees in educational institutions to be burdened by conflict solving, when they will be solved anyway sooner or later (2.41), which testifies about the readiness of employees for solving the conflicts.

Table 3: Average values of respondents on the items of EC questionnaire – Professional competences

	Minimum	Maximum	Arithmetic means	Standard deviation
Q15	1.00	5.00	4,2720	,80036
Q16	2.00	5.00	4,7331	,51813
Q22	2.00	5.00	4,6400	,55101
Q23	3.00	5.00	4,7160	,47776
Q25	2.00	5.00	4,6400	,55101

Results of evaluation of professional competences of respondents (items 15, 16, 22, 23 and 25) show that employees in school highly evaluate the necessity of a detailed familiarity with curriculum, as well as didactic-methodical principles of its implementation (4.73). Almost identical significance is given to the item on importance of the employees to accept pedagogical principles and to know how to organize educational process in their school (4.71). Employees in school believe that it is necessary to understand the meaning and importance of quality planning and programming, application of that in own school, as well as familiarity with manners and procedures of evaluating the achievements and acquisition of objective control of their work (4.64). In the group of professional competences, employees in schools give the lowest grade to the need of employees to be well familiar with fundamental legislative documents and regulations from the fields of education and upbringing.

Table 4: Average values of respondents on items of EC questionnaire – *Personal competences*

	Minimum	Maximum	Arithmetic means	Standard deviation
Q1	1.00	5.00	4,5317	,75413
Q2	1.00	5.00	4,5595	,65628
Q3	1.00	5.00	4,2341	,77095
Q4	2.00	5.00	4,8254	,44774
Q6	2.00	5.00	4,7490	,46169

Respondents highly evaluate the significance of *Personal competences* (items 1, 2, 3, 4 and 6) in educational work. The highest evaluation is expressed towards the *necessity of employees in education to be honest and consistent and to keep the promises given*. *Communicativity* (4.74) is extremely important skill that the ones who work in schools should own. Among the employees in school, *confidence is an important precondition for successful achievement of planned professional tasks* (4.55), as well as *diligence* (4.53). Respondents also believe that educational institutions *should be tolerated to have different views of particular professional problems and allow different approaches in their solving* (4.23).

Table 5: Average values of respondents on items of EC questionnaire – *Developmental competences*

	Minimum	Maximum	Arithmetic means	Standard deviation
Q14	1.00	5.00	4,3532	,86445
Q17	1.00	5.00	4,5219	,68302
Q18	1.00	5.00	4,5357	,67593
Q19	1.00	5.00	4,5817	,61669
Q21	1.00	5.00	4,8095	,41321

When evaluating the results of *developmental competences* (items 14, 17, 18, 19 and 21) the highest evaluation of employees in schools is given to the importance of *good and rational organization of their work* (4.8). Respondents believe that *rapid acquisition and transfer of relevant professional information* is equally significant (4.58). In addition, they believe that *the school will implement its programme if employees have a clear vision of long-term pedagogical priorities of school* (4.53), but also that *it is necessary for the employees to be entirely included in each introduction of innovations in educational process of their school* (4.52). The lowest evaluation in group of developmental competences the employees give to the need of *knowing to use a computer in their work* (4.35), which is an unexpected result, having in mind general openness of respondents towards the changes, towards different, more contemporary approaches and solutions in teaching.

Table 6: Average values on items of EC questionnaire – Action competences

	Minimum	Maximum	Arithmetic means	Standard deviation
Q5	1.00	5.00	4,7610	,52022
Q8	1.00	5.00	4,5360	,71185
Q10	1.00	5.00	4,6349	,70967
Q11	1.00	5.00	4,7778	,53393
Q20	2.00	5.00	4,5777	,58390

In action competences (items 5, 8, 10, 11 and 20), respondents attribute the greatest significance to the statement *that employees in educational institutions shouldn't be working „behind the back“ of their colleagues, but to solve the problems „face to face“* (4.77), as well as that *it is good when employees in education do not run away from problems and crisis leaving the others to solve them* (4.76). In addition they believe that *good associates in school do not spend all their time in offices, but they are constantly in mutual contact* (4.63). In addition, they believe that *for good results it is necessary to constantly eliminate all obstacles in professional work in educational institution and create appropriate conditions for that work* (4.57) and that *it is good if employees in education support public emphasis of success and results of their industrious colleagues* (4.53).

3.2. Analysis of latent space of questionnaire for the Evaluation of competences

As descriptive analysis provides only explicative insight into problems, we were further interested in whether there are key attitudes common for all respondents, which are not „visible“ at first sight, hidden psychological structure and attitudes of respondents. On questionnaire in research we have carried out the analysis of main components, in order to determine latent structures of measuring space and reduce initial set of indicators (items in questionnaires) on smaller number of latent dimensions. Having in mind the explorative nature of research and tendency to include all potentially useful variability in analysis, the advantage over procedures of factor analysis in narrower sense is given to this modality of factor analysis.

According to Gutman-Kaizer criterion, there were 7 significant main components until Katel's Scree criterion suggested that optimal factor solution is 3-5 main components. We have extracted 3 factors by Promax rotation, applied having in mind the assumption on the existence of correlation among latent dimensions, which together explain nearly 36% of total variance. We have chosen this solution for two reasons, the first one was because it was the most interpretable (after a few solutions with different number of retained factors and different procedures of rotation),

and the second reason is that these factors are in accordance with the factors obtained in previous studies.

Table 7: Characteristic roots and percentage of explained variance

Prior to rotation				After rotation
	Characteristic root	Percentage of variance	Cumulative percentage	Characteristic root
1	6,098	24,393	24,393	5,621
2	1,471	5,885	30,278	3,829
3	1,422	5,686	35,964	2,602

Figure 8: Scree test – Excerpt from matrix of the structure of the first Promax factor

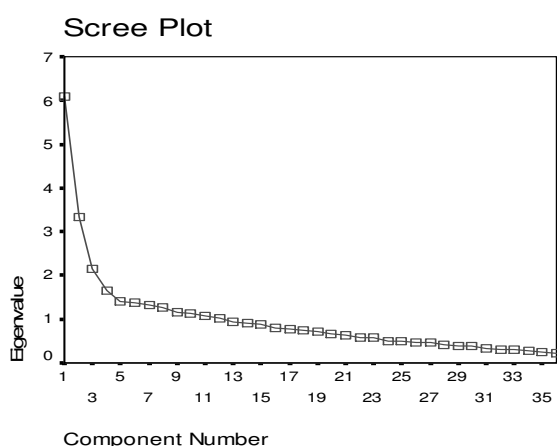


Table 8: Excerpt from the matrix of the structure of the first Promax factor

Item content	r
Q2	,606
Q4	,703
Q5	,716
Q6	,619
Q9	,547
Q11	,564
Q19	,426
Q20	,613
Q22	,653
Q23	,574
Q24	,630
Q16	,596

The first Promax factor gathers items that speak about good interpersonal relations as a precondition for successful work in school. This can be seen from correlation of factors with items of the type: Q4: *It is necessary for employees in education to be honest and consistent and to keep the*

promises given, Q5: *It is good when employees in education do not run away from problems and crisis leaving the others to solve them*, Q2: *Confidence among the associates is an important condition for successful achievement of planned professional tasks in educational institutions*, Q6: *Communicativity is an important characteristic for successful work in school*. In addition, the factor also gathers the items that concern familiarity with educational process as a precondition for successful work at school, and it can be seen from correlation of factors with items of the type: Q22: *Employees in school should understand the sense and importance of quality planning and programming and to know how to apply this in their school*, Q23: *It is important for the employees to accept pedagogical principles and to know how to organize educational process in their school according to that*, Q16: *It is necessary for employees in school to be familiar with curriculum and well as didactic-methodical principles of its accomplishment in details*. Based on everything above-mentioned, **the first factor** is named: *Good interpersonal relations and familiarity with pedagogical principles (F1 EC)*.

Table 9: Excerpt from the matrix of structure of the second Promax factor

Item content	2
Q9	,461
Q18	,607
Q19	,672
Q20	,481
Q22	,423
Q23	,412
Q24	,440
Q25	,740
Q13	,685
Q15	,422
Q17	,431

The second Promax factor gathers the items that speak about the necessity of good organization of facility, which implies that employees know on basis on what is their performance measured, what is legal regulation of school work like, to have a clear vision of long-term goals of the school. Factor has statistically significant correlation with items: Q25: *Employees should know the manners and procedures of evaluating the achievements of their work and achievement of objective control of their work*, Q18: *School will achieve its programme more successfully if the employees have a clear vision of long-term pedagogical priorities of school*, Q19: *For efficient activity of educational institution, it is important that the employees rapidly acquire and transfer relevant professional information*.

The **second factor** is named Good organization of institution and educational process (F2 EC).

Table 10: Excerpt from the matrix of the structure of the third Promax factor

Item content	3
Q3	,691
Q7	,708
Q12	,454
Q23	,422
Q16	,499
Q17	,379

The third Promax factor is characterized by items that refer to democratic manner of leading a school, as an institution, which can be seen from correlation of this factor and the following items: Q7: *Democratic leading of a school gives better educational results than other forms of leading.* Q3: *In institutions of education we should tolerate different views of particular professional problems and allow different approaches in their solving.* The **third factor** is named Democratic leading of a school and educational process (F3 EC).

Table 11: Matrix of inter-correlation of factors

Component	1	2	3
1	1,000	,490	,335
2	,490	1,000	,321
3	,335	,321	1,000

All the factors mutually have statistically significant correlation, which was expected because educational process is rather complex and all its factors are mutually connected.

1. Discussion

Based on results, we can see that employees in elementary and secondary schools in Vojvodina show the highest compliance and evaluate the characteristics that refer to honesty, consistency and keeping the promises given as the most important characteristics of pedagogical workers. The significance of characteristics related to interpersonal relations is also stressed, on one hand (*Employees in educational institutions shouldn't be working behind the backs of their colleagues but to solve the problems „face to face“*) as well as competence and good, rational organization of work, on the other hand. Employees in school need to be familiar with curriculum as well as didactic-methodical principles of its achievement in details. The lowest consent they express with the item: *It is not necessary for the employees in educational*

institutions to be burdened by solving the conflicts, when they will be solved anyway sooner or later (2.41), and as it is about negation, it is observed that indirectly the employees evaluate the need for solving the occurred conflict situations significant.

Based on results obtained, **auxiliary hypotheses** set in this research are confirmed:

H1 - Employees in education highly evaluate the significance of social competences in their activities within a school (familiarity with interpersonal education, democratic leadership, solving the conflicts, motivation skill, recognition of quality individuals);

H2 - Employees in education highly evaluate the significance of professional competences in pedagogical activities (familiarity with pedagogical principles, knowledge of planning and programming, familiarity with didactic principles, evaluation of work and familiarity with legislation);

H3 - Employees in education highly evaluate the role of personal competences in pedagogical activities (diligence, confidence, tolerance, honesty, Communicativity);

H4 - Employees in education highly evaluate the role of developmental competences in pedagogical activities (clarity of vision, rationality of organization, informing in profession, introduction of innovation and information technology);

H5 - Employees in education highly evaluate the role of action competences in their activities in school (creation of conditions, counselling, openness in work, stressing valuable achievements and active participation in solving the problems that occurred).

As a subject of research, we have also set the definition of key attitudes common for all respondents, which are not „visible“ at first sight, i.e. „hidden“ psychological structures and attitudes of respondents, so we have analyzed latent structure of questionnaire for studying Pedagogical competences. Factor analysis shows that dominant attitude among the respondents is that for successful pedagogical actions in school *good interpersonal relations* (Table 8) are required. In that sense, the biggest group of respondents believes that it is necessary for employees in education to be honest, consistent, to keep the promises given, that mutual confidence of associates is an important condition for successful achievement of planned professional tasks in educational institutions. The biggest group of employees in school stresses that familiarity with educational process in a precondition of a successful work in school. Process of education in school needs to be organized in a good way,

planned, programmed and implemented in accordance with certain pedagogical and didactic-methodical principles.

Further, employees in school believe that school requires good organization, by which they imply legal regulation of work in school, methods and procedures based on which objective control and evaluation of achievements of their work will be achieved and their performance will be evaluated, as well as the possibility of rapid acquisition and transfer of relevant professional information, significance of *Good organization of institution and educational process* (Table 9) extracted by factor analysis. In addition, school will more successfully achieve its programme if employees have a clear vision of long-term pedagogical priorities and if *Democratic leadership of a school and educational process* (Table 10) is provided. Respondents believe that democratic leadership of a school gives better educational results than other forms of leading and that in school we should tolerate different views of particular professional problems and allow different approaches in their solving, so this thesis was crystallized as the third dominant factor of research.

Based on results presented in Matrix of factors inter-correlation (Table 11), we observe that among all derived factors: Good interpersonal relations and familiarity with pedagogical principles (F1 EC); Good organization of institution and educational process (F2 EC); Democratic leadership of school and educational process (F3 EC) there is a positive correlation, of moderate intensity. Higher correlation (.490) is present between the first and second factor, which means that good interpersonal relations and familiarity with pedagogical principles (F1) are closely, positively related to good organization of institution and educational process (F2). Slightly lower correlation exists between factors democratic leading of a school and educational process with good interpersonal relations and familiarity with pedagogical principles (.335) and good organization of institution and educational process (.321). Generally, correlation coefficients are of moderate intensity which, having in mind that it is about correlations among latent dimensions, points to significant interlacing and homogeneity of measuring space of EC questionnaire. This inter-correlation of factors can be related to findings of Arsenijević et al. (2009: 527) where „culture of experimenting and learning created from the part of professors at faculties has high correlation with activities of sharing and allocation of professors' knowledge“. Namely, culture, as determinant of interpersonal relations is largely in interaction with sharing and allocation of knowledge in collective, analogue to good organization, as well as democratic leading of educational institution.

Factor analysis carried out on answers provided by respondents on a questionnaire for evaluation of competences leads to the following conclusions:

Among the employees in educational institutions who have participated in this research, there is a dominant attitude that good interpersonal relations and familiarity with pedagogical principles are crucial for work in school. The second dominant attitude refers to emphasis of good organization of an institution and educational process. Finally, as the third dominant attitude, the thesis that for success in teaching process we need democratic leading of educational institutions, as well as the very teaching process, was crystallized. Respondents who have the attitude that interpersonal relations are the most significant support to the significance of good organization of an institution, as well as democratic leading of a school and educational process (as well as vice versa).

Employees in educational institutions have shown that they recognize the competences and characteristics important for work in education. Based on all the results presented, we can say that **general hypothesis** of the research: pedagogical employees in educational institutions highly evaluate competences and recognize them as significant characteristics that employees in education should have, **is confirmed**.

5. Conclusion

Relying to previous research (Staničić, 2000b; 2002; 2006a; 2006b; Andevski, 2007a; 2007b; Andevski/Ristić, 2010, Arsenijević etc., 2009) and results obtained in this research, we conclude that expertise, information, good interpersonal relations and orientation on associates and colleagues is important characteristic of employees in educational institution. This characteristic is significantly related to democratic orientation as the best for of leading in school. Awareness and recognition of democratic leading as an important factor for success of education is essential: „Democratic leadership and authority’s delegation determine anaffirmative culture; whilst repressive and authoritarian leadership determine disintegrated, non-affirmative culture” (Arsenijević et al., 2009: 528). Development of social, professional, personal, developmental, action competences (which can be seen from descriptive statistics of questionnaire) is reflected in profile of pedagogical employee who should have a clear vision, change constantly and positively, introduce innovations, knows how to work with people, motivate students and associates, successfully solves conflicts that prevent the achievement of school programme, he should be honest, full of confidence, open for cooperation, industrious, intensely dedicated to work, familiar with principles on which teaching takes place as a

foundation of educational process. competence of employees in school is reflected through creative and constructive life attitude, through belief and readiness for improving the quality of own life, which can be a positive example in development of students and readiness to answer the requirements of contemporary life.

Findings of research show that in educational institutions it is necessary to implement permanent education, with the aim that all employees in education to be strengthened and to develop their potentials and abilities, because by improving educational process, the state will also be strengthened (Pastuović, 2006). Investment of funds in shaping and education of complete teacher in school who will lead himself and inspire the others by their example would be multiply paid off.

We believe that implications of this paper will be reflected in encouragement of professional and scientific public to dedicate continuous care and attention to the issues of monitoring, development and strengthening the competences of all employees in school. Ultimate result can always be in potential creation of programmes that will be effective in raising competences of pedagogical workers, created as operative, dynamic, flexible, adapted, targeted according to the needs to employees in educational institutions.

References:

2. Andevski, M. (2007a). *Menadžment obrazovanja*, Novi Sad: CEKOM books.
3. Andevski, M. (2007b). Novi model menadžmenta škole kao osnova za reformu škole. U dr Neven Hrvatić, *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
4. Andevski, M., Ristić, D. (2010). *Obrazovanje za menadžment. Prilog konstruktivističkom delovanju u didaktici menadžmenta*. Novi Sad. CEKOM books.
5. Arsenijević, J., Tot, V., Grubić-Nešić, L., Andevski, M., Arsenijević, D. (2009). Correlation of experimenting culture and process of knowledge management in the university environment. *African Journal of Business Management*, 3 (10), 521-532.
6. Pastuović, N. (2006) Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 421-441.
7. Richter, C. (1995) *Schlüsselqualifikationen*. München: Alling.
8. Staničić, S. (2000a). Stilovi vođenja školskog ravnatelja. *Školski priručnik*, 2000/2001. Zagreb: Znamen, 155-163.

9. Staničić, S. (2000b). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi* (doktorska disertacija) pod mentorstvom prof. dr. sc. Marko Mušanović Sveučilište u Rijeci. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
10. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil ravnatelja. *Školski priručnik* 2001/2002. Zagreb: Znamen, 179-185.
11. Staničić, S. (2006a). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
12. Staničić, S. (2006b). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 515-533.
13. Staničić, S. i dr. (2002). Upravljanje i rukovođenje u odgojno-obrazovnom sustavu. U: Strugar, V. (ured.) *konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj: projekt Izvorište*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
14. Waters, E., Stroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3, 79-97.
15. Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja (2011) *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Beograd: ZUOV.

Biographies

Milica Andevski, full professor of the Faculty of Philosophy in Novi Sad, born on 10th of January 1959. Obtained an MA and PhD from the field of Andragogy. She wrote PhD thesis as a scholar of DAAD foundation from Austria at the Institute für Erziehungswissenschaften Klagenfurt – Austria, mentored by prof. Peter Posch. She took part in the exchange of students-young researchers at the University „Martin Luther” in Halle (East Germany). According to the new plan and programme of the Department of pedagogy, she holds courses of Comparative pedagogy, Environmental pedagogy, Communicology, System of education and upbringing, Interactive pedagogy. She participates in numerous republic, provincial and international projects, she has written many books from the field of management in education, communicology and ecological education and upbringing and more than two hundred scientific and professional papers.

Jasmina Arsenijević, professor of professional studies at High school for the education of teachers in Kikinda, born on the 9th of June 1980 in Belgrade. After higher education in Belgrade, she graduated, obtained MA and PhD in Novi Sad in the field of management in education. **She is the author of numerous studies in national and international journals and two monographs: of international significance titled „Knowledge management in higher education – development of knowledge management models in higher education institutions“, publisher LAP LAMBERT Academic Publishing from Germany; and national significance**

„Education management for learning society“ as a co-author with PhD Milica Andevski, publisher Faculty of Philosophy in Novi Sad and High school for the education of teachers in Kikinda. As a docent, she taught Knowledge management at the Faculty of entrepreneurial management in Novi Sad. Participates in republic interdisciplinary scientific-research project and acts in the field of management in education, knowledge management and development management.

Doc. dr. Jasmina Starc

Business and Management College

Novo mesto

Slovenia

Original scientific paper

UDC: 159.923.2

=====

JOB STRESSORS OF HIGHER EDUCATION TEACHERS AND ASSOCIATES

Abstract: Due to a considerable strain in their personal and professional development, individuals have to deal with stress on a daily basis. The distinction between private and work life is becoming increasingly blurred and there are discrepancies between the requirements of the job, the abilities and knowledge of employees on the one hand, and the roles played by them in their lives on the other hand, which leads to poorer performance, creativity and competitiveness. Higher education teachers and associates also deal with stress directly and indirectly in their educational work, basic research and professional work as well as in other tasks included in the wider field of work in terms of content. The paper presents the opinions of fully employed higher education teachers and associates about the stress factors they face in their workplace, which they experience differently due to their personality traits, experience, their inner energy and motivation as well as due to the impact of the narrower and wider environment. It has been established that stress is closely associated with the following: the requirements concerning the advancement to the same or higher title, low public esteem of educational work, administrative work, poorly paid job and poorly motivated students. The least stress is caused by the following: tutoring, contact hours, providing for safety and healthy work of students and participating in the preparation of students for professional practice and consultation.

Key words: stress, stressors, higher education teachers, higher education associates.

1. Stress and kinds of stress

Stress is a physiological, psychological and behavioural response of an individual trying to adapt and accustom oneself to internal and external stressors. A stressor is an event, situation, person or object experienced by the individual as a stressful element, the result of which is stress. Stress and stress factors are not the same for all nor are they managed with equal ease. They are determined by the personality of the individual, his/her experiences, energy levels, circumstances in which stress has appeared as well as by the wider and narrower living environment of the person. The attitude towards life, person's stability and the quality of interpersonal relations with the people around him/her also play an important role. Therefore, a certain event might prove to be a stress factor for one person and an encouragement for another (Dernovšek, Gorenc and Jeriček, 2006, p. 8).

We are all subjected to the impact of stress, which can affect anyone since it is an important and essential element of our lives. It is an unavoidable consequence of our relations with the constantly changing environment, which we have to adapt to (Treven, 2005). A certain amount of stress is useful and necessary for normal life. It namely stimulates us to become more efficient. The difficulties, however, arise when there are too many stressful situations or if these are long-lasting. The consequences of daily strain are reflected in different disorders characterised by (Boštjančič, 2011, p. 23): *emotional signs* (changing mood, fear, anxiety, feelings of guilt or helplessness, unpleasant feelings, cynicism, desire for revenge...), *cognitive signs* (forgetfulness, disorganisation, indifference, concentration difficulties, doubting one's abilities, pessimism, lack of motivation...), *physical signs* (tiredness and exhaustion, joint and muscle pain, sleeping disorders, shallow breathing, weakened immune system, digestive disorders, bigger or smaller appetite, high blood pressure...) and *behaviour* (poorer efficiency, decline in motivation, irritableness, losing one's temper, procrastination, self doubt, doubting one's choice of profession...).

Stress has negative as well as positive consequences and not all stressors are harmful or worrisome. We know positive stress, where we can quickly and easily adapt to changes, and negative stress, where we experience difficulties trying to adapt or when not being able to adapt at all (Mielke, 1997). It is difficult to define the border between the two since this depends on one's processing of the stimulus received from the environment. The same stimulus can trigger completely different

responses in different people. Negative stress means constant emotional and psychological pressure and shock, leading to illness which can either be the result of a brief stress impact or long-lasting exposure to stressful circumstances. The latter destroys the balance of the immune system (Božič, 2003). On the other hand, positive stress fills us with self-confidence and we feel in control, capable of mastering any kind of demand or task (Looker and Gregson, 1993, p. 30). Positive stress endows us with motivation, energy and creativity. We experience it in moments when we believe we are able to cope with a certain demand and when we feel that we can easily face the challenge. We also feel the desire to act instantly and experience excitement of expectation prior to action (Schmidt, 2001, p. 10).

2. Requirements of higher education teachers and associates

Higher education teachers and associates teach and do research work as well as participate in the administration and management of higher education institutions.

The work of a higher education teacher includes teaching and indirect educational tasks, basic research and professional work confirmed by the title, participation in the management of the institution through membership in school bodies and committees. Teachers participate with their professional expertise in the preparation of internal rules defining the area of teaching. They further participate in preparing students for professional practice and in the supervision of the implementation of practice. They provide for safety and healthy work of students, participate in the implementation of part-time studies and in-service training, as well as manage the tasks which are part of the wider professional area of their work. They are also expected to possess additional functional knowledge, have appropriate teaching qualifications and are involved in ongoing professional and research training in the subject they are teaching. They have active knowledge of one world language, are computer literate, exhibit leadership qualities, communicativeness, ambitiousness, objectivity, and, as a special requirement, have been elected to the title for their specific area.

They are also responsible for work results and for the means of work: professional, conscientious and quality work in line with the code of conduct for teachers. Higher education associates are responsible for carrying out their work and tasks in the participation with others and according to the higher education teacher policy, as well as for the

execution of delegated tasks, and for the results achieved in the area of teaching and research. They are required to respect the rules regulating the rights and obligations of students, be acquainted with and respect the legislative provisions in the area of higher education. They should further take part in the realisation of the vision and development strategy of the institution, in the leadership and guidance of others participating in the teaching process. They are responsible for the reputation of the institution, the abuse of work time and work means for personal purposes and/or for the interests of political, religious, or competitive parties, have a sense of belonging and respect professional secrecy.

The requirements of higher education teachers and associates are defined in the staffing structure and in the employment contracts. They insure the transparency, define the responsibilities and quality in all work areas of the individual. Quality and responsibility must be the focal part of higher education and functioning of each and every higher education institution. Quality and not only the assurance of quality must be present at the academic and professional level and finds expression in the evaluation of research work, teaching, achievements of employees, students, graduates in national and international environment, and in the attraction of higher education. The National programme of higher education 2011-2020 requires of all higher education institutions that they ensure quality and are of quality. Measure 17: Drafting of missions of higher education institutions and profiling of institutions (National programme, English draft, pp. 28-32) defines the quality and responsibility of every higher education institution and its staff, which should be achieved via individual elements of quality and responsibility: ethics in higher education, internal and external system of quality assurance, improvement of study programmes, educational excellence and improvement of spatial conditions and equipment of institutions. A person with higher education is expected to possess the ability of ethical judgement, be an active supporter of humanity, constantly trying to improve the quality of the teaching process, and be responsible for the preparation, quality performance and development of competencies expected of graduates. S/he is responsible for didactic training and for ongoing updating of knowledge and skills, development of new teaching approaches and methods, and for a greater use of ICT in teaching and learning.

3. Stress in teaching professions

The teaching profession is supposed to be one of the three most stressful professions (Kyriacou, in: Pšunder, 2007). Pšunder (2007) believes that

there are individuals who constantly experience stress at their workplace. They can only cope with it with great difficulty and might even become ill. On the other hand, there are others for whom the same workplace does not represent any major difficulties and who experience the situation as a positive challenge.

According to certain data, the age group under greatest strain are teachers between 35 and 55 years of age. Novice teachers are full of energy and ideas, which they want to implement in their work, but after a few years in the profession they start encountering various obstacles, which leads to increased dissatisfaction with the profession. The first few years are thus of crucial importance for teachers since this is the time when they will either continue teaching or leave the profession altogether (Silvar, 2007). The beginning teachers are mostly worried about discipline problems and how to cope with the teaching methods and contents. Veteran teachers, on the other hand, worry about whether they will be able to withstand the increasing strain and provide for the students with so many different needs (Marentič Požarnik, 2003).

Youngs (2001, pp. 38-40) speaks about nine key groups of situations causing teachers stress: (1) *expectations* (teachers are worried that they will not be able to fulfil their own expectations or those of others, the set goals are either too high or too low, they are not creative enough); (2) *self-fulfilment* (teachers feel their ideas and personal values are not visible in the classroom, the results of their work are not noticed, they are locked in the »world of education« and thus cut off from the »world of reality«); (3) *personal needs* (stress appears due to the teacher's need for higher status and respect, only rare acknowledgement on the part of the superiors, disappointment connected with the low public esteem of their work, slow promotion and low pay); (4) *relations with students* (stress is caused when the teacher realizes that students are not prepared for life, that their interests and abilities are so varied that not all their needs can be provided for, the discipline of the children in the classroom is worsening, and grades do not reflect the students' development and progress); (5) *competence* (the teacher experiences stress because of increasingly difficult communication with students, waning physical strength and competence brought about by old age and difficult life experiences); (6) *internal conflicts* (teachers experience stress due to increased responsibility in decision making, because they are being judged by the environment, they doubt their efficiency and performance, can adapt only with great difficulty to the required programme, work methods and materials, are always pressed for time, experience moments of despair, guilt and

helplessness due to lack of self-discipline, tiredness, poor teaching preparation); (7) *conflicts of values and situations* (teachers experience stress due to the need for constant search of answers to the most varied questions about education and teaching, the frustration when faced with different values and experiences at work, due to the realisation that the profession is held in low public esteem, the feeling that students do not respect knowledge, tradition or achievements, and due to the inner conflicts when trying to balance personal convictions with social norms); (8) *acceptance by the society* (teachers experience stress due to marital problems or situations, lack of time for oneself and for the family, and due to the inability to perform all the tasks connected with extended schedules and work load; (9) *limitations of the profession* (teachers experience stress due to the insufficient autonomy in the classroom, the administrative load, frequent interruptions of work because of meetings, trips, seminars, student absences, own illness).

Each and every teacher has experienced a stressful situation because of at least one or more factors listed above. It is, however, important that the cause of stress is discovered and the stressor with a negative impact found so as to enable the teacher to take action and alleviate harmful effects. Youngs (2001) claims that the differences in experiencing stress between women or men cannot be easily established since the teaching profession is mostly performed by women. As for the school type, the same author believes that work in larger schools is more stressful and demanding and that a high level of stress is experienced by teachers teaching in difficult working conditions, where there are poor relations with colleagues or a negative class atmosphere etc.

4. Methodology

Research purpose refers to stress factors in professors and associates in higher education. The issue of stress in teachers working in higher education has become increasingly interesting for researchers, having in mind that due to great tension and everyday facing with complex tasks, the distinction between private and work becoming increasingly blurred, the profession has become more and more stressful. Stress factors are expressed both directly and indirectly, permeating educational work research and professional work, as well as other tasks included in the contents of the broader work field, experienced by teachers in different ways, depending on their personality, inner energy and motivation and environmental influences.

Having in mind that this is a complex research field, it opens up numerous questions, among which: what are the factors that lead to stress in teachers and associates at higher education level, how they react to stress, what jobs are more or less stressful, in what a way faculty organization, i.e. managing structures influence creation of stressful situations, etc. **The question** permeating the research is the following: Which stress factors are present in higher education, or, what causes stress of teachers and associates in higher education and how they deal with it?

The research **aim** is to establish the factors causing stress in higher education teachers and associates and how they cope with it.

Research tasks:

- to study the causes of stress and find out the principal ones,
- to research the different ways of coping with stress,
- to establish to what extent employers provide for coping with stress.

General hypothesis: the profession of teachers and associates in higher education teaching are stressful.

Working hypotheses:

1. stress of teachers and associates working at higher education level is caused by a number of factors;
2. reactions to stressful situations are versatile;
3. organizational factors (faculty management) are significant facilitators in coping with stress.

Research method

Having in mind the nature of the research problem and other elements of the research project, we applied the descriptive non-experimental method of empirical pedagogical research.

Sample

The population in our study were higher education teachers and associates employed at higher education institutions in Slovenia. Out of 216 higher education teachers and associates participating in the research 105 were men (48.6%), and 111 women (51.4%). There were 151 (69.9%) higher education teachers and 47 (21.8%) higher education associates; 18

(8.3%) of them were deans or deputy deans. According to their titles, 20.4% of the respondents were assistant teachers, 6% lecturers, 8.8% senior lecturers, 30.1% assistant professors, 17.1% associate professors and 17.6% full professors. The sample, however, is not representative, therefore the results cannot be generalised.

Data collection

Data were collected during the first three weeks of March 2012 via an anonymous on line questionnaire for higher education teachers and associates whose e-mail addresses are accessible on the web pages of individual higher education institutions where they are employed.

Description of measuring instruments

The data acquired with the questionnaire were: demographic data, data about the professional career, opinions about stressors, responses to stressful situations, consequences of stress, coping with stress at work, how employers provide for coping with stress. The format used for the questions was the Likert type opinion scale. The scale included stages from 0 to 4 and 1 to 5, in the logical continuum from the minimum to maximum acceptance of an opinion.

5. Results and interpretation

In order to find out which factors impact the levels of stress among higher education teachers and associates, we used the scale of 45 stressors (five stage Likert scale: 0 – situation does not cause stress, 4 – situation causes extreme stress). The scale of stressors present in higher education institutions was created on the basis of the job description for higher education teachers and associates. We also studied the Criteria for the evaluation of teaching of higher education teachers and associates and the requirements stipulated by the Higher Education Act. We defined those stress factors which are directly and indirectly part of and connected with educational work, basic research and professional work, participation in the management of the school, i.e. in different bodies and committees, administrative tasks, relationship with colleagues, school management and students, working conditions, the evaluation of teaching and other professional tasks with which the mission of the school is carried out. The table presents the average level of agreement about the extent to which individual stressors impact higher education teachers and associates.

Table 1: Stress factors of higher education teachers and associates

Stress factors	Average	Std. deviation
Lectures	2.34	1.00
Seminar exercises	2.12	0.99
Laboratory exercises	1.88	0.96
Individual work with students	1.86	0.94
Testing	2.25	1.12
Mentorship of diploma theses	2.23	1.04
Co-mentorship of diploma theses	1.99	0.96
Consultations	1.83	0.94
Tutorship	1.73	0.93
Contact hours	1.73	0.92
Modern teaching methods	1.90	0.88
Preparation for teaching	2.16	0.97
Subject development	2.38	1.08
Following the development of the profession	2.22	1.13
Preparation of textbooks and other study materials	2.55	1.09
Basic research and professional work	2.64	1.14
Participation in the management of the school, different bodies and committees	2.82	1.26
Participating with professional expertise in the preparation of internal rules regulating the area of teaching	2.71	1.26
Participation in preparing students for professional practice	1.86	1.00
Participation in the supervision of professional practice (visits of students and mentors)	1.90	1.05
Provision for safety and healthy aspects in the work of students	1.78	0.89
Participation in the implementation of part-time studies	2.12	1.08
Administrative tasks	3.22	1.23
Criticism of the school management	2.88	1.24
Criticism of colleagues	2.70	1.22
Disagreements between you and the management	2.99	1.37
Disagreements between you and colleagues	2.86	1.30
Low public esteem of educational work	3.26	1.21
Criteria for advancement to the same or higher title	3.52	1.31
Poorly paid work	3.21	1.26
Working time	2.10	1.09
40 hour presence at work	2.37	1.32
Schedule of teaching hours	2.43	1.15
Working conditions	2.47	1.16
International exchange – visiting higher education teacher or associate	2.29	1.25
Responsibility	2.58	1.14
Autonomy at work	1.88	1.04
Night work or work during the weekend	2.80	1.45

Unmotivated students	3.14	1.23
Establishing and maintaining discipline during teaching	2.38	1.18
Improper behaviour of students towards you	2.34	1.28
Disrespect on the part of the students towards you and your work	2.38	1.32
Disrespect on the part of the colleagues towards you and your work	2.73	1.31
Disrespect on the part of the management towards you and your work	2.98	1.40

The following factors were found to be the greatest sources of stress: requirements for advancement to the same or higher title ($\bar{x}$ = 3.52), low public esteem of educational work ($\bar{x}$ = 3.26), administrative tasks ($\bar{x}$ = 3.22), poorly paid job ($\bar{x}$ = 3.21), unmotivated students ($\bar{x}$ = 3.14), disagreements between the teacher and management ($\bar{x}$ = 2.99) and disrespect on the part of the management towards the teacher and his/her work ($\bar{x}$ = 2.98). We can thus claim that *requirements for advancement to the same or higher title*, which was the most highly assessed factor, is a very stressful situation for 22.3% of the higher education teachers and associates, and for 31.3% of them it represents an extremely stressful situation. All higher education institutions were namely required to adopt new and stricter habilitation standards, stipulated in the Minimum criteria for elections to the titles for university teachers, scientific researchers and assistants set by the Agency of the Republic of Slovenia for quality assurance in higher education. Higher education teachers and associates are aware that without fulfilling the requirements they will not be elected to the same or higher title, which might mean the end of academic career for some of them since very few are willing to accept a title lower from the present one. *Low public esteem of educational work* represents a moderately stressful situation for 30.2% of the respondents, for 25.9% of them it is a very stressful situation and for 17.9% of the higher education teachers and associates it is an extremely stressful situation. *Administrative tasks* represent for the majority (27.2%) a moderately stressful and for 25.9% of the higher education teachers and associates an extremely stressful situation. *Poorly paid work* is perceived by 31.6% as moderate stress, for 18.9% as a very stressful situation and for 20.8% as an extremely stressful situation. *Unmotivated students* are experienced by 27.6% of the respondents as moderately stressful, and by 24.8% as very stressful. *Disagreements between teachers and management* are perceived by a third (36%) as very stressful or extremely stressful. *Disrespect on the part of the management towards teachers and their work* is perceived by less than half of the respondents (42%) as very or extremely stressful.

Among the mild stressful factors and factors causing almost no stress, the respondents listed their direct educational work, such as: tutorship ($\bar{x}$ =1.73), contact hours ($\bar{x}$ =1.73), providing for safe and healthy work of students ($\bar{x}$ =1.78), consultations ($\bar{x}$ =1.83), individual work with students ($\bar{x}$ =1.86) and preparing students for professional practice ($\bar{x}$ =1.86).

Since stress impacts negatively the work productivity of the individual, we wanted to find out how higher education teachers and associates cope with stress in their working environment. The respondents could choose from 21 possibilities (five stage Likert scale: 0 – I never cope with stress in the suggested way, 4 – I always cope with stress as suggested).

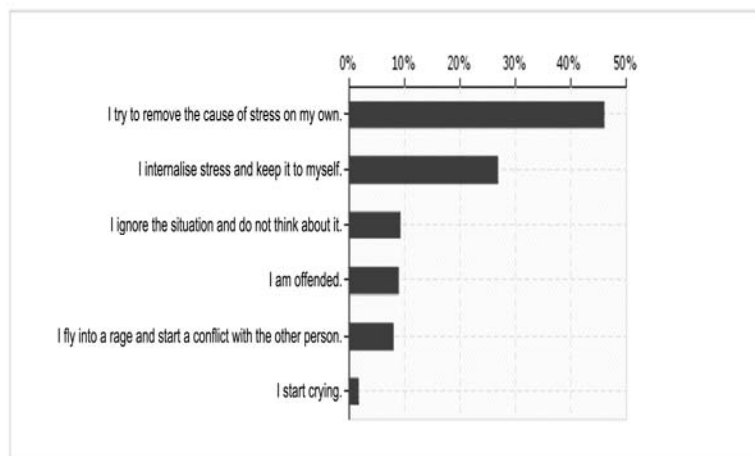
Table 2: Coping with stress at work

Coping with stress at work	Average	Std. deviation
Take time to decide in peace what is causing stress.	3.02	1.07
Set priorities.	4.00	0.83
Set achievable goals.	3.80	0.88
Seek professional help when necessary.	1.85	1.16
Talk to the partner.	3.36	1.29
Talk to the colleagues.	3.24	1.01
Talk to the management.	2.33	1.11
Calm down and study the issue thoroughly.	3.62	0.95
Use relaxation techniques.	2.54	1.30
Perceive stress as a challenge.	2.75	1.22
Afford oneself more rest and sleep.	2.76	1.01
Exercise.	3.32	1.22
Go for a walk.	3.38	1.08
Take a break, drink a cup of coffee and/or smoke a cigarette.	2.74	1.25
Listen to music.	2.86	1.13
Watch television.	2.65	1.15
Read.	3.21	1.10
Spend time with the family.	3.76	1.02
Socialize with friends.	3.22	0.95
Have hobbies.	3.13	1.21
Absent oneself from work.	1.25	0.56

The majority of higher education teachers and associates cope with stress by setting priorities ($\bar{x}=4.00$), which is done frequently by 51.9% and always by 26.9% of the respondents; they set themselves achievable goals ($\bar{x}=3.80$), spend time with the family ($\bar{x}=3.76$), calm down and study the issue thoroughly ($\bar{x}=3.62$), and go for a walk ($\bar{x}=3.38$). The smallest number of higher education teachers and associates (15.3% rarely; 3.7% from time to time; 0.5% always) decide to absent themselves from work ($\bar{x}=1.25$), seek professional help when necessary ($\bar{x}=1.85$), talk to the management ($\bar{x}=2.33$), use relaxation techniques ($\bar{x}=2.54$), and watch television ($\bar{x}=2.65$).

Higher education teachers and associates were asked how they usually reacted to the stressful situations at work.

Graph 1: Reactions to a stressful situation

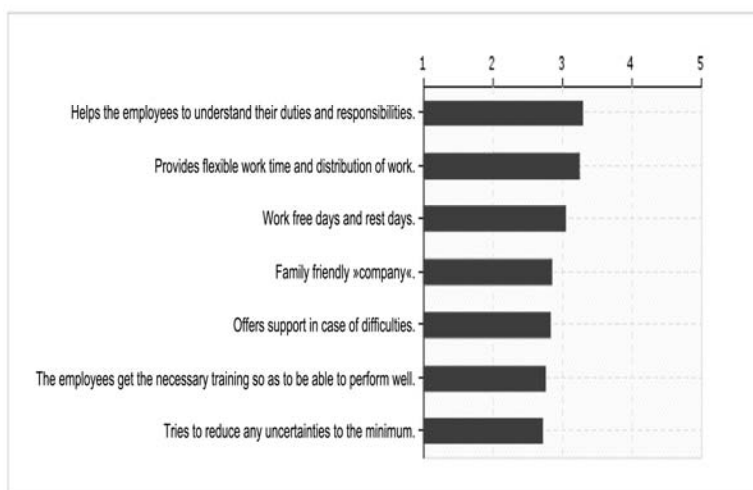


We established that 146 of the respondents (67.6%) try to remove the cause of stress or the stressor on their own, 85 of them (39.4%) internalize stress and keep it to themselves. The situation is ignored or not thought about by 29 of the respondents (13.4%), 28 (13.0%) of them are offended, 25 (11.6%) fly into a rage and start a conflict, while only few (5 or 2.3%) of them start crying.

To cope with stress and manage it successfully should not be left to the individual. The management should provide for activities which enhance the person's resilience against stress, therefore we were interested as to

what extent the management of higher education institutions actually provides for coping with stress.

Graph 2: Provisions of higher education institutions for stress management



Higher education teachers and associates believe that the higher education institution where they are employed carries out activities to enhance their resilience to stress. The respondents were able to choose among seven possibilities (five stage Likert scale) 1 – not true at all, 5 – completely true). Most frequently, the employer ensures that higher education teachers and associates understand their duties and responsibilities ($\bar{x} = 3.28$), provides for flexible working hours and for distribution of work among the employees ($\bar{x} = 3.24$), gives them work free days and rest days ($\bar{x} = 3.04$). The institution is a family friendly «company» ($\bar{x} = 2.84$), it offers support in case of difficulties ($\bar{x} = 2.82$), provides the necessary training so as to enable good performance ($\bar{x} = 2.75$) and tries to bring the uncertainties to the minimum ($\bar{x} = 2.70$).

Since thinking about changing the job or the career, and seeking different work are all indicators of satisfaction with work and successful stress management, we also asked the higher education teachers and associates whether they were thinking of leaving the profession and stop teaching, whether they were planning to change the career and actively seek a job elsewhere.

Table 3: Thinking about changing the career

Questions	YES	NO
Have you ever thought about leaving the profession of a higher education teacher or associate?	123 (56.9%)	93 (43.1%)
Would you stop teaching at this point in your career if that were possible?	65 (30.1%)	151 (69.9%)
Do you actually plan to leave the teaching profession within the next 6 months?	10 (4.6%)	206 (95.4%)
Are you actively seeking a different job (outside education)?	20 (9.3%)	196 (90.7%)

Of the responding higher education teachers and associates, 123 (56.9%) have thought about leaving the present profession; 151 (69.9%) of them would not stop teaching if it were possible; 206 (95.4%) of them are not planning to leave the teaching profession within the next 6 months, and only 20 (9.3%) of the respondents are actively seeking a job somewhere outside teaching.

6. Conclusion

All higher education teachers and associates are aware of the need to be trained for new approaches to work with the students (direct educational work), for performing tasks outside the lecture room (indirect educational work), for developing new competencies in students and passing on new knowledge, as well as for developing their own professionalism (basic and professional research), the use of modern ICT technology.

The competencies listed above can trigger different levels of stress in the individual higher education teacher and associate because there exists in every individual a personal criterion about what is too much, too little or just enough stress. Stress, however, can hardly be avoided. It is therefore crucial for us to know our ideal stress level, which can become a trap only if we allow it to happen; if we feel helpless in face of life's challenges.

The research offers an insight into how important the stress factors are for the higher education teachers and associates, how they manage it and to what extent the employers provide appropriate conditions for coping with stress.

We established that higher education teachers and associates perceive instruction in the lecture hall and educational work outside the lecture hall as moderately stressful situations, which contribute to a state of readiness, thereby favourably impacting teachers' physical and

psychological abilities, stimulating motivation and enhancing self-confidence, creativity and productivity. Such stress should be perceived as *positive stress* since it triggers a feeling of competence in coping with the demands, raises self-confidence and the belief that teachers can master any kind of demand or task.

However, the basic research and professional work confirmed with the title are experienced by the higher education teachers and associates as very or as extremely stressful situations, which they experience as a psychological burden. This, in turn, can develop into *negative stress*. Negative stress is caused by excessive anxiety and a work load which disturbs the person's balance. It develops when we are faced with tasks we cannot perform or have to perform them under time strain, etc. The management of higher education institutions is aware that managing stress successfully is a very important task not only for ensuring the health of the individual but also the vitality, performance and competitiveness of the higher education institution. The respondents are of the opinion that the management does implement activities which enable the staff to face unavoidable stress and to manage it successfully. It does this by providing the staff with the understanding of their tasks and responsibilities, by providing flexible time and appropriate distribution of work as well as work free days and rest days. Even though it has not been the subject of direct observation in the research, it can be concluded that professional stress is a phenomenon influencing all the subjects in a sense, regardless of sex, age, working position, title and experience. Coping with stress is versatile. Majority of subjects overcomes stress in a rational way. The questions that have remained unanswered to be dealt with in a future research refer to the following: what are the differences in the observed aspects of stressfulness of the professions, factors causing stress and ways of overcoming it in regard to the variables like, e.g. sex, title, status in the management structure (dean, deputy dean...) in order to compare and establish significance of the differences, if there are any and to gain an insight into the similarities and differences in the problems caused by stress in the observed sub-samples, possible differences in the ways of coping with stress, etc.

LITERATURE:

1. Boštjančič, E. (2011). Načini spoprijemanja s stresom – pregled dobre prakse. HRM, april 2011, pp. 23-29.
2. Božič, M. (2003). Stres pri delu: priročnik za prepoznavanje in odpravljanje stresa pri delu poslovnih sekretarjev. Ljubljana: GV Izobraževanje.

3. Dernovšek, M.Z., Gorenc, M., Jeriček, H. (2006). Ko te strese stres. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
4. Looker, T. in Gregson, O. (1993). Obvladajmo stres. Ljubljana: Cankarjeva založba.
5. Luban-Plozza, B. in Pozzi, U. (1994). V sožitju s stresom. Ljubljana: DZS.
6. Marentič Požarnik, M. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
7. Mielke, U. (1997). Če z otrokom ni lahko. Radovljica: Didakta.
8. Nacionalni program visokega šolstva 2011-2020. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
9. Pšunder, M. (2007). Stres v pedagoških poklicih. Pedagoška obzorja, no. 1-2, pp. 160-169.
10. Schmidt, A. (2001). Najmanj, kar bi morali vedeti o stresu. Ljubljana: NUK.
11. Slivar, B. (2007). Poklicni stres pri učiteljih in nekateri njegovi znaki. Šolski razgledi, no. 58, p. 8.
12. Treven, S. (2005). Premagovanje stresa. Ljubljana: GV Izobraževanje.
13. Youngs, B. B. (2001). Obvladovanje stresa za ravnatelje in druge vodstvene delavce v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Educy.
14. Youngs, B. B. (2001). Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje. Priročnik za uspešno odzivanje na stres. Ljubljana: Educy.

Biographical note

Dr Jasmina Starc (1968) is the dean of the College of Business and Management, Novo Mesto, Slovenia. She obtained her Master and Ph degree in personnel management from the Faculty of Organizational Sciences in Kranj. She teaches at the first, second and third level of university studies. She is an author of scientific papers and a co-author of a monograph in the field of personnel and education management. She has participated in conferences as an invited speaker and a member of program – organizational boards. She has been a member of editor boards in professional journals and a peer-reviewer in foreign journals.

lect. univ. drd. Lavinia Nițulescu
lect. univ.dr. Alina Vișan
asist. univ. drd. Andrade Bichescu
asist. univ. drd. Gianina Prodan

Universitatea "Eftimie Murgu"
Reșița

Original scientific paper

UDC: 37.025

=====

COOPERATION AND COLLABORATION IN INTERACTIVE PEDAGOGY

1. INTERACTIVE PEDAGOGY

One of the main orientations of modern didactics is focussed on taking distance from the scholar methods, based on conditioning, memorisation, repetition and on the promotion of methods which are centred on the interactive participation and the direct or indirect interest of the trainee in his/her own formation and cognitive development.

The person who learns actively/interactively is „his own initiator and organiser” of learning experiences, able to permanently reorganise and restructure his/her own acquisitions. Learning does not suppose a simple recording of knowledge, but it implies cognitive, volitional and emotional effort, achieved in an easier way and more efficiently when the individual is involved in an inter-human relationship based on mutual exchange of messages, thus, obtaining benefits for those involved. The educable person must be approached as a complex personality, taking into consideration his/her intellectual potential, he/she must be seen as a person who comes to acquire knowledge, to develop himself/herself, to model his/her personality, based on the intellectual liberty and autonomy. Achieving this desideratum is possible only by practicing an interactive pedagogy which encourages the personal relationship and transforms the educable person in an active actor of the educative act (Bocoș, 2002).

M. Bocoș (2002) and M. Ionescu (2003) approach the interactive pedagogical orientations in opposition with those of classical pedagogy, thus:

The comparison element	The attributes of interactive pedagogy	The attributes of classical pedagogy
The paradigm to which it is reported	Systematic (the whole is studied)	Analytical (the parts of the whole are studied)
The organisation of the class/group	Cooperative	Competitive
Encourages:	Interactions and intellectual exchanges, collaboration and cooperation	Individualism and competition
How do we regard the class group?	As an educative community in which they learn to be with each other	As a group where they learn to be next to each other
Who takes decisions regarding what and how the educable persons will learn?	The educable persons themselves can make decisions	The teacher
How is the educable person regarded?	As an active/interactive participant, authentic subject of education, authentic author in the educational act	As passive participant, object of education, passive receiver of knowledge
How is the teacher regarded?	As mentor, guide, organiser, collaborator, tutor, facilitator	Transmitter of knowledge
How does the teacher guide instruction?	In an indirect, non-directive, non-strict way	In a direct, directive, strict way
What does the educational communication consist in?	Expressing their own opinions and their communication to the teacher	Sending the already processed information to the educable persons
Educational bet	Highlighting the fact that the educable person has diverse representations, reflects, seizes upon the complexity of a problem, investigates, discovers new knowledge, forms abilities, capacities, behaviours	Sending a volume of knowledge
The process of knowledge consists in:	The construction of new acquisitions by the educable person	Receiving the already processed knowledge
Essential in learning is:	The process and way of thinking	The product, the volume of knowledge
The type of aimed functional knowledge:	Scientific, procedural strategic and declarative knowledge	Scientific declarative knowledge
Aimed types of savoir:	Cognitive Savoir-faire, practical savoir-faire, savoir-etre and savoir-devenir	Predominant savoir Prevalent savoir
It is promoted:	Formation and self-formation	Information
The prevalent type of learning	Active/interactive learning through intellectual activity and inherent practice	Passive learning through reception

The involvement degree of the educable person	Large, tending towards cognitive and educational autonomy	Practically null
Type of motivation	Intrinsic	Extrinsic
The relation teacher-educable person	Encourages the cognitive and educative autonomy	Encourages the dependence on the teacher
Feed-back	Formative and summative	summative
What evaluation is used?	Continuous, formative	Final, summative

Table 1. Comparison: interactive pedagogy – classical pedagogy

The interactive pedagogy approaches the relation educator-educable person as a tutorship in which the teacher is an actor in different roles and hypostases, thus (Bocos, 2002, p. 75-76):

- educator who practises a non-directive pedagogy and does not impose information, ideas, opinions;
- *planner, tutor, manager, moderator, organiser and administrator* of contents, activities and formation activities;
- *mediator* of learning, facilitating the bond between trainee and his/her knowledge;
- *facilitator* and help in learning, letting the trainees learn as apprentices;
- *accompanist*, the trainee's partner;
- *coordinator and councillor* in the trainees' personal work;
- *interlocutor* who opens discussions spaces, entertains the educational communication and makes knowledge operative;
- *evaluator and supportive* of educational activities;
- *resource-person*, thinking and proposing tasks for the trainees which should provoke their active and full involvement;
- *mentor*, the trainees permanently communicating and soliciting with him/her, etc.

The active/interactive trainee is the one who tends towards autonomy in learning/formation, who learns on his/her own, individually, independently and in a personalized way, who reflects on his/her own person, researching and self-understanding and who manifests a positive attitude, positive and favourable to permanent education.

2. LEARNING THROUGH COOPERATION AND COLLABORATION

The cognitive and socio-affective interpersonal and group processes developed in the framework of learning activities are directly dependent

on the type of purpose structures established by the teacher, identified by M.H. Dembo and M.J. Eaton, thus (according to Bocoș, 2002, pp. 211-212):

- structures of cooperative purpose (the participants work together, they make convergent efforts in order to fulfil the common purposes and form collaboration abilities);
- competitive (the participants work against each other in order to fulfil purposes that only some of them can reach);
- individualist (the fulfilment of a participant's purpose does not have a connection with the fulfilment of another participant's purpose)

The initiation of the socio-cognitive conflict, specific to the interactive learning, leads to the establishment of *collaboration*, *cooperation* and *competition* relations in the group.

2.1. Collaboration and cooperation in interactive learning

Although the terms *collaboration* and *cooperation* are often used as synonyms, some assignments are necessary. According to DEX, **to collaborate** means to participate actively in the achievement of an action or a masterpiece which is commonly achieved and **to cooperate** means to work together with someone, to collaborate, to lend someone aid. Likewise, L. Handrabura (according to Oprea, 2008, pp.147-149) makes some delimitations of meaning, by *collaboration* we understand a „form of relationships” between pupils/students, which consists in solving some problems of common interest, in which everyone contributes actively and effectively and through *cooperation*, a „form of learning”, of study, of mutual interpersonal/inter-group action, with variable duration which results from the reciprocal influences of the agents involved. From a notional point of view, learning through collaboration detains a large sphere, including learning through cooperation. Collaboration (the active participation to the achievement of an action, based on the exchange of proposals, of ideas) includes cooperation (to pull together, to work next to somebody else).

Collaborative learning is an umbrella-term for a variety of educational approaches which supposes the combination of intellectual efforts of pupils and teacher (Goodsell et al., according to Bocoș, 2002, p.211). Cooperative learning is a form of collaborative learning, an instructional technique in which the pupils work in groups in order to reach common goals, each of them contributing to this one in their own ways (Stover et al., according to Bocoș, 2002, p. 211).

Talking about learning through cooperation and collaboration, Bruffee (1999) considers that these two learning models were developed for trainees with different ages, experiences and levels of knowledge. The author approaches the collaborative learning as a broader concept, including learning through cooperation as an interactive component. Bruffee (1999, pp. 87-89) identifies the differences between learning through collaboration and learning through cooperation:

Learning through cooperation	Learning through collaboration
Learning through cooperation highlights the individual responsibility, facilitating the control of the students' participation in groups.	Learning through collaboration highlights the self-guidance in the construction of knowledge within the groups.
The technique of learning through cooperation is suitable for the primary and secondary school.	Learning through collaboration better enfolds to the requirements of the high-school and universities.
An important purpose of learning through cooperation is to make the trainees responsible for collective learning.	An important purpose of learning through collaboration is the exchange of informal authority of the class from teacher to the trainees groups.
Learning through cooperation supposes the establishment by the teacher of a systematic structure in which all members must cooperate in order to fulfil the task.	In cooperative learning, the teacher tends to present trust in the self-guidance of the trainees, in the context of engagement, conversation and negotiation.
Learning through cooperation is seen as being suitable for fundamental knowledge.	Learning through collaboration is seen as being more suitable for the learning knowledge which supposes a critical approach of learning.

Table.2. The differences between learning through collaboration and learning through cooperation

Learning through collaboration represents „a strategy which involves the pupils in supporting group and team learning, developing the individual responsibility in the context of the relational interdependence, in the framework of which the members discover information and *they mutually teach each other*” (Oprea, 2008, p. 147). Learning through cooperation determines the personal development through self-awareness actions in the framework of small groups. It solicits tolerance towards the different ways of thinking and feeling, giving value to the pupils' need to work together in a friendly climate of mutual support.

Learning through collaboration is based on work together in which everyone has different roles and functions (Cerghit, 2006, p.75), and learning through cooperation supposes activities together with tasks and distributed purposes, with individual functions and responsibilities among

the members of the group, everyone subjecting their efforts to the common result for everybody's benefit (Danciu, 2004, p. 85). The collaboration is focused on tasks and cooperation on the process of task achievement. Collaboration is a form of superior interaction in the framework of learning including cooperation.

From constructivist perspective, cooperation represents a specific application of collaboration, a „way of organising the pupils' actions to build understanding of a problem, a strategy in which the dimensions acquired by collaboration become worthy (...). The collaboration influences the level, the model, the rhythm, the quality of the construction through cooperation, through confrontation, through common solving” (Joița, 2006, p.108). The first reflects a way of establishing a relation which becomes a learning environment, offering organisational conditions for the exchange of ideas, and the second one represents a form of learning, method, the way of solving a task. Cooperation is an applicative form of collaboration (idem, pp. 179-185).

Both collaboration and cooperation suppose that „group, team spirit” is an integral part of competence, that „mixture, specific to each individual, of refinement, in the strict sense of the word, of team spirit, of initiative and capacity of assuming responsibilities” (Delors, 2000, p.72).

„Regardless of nuance, what is common to both variants is the fact that they offer an increase of ideas and solutions, facilitate a larger transfer of knowledge and thus, they increase productivity of intellectual work, create a state of satisfaction, a success sensation” (Cerghit, 2006, p. 75). They represent learning methods due to the desire to highlight the emphasized individualization of instruction and the neglect of the social dimension of learning.

2.2.2. Cooperation group

In the context of learning through collaboration, a special attention is given to the group. “The group is a dynamic psycho-social field, formed by an assembly of persons whose unity results from a community of collective type and from the interdependence of individual styles. These persons, either voluntarily connected or not, are aware of each other, they interact and they influence each other directly.” (Leclerc, according to Neculau, 2007, p.28).

This approach supposes the report to three fundamental characteristics (Neculau, 2007, p. 28):

1. the group involves an understanding of the appurtenance to a collective entity to be located easily;
2. the group is founded on a certain community of collective type and on its members interdependence;
3. The group permits a direct interaction between its members.

However, to group in the context of the learning process activities means more than asking the participants to work together. The main objective of group work is to actively involve the trainees in the learning process when there is a common goal accepted by everyone. The group allows the participants to work together in order to maximize their own learning and that of others.

Today we often speak about the evolutionary trajectory group-team, Neculau (2007, p. 103) synthesised in the statement “from group to team”. As a result, from the perspective of interactive learning and of the pathway group-educational team, we consider pertinent the highlight of the basic characteristics of the group and team.

Bogatta, Cottrel Jr., Meyer have elaborated an analysis instrument which is based on 14 group characteristics (according to Pănișoară, 2008, p. 222):

1. *autonomy* – level at which the group functions independently from other groups;
2. *control* – the degree in which the group regularizes the behaviour of its members;
3. *flexibility* – the way in which the group activities are marked by informal procedures in a larger measure than the adherence to structured procedures in a rigid manner;
4. *the hedonic tone* – degree in which the participation of the members to the group activity is supported by the feelings of agreeable and pleasure;
5. *homogeneity* – measure in which the members of a group possess similar characteristics;
6. *intimacy* – degree in which the group members are familiarised with personal details from other members’ life;
7. *participation* – the measure in which the group members invest time and effort for the group activities;
8. *permeability* – level at which the group allows the access of persons from the exterior to the quality of group member;

9. *bias* - measure in which a group is oriented and works having in view to reach a common purpose of its members, clear and specific for all these;
10. *power* – the degree in which the group is important for its members;
11. *measure* – the number of group members;
12. *stability* – measure in which a group persists after a period of time, having in general the same structural characteristics;
13. *stratification* – the level at which a group hierarchize its members according to statutes;
14. *cohesion* – the measure in which the members of a group function as a unit.

Roger Mucchelli, in his paper „Le travail en equipe” (1984), identifies seven characteristics of the team (according to Neculau, 2007, p. 107):

1. *a reduced number of members* – condition for increased efficiency;
2. *the quality of interpersonal relations* – network of living connections, which are formed during the actions of the team;
3. *personal engagement* – the team represents a conscious interdependence where everyone comes with its competence, an action unit;
4. *the team is a particular unit in development* – it is not only a spirit unit, but also a social one, an organism in evolution;
5. *the team presents itself as intentionality towards a common purpose*, accepted and desired by all its members. The cooperation takes here the form of co-responsibility;
6. *Constraints within the team* are the result of the orientation towards the common objective;
7. *The organisational structure* of the team varies according to the type of action, objectives and the specific context.

C. Louche (2002) has identified some features of the team as work group (apud Neculau, 2007, p. 108):

- the team constitutes a clearly defined entity, compared to the restraint group which can be less contoured, less net;
- the team constitutes a complete social system: has objectives clearly defined, the roles are differentiated, the ways of interdependence between the participants are precisely traced;
- the tasks are traced by an instance exterior to the team, but the team is responsible for their achievement and can be evaluated;

- The activities of the team take place in relation with the environment or with the context in which the team activates. The relations with the environment represent one of the objectives of the team, as tasks to be achieved and they contain rights and obligations clearly stipulated.

Thus, the team is “a restraint group in which the relations are direct (everyone knows everyone) and precisely traced, and the climate reflects itself in the spirit unit and action of participants, in the team spirit. [...] The relation cohesion-performance acquires a supplementary value. The team is characterised by the high spirit of cooperation, by the emotional fusion of the members, by a positive ethos and a desire to eliminate the tensions and the eventual socio-affective blocks” (Neculau, 2007, p. 106).

The “special” types of group/team – groups/educational teams are defined by I.-O. Pânișoară as being “the micro-groups resulted from the division of the collective of trainees by a variety of techniques, micro-groups which are formed for the achievement of one or more educational tasks, achieves simultaneously objectives of informative type (understanding of a subject) and some of formative-motivational type, with an increased degree of efficiency, compared with the whole class or an isolated individual” (2008, p. 214).

Referring to the educational team, Pânișoară highlights the distinction between *the didactic team* (simple division of the class in micro-group which must fulfil certain objectives) and *the educational team* (where, besides the specific mechanisms of the didactic team intervene structurally or destructurally: the internal educational climate, motivation for work in the respective group, assuming roles, etc) – idem.

3. EXPERIMENTAL RESEARCH

The optimization of the instructive-forming process was and generally, it still is the main preoccupation of the educational system and especially of the continuous training system.

3. 1. Research hypothesis

The hypothesis which must be proved is: ***The Implementation of an interactive program of continuous formation (based on the cooperation and collaboration) leads to the modelling of an attitude of higher involvement and responsibility of the trainees towards improvement.*** The

attitudinal-behavioural manifestations which are to be positively modified are the following: interest in formation; responsibility; motivation for learning; enhancement of will; positive emotional feelings; entrainment in activity; trust in formation; obtained satisfactions.

3.2. Research methodology

Investigating the activity in the framework of the improvement programs has required the use of a set of methods of data acquisition, processing and presentation which are presented in Table 3:

Methods of data acquisition	Methods of statistical-mathematical processing		Graphical methods
The experiment	Determination of the central tendency		bar graphs
	Determination of the correlation	Mann-Whitney U Test	
		T Test	
Questionnaire based inquiry	Tables of synthetical results	Bravais-Pearson Correlation	areolar diagrams
		based on frequency	frequency polygons
		based on average	

Table 3. Research methodology

3.3. The experimental design

Having the proposed purpose in mind, we have chosen *an experimental plan of pre-test/post-test type with equivalent groups*. The experimental design was supposed to cover the following stages:

3.3.1. The selection of the sample (the control group and the experimental group, made up according to the random procedure). The participants in the experiment were selected from the total of 512 didactic staff who participated in the study. Thus, 256 participants were included in the control sample and 256 persons in the experimental sample. Ensuring the equivalence between the control and experimental group was achieved by the use of the criteria constituted by age and length of service (Table 4):

The experimental sample				The control sample			
	2007	2008	2009		2007	2008	2009
Age	(n =)	(n =)	(n =)	Age	(n =)	(n =)	(n =)
20-35 years	11	13	17	20-35 years	11	13	17
36-50 years	42	37	42	36-50 years	42	37	42
≥ 50 years	37	28	29	≥ 50 years	37	28	29
Length in service	(n =)	(n =)	(n =)		(n =)	(n =)	(n =)
5-10 years	5	7	5	5-10 years	5	7	5
11-20 years	24	35	30	11-20 years	24	35	30
≥ 20 years	50	51	49	≥ 20 years	50	51	49
TOTAL	N = 256			TOTAL	N = 256		

Table 4. Groups equivalence

3.3.2. Pre-testing was achieved by the application of the questionnaire to the persons in the control group and to the persons in the experimental group. The persons in the experimental group have attended the Continuous Formation Program organised in a traditional manner containing the official themes and using methods such as: lecture, role play, conversation, case study, debate, projects elaboration, brainstorming etc.

3.3.3. Experimental treatment. In the framework of this stage, the trainees in the experimental sample have participated in inciting themes and this was based on methods such as: aquarium technique, AIDA, GAP, sharing opinions, Frisco method, jigsaw, storm of ideas, differential votes, constructive controversy.

3.3.4. The data analysis and interpretation has pursued the comparisons experimental group - control group in the pre-test and post-test phases (we have observed significant differences only in the post-test) and the comparisons pre-test – post-test for both groups (statistical data indicate significant differences for all the attitudinal-behavioural indicators in post-test only in the experimental group). The connections between the variables confirm the success of the experimental action (Table 4):

AVERAGE VALUES FOR THE ATTITUDINAL-BEHAVIOURAL MODIFICATIONS							
	trust in training	interest for training	will amplification	positive emotional feelings	motivation for learning	Entrainment in the activity	Responsibility
Gc pre-test	3,80	3,57	3,95	3,73	3,75	3,38	3,52
Gc post-test	3,40	3,55	3,75	3,40	3,63	3,03	3,13
Ge pre-test	3,50	3,43	3,82	3,63	3,68	3,22	3,02
Ge post-test	3,93	4,23	4,25	3,93	4,06	3,81	3,83
THE RESULTS OF THE INFERENTIAL PROCESSING FOR THE ATTITUDINAL-BEHAVIOURAL MODIFICATIONS IN THE POST-TEST PHASE							
U Mann-Whitney	1213,500	1128,500	1269,500	1235,500	1372,500	1174,500	1193,500
P	,001	,000	,002	,002	,009	,000	,000
THE RESULTS OF THE INFERENTIAL PROCESSING FOR THE ATTITUDINAL-BEHAVIOURAL MODIFICATIONS FOR THE EXPERIMENTAL GROUP							
T test	-2,055	-4,413	-2,816	-2,071	-2,407	-2,384	-3,404
P	.040	.000	.005	.038	.016	.017	.001
THE INTENSITY OF THE CONNECTION BETWEEN:							
	the frequency of the use of interactive methods and the attitudinal-behavioural progress	the inciting character and the interest degree for the training activity	the frequency of the interactive methods and the satisfaction degree after the training				
r	0,957 – determinist connection	0,971 – functional connection	0,780 – strong connection				

Table 4 Research results

3.4. Conclusions:

- pre-test: there are significant differences between experimental and control sample;
- post-test: there are significant differences for all the indicators - *trust in training*, *interest for training*, *will amplification*, *positive emotional feelings*, *motivation for learning*, *entrainment in the activity*, *responsibility*
- control sample: the attitudinal-behavioural modifications are not statistically significant in pre-test and post-test;
- experimental sample: there are statistically significant differences in pre-test and post-test for: *trust in training* ($t=-2,055$ at $p=.040$), *interest for training* ($t=-4,413$ at $p=.000$), *will amplification* ($t=-2,816$ at $p=.005$), *positive emotional feelings* ($t=-2,071$ at $p=.038$), *motivation for learning* ($t=-2,407$ at

$p=.016$), *entrainment in the activity* ($t=-2,384$ la $p=.017$), *responsibility* ($t=-3,404$ at $p=.001$).

The values presented above lead to the conclusion of a successful intervention which is also confirmed by the correlation connections of the post-test phase between the variables of the undertaken experiment. Thus:

- the high frequency of the use of interactive methods lead to the attitudinal-behavioural progress in experimental sample ($r = 0,957$ - determinist connection);
- the entrainment in the activity depends on cooperative learning methods ($r = 0,773$ - strong connection);
- interest degree for the training activity depends on the inciting character and the interest degree for the training activity ($r = 0,971$ - functional connection);
- the high frequency of the interactive methods lead to the high satisfaction degree after the training ($r = 0,780$ - strong connection).

The attitudinal-behavioural modifications are significantly positive for the trainees/students who participated in the activities in which they used interactive methods. We appreciate that this effect is the result of cooperation/collaboration and the application of some interactive methods of teaching-learning in the framework of the intervention. These, besides being more efficient than the traditional ones, have a more attractive character for the student/trainee, which determines an increased interest regarding the improvement.

BIBLIOGRAPHY

1. Bocoș, M. (2002). *Interactive instruction. Highlights for Reflection and Action*. Cluj: University Press Publishing House
2. Bruffee K.A. (1999), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge* (Paperback). Baltimore MD: Johns Hopkins University Press
3. Cerghit, I. (2006), *Education Methods*. Forth edition - revised and added. Iași: Polirom, Publishing House
4. Danciu, E. (2004), *Collaborative learning*. Timișoara: University Horizons Publishing House
5. Ionescu, M. (2003). *Instruction and Education. Paradigms, Strategies, Guidelines, Models*, Cluj: University Press Publishing House

Biographical note

Lavinia Niculescu graduated pedagogy from the Faculty of Sociology and Psychology at the University De West in Timisoara in 2001, where she obtained her master degree. She works as a lecturer at the University “Eftimie Murgu” in Resica (Romania), at the Pedagogical Faculty. She is a doctoral student at the Pedagogical Faculty of the University in Bucharest. She has participated in a number of national and international projects; she is an author of a number of scientific and professional papers from the field of andragogy, preschool pedagogy and pedagogic research methodology.

Dr. sc. Matjaž Duh

Mag. sc. Rebeka Kolar

University in Maribor

Pedagogical Faculty in Maribor

Original scientific paper

UDC: 159.937.516

=====

COLOURS IN THE FUNCTION OF MONITORING THE EMOTIONAL STABILITY WITH FOURTH GRADE STUDENTS

Abstract: The article describes the field of colours, which can have a strong effect on human body and our emotions. Even as children we use colours at home and at school. According to experts, the use of different colours reveals the child's emotional life. It is important to emphasize that the children's use and attitude towards colours changes through their development. In our study we studied the emotional stability of students, in terms of self-esteem and expectations for the future, expressed by colours. We were interested in the existence of differences in the relationship between the expression of emotions with colours and emotional stability, expressed in colours. We have found out that most students have conflicting tendencies in both areas, which means that thinking about it is slightly stressful to them.

Key words: colours, self-esteem, emotional stability, middle and late childhood, emotions.

INTRODUCTION

We face the light and the colours in thousands of shades every day, but we are sometimes still ill at ease when we should use them, or determine their compliance and opposability. It also happens that we ignore them and it is enough for us to notice only the shape of things, their weight and other qualitative and quantitative characteristics. However, the colours **obtain and play** a significant role from an early age in our lives. This happens between the second and third year of age "when the first completed forms occur within the child's artistic expression, which can begin to tie meanings on themselves and generate space for the use and role of colours. Artistic activity (and the perception of the world) from now on works with connection and dialogue with the world, and parts of it are colours" (Vrlič, 2001: 34). If we really want to understand the relationship

“human and colours”, we must be aware that colours have not only got physical characteristics, but they may have a strong physiological and psychological effects on us. A man can work in different colour settings quite differently, if he is aware of that and probably also believes in it. Also quite unconsciously, a particular colour can influence our body and raises different moods and emotional states, which are expressed outwardly.

EMOTIONS, EMOTIONAL STABILITY AND SELF-ESTEEM DEVELOPMENT IN CHILDHOOD

Emotions

When comparing different theoretical approaches (physiological, neurological, functional, cognitive and social theory), we see that they differ considerably. Nevertheless, we can conclude that emotions are a complex process involving diverse responses (cognitive, physiological, behavioural and expressive) that follow a certain sequence. People first detect a change in the outside world which we consciously or even unconsciously, cognitively evaluate. Then the physiological processing of information follows, thought process is triggered, which is followed by preparation for action and then the body's response - expressing feelings (Smrtnik Vitulič, 2004). Emotions can be divided into basic/simple and complex/composite. Simple emotions are first to occur (already with infants) and are non-compounded (Musek and Pečjak, 1997). They are also universal, as they occur in all cultures. The most important role of basic emotions is the adaptation of the organism to solve the basic problems of survival (Kompore et al, 2001). According to Plutchik (1955, 1980) there are eight of these emotions: joy, sadness, anger, fear, acceptance, rejection (disgust), expectation, surprise (Musek and Pečjak, 1997). To these eight, others (Izard, 1991) also add up: interest, shame and guilt, but exclude expectation. There are also other differences, as most authors (Harris, 1996) include shame and guilt among complex emotions, to which also belong pride, love, disappointment, contempt, shame, guilt, envy, "aesthetic emotion, patriotic feelings, religious feelings, "(ibid: 114). Complex emotions occur only after the second year of age and originally they are not important for survival, but they are social emotions, which play an important role in coexistence with others (Smrtnik Vitulič, 2004). They appear later in life and are largely dependent on the social and cultural influences. Complex emotions are formed by mixed together simple emotions. Plutchik (Table 1) distinguishes between positive and negative basic emotions, which are, according to him, the foundation of certain personality traits.

Table 1: Plutchik's theory of emotions (adapted from Musek and Pečjak, 1997: 114).

BASIC EMOTIONS	DEFINITION	PERSONAL CHARACTERISTIC
Joy (+)	Emotional perception of the convergence	Sociability, liveliness
Sadness (-)	Emotional perception of the loss	Depression, dejection
Anger (-)	Emotional perception of the obstacle	Aggression
Fear (-)	Emotional experience of the retreat	Carefulness, obedience
Acceptance (+)	Emotional perception of attractiveness	Flexibility
Rejection (-)	Emotional perception of reflectance	Opposition
Expectation (+)	Emotional experience of researching	Curiosity
Surprise (+)	Emotional experience of the new	Adventurism, uncontrolled behaviour

An individual experiences positive emotions when circumstances are favourable to reaching his goal, and negative, when he considers that the goals are at stake (Lazarus, 1991, summarized after Smrtnik Vitulić, 2004). Milivojević (1999) believes, that both, positive and negative, emotions are useful, because they prepare the individual for optimal response in important situations (ibid). Kompare and his colleagues indicate the distribution of emotions in relation to the activity and strength. To the active feelings they add up fear, anger, excitement, and to calming emotions pleasure, sadness, and depression. Regarding the intensity of emotions they describe emotions as strong and weak (Kompare et al, 2001).

Emotional stability

Expressing emotions is already seen by infants, and then during the further development emotional experience and expression is increasingly developed and enriched. If there is a normal emotional development, an emotionally mature person is developed (Musek and Pečjak, 2001). Emotional maturity includes compliance, regulation and a variety of emotions (Kompare et al, 2001):

- Compliance of emotions can be judged according to cultural emotional norms or with regard to their functionality in a given situation (emotionally mature person will not be happy at the funeral and will not break out angrily at each warning on an error).
- Regulation of emotions is seen as an emotional expression accompanied by an appropriate manner. We must first recognize our emotions and be aware of them, know how to express them in words and with behavior and according to the circumstances also manage them. Thus we are able

to decide when, for what purpose, with respect to whom and how we will express each emotion.

- The diversity or variety and complexity of emotion means the occurrence of emotions (positive and negative). Expression and perception depends on the situation. The culture, in which we live, can also have a significant impact on our emotions ("boys do not cry"). Complex and social emotions are also developed, among which empathy is the most important (the ability to become accustomed to new conditions). An emotionally mature person is able to detect, recognize and experience the feelings of others (Kompore et al, 2001; Musek and Pečjak, 2001).

Emotional maturity is associated with a positive experience of oneself and the surroundings, an ability to build deeper human relationships, an ease of contact and communication, with the diverse and creative thinking, stress management, etc. On the other hand, emotional immaturity is related with negative self-esteem, difficulties in building relationships with others and to deal with conflicts, stressors (Kompore et al, 2001). During late childhood children experience and express all the emotions as in previous periods of development (of an infant and toddler and in early childhood). We are talking about joy, anger, affection, anxiety, fear, curiosity, jealousy, etc. Emotional development during this period allows all children a better awareness, understanding and interpreting of their own emotions, but not entirely, because they do not influence them only consciously (Smrtnik Vitulić, 2003, summarized after Marjanovič Umek and Zupančič, 2009). They identify individual emotions from the external, visible signs and on the understanding of the psychological differences between individuals, which are not outwardly apparent (ibid).

Emotions and colours

Hormone (im)balance has a direct effect on our feelings and emotions, which is also affected by colours. Thus, each colour can provoke a specific emotional mood. Some colours soothe your mind, others encourage, provoke fear and anxiety. With the change of the emotional energy with colours, the relationship to the world and experiences, related to this also changes. Colours are related directly to the subconscious mind, which means that with them you can also find possible deep-rooted problems and heal them. It should be noted that feelings cannot be generalized to certain colours, because they are experienced completely subjectively. On the other hand, the subjective experiences match the scientific explanation of the psychological effects of colours. Trstenjak (1996) says that because of the physical and physiological effect of chromatic stimuli

in the human psyche, the perception of colours is strongly complemented or integrated with all other perceptions, which do not have any connection with colours. Trstenjak continues that it is precisely this integration, of colour-visual perception with other perceptions, in which we need to look for the basis for diverse psychological effects of colours. Once, interaction or integration of colour perceptions was called the emotional value of colours (Goethe, Wells). According to Trstenjak's opinion this is a good term, because "it proves the interaction of visual perceptions: a man so to speak blends the colour with the assistance of emotion with different experiences into a new experience and a new idea of the colour" (Trstenjak, 1996: 405).

Different authors (Kovačev, 1997; Huang, 2008; Frieling, 1968, Boyatzis and Varghese, 1993) have carried out many researches in this field. Thus, Huang, Boyatzis and Varghese evaluated the linking between colours and various emotional states with children aged 4 to 7 years in their studies. Certain parallels can be drawn between those studies, because the results of both studies showed that children chose bright, warm colours more often for positive emotions (those which they also like) and in the case of negative emotions, they chose cold and dark ones (the ones they do not like). Red appeared in both cases, which, given by its meaning, is understood. The authors also emphasize the importance of the experiences of children at the linking of colours with individual emotions. In our research (Duh, Kolar, 2011) we also found out that students associate positive emotions with both, warm and cool colours. Mostly the colours yellow, red, blue, purple and green stand out. Reasons for the choice are different. With negative emotions we can detect mostly the linkage with black, but also with cool colours (blue, violet) and white in greater proportion. Pink and blue are the ones which boys and girls like the most. According to the results we see that a particular linkage between black and negative emotions stands out, and, consequently, also probably its unpopularity among the students.

Self-esteem

When we talk about self-esteem, we see that the definition of self-esteem is complicated, because there is new information, concepts and results of empirical researches arriving continuously. For general understanding we state the definition of Kobal (2000). We can summarize that self-esteem is the whole of representations, views, features, attributes, opinions, values, beliefs, etc. that a person can perceive in himself. It is a combination of the conscious and the unconscious. It is one of the main areas of personality, which is being gradually formed from childhood on and changes and

evolves our entire life. It is an important part of the personality at every age and in every situation (Kobal, 2000). Musek and Pečjak (2001) write about the three "selves", and thus draw attention to the role of self-esteem in our lives. "Self-image is complex, since it covers both the conceptions and ideas about our appearance and body (physical self), conceptions and ideas of our mental and spiritual activity (spiritual self) and the concepts and ideas about how others see us and our relations with them (social self)" (ibid: 197). Lamovec (1994) separates the self-esteem and self-concept and states that self-esteem is the preliminary stage of development of self-concept, which is "/.../ cognitive structure. It consists of what we think we are, what we would wanted to be (ideal self) and what we assume that others think of us" (Lamovec, 1994: 16). She also writes that self-esteem is more than the concept itself, it is an adventurous, corporate image and it works on the representational level. A large part of it is the body image (physical sensations and assessment of our own body) or the physical characteristics that children up to adolescence, most commonly use when they describe themselves (they do not understand the expressions of psychological characteristics yet) (ibid).

Self-esteem development in childhood

The self-esteem development in preschool goes through four stages: (1) the use of their own name (at two years of age), (2) increased independence (at three years), (3) extension of the idea of self-concept (at four years) and (4) verbalization of feelings about themselves (from the fifth to sixth year) (Horvat and Magajna, 1989). During this period, children develop self-esteem, "/.../ which is typical for adults and includes both positive and negative judgments about their own bodies and the characteristics of their personalities" (ibid: 179). With so formed self-esteem children enter the school, where they take on a new, by then unknown role to them (the role of the pupil). This is strongly related to children's perception of themselves (Kobal, 2000). Further development of self-esteem is dependent on many factors – performance at school, relationships with peers and teachers, motivation, etc. At the same time self-esteem becomes more and more structured by entering into new situations and social roles and the development of cognitive and language skills (ibid). Already in the early years of schooling children produce a fairly stable picture of themselves and assessment of their own characteristics. Among them we can find those with positive self-esteem and those with a negative one, which means that some have a good image of themselves, their capabilities and high self-esteem, while others feel just the opposite. Horvat and Magajna (1989) write that child's self-esteem is the one that will influence the selection of his activities and will determine how long he

will persist in them. Even his relationship with peers and adults will depend on his self-esteem (Horvat and Magajna, 1989).

(Learning) self-esteem and learning achievement

The relationship between success at school, and by that we mean good marks, and self-esteem is complicated. According to Horvat and Magajna (1989) both occurrences have an effect on one another. Child already enters school with some self-esteem, which was designed on former experiences, which means that the child's self-esteem at the entrance of school can be good (positive) or bad (negative). The child's self-esteem may worsen if the child gets lower marks, if he perceives negative attitude of teachers, fellow students and even parents. The authors relate to the results of studies that have found negative self-image with very intelligent, but unsuccessful boys. Precisely this worse picture of themselves influenced their failure in dealing with school problems. On the other hand, we also have students who are successful and effective, popular among their peers and teachers, but have poor self-esteem. Interestingly, this does not affect their work. They just lay the blame for all their faults to themselves. We have also children with a more complicated self-esteem. They set (too) high aims that they do not reach. Then they feel unsuccessful, but their achievements in the opinion of their peers, parents and teachers are fairly good (Horvat and Magajna, 1989). M. Tomori (2002) writes about school inefficiency and believes that school performance strongly undermines individuals' holistic personal development. Detrimental gaps can be revealed in the course of personality formation, while the child may increase the acceptability of other threatening affects. School failure is more common with children who are already less flexible, have problems with organization, are impulsive and restless, the introverted, emotionally vulnerable children, as well as with those, in comparison with their peers, who are markedly different because of their physical deficits, social environment, children who do not speak the language, etc. (Tomori, 2002).

M. Jurišević (1999a) summarizes the results of studies examining the relationship between self-esteem and learning achievement. Author finds that both constructs are connected, but the correlation between them is low to moderate. She also writes that self-esteem is one of the important factors of learning achievement (as an example, she provides a model, adapted from James et al, 1991), but warns that it is necessary to realize that it is neither the only nor the most important factor. Schunk (1990) thinks that learning performance (shown by the school assessment) is the one that affects the students' self-esteem, namely in two ways: directly

and indirectly through social comparisons of children with their classmates (Pečjak and Košir, 2002). Marsh (1990, 1993) and his colleagues examined the learning self-esteem, which is part of an overall self-image (next to non-learning) and it represents self-esteem in areas of learning fields at school. Also Shavelson (1976, 1985, 1988), Hübner (1976) and Byrne (1988) alone or with common empirical research examined learning self-esteem. The authors are not uniform if self-esteem affects on the learning achievement or inversely (Pečjak and Kosir, 2002; Juriševič, 1999a, 1999b). Juriševič (1999a and 1999b) instead of learning self-esteem uses the term learning self-esteem and indicates that there is a perception of our own teaching competence. This includes individual components that represent student's knowledge about himself on individual learning fields (including the descriptive component and the component of value), which is formed by him. The author states the survey findings of Chapman and Tunmer (1997), which suppose that the relationship between teaching self-esteem and learning achievement should be understood considering the conditionality of development (Juriševič, 1999a).

School marks are the product of learning achievement and most researches in the process of examining the relationship between academic achievement and academic self-esteem are built on them. Marsh and Yeung (1997) suggest on the basis of their research that more attention should be paid to the importance of process variables such as motivation for school work, function of learning styles, classroom climate, etc. (ibid). An increasing number of authors (eg, Chapman, Lambourn and Silva, 1990, Meece, Wigfield and Eccles, 1990; Marsh, 1990; Helmke and van Aken, 1995, summarized after Juriševič, 1999b) agrees with the concept of a reciprocal relationship between self-esteem and learning performance that Stankovic (1986, summarized after ibid) calls the Matthew effect. This explains that successful students will become more and more successful and on the other hand, less successful students will eventually become less and less effective (ibid).

METHODOLOGY OF EMPIRICAL RESEARCH

Research purpose refers to emotional stability of students, in terms of self-esteem and expectations for the future, expressed by colours and the existence of differences in the relationship between the expression of emotions with colours and emotional stability, expressed by colours. We were interested in emotional stability of students in terms of self-esteem and expectations for the future. The attention has also been paid to the relation between self-esteem and conflicting tendencies. There is another

question in the same context: do students have positive or negative self-esteem and to what an extent self-esteem can influence the choice of school activities and relationships with peers. In the research on positive emotions of students expressed by warm colours in the sense of self-esteem and expectations for the future, it is significant to deal with the issue of existence of differences in regard to emotional stability of students. All this has been observed from the angle of expressing emotions by cold or neutral colours in terms of self-esteem and expectations for the future. Within the research subject there is also a question of emotional stability, expressed by colours, as a factor of differences between students. **The research problem** refers to the question: are there any differences between expressing emotions with colours and emotional stability of students. The answer to the question would validate the findings of some previous research that have shown that it is difficult to explain why students choose certain colour to express an emotion, as well as the claims advocating the significance of the experience students have with certain colours and their association with positive or negative emotions, subjective aesthetic judgement for the change of attitude, i.e. inclination towards a colour, subjective experience, etc. In order to explicate the problem it could be said that associations are determined by multiple relations colours appear in. A standpoint has been accepted that the preferences of children when colours are in question, as well as their conscious use in artistic expression provide a teacher with an insight into student's attitude towards colours. Primarily visual tasks with fantastic motifs and a free choice of colours can be good indicators of personal preferences for colour and related feelings of children. Validation of the claims is to a degree in an answer to the question permeating the research.

Purpose and hypotheses: The research dealt with the emotional stability of students, in the sense of self-esteem and expectations for the future, expressed by colours. We were interested in whether there is a difference between expression of emotions through colours and emotional stability, expressed by colours. The basic assumption refers to the following expectations: In student expression of positive emotions using warm colours in the sense of self-esteem and expectations for the future there is statistically significant difference in relation to emotional stability of students, which is also expected in the case of expression of negative emotions using cold or neutral colours in terms of self-esteem and expectations for the future. In other words, there is statistically relevant difference in emotional stability, expressed by colours.

Method: Descriptive and non-experimental method of empirical pedagogical research as a primary research method was used in the research. **Sample:** The survey is based on a sample of 323 fourth grade students (school year 2010/2011). A sample is defined at the level of use of inferential statistics as a simple random sample from a hypothetical population.

Procedures for collecting and processing data

Data were collected during the school year 2010/11. Students were tested with the assumed Lüscher's test (Lüscher, 1989). Solving the test was done individually and unguided. All the students were given a uniform unambiguous instruction and identical instrument.

Lüscher's test consists of eight coloured cards (four hues of yellow in terms of expectations for the future, and four hues of green for the analysis of self-esteem). Students were required to sort the coloured cards on a white background from the one, which they prefer most to that which they like the least (from left to right). In doing so, they first classified the green coloured cards and then yellow ones. After classification, coloured cards were turned to the back side where there were written the numbers from 1 to 4. Lüscher (1989) in his work describes the importance of the individual order of coloured cards in terms of self-esteem and expectations for the future (typical characteristics). At the same time the order of coloured cards also reveals if students are stressed out and prone to conflict situation, which is reflected in the absence or presence of a star (*). The absence of stars means the emotional stability (no confrontational tendencies), one star (*) indicates a tendency to conflict, two and three stars (**, ***) reveal a conflict personality.

RESULTS AND THEIR INTERPRETATION

Below we present the results of tests, with which we studied the relationship between the expression of emotions with colours and emotional stability, expressed of colours.

Emotional stability of students

Table 2: Number (*f*) and in percentage (*f*%) of students according to their emotional stability (conflict-prone), in terms of their self-esteem and expectations for the future.

Rates of emotional stability	Self-esteem		Expectations for the future	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
no confrontational tendencies / emotional stability	140	43.3	121	37.5

tendency to conflict (*)	167	51.7	164	50.8
conflict personality (**, ***)	16	4.9	38	11.8
Total	323	100.0	323	100.0

(Rates of emotional stability: absence of * - the emotional stability (no confrontational tendencies), one star (*) - a tendency to conflict, two and three stars (**, ***) – a conflict personality).

The table (Table 2) shows that in the case of self-esteem more than half of students have a tendency to conflict or a slightly worse image of themselves. Thus, thinking of themselves or the idea about themselves is a burden for most students. Nearly 44 percent of students are not bothered with their self-esteem or they have a favourable opinion of themselves. In the sample we have the least students who show a conflict personality, which is a very positive finding. More than half of the students' has a tendency to conflict in case of expectations for the future; at the same time thinking about it makes a slightly stressful burden for the students. 37.5 percent of students are emotionally stable and consequently they have no conflict preferences or some psychological burden. Only about 12 percent of students are quite bothered. It is good that conflict personalities are present in the lowest percentage.

In summary, we find that students' thinking about the future is a much bigger burden for them than their self-esteem. Nearly 12 percent of the students are prone to conflict in terms of expectations for the future, while in terms of self-esteem there are only a mere 5 percent of them. Consequently, there are more students who are not burdened with their self-esteem than those who view pessimistically on the future.

The most common characteristics of students in terms self-esteem and expectations for the future

We are introducing the most common characteristics of students in terms of self-esteem and expectations for the future. The percentages of students by individual characteristics are taken from Table 3; described characteristics are summarized from Lüscher (1989) and depend on the classification of coloured cards (green and yellow hues) by the students. Present or absent * indicates whether students are stressed out and prone to conflict or this was not detected with students.

Table 3: Numbers (*f*) and in percentage (*f*%) of students according to the classification of coloured cards in terms of self-esteem and expectations for the future.

Classification of coloured cards	Self-esteem (green hues)		Expectations for the future (yellow hues)	
	f	f %	f	f %
1234	2	0.6	1	0.3

1243	1	0.3	2	0.6
1324	2	0.6	3	0.9
1342	2	0.6	7	2.2
1423	0	0.0	0	0.0
1432	1	0.3	3	0.9
2134	2	0.6	2	0.6
2143	2	0.6	1	0.3
2314	10	3.1	7	2.2
2341	9	0.8	5	1.5
2413	2	0.6	4	1.2
2431	13	4.0	6	1.9
3124	3	0.9	11	3.4
3142	3	0.9	33	10.2
3214	5	1.5	2	0.6
3241	11	3.4	1	0.3
3412	11	3.4	53	16.4
3421	12	3.7	10	3.1
4123	4	1.2	2	0.6
4132	30	9.3	14	4.3
4213	6	1.9	8	2.5
4231	38	11.8	12	3.7
4312	47	14.6	123	38.1
4321	108	33.4	13	4.0
Total	323	100.0	323	100.0

Self-esteem

The descriptions given below show the image that students have about themselves and also the desire to be what they want.

We can say about a third (33.4%) of the students:

"The person believes that in the conflicting situation, the preconditions for a satisfactory comfort do not exist. He does not want to come to terms with the unfortunate situation of a compromise, but he also does not know how to solve burdensome problems. Therefore, he wants to remove this excitingly and claustrophobic tension. He is looking for opportunities to change the relationship and thus to liberate the burdensome pressure. Expectantly he is interested in stimulating contacts, because new opportunities are the preconditions to look for the simplest solution."*

It is typical for 14.6 percent of the students:

"A person thinks that other people do not respect the freely expressed wishes and opinions. He wants to push problems to the side so that he would not be burdened by internal tension. He is expectantly open and highly interested in the relationships that do not cause burden and stimulating contacts. "

With almost 12 percent (11.8%) of the students we can follow these conclusions:

"The person believes that situations and their own demands do not allow him to be lenient to the unsatisfactory conditions. He wants to be a profiled personality. He requires that others appropriately respect special review and enforcement. This brings personal problems. He wants to push internal tension aside and distract himself. He is interested in relationships that are not burdensome and stimulating contacts, because the new links are per appearance the simplest solution."

Characteristics below can be attributed to the 9.3 percent of students:

"A person is looking for means and ways to be distracted by specific, unresolved personal problems. He wants to push the internal tension to the side, that it would not be confined. He is greatly interested in the new relations that do not cause burden, and charming stimulating contacts."*

In terms of self-esteem and also the desire of what students actually want to be, in about one third of students is observed a feeling of some kind of pressure that they are burdened by. Therefore, they are looking at ways to get rid of stress and they see the solution in incentive and new opportunities. For these students conflict tendency is also distinctive. Nearly 15 percent of students are burdened with the thought that other people will not approve desires and the views that students would freely express. Otherwise, they are open and want to eliminate internal tension. The latter is also typical for the slightly lower percentage of students who are interested in the new relaxed relationships and external stimulations, which should represent the solution to the problem. Tendency to conflict can be detected also at just fewer than 10 percent of students who have unsolved personal problems and feel the inner tension. Also these students are interested in new contacts and relationships that do not cause burden and stress. We can see that the majority of students are under stress and they give important role to the other peoples' opinion. The latter is also one of the many factors that can influence the self-esteem development in childhood (Kobal, 2000). It is hard to say whether the students have positive or negative self-esteem, but it can be claimed that self-esteem can also affect the selection of activities at school and in relationships with peers and adults (Magajna and Horvat, 1989).

Expectations for the future

The findings below reveal the expectations that students have for the future.

The largest percentage (38.1%) of the students encountered the following characteristics:

"A person would prefer to escape from the current, unfavourable situation. He hopes that he will find the desired, liberating solution under new, and better prerequisites. After resolving the vulnerability, he wants to develop new relationships and possible experiences."*

For more than 16 percent (16.4%) of students we found out:

"A person is very interested in and open for what should happen now and in the future. He can be very excited about interesting people, especially when they contribute to the development of his fields of interest. He likes discovering new perspectives and diverse experiences and enjoys them. "

10.2 percent of students can be attributed to the following:

"A person works with fellow man and the environment with an interest and openly. He lives in the present and is free of distance and distrust, open and able to be enthusiastic. He is also capable of immediate warm contact. He is open, has an unbiased attitude and is immediately ready for collaboration. He is looking forward to having pleasant experiences and enjoys sensuality."

It can be summarized from the above explanations in the first place, that over 38 percent of the students has conflicting tendencies (from about half of the students, see Table 2) and high expectations for the future. They want to improve the current unfavourable situation and relationships. For more than 16 percent of students it is typical that they are very open and interested in meeting new, interesting people and also in discovering new experiences. Well over 10 percent of students can be attributed to the openness and interest in the environment. The future does not cause a psychological burden for them, they live in the present and are enthusiastic of new challenges.

Emotional stability as a factor in the choice of colours

We present the results of the examination of differences in the selection of hot and cool or neutral colours for positive and negative emotions, depending on the rate of emotional stability or a conflict personality, in terms of self-esteem and expectations for the future.

Table 4: Analysis of variance in examining differences in the expression of positive and negative emotions in relation to students' emotional stability, expressed in colours, in terms of self-esteem.

CRITERION	FACTOR	n	x	s	Test of Homogeneity of Variances		Examination of the difference of arithmetic means	
					F	$\alpha=P$	F	$\alpha=P$
Number of warm colours at positive emotions	no confrontational tendencies	140	2.550	0.970	2.634	0.073	0.164	0.849
	tendency to conflict (*)	167	2.491	0.904				
	conflict personality (**, ***)	16	2.563	1.209				
Number of cool/neutral colours at cold colours	no confrontational tendencies / emotional stability	140	3.300	0.686	0.671	0.512	0.058	0.943
	tendency to conflict (*)	167	3.275	0.709				
	conflict personality (**, ***)	16	3.313	0.602				

The assumption of homogeneity of variances (Levene's-test) is justified in both cases. Examination of the difference of arithmetic means has further shown that in the case of emotional stability in self-esteem there are no statistically significant differences in both positive emotions ($\alpha = P = 0.849$) as well as negative ones ($\alpha = P = 0.943$). According to the results we can say that emotional stability, expressed in colours, in terms of self-esteem is not a factor that would cause a statistically significant difference. It should be noted that this is a continuous ordinal variable in which, looking qualitative, the differences between categories are not unambiguous, they move from one to another.

Table 5: Analysis of variance in examining differences in the expression of positive and negative emotions in relation to emotional stability of the students, expressed in colours, in terms of expectations for the future.

CRITERION	FACTOR	n	x	s	Test of Homogeneity of Variances		Examination of the difference of arithmetic means	
					F	$\alpha=P$	F	$\alpha=P$
Number of warm colours at positive emotions	no confrontational tendencies	121	2.455	0.957	1.449	0.236	0.870	0.420
	tendency to conflict (*)	164	2.531	0.910				
	conflict personality (**, ***)	38	2.684	1.068				

Number of cool/neutral colours at cold colours	no confrontational tendencies	140	3.306	0.693	0.048	0.953	1.102	0.334
	tendency to conflict (*)	167	3.311	0.679				
	conflict personality (**, ***)	16	3.132	0.741				

The assumption of homogeneity of variances (Levene's-test) is in both cases justified. Examination of the difference of arithmetic means has further shown that in the case of emotional stability, in terms of expectations for the future there are no statistically significant differences in both positive emotions ($\alpha=P=0.420$) as well as negative ones ($\alpha=P=0.334$). According to the results we can say that emotional stability, expressed in colours, in terms of expectations for the future is not a factor that would cause a statistically significant difference. It should be noted that also in this case this is a continuous ordinal variable.

Conclusion

In examining the emotional stability of students, in terms of self-esteem and expectations for the future, we found out that the majority of students in the sample have in both terms a conflicting tendency, at the same time thinking about this represents a slightly stressful burden to them. According to theoretical explanations of typical characteristics we found out that students have high expectations for the future and they also want to improve the present unfavourable situation and relationships. In terms of self-esteem a good third of students feel significant pressure which is a burden for them and they also have a conflict tendency. Students want to get rid of this tension and the important role is attributed to other people, who are on one hand causing discomfort, but on the other one they can be used to solve this tense situation. It is hard to say whether the students have positive or negative self-esteem, but it can be claimed that self-esteem can affect the selection of activities at school and in relationships with peers and adults. In the expression of positive emotions with warm colours in terms of self-esteem and expectations for the future of the students a statistically significant difference did not appear regardless of the emotional stability of students. Also at expressing negative emotions with cool or neutral colours in terms of self-esteem and expectations for the future, we came to the same conclusions. This means that emotional stability, expressed in colours, in both terms is not a factor that would cause a statistically significant difference.

Some previous research (eg, Duh, Kolar, 2011) showed that thinking about feelings is difficult and abstract for the students. It was hard to explain why they chose a certain colour for a particular emotion. However, we cannot overlook the fact that the integration of colours with negative or positive emotions also depends on the experience that students have with a particular colour. Change of preferences of each colour is derived also from the application of subjective aesthetic judgment. Subjective experience or association with individual colours will determine whether this same colour will be evaluated positively or negatively.

"Associations are determined by meaningful connections, in which each colour appears. Therefore, we cannot separate the effect of colour from this semantic link." (Schuster, 2000: 46). Understanding the preferences of children of colours and their conscious use at artistic expression gives teachers an insight into students' attitude towards colours. Primarily visual tasks with fantastic motifs and a free choice of colours can be good indicators of personal preferences for colour and related feelings of children and adolescents.

LITERATURE:

1. Boyatzis, C. J. in Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colors. *The Journal Of Genetic Psychology*, 155 (1), 77-85.
2. Chiazari, S. (2000). *Barve*. Ljubljana: Slovenska knjiga.
3. Duh, M. in Vrlič, T. *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus, 2003.
4. Duh, M., Kolar R. (2011) The link between colours and emotions with the first grade students. V: Bunčič, V. (ur.), Milankov, M. (ur.). *Vaspitno-obrazovni horizonti: collected papers: IV International Interdisciplinary Professional Scientific Conference*, Serbia, Subotica. str. 348-351 (v tisku).
5. Frieling, H. (1968). *Das Gesetz der Farbe*. Göttingen: Musterschmidt-Verlag.
6. Harris, P. L. (1996). *Children and Emotion*. Oxford: Blackwell Publishing.
7. Horvat, L. in Magajna, L. (1989). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.
8. Huang, H.-W. (2008). Emotional Impacts on the Use of Color: A Preliminary Exploration of First Graders in Taiwan. *The 32nd InSEA World Congress and Research Conference*, Osaka, Japan.
9. Iršič, M. (2004). *Umetnost obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: RAKMO.
10. Juriševič, M. (1999a). *Spodbujamo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Juriševič, M. (1999b). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
12. Kandinski, V. (1985). *Od točke do slike: zbrani likovnoteoretski spisi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
13. Kopal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

14. Kolar, R. (2012). *Povezanost barv in čustev pri učencih v 4. razredu osnovne šole*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
15. Kompare, A., Stražičar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2001). *Psihologija: Spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
16. Kovačev, A. N. (1997). *Govorica barv*. Vrba: Prešernova družba.
17. Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo in Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
18. Lüscher, M. (1989). *Die Lüscher-Farben zur Persönlichkeitsbeurteilung und Konfliktlösung*. München: Mosaik Verlag GmbH.
19. Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
20. Milivojević, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
21. Možina, S., Rozman, R., Glas, M., Tavčar, M., Pučko, D., Kralj, J. et al. (2002). *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
22. Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
23. Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
24. Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije : izbrane teme*. Ljubljana : Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
25. Schuster, M. (2000). *Kunst Psychologie. Kreativität – Bildkommunikation - Schönheit*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
26. Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
27. Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V Bergant, K. in Musek, K., Lešnik (Ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (p. 16–18). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
28. Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.

Biographical note

Matjaz Duh, born August 5 1957, has a Ph.D. in art pedagogy and is an assistant professor of art pedagogy at the University of Maribor. He is an active researcher at the Faculty of Pedagogy, and a member of InSEA (International Society for Education Through Art), where he actively participates in the congresses. He is also the author of several books and textbooks. For the last few years he has been actively researching the use of contemporary media in art education, the development of art appreciation, problems of the ongoing paradigm inside art education, the development of artistic expression and other similar work.

Doc. dr Snežana Babić-Kekez¹

Faculty of natural sciences and mathematics

University in Novi Sad

Milana Grk

Novi Sad

Original scientific paper

UDC: 37.015.26

=====

PARENTS' ATTITUDES TOWARDS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: This paper discusses the attitudes of parents of preschool children regarding pedagogical education. The aim of this study was to determine whether the parents' gender, age and level of education significantly influence their attitude towards pedagogical education, i.e. if there is any difference in educational needs with regard to these factors. The research using the method of factor analysis showed that parents positively evaluate pedagogical education. The T-test showed that there is a statistically significant difference in the evaluation of the importance of pedagogical education in relation to the parents' level of education, while no statistically significant differences were found regarding the other variables (the parents' gender and age). The research findings show that regardless of gender and age, parents of higher level of education have higher educational needs for responsible parenthood, and positive attitude towards pedagogical education.

Keywords: parents' pedagogical education, attitudes, parents' educational needs.

Introduction

In modern conditions of living, the issue of parental preparedness and capacity of facing the challenges of modern parenthood, i.e. the development of parents' pedagogical competence, becomes more and more important. Given the social requirements for competent parenthood and parents' sense of personal responsibility, they are directed towards the acquisition of necessary parenthood skills, their mutual cooperation is

¹ e-mail: snezanabk@gmail.com

strengthened, which leads to the development of their partnership. Along with the person's growing expectations from its own environment, freedom of choice and responsibility in all areas of life are also growing. How to become "equipped" for functioning at both individual and social level in an effective way? Modern educators have suggested an entire set of general skills and competencies, as prerequisites required for realizing individual and social achievements. Competence, and its domain of self-competence and social competence, are considered major skills for individual's fulfillment in the areas of personal and social life (Gojkov, G; 2008; 11). Therefore, as emphasized by modern science and practice, parents are in need for pedagogical education. They also highlight the importance of efficient implementation of a number of parent-oriented programs, which goal is to raise the parents' level of educational competence. Effective educational programs need to be based on the parents' actual needs and adjusted to their interests and abilities.

Given the complex nature of educational needs – an activity which is insufficiently regulated in its theory and methodology – some of their aspects, primarily the values, attitudes and psychological and social personality traits, as well as their importance for understanding the goal of education, are relatively neglected in recent studies. When identifying educational needs solely on the basis of empirically measurable facts, the concept of educational needs is significantly narrowed. This is not to diminish the importance of empirical research, but to emphasize the importance of social values and psychological and social traits of personality. The point is not how to determine the educational need, but why it occurs, why it appears as a need, and what influences its intensity. In the last decades of the 20th century, the development of andragogy has lead to a series of studies in this area. Highly significant where studies of R. Bošije (1971) and A. M. Tof (1979) who identified six factors by which adults are driven to participate in educational activities, including: the need for social contacts; the need for social stimulation; the need for professional advancement; the need for serving the community; needs resulting from external expectations; and cognitive interest. With their existing capabilities and skills, adults were also found to be able to perform their work without further education; however, they were involved in the learning process in order to be more successful (see Babic-Kekez, S, 2009, 78). According to the results of these studies, the most common benefit was the amenity (happiness, pleasure, satisfaction), self-esteem and the others' positive reactions. Knowledge for the own pleasure is the most common drive of the adults' learning. Educational needs, as well as needs in general, are characterized by dynamism, developmental options,

possibilities to be educated, etc. However, educational needs also have some specific features that are reflected in the tendency by which educational needs that were met on a certain level are neither reduced nor extinguished; instead, they seek further satisfaction, which is essentially the opposite to the mechanism of satisfying other needs (biological, for example), where dissatisfaction makes the need more stronger. Many studies have shown that with increasing levels of education, educational needs are also increasing, while being the lowest at the lowest levels of education (see: Babic Kekez, S, 2008, 43). If educational needs are means for satisfying other needs, a significant lack of education creates a more significant need for education. In other words, educational needs, when satisfied to a higher degree, during time become their own purpose. Results obtained through these studies are extremely important for understanding the parents' educational needs for performing educational activities within the family.

Integrative model of parenthood

A wider framework of this research is an integrative model of parenthood with highly prominent parents' pedagogical competence. The integrative model of parenthood is based on contemporary psychological insights into the concept of parenthood within the framework of ecological understanding of the family as a system of interactive subsystem of mother, father and children, and within the contextual model of parental educational influences (see: Čudina-Obradovic, 2003). The notion of parenthood implies several concepts that need to be clarified when studied and when the aim is to distinguish between the essence of parenthood, its forms, and parental influences on children. According to Čudina-Obradovic (2003), it is necessary to distinguish between the concepts which belong to the experience of parenthood, and they are: making decisions for children, taking and accepting the parental role, setting educational goals in a conscious or intuitive manner and experiencing the own values for taking the efforts for the emotional attachment and the child's success. Then, there is the parents' care, i.e. giving birth and sustaining the children, their life and development, as well as the parenthood practice and activities that parents are undertaking to achieve goals and fulfill their role. Finally, there is the parents' educational style, i.e. the emotional climate in which all interactions between parents and children are unfolding. The parents' desire and intention to effectively perform their parental duty and the system of belief may be significant incentive for parental behavior. However, this behavior cannot be seen merely as acting in isolation from other components of parental behavior;

instead, it is also both thinking and feeling, as well as a physiological response to these processes. It can be argued that parental action is accompanied by cognition and meta-cognition and emotions and meta-emotions of parenthood. All these intertwining components constitute the meta-level of parental pedagogical competence. The meta level or the awareness (see: Ljubetić, M, 2006) of parental educational competence is not always a pleasant process, especially for parents, if results of comparing the desired and the actually perceived parenthood turns out to lack sense of balance. Parents' frustration may be an incentive for changing behavior. It is expected that parent who functions at meta-level reconsiders and analyzes emotions, reconsiders his way of thinking, and acts and communicates at meta-level with his spouse, child and other members of his family and wider environment; thus, he recognizes the need for more knowledge and information in order to make his parental actions more successful. Note that here it is possible to distinguish between two levels of parental behavior: 1) the primary level, which refers to acting, emotions and opinions about parenthood, and 2) the meta-level which is related to opinions and analyzing the opinions, emotions and actions, i.e. the parents' self-evaluation (for more on this, see: Ljubetić, M, 2006). If the assessment is high perception of others (people, things, phenomena, etc.). i.e., the perception of objective reality which is assigned a value judgment that is perceived, self-assessment can be defined as the same procedure aimed at assessing the appraiser, and refers to the comparison of what an individual wants in relation to what is perceived to have. The primary-level self-evaluation of parental behavior and actions can be called meta-level of the parent's pedagogical competence.

The situation in practice reflects a wide gap between what is real and what is possible (and necessary) given the several problems and obstacles standing in the way of the parents' pedagogical education and the improvement of their pedagogical competences. According to research of D. Maleš (1995), the following are the most common issues in the parents' pedagogical education:

- the lack of social actions that would emphasize the social value of motherhood, fatherhood and parenthood;
- insufficiently developed public awareness of the importance and necessity of parent education;
- the lack of the parents' interest in this type of education and the lack of understanding that parent education is best prevention against the side effects in the development of children;

- expert opinions are sought only in situations where problems are encountered; then the possibilities of professionals to act are limited;
- the lack of written material that would provide parents with useful information;
- no or insufficient educational programs for prospective and current parents;
- the lack of records on existing programs for parents and, as a result of that, the lack of database on the state of parental education in the country;
- a very limited number of institutions to which the parent can turn to for expert advice (counseling, family centers);
- the containment of facilities that would otherwise significantly contribute to informing and educating parents;
- the outdated concept of parental education, dominated by lecturing methods, where parents are assigned a passive role;
- activities are rather chaotic, with only a few of well-planned and continuous programs;
- the lack of programs related to the family and responsible parenthood within the education system.

One way to overcome these actual obstacles and strengthen parents' pedagogical competence is through educational programs that are designed for the target groups of parents, covering the areas evaluated by parents as deficient. Therefore, the parents' pedagogical work is expected to improve provided that parents will be offered programs that will enable them to acquire specific parenthood-related knowledge and information. Through the adoption of educational content, parents will strengthen their pedagogical competence of performing pedagogical activities in the family, that is, they can be expected to establish a better communication with their child and learn to build better relations with him. Effective education program for parents should be based on their actual needs and adjusted to their interests and abilities.

Modern parenthood fails to imply parents' one-way influence towards children, because as parents affect the child, the child also affects his parents, challenging them for taking actions and behaviors that can affect their child's development either favorably or adversely (see Grandić, R, 2002). The parents' mutual relationships will also affect each parent either favorably or adversely, which will again have an impact on father's and mother's relationship with the child. Will they have a stimulating effect on the child's development depends on the broader context in which the

family lives and the society as a whole. According to M. Ljubetić (2007), parenthood is affected by three groups of factors: a) factors that are directly related to the parents: their childhood, personality, education and social status, age (maturity), marital status, etc.; b) factors that are directly related to children: their personality, order of birth, gender; c) factors of the broader social context: war and postwar events, the economic status of society as a whole, migrations, culture, religion and so on. The narrow framework of this research is to study the impact of some of these factors on parenthood, i.e. to identify the impact of the parents' level of education, age and gender on their different educational needs through the process of self-evaluation.

The analysis of previous studies that were conducted in different social and political conditions and cultures suggests that all of them emphasize that there is a strong need for pedagogical education and that the application of appropriate supporting programs has positive implications on children's development. In Armenia, within the project called "Preparation for the school" (for ages 4-6), a research has been conducted in 2003 on impact of the parents' pedagogical education on the development of preschool children (Ashkhen Gyurjyan, 2010). Approximately 1700 parents from marginalized groups have undergone training in parental centers. The project has contributed to the prosperity of 3400 children from socially disadvantaged families. Each center worked with parents for 9-10 months. A three-month summer course for parents was organized in several communities. In 2009, the Open Society Institute conducted an evaluation research on that project (What changes have occurred in communities, whether the program has positive effects and how the program can be expanded in the best way). Nearly 2500 families have undergone the training in parental centers.

- More than 5.000 children were covered by services of education in the family.
- 70 parents from all regions of Armenia provided continuous training for parents in their communities as workshop leaders.
- Resources were created in the form of handbooks for parents and trainings were conducted for educators working with parents.

In line with previous studies, the following main challenges in the education of parents were identified:

- Parents find it difficult to overcome traditional child-raising stereotypes.
- Fathers are not active in the education of children.

- Parental centers have financial problems and difficulties to organize regular meetings with parents.

After the implementation of the program and the evaluation of its results, the following outcomes were identified:

- Through their participation in the program, parents have gained confidence in their own teaching skills, as well as in the children's capacity to learn.
- Relations between children and adults were improved, as well as relations among the adult members of the family.
- Family members have developed a common approach to the child's development.
- The materials were adjusted to the needs of children.
- "Step by step" model centers and resource centers became centers for parents in the local community.
- Local communities became more interested in issues related to early development and learning.
- Cooperation between local communities, centers for parents and families became stronger.
- The number of children enrolled in kindergarten / preschool institutions increased.

A research conducted in the Republic of Croatia called "Pedagogical education of parents" (D. Males, 1995) suggests that from the aspect of school, the effectiveness of cooperation with parents depends on their pedagogical education. The author suggests in what direction parent education should be developed, as well as on what content, methods and principles it needs to be based in order for the cooperation between schools and families to truly become a bridge for making new partnerships.

According to the research conducted by M. Ljubetić (2007) in Croatia on the sample of 251 parents of preschool children with the aim to study parental attitudes towards parenthood and parents' pedagogical education, parents expressed the need for pedagogical education and expect both kindergarten (kindergarten teachers and professionals) and experts in the local community to meet this need.

Snezana Babic-Kekez (2009) studied educational needs of parents in the Republic of Serbia in order to identify the educational needs of parents of children of specific age in a complete/incomplete family in cities with different degrees of urbanization, based on which the content of parent

education programs would be designed. The parents' educational needs appear as a consequence of efforts for the development of competences for responsible parenthood. A responsible parent, among other things, attempts to balance his requirements and educational practice with the requirements of the society or the school. This suggests that the common educational activity of families and schools requires conditions that would meet the parents' educational needs for competent parenthood. The first step is to identify the parents' educational needs.

Assuming that educational needs have different effects on the development of programs for working with parents for their educational activities in the family and require a variety of topics, methods and forms of pedagogical and educational work, the author has reached the following conclusions:

- There is a significant difference in the educational needs of parents of preschool children (age 5) as compared to the educational needs of parents of children of primary school (age 10) and children of secondary school (age 15);
- There is no significant difference in the educational needs of parents living in cities with various degrees of urbanization;
- There is a significant difference in the educational needs of parents regarding their educational activities in complete and incomplete families;
- The main research-hypothesis has been confirmed – i.e. that the parents' educational needs have different effects on programs and require a variety of topics, methods and forms of pedagogical and educational work.

Also interesting is the study of Bornstein et al. (1998, according to Čudina-Obradovic 2003) which included seven culturally diverse countries, where significant differences were found regarding the experience of parenthood within each individual culture (which can be explained by differences in social norms and educational goals as determined by culture). However, a high level of similarity between cultures was also found, i.e. some universalities were established: in all cultures, a high maternal satisfaction with parental role was found, which is explained by authors as the consequence of two *biological factors*. The first is the hormone oxytocin which is excreted in late pregnancy and during delivery and which stimulates lactation and breastfeeding, causing an experience of unification of mother and child. The second biological source of the mother's satisfaction is the reinforcement of the primary breastfeeding relation through a multitude of vocal, tactile and visual interactions

between mother and child and their development into a strong affective attachment.

Particularity of this research is reflected through several aspects of approaching the research subject. Since the process of equivalence of gender roles in relation to parenthood is still not fully completed, it is necessary to determine whether the concept of modern parenthood is accepted or fathers continue to be a particular target group. Also, the problem in this paper is approached by using different instruments as compared to those used in earlier research. The difference in methodology is expected to contribute to the consistency of previous results. Results are also expected to serve as a snapshot of the parents' educational needs and their perception of parenthood in conditions of post-socialist and post-conflict transition, which may be of interest to countries in similar socio-political situation.

Methodological framework

The research was focused on the issue of understanding the essence of parenthood and the need for developing it regarding the parents' personal and immutable features such as gender and age, i.e. the research was based on the following question: can the parents' education, gender and age be considered as predictors of their need for pedagogical education, while the goal was to determine whether the parents' gender, age and level of education affect the differences in the attitude towards pedagogical education, i.e. the parents' educational needs, to a statistically significant degree. *The basic assumption* is related to the impression that regardless of gender and age, parents with higher level of education have more pronounced educational needs for achieving responsible parenthood and more positive attitude towards pedagogical education, testing thereby also the thesis of the integrative model of parenthood where the parents' pedagogical competence takes a prominent place.

Research methods, techniques and instruments. The research was conducted using the survey technique and the descriptive SRPO Scaler (Scale of attitude towards pedagogical education). Using the self-evaluation process from "strongly agree" (5) through "strongly disagree" (1), the following claims were measured: Parents should work on their own pedagogical education; Effects of pedagogical education are invaluable; The process of education will proceed with fewer problems if parents are more involved in pedagogical education; With higher involvement of

parents in pedagogical education, their role of parents will become easier. The parents' self-evaluation regarding the above statements is the independent research variable, with the parents' age, gender and level of education as the dependent variables.

Data processing. Data obtained by surveying the parents was statistically analyzed using the Excel software and the SPSS.v19. statistical package that provides a wide array of statistical procedures, so that the emphasis was on descriptive statistics, measures of correlations and graphs, the factor analysis, F-test, t-test, the Pearson's correlation coefficient and the univariate analysis of variance (ANOVA).

The research sample: The research population, i.e. the basic set in this study, consists of parents of preschool children from kindergartens in Novi Sad. The study was conducted on a biased sample, and given the fact that it covered the most accessible units, a convenient, non-plausible sample was constructed, consisting of 72 parents of children of ages 4, 5, 6 from the kindergarten "Gulliver" in Novi Sad. Although the results cannot be generalized to the entire population, they are expected to suggest several answers that could be later verified on a representative sample, and thus, they would serve as guidelines for future studies on this issue.

Subsam-ples	PARENTS					CHILDREN								
Cathe-gory	Gen-der	Level of education				Gen-er	Age				Order of birth			
Gender	-	Eleme-ntary	Secon-d-dary	hi-gh	Σ	-	4	5	6	Σ	1.	2.	ot-her	Σ
F	36	1	17	18	36	36	13	14	10	36	-	-	-	-
M	36	1	15	20	36	36	13	11	12	36	-	-	-	-
Σ	72	2	32	38	72	72	26	25	22	72	4	22	7	72
Cathe-gory	The parents' age				Number of children									
Gender	20-30	30-40	40+	Σ	1	2	3	Σ						
							+							
F	8	25	3	36	-	-	-	-						
M	5	20	11	36	-	-	-	-						
Σ	13	45	14	72	23	35	14	72						

Table 1: The structure of the sample with subsamples

Findings and interpretation

Through the factor analysis of the SRPO questionnaire, the main component was identified, which explains 49.193% of variance, i.e. using the principal components analysis a single factor has been extracted which explains 49.193% of the total variance. We called it ATTITUDE TOWARDS PEDAGOGICAL EDUCATION because the entire factor is hallmarked by three variables which are the most saturated as well: the effects of

pedagogical education are invaluable (.807), the process of education will proceed with fewer problems if parents are more involved in pedagogical education (.896), with higher involvement of parents in pedagogical education, their role of parents will become easier (.834).

Factor	No.	Manifest variables	Coefficient of saturation
The factor of attitude towards pedagogical education	01	Parents should work on their own pedagogical education	.722
	11	Effects of pedagogical education are invaluable	.807
	12	The process of education will proceed with fewer problems if parents are more involved in pedagogical education	.896
	13	With higher involvement of parents in pedagogical education, their role of parents will become easier	.834

Table 2: Variables describing the extracted factor

We used the attitude towards pedagogical education as an independent variable in order to determine the way gender, age, level of education (qualification structure), the childrens' age and number in the family affect the differences in the parents' educational needs.

To determine the impact of **gender differences** in the attitude towards pedagogical education, the t-test to independent samples was applied.

Group Statistics					
gender		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sumSRPO	male	36	54,1389	11,95743	1,99291
	female	36	58,2222	10,70410	1,78402

Table 3: Group statistics for the variable *gender of parents* in the SRPO questionnaire

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
sumSRPO	Equal variances assumed	,662	,419	-1,527	70
	Equal variances not assumed			-1,527	69,159
Independent Samples Test					
		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	
sumSRPO	Equal variances assumed	,131	-4,08333	2,67477	

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
	Equal variances assumed	,662	,419	-1,527	70
	Equal variances not assumed	,131	,408333	2,67477	

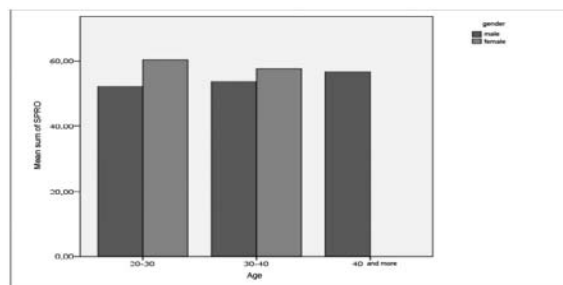
Table 4: Significance of t-test for the variable *gender of parents* in the SRPO questionnaire

Given that there is no significant difference between the means (males 54.13, females 58.22), i.e. the value of $t = -1527$ with 70 degrees of freedom and the level of significance was higher than 0.01 ($p = .131$), it can be concluded that gender difference regarding the attitude towards pedagogical education is statistically insignificant. We can say that results of our sample imply a modern conception and understanding of paternity and the importance of the father's role in upbringing the children, thus confirming the adoption of modern conceptions of parenthood. However, we should be cautious in this generalization given the structure of the sample, because a large number of highly educated mothers also include their professional involvement. To determine the difference in the attitude of parents towards education pedagogy in relation to the **age of parents**, the F-test was applied.

Descriptives

sumSRPO

					95% Confidence Interval for Mean	
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound
20-30	13	57.2308	12.70927	3.52492	49.5506	64.9109
30-40	51	55.8235	11.21910	1.57099	52.6681	58.9790
40 and more	8	56.7500	12.30273	4.34967	46.4647	67.0353
Total	72	56.1806	11.45392	1.34986	53.4890	58.8721

Table 5: Group statistics for the variable *age of parents* in the SRPO questionnaireHistogram 1: The mean for variables of *age* and *gender of parents*

ANOVA					
sumSRPO					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	23.433	2	11.717	.087	.917
Within Groups	9291.219	69	134.655		
Total	9314.653	71			

Table 6: F-test for the variable *age of parents* in the SRPO questionnaire

Given the value of $F = .87$ with 2 degrees of freedom and the level of significance higher than 0.01 ($p = .917$), we can conclude that the F-test is insignificant, i.e. that there are no differences in the attitude towards pedagogical education regarding the variable of the age of parents. The results lead to the conclusion that awareness of the importance of parenthood is not determined by the age of parents.

To determine the differences in parents' attitudes towards pedagogical education regarding their **level of education**, the t-test to independent samples was applied.

Group Statistics					
	Degree of education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sumSRPO	os i sss	34	52.8529	11.97506	2.05371
	vss	38	59.1579	10.22590	1.65886

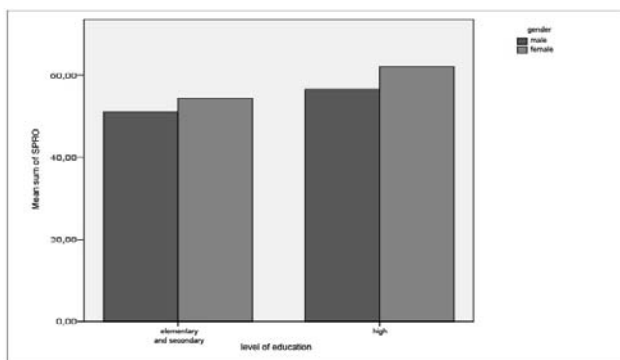
Table 7: Group statistics for the variable *degree of education* in the SRPO questionnaire

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
sumSRPO	Equal variances assumed	1.381	.244	-2.409	70
	Equal variances not assumed			-2.388	65.312

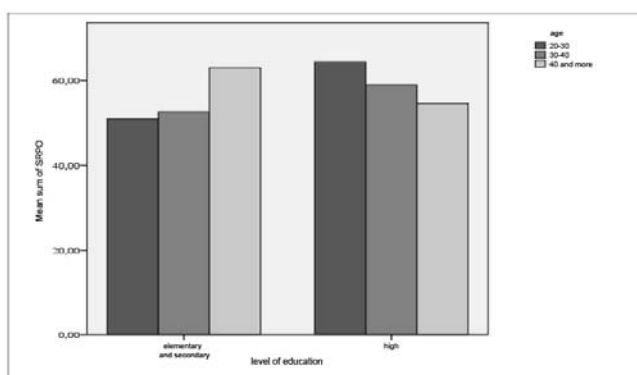
Table 8: Significance of the t-test for the variable *level of education* in the SRPO questionnaire

Table 7 shows the descriptives of the group statistics for the variable *level of education* in the SRPO questionnaire: number of respondents, mean, standard deviation. Given that there are significant differences between means (elementary and secondary education - 52.85, higher education 59.15) and the value $t = -2.409$ with 70 degrees of freedom with the level of significance being lower than 0.01 ($p = .019$), we can conclude that the t-

test is significant, which means that there are differences in the parents' attitude towards pedagogical education regarding the level of their education.



Histogram 2: The mean for the variables *level of education* and *gender* of parents



Histogram 3: The mean for the variables *age* and *level of education* of parents

Means shown in Histograms 2 and 3 indicate that parents, regardless of their gender and age, with college and university education have more positive attitudes towards pedagogical education as compared to parents with elementary and secondary education. The result confirms the specific educational needs as expressed through their development through the respect of all other needs, or to meet the educational needs of developing an even greater need for education, as opposed to physiological needs, whose satisfaction due to the need extinguishes, which is in accordance with the findings that were mentioned in the theoretical part of this work, and refers to the observation that many studies show that the need for education grows as the education levels increase, and thus, they are the least at the lowest levels of education. It can be argued that parental actions are accompanied by cognition and meta-cognition, by awareness

of their own pedagogical preparedness and by the need for its improvement. The meta-level of parental pedagogical competence is visible especially at higher levels of education. For an integrative model of parenthood this can be only one of the several aspects, or a single detail of this model (cognitive sphere), which is certainly insufficient for the creation of a model of pedagogical education, but it strongly indicates the guidelines to be followed in creating the basis for the parents' pedagogical education.

Conclusion

Based on the above findings, it could be concluded that modern living conditions impose families the questions of parental readiness and capacity to face the challenges of modern parenthood, i.e. it requires parents' awareness about the need for developing their pedagogical competence, which in turn directs them towards the provision of competent parenthood and a sense of personal responsibility, turning them to the acquisition of necessary parental skills. Along with the growing expectations coming from the environment, his freedom of choice and responsibilities in all areas of life are also growing. The important question for today's families is how to become "equipped" for the effective parenthood. Modern educators suggest an entire set of general skills and pedagogical competencies as a necessary condition required for the family to be efficient regarding its pedagogical influence. Therefore, modern science and pedagogical practice are advocating the need for parents' pedagogical education, that is, the need for the efficient implementation of a number of parent-oriented programs with the goal to raise their level of educational competence. To be effective, education programs need to be based on the actual needs of parents. As suggested by findings, parents have a well-developed sense of personal responsibility towards children, which engages and directs them towards the acquisition of necessary parental skills. It is important that parents with college and university education have more positive attitudes towards the pedagogical education than parents with elementary and secondary education. It is also evident that parents understand the main principles of parenthood, which is reflected by the fact that the above categories are not dependent on the parents' personal and immutable characteristics such as gender and age; instead, what is required for the development of parenthood is the awareness of parents which is determined by their level of education, which is essentially yet another argument in favor of parents who are unaware of their deficiencies in parenting.

It is the responsibility of society to support even if not sought. Thus, as found by this research, regardless of gender and age, parents of higher level of educational have more pronounced educational needs for achieving a responsible parenthood and a more positive attitude towards pedagogical education.

The above results can be used as the basis for parent education programs aimed at developing pedagogical competencies for implementing educational activities in the family. Thus, all the available research in this paper indicates that there is a need for the parents' pedagogical education, which is confirmed also by our study. However, what still remains unclear is the degree to which parents are self-relying in meeting these needs, as well as the degree to which they expect the society to meet this need, which certainly deserves further clarification in some future research. Since the level of education is what determines the awareness of need for the development of parenthood, the attention should be focused on parents of lower levels of education, raising the awareness about the importance of parenting in the general population. Through pedagogical activities enabling parents in doing a meta-analysis of their own parenthood, it is possible to gradually remove prejudices that rule parenthood and that are often important factors resulting with a misconception of parenthood and misunderstanding of the own parenting role in the development of offsprings. Thus, parents have become supervisors and regulators of their own function and corrective actions, refining and actively adapting their role to changes that have occurred. This is an area that is difficult to regulate by law (as parenthood should be rather based on love than on obligation or duty). Instead, it should be rather regulated by changing relations in society that have caused some prejudices or unawareness and by diligent educational work that would enable people to change their attitudes: to free them from prejudices and develop social awareness that will be the basis of awakening of both the individual and society regarding the importance of parenthood. That is the reason why we believe that the obtained results should be the basis for the consideration of family education in the context of educational programs (education in human relations has not been implemented in practice so far) and for working more extensively on pedagogical education of parents by learning them to meta-analyze their own parenthood, which improves quality and develops both the individual and society as a whole.

REFERENCES

1. Babić-Kekez, S. (2008): *Pedagoška kultura roditelja i vaspitno delovanje u porodici*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
2. Babić-Kekez, S. (2009): *Obrazovne potrebe u funkciji razvoja kompetencija za odgovornim roditeljstvom*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac.
3. Gojkov, G. (2008): *Ciljevi vaspitanja – kompetencije učitelja i vaspitača*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac.
4. Grandić, R. (2002): *Porodična pedagogija- priručnik*, Novi Sad : Izdanje autora.
5. Gyuirjyan, A. (2010): *Obrazovanje roditelja u Jermeniji: Priprema za polazak u školu & Integrisani rani razvoj*, Konferencija "Inovacije u preduniverzitetskom obrazovanju", (usmeno saopštenje) Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, [www. mp.gov.rs](http://www.mp.gov.rs)
6. Čokorilo, R. (1990), *Porodični odgoj i vrijednosne orijentacije učenika*, (doktorska disertacija), Sarajevo: Publishing trading company .
7. Čudina-Obradović (2003): *Potporna roditeljstvu: izazovi i mogućnosti*, Zagreb: Revija za socijalnu politiku ,1; 45-68
8. Čudina-Obradović, M. Obradović, J. (2006), *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
9. Ljubetić, M. (2007), *Biti kompetentan roditelj*, Zagreb: Mali profesor.
10. Ljubetić, M. (1998.), *Samoprocjena kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu*, Zagreb: Napredak, 139:290–297.
11. Ljubetić, M. (2006), *Pedagoškim obrazovanjem roditelja do osvještavanja i poštivanja prava djeteta*, Zagreb: Dijete i društvo - časopis za promicanje prava djeteta ,1; 139-156.
12. Ljubetić, M. (2007), *Stavovi roditelja djece predškolske dobi o roditeljstvu i samoprocjena roditeljske pedagoške kompetentnosti*, U: zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa / Bacalja, Robert (ur.). - Zadar: Sveučilište, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
13. Ljubetić, M. (2006), *Samoprocjena (metarazina) i procjena pedagoške kompetentnosti roditelja*, web predavanje dostupno na www.ffst.hr.
14. Ljubetić, M. Zadro, S. (2009), *Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima*, Split: Školski vjesnik , 1; 33-47.
15. Maleš, D. (1995), *Pedagoško obrazovanje roditelja*, U: Pedagoško obrazovanje roditelja – Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka: Pedagoški fakultet.
16. Maleš, D. (2007), *Knjižnica u funkciji jačanja roditeljskih kompetencija*. U: *Roditelji s bebama i malom djecom - dobro došli u knjižnicu!*- Stručni skup. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo ; Knjižnica Medveščak.
17. Maleš, D. Stričević, I. (2004), *Roditelji i prava djeteta*, Zagreb: Udruženje Djeca prva.

Biographical note

Snežana Babić-Kekez has graduated from the Philosophical Faculty in Novi Sad, at Pedagogy Department. Among other things, she was a counselor for higher education in the Autonomous Province in Vojvodina, as well as the head of the group for education development. At the moment, she is a professor of pedagogy and didactics at the Technical Faculty “Mihailo Pupin” in Zrenjanin and the Medical faculty at the University of Novi Sad. She is an author of two books and a number of scientific and professional papers from the field of pedagogy. She is the member of professional associations and the Commission for accreditation of the programs for professional improvement of teachers. She has participated in the design of the strategy of development of higher education in the province of Vojvodina and of a number of law drafts in the field of education and upbringing. At the moment she participates in 2 Tempus projects and one scientific-research project supported by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia.

Aleksandra Gojkov-Rajić¹

Teacher Training Faculty

Preschool Teacher Training College

Vršac, Serbia

Original scientific paper

UDC: 803.0

=====

FOREIGN LANGUAGE AND ATTITUDES TOWARDS OTHER NATIONS

Abstract: In the framework of modern social tendencies, particularly as a result of integration of European nations into the European Union, mastering foreign languages is often emphasized as highly important, with the focus on learning. Thus, there is a broad discussion regarding the age when teaching foreign language should begin, as well as the most appropriate teaching methods. However, the issue of the need for learning foreign language is seemingly not explained to a sufficient degree; it is often reduced to its mere use value, but other educational values are ignored. From this perspective, several developmental segments can be highlighted, such as perceiving, differentiating what is important and what is unimportant, logical thinking, concluding.... **The purpose of this paper is to discuss one of the educational reasons for learning foreign language, and answer the question how the attitudes towards other nations are affected by learning foreign languages.** In this sense, the results of the research are presented, in which 40 respondents were asked to answer an anonymous questionnaire about their attitudes and knowledge of other nations before beginning to learn a new language, and after one year of learning. The results of this study have clearly shown that respondents have the most positive attitudes towards what they are familiar with, so that the best ranking nations in almost all questions are the British, German, French and Italian, followed by the somewhat lower ranking Greek, with the Finn and Bulgarian being the lowest ranking nations. The survey was repeated after a year of learning a new foreign language (German). Consistent with the expectations, the attitudes towards this language and its speakers, as well as towards the other less familiar languages and nations (Bulgarian and Finnish), were improved. Comparing the

¹ rajis@open.telekom.rs

results of the two surveys the initial assumption was confirmed, i.e. that learning a language is more than merely adopting a useful skill – it also significantly contributes to our "opening" for what is new, facilitating the skill of accepting what was previously unfamiliar or strange, and being one of the prerequisites for the creation of better and more humane society.

Keywords: learning foreign language, German language, attitudes towards other nations.

1. Introduction

As a result of globalization-induced changes, there is a growing interdependence in relations both at international and local level. Interdependence is a sign of concern and cooperation. However, it is also often the cause of tensions and conflicts, making it necessary now more than ever to find ways for reducing the distance and increasing the opportunities and forms of wider cooperation, understanding, and raising the awareness of dangers that lie behind the lack of understanding. Coexistence on the planet has become a clear picture, as well as the need for creating the most acceptable global neighborhood through the acceptance of diversity, the detection of common global interests, etc. Therefore, the possibilities of education to reduce the distance and increase interdependence are perceived as highly important. In today's Europe, there is a growing awareness of inevitable globalization, with the focus increasingly shifted towards the possibilities of education as a specific dimension of pluralism, diversity of national and local identities, cultures and civilization. Therefore, the quality of education in this aspect is particularly important. Interculturalism makes an integral part of the guiding principles of today's world, including Europe. Accepting the liberal political culture, Europe tends to keep the peace and prosperity by fostering common culture and intercultural cooperation, supporting the concept of interculturalism because of its deep humanity and capacity for empathy. Thus, interculturalism is also an ethical option, because it enables people to manage their own activities and values that need to be consistent with people's social conditions. This provides education with an important role in the development of communicative competence between cultures in creating the ability for intercultural communication and cosmopolitan attitudes. The subject of this research is one of the several aspects of education in creating the basis of intercultural communication, focusing on learning foreign language from the

perspective of its contribution to "opening" for what is new and facilitating skills for accepting pluralism, all this from the angle of less known cultures.

2. Theoretical basis and terminological issues

Most social psychologists accept the term "attitudes" as mental willingness of feeling, thinking and tendency to behave positively towards certain issue, phenomenon and the like (Rake, B. and K. Edcock, 1978, p. 25). Attitudes are considered to consist of cognitive, affective and conative components, which in addition to positive feelings and favour, also include positive cognition. Our behaviours and activities are consequences of our attitudes, having a built-in tendency of undertaking actions. The above general features of attitudes are essentially same as the definition suggested by Kreč, Kračfild and Balaki (1962) who believe that attitudes are permanent systems of positive and negative evaluations, emotional feelings and techniques for undertaking *pro et contra* actions toward social objects. The definition of attitudes includes also their dispositional trait, which refers to mental alertness, so that individuals possessing certain attitudes see the society within the framework of specific categories of good and evil. In addition to the above, Osgood (Osgood, according to B. Rake and K. Edcock, op.cit, p. 26.) differentiated the attitudes from the other states of alertness by the fact that they imply also the existence of evaluative responses. The above brief overview of the basic features of attitudes indicates the way attitudes are conceptualized. However, a number of authors are approaching differently to the issues of conceptualization of attitudes. One of these approaches is based on the relationship of these components (cognitive, emotional and conative), but for this study it needs no further explanation. For more on this subjects, see the literature from References. The difference between the values and attitudes is that values are related to standards that govern our behaviour (Rokić, according to B. Rake and K. Edcock, op.cit, p. 17). At this point, it is important to note the issue of measuring the attitudes. As dispositional features, attitudes can be neither observed nor measured in a direct manner. Most measures take into account only one of the above attitude components. Most of the tests rely on verbal statements about the attitudes, while an extreme method of measurement refers to standardized statements that are clearly related to the attitude, so that the respondent indicates his agreed opinion. One of the applied scales is the Likert scale which is used also in this study. The attitude is expressed by the sum of values given by the respondent to all items.

The study was based on the questionnaire as research instrument which was answered by the students twice (once before learning a new foreign language and once after a year of learning German as foreign language) and which consisted of two parts. On one hand, it consisted of art and culture related questions, which were intended to determine the level of knowledge of certain nations. Thus, the study was based on the commonly accepted assumption that what is familiar is also closer, being therefore estimated in a more realistic manner (or inversely, what is unknown, causes fear). The second part of the questionnaire consisted of questions about the attitudes toward some specific European nations; for example, regarding the willingness to spend a vacation with a representative of a specific nation or getting married to him/her. In addition, students were asked to rate the languages of these nations according to whether and to what extent (ranging from 1 to 5) they like them, which is supposed to provide an insight into the attitudes towards specific languages, and thus, to some extent, towards nations. This question was intended to verify the existence of common stereotypes, such as those that the German language is rough and heavy, the Italian is catchy and easy and the French is romantic.

As a theoretical basis for this work general views of the socialization of personality were taken, as the main factors in the formation of both personality and attitudes. Thereby also the learning theory was included that provides coherent picture of specific aspects of socialization. Here, the case is learning through the model, with a tendency of reproducing the attitudes of the model (Bandura and Walters, 1969, according to: B. Rake, and K. Edcock, op.cit, p.42). Factors of attitude's creation and change are multiple and intertwined, and those that belong to the group of rational factors (messages, communications, implicit conclusion ...) are important for this study. Messages are considered one of the important factors in attitude's creation and change, followed by conclusions (explicit or implicit) drawn by the individual. McGuire (according to: B. Rake and K. Edcock, op.cit, p. 63) highlights the importance of implicit conclusions. This is especially true for the sample covered by this study, that is for students for which we think to be part of selected population of solid intellectual potentials, given that McGuire believes that the implicit conclusion is more effective when we are sure that the person can draw a conclusion on his own. The respondents' insufficient motivation or intelligence requires explicit messages. As suggested by the literature consulted for this study, there are several important factors, primarily related to personality. However, this study is not intend to go this far; it will rather discuss the change of attitudes from the educational

perspective. Thus, Osgood discusses the cognitive imbalance as a change-inducing source and motivation. Rosenberg also stresses the importance of cognitive-affective imbalances as a requirement for changing the attitude (ibid, p. 83). The already quoted Rokić highlights the importance of contradictions in new insights and observations as drives of attitude change. He believes that contradictions are easy to perceive and more important given that they cover the self-perception to a high degree. He suggests that the existing inconsistencies in the individual's knowledge are more important when they include his most important values, because the tension is also high, increasing the change of attitudes and behaviour (ibid, p. 85). Rokić, therefore, relates the change of attitude with the change of the value system, and all this is based on changes in cognition. Contradictions on which the change of attitudes is based need to work in a reliable manner, avoiding to act defensively. This is believed to be achieved mainly by providing subjects with information on their own system of beliefs, as well as by providing information on other important systems of beliefs and attitudes. The role of education is selecting the information and presenting them to facilitate the recognition of contradictions instead of inducing adverse effects (ibid, p. 87). There are numerous experiments on this and other theoretical approaches to attitude's change, which may be further investigated by consulting referenced literature.

3. Methodological framework

The *subject* of this research is related to the educational potentials of teaching foreign language, which is one of its functions that is given insufficient attention in research. From this perspective, several developmental segments can be highlighted, such as perceiving, differentiating what is important and what is unimportant, logical thinking, concluding, and the like. In this case, the subject of research is focused on the need for learning foreign language in order to answer the *question* of how the attitudes towards the other nations are affected by learning a new foreign language (in this case German).

The *aim* of research is related to the need for understanding how the attitudes towards the other nations are affected by learning a new foreign language (German). Therefore, the task is defined as follows:

- Determine the statistical significance of differences in students' attitudes and acceptance of other nations before starting to learn German as foreign language and after a year of learning. Thus, the intention is to examine the extent to which learning foreign language contributes to changing the students' attitudes towards other

nations, i.e. the extent to which knowledge of other nations change their attitudes towards the others, with whom they are less familiar.

The initial *assumption* is that learning a language is more than merely adopting a useful skill – it also significantly contributes to students' "opening" for what is new, facilitating their skills of accepting what was previously unfamiliar or strange to them, and being one of the prerequisites for the creation of better and more humane society. Thus, the hypothesis refers to the belief that learning foreign language contributes significantly to changing the attitudes not only towards the speakers of a given language, but also to other nations; to the openness to new cultures that are not close to us. In a word, what is changing is the overall sensitivity for interculturalism and openness to other nations, the acceptance of their culture, diversity, plurality ... The theoretical context and rationale behind this assumption is in the above mentioned importance of information in changing the attitudes, in the educational role of information and its presentation. Education has specific dimension in pluralism, in diversity of national and local identities, cultures and civilizations of Europe and worldwide, which is able to facilitate the establishment of the pattern of a well-arranged order sought by the world today. In this respect, the quality of education is of utmost importance. The European processes of modernization are dependent on the efforts for the imperatives of peace, stability and prosperity achieved by fostering common culture and intercultural cooperation. These processes are based on emancipation, territorialization and legitimacy, while the accompanying principles of these processes are related to citizenship, nationality, and sovereignty. The purpose of all this is to support the concept of interculturalism for the sake of its deep humanism and ethical possibilities, enabling people to manage their own activities and values that need to be complied with the social practices that surround them. In all that, high hopes are invested in education and its human function, and learning foreign language is one of the tools.

For the purposes of the study, a non-probable (deliberate one) sample was selected, consisting of 40 first-year students of The Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" in Vrsac. This was the first time they studied German as a foreign language. Students were asked to answer an anonymous questionnaire about their attitudes and knowledge of other nations. This was done once before learning German as foreign language, and once after a year of learning. The questionnaire was focused on intercultural sensitivity, a sense of tolerance, the anticipation of global interdependence, reducing the differences among nations, the spirit of

openness towards the world, the sense of belonging to the world as a whole ... The questions were directed by the need to see the extent to which information are able to support something more general, a change of attitude, opening towards other nations, to what is less known. The decontextualization was expected through the adoption of information through learning German as a new foreign language. Its transfer into other contexts, was supposed to be detected in two stages of implementation of this questionnaire. Therefore, the transfer was one of the points of observation, and it was associated with decontextualization, which largely depends on reducing the complexity and neglecting the particularities or singularity of the case. In a specific sense, it measured also the adequacy of the curriculum as well as the methodological approach.

The *independent variable* was the curriculum of German as a foreign language, while the dependent variable was related to the students' attitudes towards the other nations. The research was based on the use of the method of systematic non-experimental observation. Variables were not manipulated for their intentional change, except for statistical analyzes that are in some sense substitutes for experimental controls. The relation between the empirical data and the theoretical framework was analyzed by the qualitative interpretation of findings. By data synthesis, a sort of systematic approach has been applied; this was justified by the research subject itself, by the complexity of attitudes and the ways of their change.

Statistical procedure was based on the comparison of the rankings of the European nations in the test and retest – the Mann-Whitney test.

Findings and interpretations

3. RANKING OF EUROPEAN NATIONS AT THE BEGINNING AND THE END OF THE COURSE

Given that none of the correlations between the rankings of European nations in the test (beginning the course) and retest (finishing the course) failed to prove to be statistically significant, the ranking of European nations in the test and retest was compared according to the Mann-Whitney Test.

3.1 Ranking the European nations at the beginning and the end of the course according to the desire to spend the vacation with them

Table 3.1.1: The average ranking of European nations in the test and retest by the desire to spend the vacation with them

	Test-retest	N	Average ranking	Sum of the rankings
Ranking the English (desire to spend vacation together)	test	40	33.98	1359.00
	retest	29	36.41	1056.00
	Total	69		
Ranking the Germans (desire to spend vacation together)	test	40	31.71	1268.50
	retest	30	40.55	1216.50
	Total	70		
Ranking the French (desire to spend vacation together)	test	38	37.13	1411.00
	retest	30	31.17	935.00
	Total	68		
Ranking of the Italians (desire to spend vacation together)	test	39	34.90	1361.00
	retest	31	36.26	1124.00
	Total	70		
Ranking the Russians (desire to spend vacation together)	test	39	36.36	1418.00
	retest	29	32.00	928.00
	Total	68		
Ranking the Finns (desire to spend vacation together)	test	39	36.35	1417.50
	retest	28	30.73	860.50
	Total	67		
Ranking the Greeks (desire to spend vacation together)	test	40	34.55	1382.00
	retest	31	37.87	1174.00
	Total	71		
Ranking the Bulgarians (desire to spend vacation together)	test	38	39.53	1502.00
	retest	30	28.13	844.00
	Total	68		

As indicated by the results of ranking in terms of desire to spend the vacation with representatives of these nations, there is a shift in favour of nations that were less popular in the first examination. Unlike the English, Germans, Italians and Greeks, the ranking of which decreased, the ranking of the Russians (from 36.36 to 32.00), Finns (from 36.35 to 30.73) and Bulgarians (with 39, 53 to 28.13) has improved. These results are speaking in favour of the underlying hypothesis of this study (that knowing yet another foreign language leads to open ourselves to others as well) because the shift was not in favour of Germans, as representatives of the

new language; instead, it was in favour of some other nations, nations that are "less popular" in Serbia.

Table 3.1.2: The Man-Whitney U statistics and its significance (p)

	Ranking the English (desire to spend vacation together)	Ranking the Germans (desire to spend vacation together)	Ranking the French (desire to spend vacation together)	Ranking the Italians (desire to spend vacation together)	Ranking the Russians (desire to spend vacation together)	Ranking the Finns (desire to spend vacation together)	Ranking the Greeks (desire to spend vacation together)	Ranking the Bulgarians (desire to spend vacation together)
The Man-Whitney U	539.000	448.500	470.000	581.000	493.000	454.500	562.000	379.000
(p)	.610	.068	.210	.777	.362	.226	.495	.015

As indicated in Table 3.1.2, the difference between the ranking of Bulgarians in the test and retest is statistically significant, which excludes the possibility of coincidence; therefore, it can be interpreted as confirmation of the initial assumption.

Table 3.1.3: The percentages of ranking the Bulgarians in the test and retest

	Test	Retest
	Valid %	Valid %
Ranking the Bulgarians (desire to spend vacation together)		
1	7.9%	10.0%
2	2.6%	13.3%
3	5.3%	16.7%
4	5.3%	6.7%
5	5.3%	6.7%
6	7.9%	10.0%
7	18.4%	13.3%
8	47.4%	23.3%
Total	100.0%	100.0%

As indicated in Table 3.1.3, in terms of desire to spend vacation together, the Bulgarians were scored much better in the retest than in the test. Namely, the percentage of high rankings (1-3) increased in the retest, while the percentage of very low rankings (7 and 8) decreased, which could be interpreted as a support for the hypothesis that by learning a new language, individuals develop open attitude both towards the familiar and other nations.

3.2 Ranking the European nations at the beginning and the end of the course according to the possibility of getting married to them

Table 3.2.1: The average ranking of European nations in the test and retest according to the possibility of getting married

	Test-retest	N	Average ranking	Sum of the rankings
Ranking the English (possibility of getting married)	test	37	31.42	1162.50
	retest	31	38.18	1183.50
	Total	68		
Ranking the Germans (possibility of getting married)	test	37	32.34	1196.50
	retest	31	37.08	1149.50
	Total	68		
Ranking the French (possibility of getting married)	test	37	34.32	1270.00
	retest	31	34.71	1076.00
	Total	68		
Ranking the Italians (possibility of getting married)	test	36	34.96	1258.50
	retest	31	32.89	1019.50
	Total	67		
Ranking the Russians (possibility of getting married)	test	38	36.55	1389.00
	retest	29	30.66	889.00
	Total	67		
Ranking the Finns (possibility of getting married)	test	36	36.43	1311.50
	retest	28	27.45	768.50
	Total	64		
Ranking the Greeks (possibility of getting married)	test	37	31.61	1169.50
	retest	30	36.95	1108.50
	Total	67		
Ranking the Bulgarians (possibility of getting married)	test	36	36.11	1300.00
	retest	27	26.52	716.00
	Total	63		

As indicated in Table 3.2.1, the ranking of English, Germans, French and Greeks regarding the possibility of getting married to them is slightly decreased on average in the retest, while the ranking of Russians, Finns, Italians and Bulgarians increased.

Table 3.2.2: The Man-Whitney U statistics and its significance (p)

	Ranking the English (possibility of getting married)	Ranking the Germans (possibility of getting married)	Ranking the French (possibility of getting married)	Ranking the Italians (possibility of getting married)	Ranking the Russians (possibility of getting married)	Ranking the Finns (possibility of getting married)	Ranking the Greeks (possibility of getting married)	Ranking the Bulgarians (possibility of getting married)
The Man-Whitney U	459.500	493.500	567.000	523.500	454.000	362.500	466.500	338.000
(p)	.153	.316	.935	.658	.212	.050	.259	.035

As indicated in Table 3.2.2, there are statistically significant differences between the average rankings in the test and retest for two nations (Finns and Bulgarians), suggesting that learning foreign language, and inevitable familiarization with native speakers has improved openness towards novelty and willingness to reconsider the previously established attitudes. By returning to Table 3.2.1, it can be seen that the average ranking of Finns and Bulgarians, regarding the possibility of getting marriage to them, increased in the retest.

By analyzing Table 3.2.3, it can be seen to what extent (percentages) the ranking of Finns and Bulgarians have increased in the retest.

Table 3.2.3: Percentages of ranking the Finns and Bulgarians in the test and retest

			Test	Retest
			Valid %	Valid %
Ranking the Finns (possibility of getting married)	1		.0%	7.1%
	2		2.8%	10.7%
	3		.0%	10.7%
	4		5.6%	.0%
	5		13.9%	17.9%
	6		25.0%	17.9%
	7		33.3%	21.4%
	8		19.4%	14.3%
	Total		100.0%	100.0%
Ranking the Bulgarians (possibility of getting married)	1		5.6%	14.8%
	2		5.6%	3.7%
	3		5.6%	11.1%

4	0.0%	11.1%
5	5.6%	11.1%
6	13.9%	7.4%
7	22.2%	18.5%
8	41.7%	22.2%
Total	100.0%	100.0%

As indicated by the percentage of ranking the Finns, there is a significant redistribution in the retest. For example, in the first test they were not ranked at all, while in the retest they were ranked in 7.1% cases. The percentage of second position has also increased (from 2.8 to 10.7%). As compared to zero ranking in the test, they were ranked third in the retest (10.7%). The percentage of last position is reduced accordingly, so that the sixth, seventh and eighth position shifted from 25 to 17.9%, from 33.3 to 21.4% and from 19.4 to 14.3%, respectively. Although not so obvious, a similar shift occurred to the Bulgarians, where the distribution became more balanced with a tendency of shifting towards higher percentage of better position. The fact that the major changes have not occurred with the Germans, whose language was taught, confirms the validity of the initial hypotheses of the study and the attitudes of several other authors promoting the "Banat concept" as the possible model of new multicultural and intercultural Europe and so-called Homo Europeans (e.g. Victor Neumann, 2008; Horst Fassel, 2007).

3.3 Ranking European nations at the beginning and the end of the course according to their music

Table 3.3.1: The average ranking of European nations in the test and retest according to their music

	Test-retest	N	Average ranking	Sum of the rankings
Ranking the English according to their music	test	36	32.10	1155.50
	retest	31	36.21	1122.50
	Total	67		
Ranking the Germans according to their music	test	35	31.69	1109.00
	retest	30	34.53	1036.00
	Total	65		
Ranking the French according to their music	test	36	36.68	1320.50
	retest	29	28.43	824.50

	Total	65		
Ranking the Italians according to their music	test	36	30.99	1115.50
	retest	30	36.52	1095.50
	Total	66		
Ranking the Russians according to their music	test	35	35.83	1254.00
	retest	29	28.48	826.00
	Total	64		
Ranking the Finns according their music	test	35	34.30	1200.50
	retest	26	26.56	690.50
	Total	61		
Ranking the Greeks according to their music	test	36	31.65	1139.50
	retest	30	35.72	1071.50
	Total	66		
Ranking the Bulgarians according to their music	test	35	33.41	1169.50
	retest	27	29.02	783.50
	Total	62		

Although the questions that follow were aimed to determine the knowledge of the respective nations and their culture, the above shifts can also be observed here Russians (from 35.83 to 28.48), Finns (from 34.30 to 26.56) and Bulgarians (from 33.41 to 29.02). This coincidence in rank shifting suggests that students, probably due to insufficient knowledge of these cultures, have ranked arts according to their attitudes towards the respective nations. These rankings probably can be interpreted as a corroboration of the previous statement.

Table 3.3.2: The Man-Whitney U statistics and its significance (p)

	Ranking the English according to their music	Ranking the Germans according to their music	Ranking the French according to their music	Ranking the Italians according to their music	Ranking the Russians according to their music	Ranking the Finns according to their music	Ranking the Greeks according to their music	Ranking the Bulgarians according to their music
The Man-Vitney U	489.500	479.000	389.500	449.500	391.000	339.500	473.500	405.500
(p)	.366	.541	.074	.236	.111	.086	.384	.335

As indicated in Table 3.3.2, none of the differences between the ranking of nations in terms of music was statistically significant in the test and retest.

3.4 Ranking European nations at the beginning and the end of the course according to their painting

Table 3.4.1: The average ranking of European nations in the test and retest according to their painting

	Test-retest	N	Average ranking	Sum of the rankings
Ranking the English according to their painting	test	32	28.14	900.50
	retest	27	32.20	869.50
	Total	59		
Ranking the Germans according to their painting	test	32	31.08	994.50
	retest	26	27.56	716.50
	Total	58		
Ranking the French according to their painting	test	32	26.13	836.00
	retest	28	35.50	994.00
	Total	60		
Ranking the Italians according to their painting	test	32	29.41	941.00
	retest	28	31.75	889.00
	Total	60		
Ranking the Russians according to their painting	test	32	30.13	964.00
	retest	27	29.85	806.00
	Total	59		
Ranking the Finns according to their painting	test	32	33.36	1067.50
	retest	25	23.42	585.50
	Total	57		
Ranking the Greeks according to their painting	test	32	29.91	957.00
	retest	28	31.18	873.00
	Total	60		
Ranking the Bulgarians according to their painting	test	32	34.48	1103.50
	retest	26	23.37	607.50
	Total	58		

The ranking of nations according to their painting follows the above tendency of shifting in favour of Russians (from 30.13 to 29.85), Finns (from 33.36 to 23.42) and Bulgarians (from 34.48 to 23.37), with a positive shift of results also in favour of Germans (from 31.08 to 23.42), which was expected as a result of the language being learned. Regarding the other items, this shift failed to occur for the Germans.

Table 3.4.2: The Man-Whitney U statistics and its significance (p)

	Ranking the English according to their painting	Ranking the Germans according to their painting	Ranking the French according to their painting	Ranking the Italians according to their painting	Ranking the Russians according to their painting	Ranking the Finns according to their painting	Ranking the Greeks according to their painting	Ranking the Bulgarians according to their painting
The Man-Whitney U	372.500	365.500	308.000	413.000	428.000	260.500	429.000	256.500
(p)	.359	.423	.035	.596	.950	.022	.775	.010

As indicated in Table 3.4.2, there are statistically significant differences between the average ranking in the test and retest for three nations: the French, Finns and Bulgarians.

Returning to Table 3.4.1, it can be seen that on average the French rank lower in the retest when it comes to painting, while the Finns and Bulgarians rank higher in the retest.

Table 3.4.3 shows the extent (in percentages) to which the French ranks lower, and Bulgarians and Finns higher in the retest when it comes to painting.

Table 3.4.3: The percentage of ranking the French, Finns and Bulgarians in the test and retest

	Test	Retest
	Valid %	Valid %
Ranking the French according to their painting 1	34.4%	7.1%
2	25.0%	28.6%
3	12.5%	17.9%

	4	6.3%	14.3%
	5	12.5%	17.9%
	6	3.1%	.0%
	7	.0%	10.7%
	8	6.3%	3.6%
	Total	100.0%	100.0%
Ranking the Finns according to their painting	1	.0%	8.0%
	2	.0%	12.0%
	3	12.5%	8.0%
	4	9.4%	20.0%
	5	3.1%	8.0%
	6	31.3%	20.0%
	7	28.1%	16.0%
	8	15.6%	8.0%
	Total	100.0%	100.0%
Ranking the Bulgarians according to their painting	1	6.3%	23.1%
	2	.0%	15.4%
	3	6.3%	.0%
	4	.0%	11.5%
	5	15.6%	7.7%
	6	9.4%	11.5%
	7	15.6%	3.8%
	8	46.9%	26.9%
	Total	100.0%	100.0%

The above tables are good indicators of the process that is believed to be unfolding in students who learn new foreign language. It is notable that, by familiarizing with the language of the nation which they considered particularly unattractive, but later thought as "normal" and not particularly foreign to us, they have become more sensitive, less rigid and more willing to challenge the common stereotypes and prejudices. This confirms the validity of the ideas of multicultural and intercultural Banat with people tolerant of diversity, which is a model of modern society.

3.5 Ranking European nations at the beginning and the end of the course according to their literature

Table 3.5.1: The average ranking of European nations in the test and retest according to their literature

	Test-retest	N	Average ranking	Sum of the rankings
Ranking the English according to their literature	test	31	28.65	888.00
	retest	29	32.48	942.00
	Total	60		
Ranking the Germans according to their literature	test	31	28.65	888.00
	retest	28	31.50	882.00
	Total	59		
Ranking the French according to their literature	test	31	30.00	930.00
	retest	29	31.03	900.00
	Total	60		
Ranking the Italians according to their literature	test	31	29.45	913.00
	retest	28	30.61	857.00
	Total	59		
Ranking the Russians according to their literature	test	31	32.13	996.00
	retest	29	28.76	834.00
	Total	60		
Ranking the Finns according to their literature	test	31	33.15	1027.50
	retest	26	24.06	625.50
	Total	57		
Ranking the Greeks according to their literature	test	31	31.37	972.50
	retest	28	28.48	797.50
	Total	59		
Ranking the Bulgarians according to their literature	test	31	31.97	991.00
	retest	26	25.46	662.00
	Total	57		

The ranking according to nation's literature has also shown a positive shift for the Russians (from 32.13 to 28.76), Finns (from 33.14 to 24.06) and Bulgarians (from 31.97 to 25.46), verifying the above facts.

Table 3.5.2: The Man-Whitney U statistics and its significance (p)

	Ranking the English according to their literature	Ranking the Germans according to their literature	Ranking the French according to their literature	Ranking the Italians according to their literature	Ranking the Russians according to their literature	Ranking the Finns according to their literature	Ranking the Greeks according to their literature	Ranking the Bulgarians according to their literature
The Man-Whitney U	392.000	392.000	434.000	417.000	399.000	274.500	391.500	311.000
(p)	.381	.518	.812	.793	.449	.035	.514	.122

As seen from Table 3.5.2, there are statistically significant differences between the test and retest ranking only for the Finns regarding the nation's literature.

Returning to Table 3.5.1, we notice that the ranking of Finns is improved in the retest when it comes to literature.

Table 3.5.3: The percentage of rankings of Finns rank in the test and retest

		Test	Retest
		Valid %	Valid %
Ranking the Finns according to their literature	1	.0%	7.7%
	2	3.2%	7.7%
	3	9.7%	11.5%
	4	6.5%	7.7%
	5	3.2%	15.4%
	6	25.8%	26.9%
	7	41.9%	11.5%
	8	9.7%	11.5%
	Total	100.0%	100.0%

Table 3.5.3 shows the extent (in percentages) to which Finns were ranked by the respondents higher in retest when it comes to literature.

This table is particularly good indicator of shifts in attitudes, because the Finnish literature was completely unknown to students, both in the first and in the second test, given the absence of corresponding content. Therefore, this shift from lower to higher rankings can be interpreted only as the students' opening to what is new and unknown, which is a confirmation of our hypothesis.

3.6 Ranking European nations at the beginning and the end of the course according to their cuisine

Table 3.6.1: The average ranking of European nations in the test and retest according to their cuisine

	Test-retest	N	Average ranking	Sum of the rankings
Ranking the English according to their cuisine	test	35	30.99	1084.50
	retest	26	31.02	806.50
	Total	61		
Ranking the Germans according to their cuisine	test	35	32.90	1151.50
	retest	26	28.44	739.50
	Total	61		
Ranking the French according to their cuisine	test	35	29.60	1036.00
	retest	25	31.76	794.00
	Total	60		
Ranking the Italians according to their cuisine	test	37	31.99	1183.50
	retest	26	32.02	832.50
	Total	63		
Ranking the Russians according to their cuisine	test	35	30.81	1078.50
	retest	23	27.50	632.50
	Total	58		
Ranking the Finns according to their cuisine	test	35	32.11	1124.00
	retest	24	26.92	646.00
	Total	59		
Ranking the Greeks according to their cuisine	test	35	26.33	921.50
	retest	24	35.35	848.50
	Total	59		
Ranking the Bulgarians	test	35	31.67	1108.50

retest	22	24.75	544.50
Total	57		

Regarding national cuisine, there was also a positive shift in ranking for the Russians (from 30.81 to 27.50), Finns (from 32.11 to 26.92) and Bulgarians (from 31.67 to 24.75), which confirms the above statements, that in the course of the year national cuisines was inaccessible to students.

Table 3.6.2: The Man-Whitney U statistics and its significance (p)

	Ranking the English according to their cuisine	Ranking the Germans according to their cuisine	Ranking the French according to their cuisine	Ranking the Italians according to their cuisine	Ranking the Russians according to their cuisine	Ranking the Finns according to their cuisine	Ranking the Greeks according to their cuisine	Ranking the Bulgarians according to their cuisine
The Man-Whitney U	454.500	388.500	406.000	480.500	356.500	346.000	291.500	291.500
(p)	.994	.324	.629	.993	.457	.240	.041	.104

As seen from Table 3.6.2, there are statistically significant differences between the test and retest ranking only for the Greeks regarding national cuisine.

Returning to Table 3.6.1, it can be seen that according to their cuisine, the Greeks rank lower on average in the retest. This further confirms the initial assumption, that the Greeks and their cuisine are initially closer to our students than anyone else in the study, since large number of our people spending their holidays in Greece, as well as there are many Greek restaurant in our country.

Table 3.6.3: The percentage of ranking the Greeks in the test and retest

	Test	Retest
	Valid %	Valid %
Ranking the Greeks according 1 to their cuisine	14.3%	4.2%
2	40.0%	29.2%

	3	11.4%	12.5%
	4	0.0%	4.2%
	5	20.0%	12.5%
	6	8.6%	12.5%
	7	2.9%	20.8%
	8	2.9%	4.2%
	Total	100.0%	100.0%

Table 3.6.3 provides a detailed insight into how the ranking of Greeks declined in the retest regarding their cuisine

Conclusion

The first test has shown that the English culture and nation appeared to students as the closest and the most familiar. Here, the author avoids studying further this question, having in mind the fact that the authority of this nation and its widespread language is highly complex task. This was accompanied by students' surprising ignorance regarding art and culture of other nations, since they were unable to name any piece of music, or literature as well as a painting of great European nations (failing even to mention Beethoven or Mozart, Bach, Goethe, Schiller, Heine, Dostoevsky, Šolohov, Tolstoy, Stravinsky, Bizet, Baudelaire, Hugo ...). As expected, the English were ranked the best on all the items, and the usual stereotypes have also been expressed, as those of the passionate Italians and Frenchmen as imaginative lovers and skillful chefs. In the first test, nations and cultures that are closer and more familiar to us (as the Greeks) were ranked higher, while the others, equally close regarding their geographic position (as the Bulgarians), proved to be almost totally unknown and unattractive. The change regarding all the items was clearly indicated by the second test. In addition to the expected change (that knowledge leads to positive attitude), it was the change assumed at the outset of the research, i.e. opening to the less known and attractive people. Somewhat surprising is the absence of positive change in attitudes towards the Germans as people whose language is learned. This could be explained perhaps by the previous knowledge of this nation and culture (many of the students have someone in German speaking countries) or, as seems more likely, by their existing positive attitude towards the language and nation that prompted them to learn their language. Therefore, it could be concluded that results have confirmed the initial hypothesis that the learning foreign languages, which is accompanied by the familiarization

with respective nations and cultures, makes people more receptive to novelties and more tolerant of diversity, and thus, more willing to accept living in both multicultural and intercultural world, which has become our reality. This also confirms the need for learning and familiarizing with foreign languages as early as the youngest age, as well as for the introduction of several foreign languages, creating thereby an open and tolerant society.

As suggested by the findings of this exploratory study, there is a need for further investigations based on a stronger research design in order to verify the hypotheses and the results. These findings are highly indicative and it is worthwhile undertaking further research.

LITERATURA:

1. Fassel, Horst (2007), *Bühnen-Welten vom 18.-20. Jahrhundert. Deutsches Theater in den Provinzen des heutigen Rumänien*, Cluj-Napoca, Presa Univeritară Clujeană.
2. Florio-Hansen, Prof. Dr. Inez De (Hrsg.) (2009), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*, Kassel, Kassel University Press.
3. Kreč, D., Kračild, R.S. i Balaki, I.L., (1962), *Pojedinac u društvu*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
4. *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturno vaspitanje i obrazovanje*. Tematski zbornik (2006), Novi Sad, Filozofski fakultet.
5. *Multikulturno obrazovanje*. Tematski zbornik radova, knjiga 2 (2007), Novi Sad, Filozofski fakultet.
6. *Multikulturno obrazovanje*. Tematski zbornik radova, knjiga 3 (2008), Novi Sad, Filozofski fakultet.
7. Neumann, Victor (2008), *Essays on Romanian Intellectual History*, Timisoara, Editura Universitatii de Vest.
8. Reeg, Ulrike, Ehrhardt, Claus und Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache*, Bd. I., Münster, Waxmann.
9. Rejk, Ben i Edkok, Kristina (1978), *Vrednosti, stavovi i promena ponašanja*, Beograd, Nolit.
10. Rejk, B. i Edkok, K., (1978), *Vrednosti, stavovi i promena ponašanja*, Beograd, Nolit.
11. Semprini, Andrea (2004), *Multikulturalizam*, Beograd, Clío.

Biographical note

Aleksandra Gojkov – Rajić was born in 1973 in Vrsac. She obtained her bachelor (1996), master (2001) and doctoral (2011) degree at the Department for German Language and Literature at the Philosophical Faculty in Novi Sad. She has worked at the Teacher Training Faculty in Belgrade and the Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov” in Vrsac. She has published 6 books and around 20 professional papers from the field of German literature, cultural connections and foreign language teaching methodology, as well as a number of translations, among which the two books written by G. Grass should be emphasized.

Assistant Professor Jelena Maksimović

Jelena Petrović, MA

The Faculty of Philosophy

University of Nis

Original scientific paper

UDC: 303.832

=====

DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY IN SERBIA

Summary: The methodology of pedagogy is one of four constituent elements of pedagogy as a science, thus it is understandable why its development depends on general tendencies in pedagogy. Although the development of the methodology of pedagogy started quite late, until today it has developed enough to allow the use of completely determined techniques in research of its field. The development of the methodology of pedagogy, and pedagogy in general, in our country was under the strong influence of European and global pedagogy during the 19th century and the first decades of the 20th century. After World War II, Serbian pedagogy was influenced by Soviet pedagogy and more intensive development of the methodology of pedagogy began later. The study is oriented towards analysis of the historical development of Serbian methodology of pedagogy from the end of the 19th century until the present day. The tasks in the study are: 1) analyze the development of the methodology of pedagogy in the 19th and early 20th century; 2) analyze the development of the methodology of pedagogy since World War II (1944/45 to 1991/92) 3) analyze the state of the methodology of pedagogy in the last decade of the 20th century; 4) analyze the state of the methodology of pedagogy at the beginning of the 21st century. The historical method, an elementary method of historical research, and the analysis of pedagogical documents are used in the study. The study discusses prominent names which have marked the historical development of Serbian methodology of pedagogy, events significant for the further development of Serbian methodology of pedagogy, and textbooks, monographs and journals in that field which have contributed to the constitution of the science of education.

Key words: The history of pedagogy, the methodology of pedagogy, Pedagogical research, Paradigms.

The historical development of the methodology of pedagogy in Serbia followed the European and global pedagogy and was under its strong influence. The prominent Serbian pedagogues of the 19th and the beginning of the 20th century (Vojislav Bakić, Ljubomir Protić, Stevan Okanović, Dušan Rajičić, Jovan J. Jovanović, Jovan Miodragović, Sreten Adžić, Miloš Milošević, Vojislav Mladenović), followed and advocated the pedagogical and methodological orientations which dominated European centers in which they had been educated. Until the beginning of the 20th century, the interpretative paradigm, with hermeneutic as its basic research procedure, was dominant in pedagogical research. Researches had not been empirically oriented, which left a strong mark on the methodology of pedagogy. A significant progress in the development of Serbian methodology of pedagogy, as an inevitable follower of the development of pedagogy and its constitution, occurred in the second half of the 20th century. The progress in the development of Methodology of pedagogical research programs at teacher training colleges, pedagogical academies for education of class teachers and at the Faculties of Philosophy, achieved full recognition in the last decade of the 20th century. The entire developmental course of the methodology of pedagogy bears the stamp of general tendencies in pedagogy and its development as the science of education.

Essential personnel and financial, institutional and some other bases had been formed in the first decade of the 21st century, which guaranteed the further development of the methodology of pedagogy as well as pedagogy itself in our country. This observation is based on the following: Today in Serbia there are two pedagogical research institutes (Institute for Educational Research and Institute for Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade), four departments of pedagogy at the faculties of philosophy (in Belgrade, Niš, Novi Sad, Priština, Kosovska Mitrovica), six teachers training faculties (in Belgrade, Subotica, Užice, Jagodina, Prizren-Leposavić i Vranje), the Centre for Pedagogical Research at the Faculty of Philosophy in Niš, as well as several research institutions that deal with the issues of education. Furthermore, in Republika Srpska, there are two departments of pedagogy at the faculties of philosophy (Banja Luka, Eastern Sarajevo-Pale), as well as one Teacher Training Faculty (Bijeljina).

Pedagogical issues are explored by hundreds of expert associates (pedagogues, psychologists, sociologists), and many teacher practitioners also deal with pedagogical research in order to improve their work and contribute to the further development of science. The research in the field of teachers' education was intensified in the second half of the 20th century. This was done by increasing mass education and due to the demands set for the society. The fact is that researchers are related to scientific institutes and universities and they are outside the educational practice which they research. A good example of this is not only institutional division between teaching and scientific research but also the fact that the researchers from academic environment rarely select their own educational practices for their research topic and they rarely apply results of the research to their teaching. Mass educational systems, new division of labor, exaggerated institutionalization contributed to this division between pedagogical theory and its educational practice, between the research of education and research of educational activities, and between researchers and teachers.

It was precisely that idea of a teacher-researcher that became widely accepted in the last twenty years. At a school which is now oriented towards change, teachers can no longer be only the users of research results conducted by professional researchers within academic institutions and research centres. They should become active participants in the process of research. A teacher practitioner is no longer a neutral expert, but an equal participant who tends to cause the desired changes by his or her actions. The position of those on whose behalf research is being conducted also changes. Research practices and methodological competence include not only theoretical methodological knowledge and knowledge of measurements but also full competence to choose and apply appropriate methodological and statistical research data and to represent the results at professional meetings.

THE DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY IN THE 19th AND AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY

Credits for developing pedagogy should go to philosopher Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In 1809, he inherited Immanuel Kant's department (1724-1804) at the University of Königsberg. Kant was giving, within his courses, lectures on "practical" philosophical disciplines i.e. lectures on education or pedagogy. Thus Herbart made it possible for ancillary philosophical discipline to gain the status of the main academic scientific discipline by relying on ethics and psychology and using

deduction as the basic methodological method. At the turn of the centuries, Herbart laid the foundation of a new framework of scientific pedagogy by relying on abundant philosophical and pedagogical heritage and experience, developed German philosophy, especially ethics, on psychological accomplishments as well as on the demands and needs of society and education.

Pedagogy as a subject in Serbia was first introduced in the mid-19th century as an elective subject in high school system of teaching and teaching in the Lyceum. It was incorporated among other disciplines at Belgrade Higher School in 1873, as a general subject. Its sustainment during the 19th century was helped by Stevan D. Popović, Milorad Popović Šapčanin and Milan Đ. Miličević, who were translating and publishing books, mostly from German speaking countries. Their work was continued by Jovan Miodragović and Sreten Adžić, German-educated pedagogues and students, who were writing on general methodology and pedagogy, and who, as teachers and administrators of teacher training schools, gave an enormous contribution to the formation of new generations of teachers (Jovanović, 1936).

In the period between the end of the 19th and the beginning of the 20th century, prominent Serbian pedagogues also advocated pedagogical and methodological orientations that dominated European centers in which they had been educated. Herbart's pedagogical thought dominated Serbia then, and his most famous followers and disciples were Vojislav Bakić, Ljubomir Protić, Stevan Okanović, Dušan Rajičić, Jovan Đ. Jovanović and others (Bandjur and Potkonjak, 1999; Krulj at al. 2007). Their primary task was to propagate methodological-epistemological orientation of pedagogy thus ignoring the issue of educational empiricism.

The founder of that orientation in Serbia was Vojislav Bakić (1847 – 1929), a student from Jena and one of Herbart's first and most affectionate students and followers. Not only was he Herbart's first but also most engaged follower in Serbia. He was entrusted with the duties of a member and the chairman of the Educational Council of Serbia, a professor and a rector of Belgrade Higher School until 1905 i.e. until Belgrade Higher School was turned into University of Belgrade. Bakić was the first author of books published under the title of *General Pedagogy* (1897), and then *Special Pedagogy* (1921). According to him, pedagogy was the science about the art of education and parenting. General Pedagogy was the science, normative science, and it must "establish standards for man's individual and social development" (Bakić, 1897). Special pedagogy

relied on it and provided further guidelines for teaching practice. Bakić clung to deductivism and, just like his role models, he perceived philosophy as the source of pedagogy: "The one who firstly studies those laws and principles well will find it easier to teach properly, than the one who immediately starts to teach and then, little by little, discovers educational ideas of pedagogical theory through suspicious and dangerous experiments" (Bakić, 1897).

Stevan Okanović (1871-1917) was another Herbart's "orthodox" student who had greatly influenced the work of pedagogical seminar at the University of Belgrade. He studied pedagogy in Jena, just like Bakić. After graduation, he worked in Teachers Training School and as a lecturer at the Faculty of Philosophy in Belgrade. He was strongly advocating Herbart's pedagogical teachings in his published work thus strengthening resistance to changes through the penetration of education reform movement in Serbia that had largely relied on the results of the experimental program. Ljubomir Protić (1866-1928), studied pedagogy in Jena and Leipzig. He was a professor and the principal of Teachers Training School in Belgrade, an educational supervisor, a clerk and secretary in the Ministry of Education. He spent the largest part of his professional life in civil service in education. He was the strongest opponent to education reform movement in Serbia, who had organized a kind of theoretical showdown with opposers of Herbart's teachings in his four highly polemical books entitled *"Pedagogical Issues"*. Although he had earned a degree from European universities, Protić' approach was critical, ironic and sarcastic, and he was resolute in opposing the penetration of the European education innovations into Serbian education. His opposition was not only to general pedagogical issues but it also relied on methodological disagreements. He considered the changes to be scientifically ungrounded, he called them pedagogical innovations and ironically compared them with European trends of dressing according to the latest fashion, "for the latest journal" (Protić, 2008). Protić severely criticized experimental pedagogy: scientific pedagogy "would not allow anyone to wield experimentation that would be detrimental..would not allow just anybody, the invited and uninvited, to experiment thus concealing poor performance and inaction" (Protić, 2008).

There were pedagogues who held more moderate views on pedagogical theoretical generalizations and sources of pedagogical teachings in the late 19th and the early 20th century in Serbia. They were far more tolerant and moderate in accepting and applying Herbart's pedagogical teachings: Dušan Rajičić, Stevan Čuturilo, Pavle Ljotić, Pavle Čubrović and others. In

any case, the influence of Herbart's teachings, through many of his students and followers, was dominant in education of the Serbs. They occupied institutions, educational authorities, including the Serbian Ministry of Education and Educational Council of Serbia, and held the positions of professors of pedagogy in teachers training schools. The number of Herbart's followers must have been reduced in order for some different pedagogical ideas to influence educational system of Serbia.

That would be achieved during first 25 years of the 20th century due to the penetration of new ideas in education, views on children and students in schools, and due to the efforts of pedagogues who had led the reform movement. The advent of that influence was not scientifically studied in Serbia, new ideas and new ways of pedagogical work were obstructed and prevented by the influence of Herbart's followers. That influence was not in the domain of legislation, nor in the domain of administration of education, nor was it so influential as Herbart's theoretical system on the concept and execution of education. That type of interference was often based on authentic pedagogical concepts grounded on Orthodox tradition and ethos of Serbian people.

The representators of anti-Herbart's pedagogy of that time were: Jovan Miodragović, Sreten Adžić, Milan Šević, Miloš Milošević, Paja Radosavljević. They had been educated in Germany, Austria, Switzerland and England and they did not manage to impose the ideas of positivism. Paja Radosavljević, the representator of experimental pedagogy, had not been accepted and, before World War I, he left for the USA where he eventually got educated, he worked and became acknowledged in science.

Jovan Miodragović (1854-1926), was educated at the University of Leipzig, and he had also visited London Paris, and several German cities and pedagogical centers. He was remarkably disciplined and responsible and as a great patriot, he invested all his strength into improving education. During the first decades of his work, he represented himself to the public with a different approach towards teaching and education. His extensive bibliography is made of hundreds of published papers.

He indulged in discussions with Herbart's followers on the theoretical level, challenging their arguments. He published works which had represented an opposite position to the one of Herbart's pedagogical doctrine. He rejected Herbart's teachings as theoretically unfit for the lifestyle and educational customs of the Serbian people. He advocated

what he referred to as “*National Education of the Serbs*” or “*How the Serbian people bring up their offspring*”, which had been published in the work entitled “*National Pedagogy of the Serbs*” (1914). He did not leave any space for Herbart’s or any other systems, movements or experiments, and he fiercely opposed pseudo-theoretical attempts. Miodragović expected pedagogy to be exact and he remarked that he could not have found any accurate, scientific truths among many subjective perspectives (Miodragović, 1914). His work was of great importance in the field of promoting the methodology of scientific research in pedagogy. According to Nedović (1981), Miodragović significantly influenced the expansion of Serbian scientific horizons due to the fact that he had been a disciple of Wilhelm Wundt, one of the greatest researchers of the time. In his reports to the Ministry of Education, even as a student, he wrote about the significance of designing research, especially when it comes to the choice of the topic and methods, setting up hypothesis, creating reports and sorting out the results.

Miodragović understood the process of acquiring knowledge in pedagogy as a transition from theory to practice. He used empirical, as well as historical and descriptive research in his work. He was also the creator of several longitudinal projects, most notably the one that had studied the basics of popular education in Serbia.¹ Unfortunately, due to stiff resistance of Herbart’s followers at the time, Miodragović had not been not recognized in this field as he should have been, which was also detrimental to the development of the pedagogy of the Serbs.

It is worth to mention Sreten Adžić (1856-1933), another prominent opponent to Herbart’s doctrine. After graduation from Teachers Training School and brief practice in eastern Serbia, he was sent, at his request, to study in Vienna and then in Leipzig. Like Miodragović, he paid for his own scholarship with the property inherited from his parents and he remained for six years to educate himself in Bremen, among other places. Upon his return to the country at the turn of the 19th and 20th century, he was appointed the principal of newly established Teachers Training School in Jagodina, on Miodragović’s suggestion. He prepared teachers of that

¹ J. Miodragović studied the Serbian school with the assistance of 74 national teachers who had agreed to work with him. He studied the process of education in direct pedagogical work. The research lasted from 1888 to 1914, and the result was the book “*National Pedagogy of the Serbs*”. In the documentation of the research there were: the project of the research with a clearly defined goal, the method and time of research, instructions for the field researchers and the instrument of research- questionnaire with 14 questions.

school for teaching career in a very original way. He turned his work in the school into experimental practice that had been accomplished through several projects. The most important were the opening of a boarding school for teachers and the full day care for students in school. As a result, students were given practical work in agricultural, vegetable crops on the school property. That had been planned to perfection and set accordingly to the schedules of students.

Adžić remained famous for his great impact on Serbian pedagogical and cultural public and for being a debater and pedagogue who had had his own pedagogical beliefs and a very active approach towards foreign influences. He adopted from other countries anything which could have been rationally applied to Serbian educational framework. His contribution to the popularization of Schoolwork as reform movement which he had supported with several important works, was noticeable.² His attitudes in the field of the methodology of pedagogy could not be clearly defined since he had paid more attention to pedagogical teleology and pedagogical practice in his works. However, his efforts to carefully record and maintain records on all aspects of educational work and teaching and to use the observations for further improvement, can not remain unnoticed. We could say that, of all Serbian pedagogues, he was the one who had used systematic observations most consistently and honestly. For all those who are interested in improving teaching as well as for pedagogical theorists, he represented the results of his efforts in his relevant works: *Teacher's Notes (1894 and 1924)* and *Educator's (1909)*.

The third Serbian pedagogue who were standing outside limits of Herbart's doctrine and reform movements, not even considering them as sufficient nor suitable for education of the Serbian people, was Vićentije Rakić (1881-1969). He was one of the most original pedagogues of his time

²He had published in *Schoolmaster* a paper entitled "Schoolwork, School of the Future", which was a friendly-oriented contribution to the Schoolwork. In addition, he published several works dedicated to the Schoolwork (*Arbeit Schule*) and to manual work in the process of teaching. The project of introducing Schoolwork into the practice of Serbian schools was enriched during his semi-annual visit to Sweden, where he had met with the application of Swedish type of this innovation called "Slide". According to his project, courses were organized to train teachers in order for them to accept and organize their schools according to the system of "Schoolwork". Although this had been a step forward from Herbart's doctrine in Serbia, which had undisputedly dominated Serbian schools of that time, the followers of Schoolwork as reform movement were exposed to criticism that they were training teachers to "weave baskets" thus neglecting the intellectual education in schools.

whose work had reached the level of acknowledged pedagogical theory in Germany. His work was an authentic and fresh approach to education and upbringing, very distant from Herbart's preoccupations. "He tried to direct students' education to the direction of the new behavioral theories, to bring to our environment, by creative efforts, the pedagogical views that would have been in close relation to the latest achievements in psychology, biology and other sciences" (Tešić, 1967).

Rakić studied in Leipzig. Upon graduation, he defended his doctoral dissertation *Educating by play and art (Die Erziehung mit Spiel und Kunst)*. That was probably best accepted and the smallest in volume doctoral dissertation in the field of pedagogy by any Serbian author.³ Rakić ended his career as an assistant professor at the University of Belgrade and the founder of pedagogical seminar in 1922. After 24 years of work (in very difficult conditions, as he had stated), after World War II, he was forbidden to give a single lecture because his views were alien to communism as communism was alien to him.

Rakić' concept of education was evolutionary in its nature, and the cooperation with Wilhelm August Lay and Ernst Meumann directed him to experimental pedagogy. Thus, he found pedagogical research in the field of child's soul, its development and teaching. However, he did not specifically address the issue of the methodology of pedagogy.

From the period of Kingdom of Yugoslavia and between two world wars, there were no significant theoretical, epistemological, methodological achievements since there were no scientific research institutions back then nor was there a personnel to engage in the science of education. Methodological achievements of positivistic-empirical orientation were unknown to our scientific pedagogical public and there were no conditions for engagement in theoretical, methodological issues of pedagogy.

Political, scientific and educational environment in Serbia did not provide the conditions for dealing with the theoretical and methodological issues

³ On 44 pages of the text there is the theory that was cited by many prominent European pedagogues and psychologists. Among them are Karl Groos, who cited Rakić in *Die Seele des Kindes (The Soul of a Child)*, Édouard Claparède in *Psychology of the Child (Psychologie de l'enfant)*, and Ernst Meumann, professor at the University of Leipzig, Hermann Ebbinghaus and others. Even the defense of this dissertation was specific since Rakić could not speak because of the committee, comprised of Leipzig professors, Wilhelm Wundt, Ernst Meumann and Mazius, and the dispute between them that had been provoked by the authenticity of the dissertation itself.

of pedagogy. The education in Serbia was not a suitable discipline for projecting scientific pedagogical research that could have potentially reached the level of pedagogical theories. Since educational theories had not been supported at the scientific level, there were too many atheoretical, irregular and without a plan improvisations in pedagogy.

Certain efforts to develop pedagogy in epistemological, methodological sense were made by Serbian representatives of cultural pedagogy, although methodological problems had not been the focus of their interest. They were trying to somehow reconcile the two opposing pedagogical powers: the systematic-deductive, idealistic and the empirical-inductive, naturalistic. Miloš R. Milošević managed to do that by defining pedagogy as the science of spiritual advancement of an individual and of the society, i.e. the science about the culture of man's individual and collective spirit (Milošević, 1911). In this sense, Milošević criticized experimental pedagogy as an act of pure induction, considering that its results had led to the confirmation of an individualistic conception of pedagogy - it was necessary to philosophically observe the entire cultural content in the spiritual development of collective spirit for a full understanding of education and the deriving of general norms and principles. Therefore, in methodological sense, cultural pedagogy must rely on the analysis of inner experience i.e. individual spirit and the analysis of outer experience i.e. collective spirit. The information obtained in this way is subjected to a synthesis that leads to general principles (Dundjerski, 2008).

This group of pedagogues included his younger colleague Vojislav Mladenović, who had made similar efforts even in the post-war period. However, his efforts remained without much response in pedagogical scientific community.

At the very end of World War II (1944/45), the situation became even more unfavorable. The old pedagogical personnel left, pre-war textbooks of pedagogy were dismissed as “bourgeois” and “reactionary”, and of all pedagogues, only was Radovan Teodosić dealing with theoretical pedagogical issues for a brief period of time. In his *Pedagogy* that had been officially approved as a textbook at teachers training faculties in 1957, Teodosić dedicated one chapter to the research methods and he promoted pluralism of methods. He included among the main methods of research in pedagogy: the method of pedagogical observation, the method of pedagogical experiment, the method of pedagogical conversation and the method of studying school educational and general

pedagogical documentation. He dealt with basic principles and stages of pedagogical research in that chapter.

THE DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY IN OUR COUNTRY FROM WORLD WAR II (1944/45) TO 1991/92

It is possible to anatomize the development of the methodology of pedagogy in relations to the pace and the concept of changes in the second half of the 20th century. The turning of socialist Yugoslavia in 1944/45 to the Soviet Union as to its role model, marked the development of the methodology of pedagogy. Unilateral philosophical and ideological orientation of Soviet pedagogy made a strong impact on the development of the methodology of pedagogy in Serbia, which had had certain consequences on the development of the science of education.

In this paper, the development of the methodology of pedagogy since World War II (1944/45) is followed according to the periodization of the development of pedagogical science that was created by Nikola Potkonjak. This periodization is marked by dominant and characteristic changes in the field of pedagogical personnel and in pedagogy itself. (Potkonjak, 1994):

- (1) The first developmental period–the period from liberation of the country to The First Congress of Yugoslav Pedagogues (1944/5-1952).
- (2) The second developmental period – the period of the quest for authentic methodological, epistemological basis of Yugoslav socialist pedagogy (1952/3-1963).
- (3) The third developmental period– the constitution of Yugoslav socialist pedagogy (1963-1970).
- (4)) The fourth developmental period– the period of autonomous pedagogy (1970-1986/7).
- (5) The fifth developmental period – the period of the quest for new identity in pedagogy (1986/7-1991/2).

The first developmental period includes the period from the liberation of the country 1944/45 to The First Congress of Yugoslav Pedagogues which was held in Belgrade in 1952. One of the priorities of the new government, after liberation in 1944, was to constitute a new sociological system of education, which implied building the new foundations for pedagogy. The theoretical, methodological achievements of the Kingdom of Yugoslavia were moderate. Therefore, Soviet pedagogy had undisputed monopoly and influence in Yugoslavia of that period. Herbart's pedagogy was dismissed and Soviet Marxist pedagogy was accepted. This pedagogy had

some serious theoretical, methodological insufficiencies which were transferred into our pedagogy - the development of the methodology of pedagogy was then neglected. The entire period was marked by the attitudes of the party and state authorities and, due to domination of deductive over inductive approach, this phase was called the deductive phase. Potkonjak discovered in his research that there had been no pedagogical research institutions, no pedagogical research personnel nor the appropriate methodology. He also discovered that the pedagogical research had been undeveloped and that general pedagogical issues had not been scientifically studied (Potkonjak, 1977; 1994). After the split between USSR and SFRY (the clash with Cominform in 1948), our pedagogy was gradually liberating itself from the chains of Soviet pedagogy and it became crucial for basic social relationships, relationships between an individual and community, for social practices and social development, and for politics. Thus, it became the center for those events. The Constitutional Act of 1953 was especially important since it had implemented a social system in all fields of social activities and it had also contributed to the fundamental reform of the educational system. At The First Congress of Yugoslav Pedagogues in Belgrade in 1952, it was stated that a new “methodological basis” for further studies of pedagogical practice should have been established in order to study pedagogical practice, to connect pedagogical theory with practice and to establish its development on the basis of the practice. Along with these efforts, which had mostly stemmed from academic institutions, the efforts of practitioners to use exactly determined facts instead of subjective impression while solving some didactical and methodological problems, were made. They sought to find instruments of measurements and the precise analysis of the teaching process. The departments of pedagogy at the Faculties of Philosophy were not easily revived, thus the entire development of pedagogy had been in the hands of powerful Ministries. However, in 1951, Nikola Potkonjak, a pedagogue and scientist who would mark his epoch and significantly contribute to the development of pedagogy and the methodology of pedagogy, was appointed assistant professor of General Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade. Having passed through all academic titles, he was appointed full professor of *General Pedagogy* and *The Methodology of Pedagogical Research* in 1973, and a regular member and first president of the Serbian Academy of Sciences and Arts (Belgrade) in 2005. His contribution to science is reflected in hundreds of written papers, co-reports and statements in the field of theoretical, epistemological and methodological issues of pedagogy.

The second developmental period is the period of methodological reorientation that started in 1952/53 and lasted for the next ten years, i.e. until the Conference of Yugoslav Pedagogues in Sljemen, near Zagreb in 1969. This showed a real scope of development of the methodology of pedagogy and pedagogical scientific research in Yugoslavia of that time. The methodology of pedagogy was rarely present while the work of pedagogues had been reduced to mere translation of the chapters in certain Soviet textbooks that were dealing with methods in pedagogy.

The argument about scientific paradigms started in this period with the publication of the book- *“The Structure of Scientific Revolutions”*, by Thomas Kuhn in 1962. Paradigms are, according to its general meaning given by Kuhn (1974: 165), sets of statements that are universally accepted in a scientific community (scientific community of a certain discipline) and that become the examples or models for exhibiting or solving scientific problems. The interpretative paradigm was being gradually replaced by the empiristic paradigm, and pedagogy freed itself from deductive orientation and accepted the empirical, inductive approach. Thus, the need for studying pedagogical practice and educational empiricism appeared and it resulted in the development of the methodology of pedagogy. That kind of pedagogy required more contemporary methodology that would have investigated conditions in which the educational process took place by applying modern techniques and methods. Precisely this was “methodological reorientation”.

Methodological contents in the curricula of teaching training schools had been present since 1953 in Serbia, and people dealing with methodological issues were: Vlado Šmit, Vladimir Mužić, Radisav Ničković, Nikola Potkonjak, Radovan Teodosić, Jovan Djordjević, Milan Bakovljević. This period was marked by the foundation of the only *Institute for Educational Research* whose task had been to deal with and research the issues education. The Institute was founded in 1959, when the Executive Council of the National Assembly of People's Republic of Serbia had passed a Decree on the Establishment of the Institute for Educational Research (Official Gazette of the People's Republic of Serbia no. 54/59). The Institute has had the status of scientific institution since 1961 when the Executive Council adopted the regulation of SR Serbia. Opening of the Institute for Educational Research occurred in the same year when Jovan Djordjević defended his doctoral dissertation *An appendix to experimental research of didactic value of educational film* at the Faculty of Philosophy in Belgrade. In the first decade of the Institute, the most significant works from the field of methodology were being translated and seminars of

pedagogical statistics were being organized in order to train personnel for research in the most efficient manner. The work on publishing technical literature, and the popularization of science was commenced. Programs were mainly focused on the issues of teaching, and empirically-oriented researches of the Institute represented the beginning of the constitution of the empirical methodology of pedagogical research in Serbia. The Institute significantly contributed to theoretical and methodological development of scientific thought in pedagogy, which would be particularly recognized in the 70's and 80's of the 20th century.

In this period, when the methodology of pedagogy was the main subject of interest for scientists and when pedagogical research was successfully conducted, certain insufficiencies appeared: unsolved problems of organizing scientific pedagogical research (only one Institute existed), lack of personnel (few people were engaged in scientific research), as well as many financial troubles.

The third developmental period of pedagogy was called the period of consolidation of Yugoslav socialist pedagogy, and it lasted from 1963 to 1970. In this period, the goal was to strengthen and consolidate Yugoslav pedagogy, as well as to determine its target of research and its methodological course (Potkonjak, 1994; Kundačina, 2004). The social development was taking place during this period and that resulted in more intense democratization in the fields of education since the situation was much more favorable and it provided conditions for further development of pedagogy. This was achieved by relying on the theoretical, methodological heritage from the previous period and on the series of documents and events that provided a base for further development, as well as for the encouragement of the pedagogical research (The Conference of Yugoslav Pedagogues 1963; The Second Congress of Yugoslav Pedagogues, 1965; introducing the courses of *The methodology of Pedagogy* in the curriculum of the studies of pedagogy; publications of pedagogical textbooks, including the methodology of pedagogy). At the Conference of Yugoslav Pedagogues (1963) and at The Second Congress of Yugoslav Pedagogues, (1965), better conditions for scientific research and foundation of pedagogical institutions were requested. In this period greater attention was given to the inductive approach and to constructing an instrument for measuring the practical results. The fact that *Methodology of pedagogical research with statistics* had been a subject at the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade since 1962, was especially significant for the further development of pedagogy. The first professor of this subject was Prof Dr Nikola Potkonjak (in Zagreb

there was Prof Dr Vladimir Mužić). Vojin Milić in 1965. published textbook *Sociological method* in that time has a great influence on the formation of the methodological thinking in pedagogy. The first complete textbook of the methodology of pedagogy with pedagogical statistics was published in 1968 by Vladimir Mužić, under the title of *Methodology of Pedagogical Research*. Another very important fact for this period was the publication of several reports of educational researches based on new methodology. Nearly all master's and doctoral theses in pedagogy and specialist papers contained the results of empirical pedagogical research.

The fourth developmental period was called the period of autonomous pedagogy and it lasted from 1970 to 1986. Its was characterised by efforts to establish autonomous pedagogy in Yugoslavia, which would differ from all socialist, Marxist, bourgeois, civic and other pedagogies (Potkonjak, 1994; Kundačina; 2004). According to Bandjur and Potkonjak (1999), a new definition of a subject of pedagogy was necessary in Yugoslav pedagogy of this period, and in methodological sense, the efforts were being invested into finding a union between philosophical and scientific, theoretical and empirical, objective and value judgements, deductive and inductive, qualitative and quantitative. Since 1972/73 school year, a five-day working week had been introduced in all primary and secondary schools- that was applied after previous experimental implementation in 1970/71 and 1971/72 school year. There were documents passed by the highest authorities which could have testified to the above mentioned, especially *Resolution of the Federal Assembly on the development of education on self-management basis*(1970) and *Law on Secondary Education* (1974) that demanded overall reform of secondary education. Moreover, the second reform of primary education was conducted in this period, as well as the first detailed reform of secondary education, and two documents were passed: *Primary school- program's structure with general curriculum* (1973) and *Curricula for the preparatory period of secondary education* (1973). In this way, a kind of re- reform of primary education and the first, more radical reform of secondary education were commenced. After 1970, our society decided to change the entire educational system more radically, which created many serious and novel theoretical, epistemological and methodological problems for our pedagogy. These troubles could have been dealt with only by developing scientific research in pedagogy. Thus, many significant research projects were realised in that period and many symposiums and round tables were held at the Institute for Educational Research. The seventies were a milestone in the Institute's program orientation, because the empirical studies had been characterized not only by empirical data, but by the theoretical analysis of

the educational process. The expansion of the program topics from the field of education, along with the research of the educational issues in teaching, was a very significant change. Since then, the study of theoretical or theoretical-empirical character has been handling almost all problems related to fundamental issues of education. In the period of 1975-1980, the Institute started to engage experts from different fields (in addition to pedagogues and psychologists, there were linguists, sociologists, natural science experts and others), in order to completely cover the topics from the program. In 1980, Ljubomir Kocić defended his doctoral dissertation *Experimental Research in the Field of Education*, the first PhD thesis in the field of the methodology of pedagogy.

After foundation of pedagogical academies (1972), certain improvements were achieved in methodological education of class teachers. The contents from pedagogical methodology were studied within academic subject *General Pedagogy*, and special attention was being paid to the preparation of students for studying educational issues in order to improve their own educational work. Students had new textbooks of that period at their disposal and the books were dealing with the methodological issues in pedagogy: *Research in Teaching* (1972) by Tihomir Prodanović and *Methodology of Pedagogical Research and Creativity* (1980) by Djordje Lekić, *Different Methodological Issues in the Research of Moral Education* (1977) by Jovan Djordjević, *Pedagogical Experiments, Characteristics and Possibilities* (1981) by Ljubomir Kocić, *Experimental Pedagogy* (1983) by Ljubomir Kocić.

The study *Theoretical-methodological Issues of Pedagogy* (Epistemology of Pedagogy) was published in 1977 by Nikola Potkonjak and it represents one of the most important works in the field of the science of education in our country. The author introduced, through oppositions, dilemmas and theoretical and methodological problems of modern bourgeois pedagogy and the classification of its many directions, methodological foundations of the Marxist concepts of education, the developmental characteristics of Yugoslav Marxist pedagogy and socialist self-management education. Immediately after its publication, this work became an inevitable methodological starting point for scientists and theorists, and its impact on the wider intellectual public and popularization of science was invaluable. This is best illustrated by the fact that, 35 years later, Potkonjak's ideas are not exhausted, as evidenced by hundreds of recent references on the Internet. The study *Methodological Issues of Systemic Research in Pedagogy* (1982) by Nikola Potkonjak draws special kind of attention. He described systemic, structural, functional research in

education, which had been a scientific discovery of that time. By speaking about the origin and extent of systemic studies, the primary reasons for applying these studies in pedagogy and of the methodological characteristics of systemic study as well, the author explained the analysis of connections and relationships, dynamics and functioning of the system, i.e. a hypothetical model, through the construction of a model based on systemic analysis. Potkonjak opened/closed the door for that type of research, but his work has not been surpassed until this day.

After The Eighth Round Table of Journal *Pedagogy* at Igman near Sarajevo in 1986 and The Sixth Congress of Pedagogues in Maribor in 1986, the development of Yugoslav socialist pedagogy was finished.

The Fifth developmental period was called the period of crossroads, when a new identity of pedagogy was supposed to be found, and it lasted from 1986/87 to 1991/92. This was the period of the crisis and collapse of socialist states and it affected all fields of social life, as well as education. By the mid 80's, the state of education had been analysed and, since great differences had been determined, some sort of initiative for re-integration i.e. for greater unity or "unity in diversity" was started. Many pedagogues of that period in Serbia were studying important methodological issues like: reaction of pedagogy to contemporary pedagogical changes, methodology in terms of different paradigms, methodological challenges of new pedagogical currents, the role of Biographical method, the studies of cases and ethnographic researches of pedagogical phenomena, the influence of information technology on the methodology of pedagogy, etc. (Kundačina, 2004, Bandjur and Potkovnjak, 1999). In addition, many methodological studies and discussions, reports, research reports of specific pedagogical issues appeared at the same time and they were commenced by Yugoslav Republic Institute for Research and Advancement of Education. In the 80's, the Institute for Educational Research continued its further promotion in the social and scientific field. Research program was enriched by fundamental and developmental pedagogical issues. The liberation of theoretical-methodological orientation from classical experimental empiricism and positivism was attempted. In addition, the research had been focused on finding new ways to transpose fundamental and other research results into school practice.

THE DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY IN SERBIA AT
THE END OF THE 20TH CENTURY (THE PERIOD OF
DEVELOPMENT OF NEW PEDAGOGY)

The period of the development of new pedagogy lasted from 1992 to 2000 and it represented more intensive and independent development of Serbian pedagogical thought. After the disintegration of Yugoslavia in 1991, the disintegration of educational system and pedagogy also occurred. Scientific research in the fields of education was especially intensified, the disintegration of educational system and pedagogy occurred inevitably. However, the development of pedagogical research continued: young scientists appeared, journals and papers of the methodology in pedagogical research were being published. After the foundation of Teacher Training Faculties in Belgrade, Sombor, Užice, Vranje, Jagodina, Prizren, Bijeljina the methodology of pedagogy had been studied as a separate academic subject. *Methodology of pedagogical research* and *Pedagogical Statistics* had been studied as separate academic subjects at the departments of pedagogy at the Faculties of Philosophy in Belgrade, Niš, Priština, while pedagogical statistics had never been singled out as a separate academic subject at the department of pedagogy at The Faculty of Philosophy in Novi Sad. In this period, the wider affirmation of methodology in all fields of education and creativity took place, and the entire scope of pedagogues was dealing with methodological issues.

The needs of modern society set new requirements for educators that referred to changing the role of educators in the way that they were more and more transformed from mere transmitters of knowledge into the diagnosticians and organizers of the research process. During this period, action researches received much attention and their value rested upon the fact that they solved the problem of transferring research results into educational practice. One of the main reasons behind the creation of the concept of action research was to give to the educators, who were not professional researchers, the opportunity to engage in scientific research. Topicality of action research was so much emphasised because there had been an insufficient number of theoretical papers and empirical studies, which should have elaborated on that issue, and because teachers-practitioners had not been trained to apply the research on educational practice. The fact was that action researches included the fields of the methodology of pedagogy, which had been considered, both here and worldwide, to be a very interesting notion of the last decade of the 20th century, especially when that would bring about new insights for the encouragement of subsequent research in educational practice, which

would contribute to the changing role of an educator. Until the eighties, one could have occasionally come across action researches in prominent scientific journals. However, in this period, the situation became more favorable for action researches. Considering the fact that every research tends to find answers to questions or hypotheses, the purpose of action researches can be found in the quest for new perspectives.

The role of an educator in action researches was the topic of a program which had been organized in Banja Luka in 2000 by the Institute of Republika Srpska and it referred to the professional development of educators. The founder of action researches in our region, Veljko Bandjur, wrote a booklet with the same title for that occasion. Action researches in education seem to be the solution to the problem of the use of research in practice and they warn us about the importance of theory in empirical research. This final postulate at the end of this period, suggests a constant interweaving of the methodology of action research with educational activities.

Pedagogues and scientists with innovative ideas regarding the methodology of pedagogy come to the fore at the very end of the previous century. That could be recognized in the following publications: *Innovations in the school as a case study* (1992) by Nikola Potkonjak, *On the research, methods and knowledge* (1995) by Živan Ristić, *Research Methodology in Pedagogy* (1996) by Dušan Savićević, *Basic methodology of pedagogical research* (1997) by Milan Bakovljević, *Educational research in schools* (1996) by Nikola Potkonjak and Veljko Bandjur, *Methodology of Pedagogy* (1999) by Nikola Potkonjak and Veljko Bandjur, *Instruments for School Associates* (1992) by Radosav Ničković, *Instruments for Pedagogues* (1996) by Nikola Potkonjak and Nedeljko Trnavac, *Pedagogy in Action* (1999) by Mirjana Pešić, *Methodology Lab* (1996) by Milenko Kundačina and Veljko Bandjur, *The Collection of Knowledge Tests of the Methodology of Pedagogy* (2000) by Grozdanka Gojkov and Milenko Kundačina, *Lexicon of pedagogical methodology* (1999) which in the next four years was published by Grozdanka Gojkov, Radenko Krulj and Milenko Kundačina. In 1996, the conference *Research in Pedagogy and Andragogy* was held at the Institute for Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade. In the last decade of the 20th century the methodology of pedagogy occupied the position which it should have occupied.

THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

Essential personnel and financial, institutional and some other bases were created in the first decade of the 21st century, which guaranteed the further development of the methodology of pedagogy as well as pedagogy itself in our country. The knowledge of the methodology of pedagogy is quite extensive and the results of numerous pedagogical researches indicate that. The great emphasis is being put on quantitative and qualitative contents of research paradigm in accordance with new tendencies in the development of pedagogy. The interest for action researches does not subside, on the contrary, it has reached its full affirmation. What has marked the methodology of pedagogy for the last 10 years is reconciliation between the qualitative and quantitative paradigm in the research of social phenomena. (Maksimović 2011; Creswell, 2003; Ševkušić, 2009). Many authors (Gojkov2006a, 2006b, 2007a, 2007b; Halmi, 2005; Bandjur and Potkonjak, 1999; Sekulić-Majurec, 2000; Mužić, 1999), emphasise these two basic paradigms: the qualitative and quantitative paradigm. This division is possible only if research methods i.e. methodological aspects of research are selected as criteria. However, in contemporary foreign literature (Maksimović, 2011; König & Zedler, 2001; Lincoln & Guba, 2000; Reason, 1997) many approaches can be found, and they choose philosophical points of view over research methods of a certain scientific approach as a basic criterion for differentiation between research paradigms. This means that only similar methods of research can be used within the approaches to the research, regardless of whether these refer to different scientific paradigms which have been primarily determined by philosophical assumptions.

The science about humans is developed in the pluralism of paradigms, and it is not just about the pluralism of many competing theories, but about pluralism of theoretical orientations. The pluralism of research paradigms corresponds to its target of research and its position in the democratic society. The educational process demands integration of the quantitative and qualitative paradigms, indeed. The methods of qualitative research are used together with the methods of quantitative research in order to fully understand the causes for pedagogical phenomena, or in order to lay the foundation for some other research. The qualitative as well as quantitative methods still have its purpose, on epistemological level, in the contemporary methodology of pedagogy, regardless of its methodological differences. In a related analytical manner, Grozdanka Gojkov realized the research project "Globalization and the Meta-theoretical Basics of

Pedagogical Methodology" funded by the Serbian Ministry of Science for the period 2006-2010.

At the beginning of the 21st century special attention is paid to action researches which are considered to be a new tendency in the improvement of educational practice. This fact deserves special attention, particularly because there has been an insufficient number of theoretical papers and empirical studies that elaborate on these issues. The need to conduct action research points to the necessity of changing the role of teachers in the educational process and gaining a bigger role in teaching process as well. Action researches provide solutions of specific problems that teachers encounter in their practice, i.e. they provide the improvement of that practice. Action researches aim at improving educational practice, but the specificity of these studies is that the problems are identified and solved by teachers themselves, and not by professional researchers. Firstly, action researches start from the needs of teachers - practitioners, and not from the ideas of individuals or institutions outside the school context. However, action researches are closest to the contemporary notion of practice, unlike other approaches to research.

Grozdana Gojkov, Veljko Bandur, Milenko Kundačina, authors who had strongly marked the methodology of pedagogy in this period, contributed to the development of action research in Serbia. The book *Action researches in the school (teachers as researchers)* by Veljko Bandur and Milenko Kundačina was published in 2004. In the same year, research team composed of Veljko Bandur, Grozdanka Gojkov and Milenko Kundačina submitted a project entitled *Action Researches in Educational Work*, in the contest for the accreditation of programs for training teachers, which had been announced by Serbian Ministry of Education and Sports. The first criterion was focused on the contribution to the improvement of teachers, educators and associates' knowledge, skills and abilities, which were necessary for achieving the goals of education of students and children. The direct objective was to introduce the teachers of elementary, secondary and pre-schools with significant features of action researches and the possibilities of changing phenomena that were being investigated. The long term goal was to train teachers in order for them to implement elements of the strategy for curriculum development, to successfully concretize outcomes of education and to operate the school curriculum and associated elements of a strategy for developing the curriculum and its structure. The second criterion was focused on the applicability in the pedagogical practice. The reasons for the

implementation of the project were: 1) teachers training programs did not provide the preparation for research competence, nor was that problem formulated in a manner that was focused on solving practical problems in education. (2) The solutions to the problems in school practice were crucial to the effectiveness of the educational process, along with the participation of teachers. That was achieved by action researches, among other things. (3) Action researches were not sufficiently promoted in the concept and strategy of school reform that had been underway. (4) In educational practice, teachers were more likely and more willing to support the results from their own research and teaching experience (5) Participation in action researches radically changed the position of teachers in the educational process. The types of activities and subjects of work and time schedule within the second criteria, which had lasted for three days, included the introduction (the (theoretical topics of research and development project), the main part (implementation of action researches) and the final part (interpretation of research results and writing research reports). The evaluation by the participants was provided at the end of the seminar. The handout consisted of workshop topics, contributions for participants, practicum *Action researches for educational process* and organization of teaching activities. Estimation scales, knowledge microtests, anecdotal notes, record files, questionnaires and evaluation plans for the planning and organization of teaching activities were used during the program. The third criterion was related to the existence of technical and professional conditions for the successful implementation of the program in an institution, professional society or association which had carried on business in the field of education. The fourth criterion aimed at the definition and appropriateness of its evaluation procedures in the application. During this period, a significant contribution to science was provided by several doctoral dissertations in the field of the methodology of pedagogy: *Measurement in Pedagogical Research* by candidate Nataša Matović; thesis defended at the Faculty of Philosophy, 2004, under the supervision of Ljubomir Kocić, PhD, *Benefits and Limitations of Qualitative Research in Pedagogy* by candidate Slavica Ševkušić; thesis defended at the University of Novi Sad, 2008, under the supervision of Grozdanka Gojkov, PhD *The Role of Action Research in the Improvement of Educational Practice* by candidate Jelena Maksimović; thesis defended at the Faculty of Philosophy in Eastern Pale-Sarajevo, 2011, under the supervision of Veljko Bandur, PhD. During this period there were published: *Bibliography of Pedagogical Methodology* (2000) by Milenko Kundačina and Grozdanka Gojkov, *An Introduction to Pedagogical Methodology (or Meta-theoretical Concepts of Pedagogical Methodology)* (2004) by Grozdanka Gojkov, *Meta-theoretical Concepts of Pedagogical*

Methodology: An Introduction to Pedagogical Methodology(2007) by Grozdanka Gojkov, *The Qualitative Research Paradigm in Pedagogy* (2007) by Grozdanka Gojkov, *Methodological Issues of Research Talent* (2008) by Grozdanka Gojkov. The following monographs were also published: *Measurements in Pedagogy* (2007) by Nataša Matović, *Action Research in Educational Theory and Practice* (2012) by Jelena Maksimović, *Qualitative Research in Pedagogy* (2011) by Slavica Ševkušić.

At the beginning of the 21st century one can rightfully say that: there is the developed methodology of pedagogy for the complete study of pedagogical reality; there is an epistemological, methodological approach to theoretical research; developmental, prognostic and futuristic researches are equally present; the relationship of the quantitative and qualitative research has been clarified; mathematics and information technologies became necessities; methodological and statistical education is a prerequisite for practicing science.

The heritage of the development of the methodology of pedagogy has laid strong foundation for further and better development of the methodology of pedagogy, and therefore, the strong foundation for the development of pedagogical practice and science.

FINAL REMARKS

It could be noticed, by examination of historical stages of the development of Serbian methodology of pedagogy that ,at the very beginning , there were no institutional framework nor adequate personnel for the further development i.e. for pedagogical research. The following period was also very poor in scientific research,and the reason for this was the influence of Soviet pedagogy which had fluctuated between the extremes and unilateralism. Thus, the methodology of pedagogy was developed under the influence of the methodology of pedagogy from other countries, and many epistemological and methodological weaknesses could not have been overcome for a long time. Pedagogical research was therefore reduced to its minimum.

The intensive development of the methodology of pedagogy started in the second half of the 20th century, when many pedagogues started dealing with the methodological issues of pedagogical research. Many textbooks, journals and lexicons were published then and the course on the methodology of pedagogy as an independent discipline at the faculties (at the departments of pedagogy) was introduced. Modern tendencies in

pedagogical research are increasingly penetrating into educational practice, and an increasing number of methodologically-oriented and empirical research intensifies the development of pedagogy. Its theoretical and methodological soundness is raised to a higher level. Education is slowly but surely turning to pedagogy. The domination of the increasingly rapid development of the methodology of pedagogy, in particular the development of techniques and instruments for empirical research, is taking place. Thus, the weaknesses of so-called deductive and normative pedagogy are being overcome.

The qualitative methodology and qualitative researches, which had been based on the testings of the theory made of variables and on measurements of complex analytical procedures in order to verify predictive generalizations, had the advantage in the development of the methodology of pedagogy in the second half of the 20th century. In the creation of the quantitative research, the perception of reality exists outside and independently of a human. A human participates in the process of research by merely discovering it. Thus, the fact that a researcher and the target of research are completely separated and independent is a characteristic of the process of discovery. In this way, the one who discovers cannot affect neither the target nor the results of his/her research, and the target of the research cannot affect the researcher.

Normative pedagogy (Herbart, 1809), empirical pedagogy and its critical and rational modifications (Petersen, 1926), spiritual pedagogy (Dilthey, 1883) and its return to hermeneutics, the quest for pure science (Popper, 1995), paradigms (Kuhn, 1978) and constructivist models (Lorenzen, 1972), the theory of post-modern society (Lyotard, 1986), as well as the intensive development of pedagogical research at the end of the 20th century—all these contributed to the equal statuses of quantitative and qualitative methodology. Today, the integration of qualitative and quantitative research is a very significant part of the methodology of educational research.

Based on the analysis of relevant literature, historical and methodological work and papers published in pedagogical periodicals, it could be said that there had been a significant improvement in the development of the methodology of pedagogy, during the long historical development of pedagogical thought in Serbia. This development is the inevitable follower of the development of pedagogy in general. Having all of this in mind, it can be concluded that the historical development of the methodology of

pedagogy has achieved full recognition in the last two decades of its existence.

BIBLIOGRAPHY

1. Бакић, В. (1897): *Општа педагогика*. Београд
2. Бакић, В. (1921): *Посебна педагогика*. Београд: Државна штампарија.
3. Банђур, В и Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије
4. Creswell, J.W. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
5. Дунђерски, С. Ј. (2008): *На тремеђи културе, патриотизма и слободе – раскршћа педагошке мисли Милоша Р. Милошевића*. Нови Сад: Филозофски факултет
6. Gojkov, G. (2006a): Metateorijske koncepcije kao osnove pedagoških teorija i modela. *Pedagogija*, br. 1, str. 38-51.
7. Gojkov, G. (2006b): Triangulacija u pedagoškom istraživanju. *Pedagogija*, br. 2, str. 157-167.
8. Gojkov, G. (2007a): *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
9. Gojkov, G. (2007b): *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
10. Gojkov, G. (2008): Ortodoksna i heterodoksna istraživanja u pedagogiji. *Zbornik radova, O odnosu kvalitativnih i kvantitativnih metoda u pedagoškim istraživanjima*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
11. Gojkov, G. i saradnici (2009): *Metateorijski pristupi u pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
12. Guba, E. (1990): *The paradigm dialog*. Beverly Hills, CA: Sage.
13. Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
14. Јовановић, Ј. Д. (1939): Идејни развитак педагогије у Срба од 1918. до 1938. са освртом на претходно доба. У: *Педагошка Југославија* (ур. Милић Р. Мајсторовић). Београд: Штампарија Привредник
15. Круљ, Р., С. Стојановић & Ј. Круљ-Драшковић (2007): *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*. Врање: Учитељски факултет у Врању
16. Куп, Т. (1974): *Struktura načnih revolucija*. Beograd: Nolit.
17. Кундачина, М. (2004). Методологија педагошке науке у Србији у другој половини XX века. *Зборника радова, Ужице: Учитељски факултет*
18. Köenig, E. & Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
19. Lincoln, Y. & Guba, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
20. Максимовић, Ј (2011): Плурализам истраживачких парадигми у педагогији, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, стр. 33-47, Нови Сад.

21. Милошевић, М. (1911): *Општа културна педагогика*. Београд.
22. Миодраговић, Ј. (1914): *Народна педагогика у Срба или како наш народ подиже пород свој*. Београд: Симеон Мироточиви
23. Муџић, В. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
24. Муџић, В. (1977): *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
25. Недовић В. (1981): *Педагошки погледи Јована Миодраговића*. Врњачка Бања: Културни центар Врњачка Бањац
26. Недовић В. (1988): *Педагошки огледи Сретена Аџића*. Јагодина
27. Поткоњак, Н. (1977): *Теоријско методолошки проблеми педагогије*. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
28. Поткоњак, Н. (1994): *Развој схватања о конституитивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45-1991/92)*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета
29. Поткоњак, Н. (2012): *Педагогија у Срба : (до 1945. године)*. Београд: Eduka
30. Протић, Љ. (2008): *Педагошка питања и педагогика (збирка текстова објављених у периоду од 1914. – 1928. год)*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања
31. Sekulić-Majures, A. (2000): *Kvantitativan i/ili kvalitativan pristup istraživanjima pedagoških fenomena-neke aktuelne dileme. Napredak*, 141 (3), 289-300.
32. Тешић, Владета (1967): *"Педагогија у Лицеју, Великој школи и на Универзитету у Београду до 1914. године", Седамдесетпет година катедре за педагогију*, Београд: Филозофски факултет у Београду
33. Ševkušić, S. (2009): *Kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju obrazovanja i vaspitanja. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 45-60.

Biographical note

Jelena Maksimovic graduated from the Philosophical Faculty, Pedagogy Department, at the University in Pristina in 2001. She defended her master thesis in 2007 and her doctoral thesis in 2011. She has worked at the Philosophical Faculty in Nis as an associate professor for the courses *Pedagogy Methodology*, *Statistics in Pedagogy* and *Research in Pedagogy*. She has participated in a number of international and national conferences. She has published 4 books and 70 scientific and professional papers in journals and books of collected articles. She has been engaged as a researcher in a scientific project *Pedagogic Pluralism as a Grounds for Strategy of Education* supported by the Ministry for science and technological development of the Republic of Serbia. Fields of interest: pedagogic research methodology, statistics in pedagogy, action research,

data processing in pedagogic research. She speaks English and Russian language.

Jelena Petrovic graduated from the Philosophical Faculty, Pedagogy Department, at the University in Pristina in 1999. She obtained master degree there in 2008 and her doctoral thesis was applied for in 2010 in the Philosophical Faculty, Novi Sad University. She has worked at the Philosophical Faculty in Nis as an assistant for the courses *Introduction into Pedagogy*, *Contemporary Pedagogic Movements* and *History of Pedagogy 2*. She has participated in a number of international and national conferences. She has published 1 book and several scientific and professional papers. Fields of interest: history of pedagogy, contemporary pedagogic movements and systems. She speaks English and Russian language.

Ivana Djordjev, MA

General Grammar School "Borislav Petrov Braca"

Original scientific paper

Vrsac

UDC: 801.18

=====

ABBREVIATIONS IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS' ESSAYS

Summary: In this work, based on relevant methodology and current literature in the field of normativity, errors in writing abbreviations in secondary education students' essays are reviewed. The research covered 500 students (1594 essays in the Serbian language and literature) one classical and one specialized grammar school students, as well as two secondary technical schools. The work aimed to determine whether the students and in which way incorporated orthographic rules and, in connection with abbreviating words and expressions, when their orthographic knowledge is not the focus (unlike tests aimed at testing and evaluation achievements in the field orthography). Survey research has shown that students rarely use abbreviations in their writing tasks (at the random sample of 100 essays there was a total of 42 abbreviations), so that there is a small number of errors (only 35 errors were recorded in the use of abbreviations), what is undoubtedly influenced by a type of written text, lack of knowledge of orthographic norms when it comes to abbreviations, which has been confirmed by a short test given after the research.

Key words: orthographic norm, an essay, abbreviations.

1. Introduction

Words and expressions are used to shorten¹ in order to save the space in writing, and when the time in speaking (Dešić, 1995: Him (art. 113). Abbreviating is not performed on free evaluation and will be individual, but for that there are clear rules, which should be applied in the written

¹ Abbreviation which will be applied in this work:

P 2010 – Spelling in Serbian (amended and supplemented edition), edited by: Mitar Peškin, Jovan Jerković, Mato Pižurica; As well as their literary as amended and revised editions: Mato Pižurica (the main redaktor), Milorad Dešić, Branislav Ostojic, Zivojin Stanojčić, the new US: Matica Srpska.

expression (Brborić, 2002: 55–69). Rules words and expressions are provided by a linguistic manual, Orthography by Matica Srpska.²

According to the current curriculum³ abbreviations should be revised and tested in the second grade of secondary school⁴, but it is not provided in how many school classes that should be done; Instructions and explanations are lacking in connection with it. Teachers therefore, this important part of teaching carry it out according to their own favorite order (Brborić, 2004: 48). In addition, the current high school textbooks do not pay sufficient attention to orthography. So, for example, in current Grammar of the Serbian Language, for I, II, III and IV grade of secondary school, f. Stanojčića and Popovic (Popovic, Stanojčić, 1995) there are no sections of cultural expression, as well as in one of the many Releases Grammar of the Serbian Language for secondary schools by Stevanovic (Stevanovic, 1998). This issue is the matter, it seems, of belief that high school students regularly use and possess school orthography books, which is in practice often not the case.

Finally, in the previous examinations of writing abbreviations by students of elementary and secondary schools (Brborić, 2002: 55–69), performed based on testing (the students had a task to shorten selected words and expressions), it was concluded that the number of correct answers to

²As well as Matica Srpska project and in the organization committee for standardisation of the Serbian language, Orthography Matica Srpska from 1993. G. (Approved by the Ministry of Education for use in the educational process 1995.g., in The Serbian Language Orthography Milorad Dešić) suffered substantial changes and amendments (more on this see in the text amended and supplemented edition of Matica "Serbian Language Orthography" which precede Foreword P 2010; Author: Mato Pižurica).

From the point of teaching practice (especially natural sciences) interesting are measuring abbreviations written in small letters, the P 2010 (t.180 (A) written originally or changed, and only extremely rarely translated (with a full stop or without it): g, kg, l, dl m, km, cm and g (g.), kg (and kg.), l (l.), dl (and dl.), m and (m.), km (and km.), cm (and cm.). In Orthography of the Serbian Language (school edition), I. Rules and their relations, and I. Dictionary with orthography (presented by: Mitar Peškin, Jovan Jerkovic, Mato Pizurica, Matica Srpska, Novi Sad), in the observed 10.edition - School 2010 edition, proposed that the full stop is not used in measuring units abbreviations meter, gram, a liter (in t. 103 (C).

³ High school and secondary school curriculums were consulted, Sluzbeni Glasnik RS- Prosvetni Glasnik, 31st May 1991. In amendments and additions to this basic document, which are subsequently offered, (the last in the Sluzbeni Glasnik RS - nb. 72/09 And 52/11) guidelines on spelling were not changed.

⁴ Revision of the acquired students' knowledge of cultural expression as well as one of the important segments of language teaching certainly should be carried out at the end of secondary education, in the fourth grade, if not in regular classes then as then in additional hours because at that time students prepare for final examinations and entrance exams.

questions about abbreviations is less than half⁵ the number of the required response. Also, it was pointed out (not being researched) that the students rarely use abbreviations in their written works (Brborić, 2004: 219).

According to the latter, the teachers have a serious task to independently see the possible shortcomings in the knowledge of this important segments of the language (in this case in the written expression of secondary education students) and, according to their observations, bringing on the possible ways to continue improving orthography relevant methodical models and applications, especially in this transitional period (since the orthographic norm was amended by current P 2010).

2. Norm in Orthographic legislation shortening words and expressions in writing tasks students in secondary education (subject, method, the aim and research corpus)

The subject of research of this work are mistakes in writing abbreviation in writing tasks students in secondary education. The school a written tasks is a representative form which periodically evaluates the success in teaching cultural expression, and in particular teaching of literacy (Ilic, 1998: 616). In addition to being the indicator of a degree of the acquired knowledge in the language and literature, the written tasks clearly indicate the values⁶, but the certain shortcomings in methodological solutions in teaching the language (official written tasks have - unlike the other student compositions, which are predominantly used for systematic training - predominantly controlling aim /Nikolic, 2010: 716/).

Research is aimed at highly visible display of all recorded violation of orthographic norm in writing abbreviations in secondary education students' essays as well as the proposal to eliminate observed shortcomings, according to orthographic norms prescribed by a current P 2010.

⁵ High School students gave 46.2 % accurate answers to the questions related to abbreviation of words and expressions, primary school students 44.6 % of accurate answers which points to one stagnation in student knowledge in this field (Brborić, 2011: An 87).

⁶ On writing tasks, as an especially significant pedagogical element, P. Ilic writes in his *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti* (Ilic, 1998: 616–658), and – beside election and schedule material, syntax and stylistic quality of sentences, with an appearance of a composition – he distinguishes orthography as one of the important elements in assessment. In *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti* written tasks are considered a "crown of systematic work on developing written culture" (Marinkovic, 2000: 128).

Examined corpus makes 500 essay notebooks of high school students from different educational backgrounds, courses. The research method was the one of samples (methodological overall, represented by the incomplete induction), where is the basic group is final (known the exact number of those polled written tasks). Sample has been systematic-the choice of the schools in which the research has been conducted was determined by education profile ie. the courses⁷ students attended. The results are analyzed and described with methodical point of view in a normative mirror.

2.1. Results of research

On the elected corps of 500 essay notebooks for secondary education students written tasks the 35 incorrectly abbreviated words and expressions were recorded.

- a) B.P.B (3 times)
- b) gđin.
- c) gimn /gim /Gimn
- d) dr. Zoran Djindjic
- e) id (idea)
- f) isl.
- g) itd
- h) jed.
- i) Кк. „Hemofarm“/fk „Partizan“
- j) tkz. (so-called)
- k) т.ј./ тој.
- l) O.Š./ T. Š./ TŠ./ Š. C./ š. c./ “ŠC“ (17 times)
- m) T. work
- n) ul

2.2. Analysis of the recorded errors with the relevant corrections:⁸

A) Abbreviations for single names make up a special group. In the above example full stop is missing at the end recorded abbreviation – orthographically correct it would be B. P. B. (Borislav Petrov Braca) according to T. P183 in P 2010. Full stop with the capital letter should indicate the omitted part of words, in this case a nickname. That means

⁷ This survey included written tasks of students of the following schools:

High School "Borislav Petrov Braca " Vrsac (all courses);

SC "Nikola Tesla", Vrsac.

Filoloska Grammar School, Belgrade;

Technical school "Sava Muncan" Bela Crkva.

⁸ Orthography of the Serbian Language, 2010. Matica Srpska was consulted. (P 2010 : 144–151).

that since this represents the school name, in the administrative style and to the public expression this abbreviation (and in an orderly form) should be avoided by students - on the front pages of essay notebooks for written tasks it is advisable to write the Grammar School "Borislav Petrov Braca," and not Grammar School "B. P. B." in order to achieve full clarity of expression;

B) In some abbreviations (as well as in t. over 179 b, P 2010) the first letter of the word is taken and the last syllables and are written in a small letter without full stops (up. Gca, gđica.). In the above example the abbreviation Mr.is incorrect – orthographic norm prescribes only abbreviation g. for gospodin (mister) (the same abbreviation is applied and to reduce very frequently used word godina (year); up. T.179 a);

C) When the first syllables is written with one or more consonants in front of the second vowel an abbreviation full stop is used to indicate the omission of the part of a word (according to t. 179/ 3/). All the three ways in which the students abbreviated the name their school (Gimnazija) gimn/ gim /Gimn orthographically is incorrect since there is no necessary full stop in the first example, the choice of letters and size in the other two mentioned examples; The P 2010 (abbreviation gimn. is used to reduce these words ;

D) Abbreviation *dr* is written without a full stop in the meaning the title doctor (up. T. 179B /1/);

E) In the above example a full stop is missing to mark that there is a omitted part (according to T.179) ie. If there is a need to abbreviate the already short word *idea* an abbreviating full stop should be used. *id.*;

F) The abbreviation for the term *slično* (similar) is written *sl.* (T.179 a/ 2/). The error is probably the result of wrong analogy with the abbreviation of the word *itd.* (etc.) which in shortened form has also three letters;

G) Abbreviation for *i tako dalje* (and so on) is written (etc.) and full stop is used only at the end of the term (according to T.179B / 3/);

H) Some abbreviations are written so that the first syllable with one or more other consonants in front of the second vowel after which there is a full stop. Properly would therefore be: *jedn.(jednina)*. In P 2010 *jd.*is also allowed (In t. 179B/ 2/);

I) Abbreviation for basketball club "Hemofarm" is a KK "Hemofarm" since that is a name composed of initial letters. These acronyms are used without a full stop (according to T.181). Likewise, it is incorrect to write them in small letters acronyms as the name of a football club has been abbreviated in the example.

J) Abbreviations of the words starting with a characteristic letter(s) are written with a full stop for *takozvani* short is *tzv.*(in t. 179B/ 2/);

K) Abbreviation for *to jest* is written *tj.* with a full stop at the end. (t. 179B / 3/). Likewise, *ti* is incorrect to use *toj.* to abbreviate this term.

L) All six ways in which the students abbreviated the school name (primary and secondary) are incorrect. Since the words are unchangeable or abbreviated multi part names are written without full stops after each of the initial letters or at the end (T.181/1/). Fixed abbreviation for primary school is *OŠ* and read as a full word;

M) Abbreviation *T. work* is insufficiently clear; in a wider context it is assumed that it is the *Tolstoy work*, that the abbreviation *T.* is used to reduce the surname of this great Russian writer. This should be avoided in any public expression except in the case where the context in which a special abbreviation will be used is previously explained or a list of specific abbreviations given.

N) Abbreviations with a full stop at the end are formed so that they contain the first syllables with one or more other consonants in front of the second vowel. *Ulica* is thus abbreviated with *ul.* (according to t. 179A/ 3/, P 2010).

2.2.1. Comment: Based on the review of the recorded mistakes it was found that the students in their written tasks make most mistakes in the use of abbreviations in writing school names that they abbreviate with a full stop although the orthography advises otherwise (there are 17 errors of this type or the total recorded 35, 50% of all errors). In nine different forms (26 %) they did not use the full stop where it should be, and the three times (8.6 %) where it has no place. The other six examples (17 %) errors are mainly based on the ignorance of the rules in writing certain abbreviations so that the first syllable with one or more other consonants in front of the second vowel after which there is a full stop. In one word, the students in their secondary education writing tasks rarely use abbreviations (on the random sample of 100 tasks 42 abbreviations were recorded. According to that it is assumed that the students used around 210 abbreviations on the total observed corpus). A reason may be that in their essays the students pay greater attention to the visual form of the text when the abbreviating is avoided or minimized or the lack of knowledge about abbreviating in the Serbian language. Because of that, they make a small number of mistakes; in 500 of those polled essay notebooks 35 mistakes were found (about 0.05 % per one essay⁹). Based on inspection, the most frequently made mistake is made on the front

⁹ The number of mistakes in writing abbreviations with secondary education students in writing tasks falls behind other detected mistakes (in the framework of a broader research orthographic norms in writing tasks /proposed for ph.d. dissertation/, in the current corpus of 500 essay notebooks, 1351 errors in use punctuation signs was detected, 462 errors in linking and a separating words, 414 mistakes in the use of capital letters.

page of essay notebooks in abbreviating the name of a school that a student attends.

3. Second grade secondary school students' knowledge of the abbreviations

The curriculum proposes that in the second grade secondary school students revise and expand knowledge of abbreviations, in order to evaluate the work on this topic as well as to get an insight in how the students, whose essay notebooks - among others – were used in the survey, are familiar with the mechanism of word and terms abbreviation in the Serbian language, a test worksheet was given. Classical high school second grade students had the task to fill in the following, writing on their own worksheet, where in the focus (in contrast to the written tasks) was on the orthographic knowledge on abbreviations. The worksheet¹⁰ (picture 1) was filled in by 50 students (two classes) at the end of the school year 2010/2011 in the final part of the lesson where they summarized the topics in language and cultural expression which were covered in the second grade.



Worksheet – Write the meaning of the following abbreviations taken from the Serbian Language Orthography by Matica Srpska :

о. –	Н. Д. –
об. –	Импекс –
СТСЛ. –	беомал –
Т –	Л –
М. П. –	СІ –
р. –	ОЗН –
Н –	Л. –
БИГЗ –	

➤ If you wish with a few abbreviations (and their meaning) that you use in communication with your friends.

¹⁰ Worksheet papers are appropriate for teaching evaluation work of almost all topics in the language and culture expression. A teacher should make evaluation of more times in the school year by dedicating in the first, last part of the class or the whole school class. In this way it may be determined what was good, what should be changed and what is the level of acquired knowledge after folded teaching units in the stage of preparation and planning as well as performance of methodical model or its application. Likewise, it can be recognized in which topics students are weaker learners, and then the teacher can design, using a modern literature, the ways the possible deficiencies in the educational process are to be corrected.

Display 1 - worksheet where the students were required to determine the meaning of the elected abbreviations as well as that, if they wish, write down abbreviations that are used in the informal communication with their peers.

3.1. Results:

The results of the research on the acquired knowledge of the abbreviating words and expressions of second grade secondary school students are shown in Table 1 (for each abbreviation whose meaning students determined by filling up the worksheets - up. A column was a selected abbreviation – the number of correct and incorrect answers is shown the amount in percentages. At the bottom of the table 1 it is summarized - Total – the total of accurate and inaccurate answers

Table 1

The selected abbreviation	Correct answers	Percentage of correct answers	Incorrect answers	Percentage of incorrect answers
о.	15	30%	35	70%
об.	14	28%	36	72%
стсл.	24	48%	26	52%
Т	25	50%	25	50%
М. П.	9	18%	41	82%
р.	26	52%	24	48%
N	34	68%	16	32%
БИГЗ	12	24%	38	76%
н. д.	7	14%	43	86%
Импекс	17	34%	23	66%
беомал	20	40%	30	60%
Л	5	10%	45	90%
СІ	36	72%	14	28%
ОЗН	7	14%	23	86%
л.	14	28%	36	72%
Укупно	265	–	455	–

3.2. Result analysis

According to the research based on the answers given by the interviewed students in the worksheet¹¹ (Figure 1) the following can be established: even 45 students (90% of all students who have completed worksheets) do not know the exact meaning of abbreviation L (hunter in chess); the same amount of ignorance (86% incorrect answer) the students have shown in decoding the abbreviation OZN (the Department for people

¹¹Since the number of interviewees was small, only two classes, the students were asked to give answers to all requirements. There were no tasks without an answer. This is, of course, not recommended (and impossible) when it comes to great research; Some tasks and questions remain without answers, it can be noticed, in tests, tasks, entrance exams, and in competitions.

protection) and N. D. (the work mentioned). That M.P. shortens *place stamp* is 82% students were not familiar with, 76% students what the BIGZ meant, and the 72% incorrect answers have been given on questions about abbreviations ob. (obično) (Usually) and l. (lice, list i litra) (Person, the newspaper, and a liter by P 2010). That is the abbreviation Impeks is for import+export even the 66% students did not know and similarly, 60% was not aware what beomal means (beocin mortar). To the question "what is shortened by stsl. an incorrect answer gave 52% students, and even 50% incorrect answers to the question of the meaning of abbreviation T (Tesla). That razred (grade) may be shortened by r. 48% students did not know. The students were, on the basis of answers given on their worksheets, best performing in the set of abbreviations from natural sciences: there was only 32% negative answers for determining the meaning of abbreviations N (nitrogen) and 28% incorrect answers for cl (chlor).

On the basis of the screened student responses, it was concluded that the students in the second grade secondary schools have a low level of knowledge when it comes to abbreviations prescribed by Orthography of the Serbian Language¹² (of the total possible 720 responses, 455 was the incorrect ie. 63 %, almost twice less accurate answers: 265 ie. 37 %). They showed the best knowledge on abbreviations which mark chemical elements, and the lowest level of knowledge when it comes to abbreviations typical for a certain profession (eg. OZN), which is not that much surprising. The most concerning is the high percentage of incorrect answers (even 86 %) on the issue of abbreviation n.d. as well as the meaning of abbreviation l. that are the general (domestic) abbreviations. In the second task on the worksheet the students recorded their examples that they use in their everyday free communication through the internet and mobile phones¹³, as well as an example of text expanding¹⁴, but it remains outside the subjects of interest of this work.

¹² In order to fully outlined data, selected examples of incorrect student responses were given : Stsl. – With this similar; T – topic; M. P. – The Ministry of Justice; R. – Repriza; N – Nemanja; BIGZ – Beogradski insitut i graficki zavod; Beomal – Beogradski malter; L – litar ; OZN – oznaka , Odeljenje za narkotike; N. D. – nemam domaci (zadatak) etc.

¹³ The second task did the students who wanted to. It has been a large number of informal abbreviation typical of student communication, but text expanding as well (not abbreviating having in mind economical side of language terms) popular among the youth. I quoted the original expressions (students predominantly write abbreviations in Latin letters, disregarding small and capital letter and do not use full point). This could be a motivation or a starting point to some new work that would deal with abbreviations which students use in their free communication, and not in writing tasks that the students write in schools and are given grades for.

Recorded Abbreviations: BRT/BRT - brate; BRV – bravo; Check sec- sačekaj sekundu; Defka – definition; dop – dopisivanje (correspondence); kont – kontrolni

4. Conclusion:

In this work, on the basis of relevant methodology and current literature in the field normativity, errors in writing abbreviations in writing tasks of secondary education students are reviewed. The research which included 500 essay notebooks of elected classical and one specialized grammar school students as well as two secondary technical schools, as far as the 35 mistakes in shortening words and expression of ie. 0.05 per a writing task. An insignificant presence of errors is not surprising since the students rarely use abbreviations in their written tasks (on a random sample of 100 tasks only 42 abbreviations ie. 2.4 per one task were recorded).

On the basis of the screening results of research, it was found that the students in secondary education make mistakes in the use of abbreviations of capital letters and this is when write name their school names that are shortened with the full stop, although the Orthography prescribes otherwise (50% of all errors).

In total 26% of all errors is based on non-use of a full stop point where is prescribed, and 8.6 % errors is based on use of a full stop where it is not prescribed; 17% Errors is based on the lack of knowledge of a rule about abbreviating by taking the first syllable with one or more other consonants in front of the second vowel followed by a full stop.

In order to determine how much the students, whose essays notebooks were used and research, are familiar with the meaning of abbreviations

(Test); In – laku noc (good night); NMG – ne mogu (I can not); nmp – nemam pojma (I have no idea); nnc – nema na cemu (you're welcome); NOOB - vice versa from the professional; Nope – ne (not); NZM/nzm – ne znam (I do not know); O5 – opet (again); PRO – the professional ("Dobio si peticu iz srpskog! Al' si pro! " /You got an A in the Serbian al're a pro!); VRV – verovatno (probably); vtncs – volim te najviše na svetu (I love the most in the world); VTP/vtp – volim te puno (I love you so much.); ZZ/pozz – pozdrav (Regards).

¹⁴ Instead of a text (in order to achieve cost-effectiveness of terms) individual students in their text conversations expanded the text, among other things, doubling the letters. According to students, it is a privilege to write as a *pussy cat* that whenever he or she writes changes certain letters in the following way: V - W, H - X, C - TZ, O - o (number), Š - SH, Č - CH, U - OO.

An example of *pussy cat* text was reported in one worksheet paper:

Dobroweche profesorka ... Ew as an RAIDo i hotju i as an RAIDo to wam is javim, and weedeem how are you, sxta you do, and when the pissmenee ... I Razmeeshljala o - Tome mozhda prwee time pixedm o nexxemoo from gradiwa, but I think that tju but odabratee sloBohopoo theme ... The NEK Treballo mee as an RAIDo wreame to wam napishem owaj mail, werujte mee, Nia Vardalos movie to be filmed easily write toward as an RAIDo * MaChklzZa * ... Bash the bill as an RAIDo OMG and badocommu-nities..xD Mwaaah : **

prescribed by P 2010, the students did a worksheet that asked them to determine the meaning of 15 different abbreviations. On the basis of the answers, it was concluded that the students (second grade students of classical high school whose essay notebooks are a part of the research corpus) have a considerable lack of knowledge (63% incorrect answers, 37% accurate) when it comes to abbreviations proposed by the P 2010. The best knowledge they showed with abbreviations that mark chemical elements (the meaning of abbreviation Cl 72% accurate answers, only 28% incorrect), and the lowest level of knowledge when it comes to abbreviations typical for a certain profession or styles (90% of all students who have completed worksheet did not know the meaning of abbreviation L). The most concerning is the high percentage of incorrect answers (even 86 %) on the question on abbreviation n.d. as well as the meaning of abbreviation I. that are the general (domestic) abbreviations.

Since the results of research have shown that high school students are insufficiently familiar with orthographic norm for abbreviating words and expressions in our language (when they are used, they are often used in incorrect or inappropriate way). Secondary school teachers, primarily, thus have an obligation to correct the detected flaws in teaching orthography. It can be achieved by properly thought out methodical models, development and applications of these and other topics in the field of normativity which would be applied in practice so to follow the changes and additions to the current orthography. Finally, it would be useful to pay orthography enough attention in classes, if not regular, then compulsory extra and additional classes.

Gratitude

Thanks to the teaching staff of the following schools: High School "Borislav Petrov Braca" (Vrsac), SC "Nikola Tesla" (Vrsac), Filoloska Grammar School (Belgrade) and Technical schools "Sava Muncan" (Bela Crkva) for her generous co-operation in collecting students' essay notebooks in the Serbian language and literature.

Bibliography:

1. Brborić, Veljko (2002). Writing abbreviations by students of elementary and secondary schools. *Literature and language, the district*. 1–2, 55–69.
2. Brborić, Veljko (2004). *Spelling serbian language in core practice*. Belgrade: Printed documents about growing.
3. Brborić, Veljko (2011). *Spelling and the school*. Belgrade: Printed documents about growing.

4. Dešić, Milorad (1995). *Spelling Serbian language. The Manual for the schools*. Zemun– Niksic: Hue–Unireks.
5. Ilic, Paul (1998). *Serbian language and literature in core theory and practice*. New US: Zmaj.
6. Marinkovic, Simeon (2000). *Creative Teaching methods Serbian language and literature*. Belgrade: Creative center.
7. Nikolic, Milija (2010). *Methods continue Serbian language and literature*. Belgrade: The Institute for textbooks and teaching resources.
8. *Spelling 2010: Orthography (amended and supplemented edition)*, hosted a reception: Mitar Peškin, Jovan Jerkovic, Mato Pižurica; As well as their literary as amended and revised editions: Mato Pižurica (the main redaktor), Milorad Dešić, Branislav Ostojic, Zivojin Stanojčić, the new US: Matica Srpska.
9. Stanojčić, Zivojin and Popovic, Ljubomir (1995). *Grammar (textbook for I, II, III and IV grade secondary school)*. Belgrade: The Institute for textbooks and teaching resources.
10. Stevanovic, Mihailo (1998). *Grammar of the Serbia language for secondary schools*. Belgrade: Zavetno pismo.

Biographical note

Ivana Djordjev (born Ćurčin) has been a teacher of Serbian Language and Literature in the General Grammar School “Borislav Petrov – Braca” in Vrsac since 2004. Having graduated from the Philosophical Faculty in Novi Sad , at the Serbian Language and Literature Department, she enrolled master studies and successfully defended her master thesis in March 2009. During and after her master studies she has written a number of papers, before all from the field of Serbian language teaching methodology (Syntax, Orthography); she has also been an associate of the *Women studies and Research of Mileva Maric Einstein* in Novi Sad , participating in the international project and cooperating on the book *Romkinje 2 [Roma Women 2]*. She expects to defend her doctoral dissertation soon at the Philological Faculty in Belgrade in the field of Serbian language teaching methodology (Orthography).

=====

View and standpoints

Prof. Danilo Ž. Marković, Ph.D.

Serbian Academy of Education

Belgrade

UDC: 316.252.5

=====

RESEARCH METHODOLOGIES IN SOCIAL ECOLOGY

(М. А. Сосунова, *Методологија и методи современной социальной экологии*, Москва, МНЭПУ, 2010).

In a relatively short period of time, social ecology (the mid-last, 20th century) has reached a significant development and it is accepted as a distinct sociological science, both by the scientific community and the whole society. As a relatively new and young science, it should be defined in a more accurate manner both in terms of its research subject and methodology, as it is the case with emerging science. By "rounding-up" the research subject and methodology, this science will become a full member of the society of sciences, opening thereby the possibility for studying further its subject and confirming its importance for the society. The monograph written by I.A. Sosunova on the method and methodology of modern social ecology is a successful effort to formulate the relation between its research subject and methodology to a full extent, and a contribution to the quality of research and organization of human environment. Considerations in this monograph can be systematically classified into three groups (while not presented as grouped and systematized in the following manner).

The first group consists of considerations on social ecology in the general context of scientific development, genesis of the modern conceptualization of interrelations of nature and society, social ecology as a field of sociological knowledge and security as social-ecological interests of society.

The second group consists of considerations which indicate the social-ecological tension from the standpoint of methodology and methods of evaluation. In this context, public opinion is investigated as a regulator of social behaviour in terms of social-ecological tensions, while particularities of social analysis of social-environmental problems are also taken into consideration. These considerations are specifically focused on concepts of expressing the process of social and environmental problems in social

cognition and mass behaviour of the public in terms of social-ecological tensions. In addition, there are two other considerations as well: consideration of the evolution of the scientific basis for resolving environmental issues and consideration of the general environmental issues and concepts of sustainable development and social-ecological basis of the integrative-adaptive processes in the post-soviet area.

The third group consists of reflections on the social and environmental issues in the Russian Federation. The most important of these is by all means the reflection on the development of social and human sciences in Russia with a short retrospective of the development and connection with the environmental policy and education and the public environmental policy. These considerations represent a contribution to a more complete insight into environmental considerations and ecological (political) practice present in one of the largest and most developed countries in the modern world. Their value and importance are increased by research results used by the author, who was funded by the significant public funds such as the Russian Fundamental Research Foundation and the Russian Humanitarian Foundation (pp. 383-384).

The fourth group consists of several sociological essays about the significant social and environmental issues that point to the actuality of social-ecological insights and the need for their critical consideration from a sociological point of view. These essays are the following: Ecological culture of education for the sustainable development; Ecological morality as a sociological category; Social-environmental aspects of quality of life; Contemporary natural grounds and the environment; State-environmental policy and social-environmental priorities; Eco-design of the environment as specific activity; Modern social and environmental situation in Russia and the prospects of its development; The social-ecological system of monitoring as the source of credible empirical information and the participation of society in making environmentally significant decisions. Since they are unfinished, each of these essays in some way represents a call for its completion based on the theoretical and methodological foundations that it already contains.

This monograph is a significant scientific work, the importance of which can (and should) be expressed in the following three points: *First*, it represents a significant contribution to the development of the theoretical basis of social ecology through a critical consideration of ideas about the relationship between nature and society in modern technological and social development. *Second*, it represents a theoretical introduction to the

theoretical and practical experience in solving environmental problems of one of the most developed countries of the modern world. *Third*, it is a critical reflection on the problem of ecological monitoring and its improvement from the aspect of providing high-quality information for addressing problems at both environmental and civilization level.

However, if making education, the system and its content ecological these findings will be able to demonstrate their effectiveness when addressing environmental problems, representing a response to the challenges of our civilization (A. Toynbee), referred as knowledge civilization. Thus, insights provided by this study support environmental education from the commonsense approach with more or less flavour of biological dogmatism, ensuring its sustainable development in an ever-growing scientific knowledge about the cosmos, society and man, and their interdependence, as well as the need for preserving humane mankind and society in conditions of complex and rapid changes in both the cosmos and society. Anticipating the demand for considerations of cosmic-scale environmental issues, and given the recently acquired knowledge about cosmos, I am pleased to recommend this study to all professionals whose activities are directed towards humanistic considerations and practical (political) commitment to preservation of the environment and the improvement of quality of life of man in his human dignity.