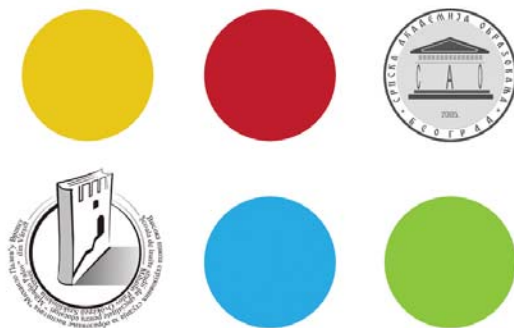


Српска академија образовања, Београд, Србија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу, Србија

ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ



Година I | Број 1 | Вршац-Београд 2011

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 Швејц, 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 Врцељ, 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

ISSN 2217-7337

ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

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

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

Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу и Српска академија образовања у Београду објављују часопис *Истраживања у педагогији* 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 педагогији* 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 педагогији* 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 педагогији* има систем који се у потпуности заснива на кореспонденцији имејлом. Све пријаве треба слати имејлом на следећу адресу: vsvaskatedrasj@hemo.net

Формат рукописа

Рукописи у целини треба да буду у фонту Times New Roman, величина слова 12 са двоструким проредом. 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 педагогији*. 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 ћирилици. 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. Скинута 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.

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ИСТРАЖИВАЊА у педагогији = Research in pedagogy / главни и одговорни уредник Грозданка Гојков. – Год. 1, бр. 1 (2011) - . – Београд : Српска академија образовања ; Вршац : Висока школа струковних студија за образовање васпитача «Михаило Палов», 2011- . – 25цм

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

ISSN 2217-7337

COBISS.SR-ID 268028167

Садржај

УЗ ПРВИ БРОЈ	9
ОДНОС ИЗМЕЂУ ЕМОЦИЈА И АКТИВНЕ ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА НА ЧАСУ - Ненад Сузић и Данијела Дубравац	11
ОБЛАСТИ САДРЖАЈА УЧЕЊА У ОБРАЗОВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА ОБУКУ МЕНАЏЕРА У МАКЕДОНИЈИ – Јасмина Старц, Љупчо Кеверески	26
ИНКЛУЗИЈА КАО НОВИ ПРИСТУП ИЛИ ДРУШТВЕНИ ПОКУШАЈ У ПРИСТУПУ СОЦИЈАЛНОЈ ИСКЉУЧЕНОСТИ ОСОБА С ИНВАЛИДИТЕТОМ - АНАЛИЗА МОДЕЛА СКРБИ ЗА ОСОБЕ С ИНВАЛИДИТЕТОМ - Сандра Стојковић, Марко Мушановић ...	38
ИДЕНТИФИКАЦИЈА ВИСОКО НАДАРЕНЕ ДЕЦЕ - Габриела Келемен	61
ДИСКУРС КАО МЕТОДА ПОУЧАВАЊА У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ - Грозданка Гојков	82
УЧЕСТАЛОСТ И ОБЛИЦИ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА - Тања Недимовић	123
КАРАКТЕРИСТИКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ШКОЛСКОМ И ПОРОДИЧНОМ ВАСПИТАЊУ - Александар Стојановић	142

ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

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 аргуменацијом, 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).

Уз први број

Пред педагошку јавност појављује се први број часописа *Истраживања у педагозији*. Подухват је подстакнут великим променама у педагошкој науци, као последици промена у науци и друштву на глобалном нивоу, а у Србији и региону Балкана и ширем окружењу и транзицијом која, успорена догађајима из претходне две деценије, још увек траје, те се промене у образовању перципирају као врло значајне за укупан развој друштва, као и за економске и друге помаке... За регион у коме смо значајан је овакав часопис, јер су догађаји успорили и отежали комуникацију међу истраживачима, идејама и сл., па се и у педагошкој науци осећа изражена потреба за овим.

Концептуалне промене у педагогији и дидактици уопште и њихова веза са савременом филозофијом науке и знања последњих деценија су посебно изражене, а последице овога, као и других значајних промена попут глобализације и свега што она собом носи и утицаја овога на васпитање и образовање младих, нису још у потребној мери расветљене. Поменуте промене посматране кроз призму постмодерног духа времена отварају нова питања попут повезивања педагошког „треба“, као особеног средства подстицања и развијања индивидуалних способности у обликовању целовите личности сваког човека. Другачије речено, постоје данас у педагогији бројна питања везана за очовечење, кроз коегзистенцију индивидуалног и социјалног, затим питања о постмодерној теорији о знању, „либерализацији“ образовног процеса; о рушењу нормативизма мишљења; циљу образовања у виду нове стандардизације; наметању нових тоталитарних правила, којима формализам, тј. рационализам знања уступа место апсолутној идеји плурализма и толерантности, и тиме иманентно тежи ка нивелисању класичне рационалности, супротстављајући јој се у равни научних дискурса и простору општеприхваћених узајамних деловања...

Поред неколико претходно поменутих општих питања, намећу се и бројна друга, ужа, попут: може ли се подстицањем плурализма на когнитивном плану развијати еманципаторни потенцијал; у којој мери прихватање значаја плуралности, са уважавањем неухавтивности идиосинкразије, као главим обележјем људске природе, усмерава педагогију, дидактику и њима блиске науке које се баве васпитањем и

образовањем ка трагању за новим приступима васпитању и образовању уопште, као и учењу у настави, којима би се еманципација могла манифестовати и у реалним наставним ситуацијама, а не само у стратегијама образовања? У савременој педагогији и, уже посматрано, дидактици, актуелно је питање теоријских основа плуралистичких концепата и еманципаторног потенцијала, али, исто тако, и његова емпиријска валидација којој би допринос требало да пружи и овај часопис, односно налази истраживања који ће бити у њему објављивани.

Овај први број отвара пут за приказивање налаза истраживања и нових идеја за широко подручје васпитања и образовања на свим нивоима, целоживотном образовању итд.

Академик Ненад Сузић

Данијела Дубравац

Филозофски факултет Бања Лука

=====

ОДНОС ИЗМЕЂУ ЕМОЦИЈА И АКТИВНЕ ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА НА ЧАСУ

Резиме: У овом истраживању проведеном на узорку од 159 ученика основних школа узраста од 9 до 13 година, аутори аргументују двије хипотезе. Прва је да позитивне емоције расту ако су ученици активно укључени у рад на часовима, а друга, да атрибуција стила рада наставника за ученике није битна претпоставка активне укључености у наставу. Регресионом анализом нађено је да су кључни предиктори активне укључености ученика у рад на часу: а) школски успјех ($\beta = 0,20$; значајно на нивоу 0,01) и б) позитивне емоције ученика ($\beta = 0,18$; значајно на нивоу 0,05). Нађено је, такође, да су позитивне емоције линеарно повезане са порастом активне партиципације ученика на часовима, али то је, за емоцију срећа значајно, а за емоцију задовољство није. Негативне емоције нису значајни предиктори активне партиципације ученика и нису се значајно мијењале на часовима. За доказивање ових односа аутори користе анализу коваријансе (АНКОВА) у мултиваријантном дизајну. Осим наведених налаза, ово истраживање нуди неколико тема за нова истраживања.

Кључне ријечи: позитивне емоције, негативне емоције, активност у настави, школски успјех, интерактивно учење.

Традиционална школа заснована на репродукцији чињеница не представља тако моћну и подстицајну околину за учење као школа која своју наставу заснива на активностима ученика (Collis & Winips, 2002). Самосталност и независност у учењу снажно мотивише ученике, посебно када се на њих одговорност преноси постепено (Vermunt, 2003). Позитивну акцију ученика предодређују њихове емоције, а и то да ли ће се добро осјећати током активности (Cavanagh, Urry, and Shin, 2011). Генерално постављено, можемо рећи да су емоције снажни покретачи активности, али могу представљати и снажну кочницу. На примјер, особе са израженијом анксиозношћу чешће подлијежу грешкама пажње (Rutherford, MacLeod, and Campbell, 2004). Људи су склони „емоционалној селективности“ те бирају емоције које ће им

донијети више угоде, а мање непријатности (ибидем, 2004). Трагом ових спознаја, овдје смо се одлучили истраживати однос позитивних и негативних емоција ученика према активности на часовима.

Активна партиципација ученика у настави

Када активност у учионици наставници са властитог ауторитета пренесу на ученике, побољшава се емоционална клима у одјељењу и развија се учећа атмосфера, то су показала два истраживања. Када су су модификовали правила учења у 100 учионица и увели игре учења уз подјелу ауторитета између наставника и ученика и некомпетитивно вредновање, истраживачи су открили значајна побољшања у резултатима учења и у пријатној емоционалној клими у учионицама (види: Covington, 2000). Акционе тенденције имају својство одрживости. Када се једном активирају, акционе тенденције воде понашању које карактерише аутономија (Macrae and Bodenhausen, 2000). Подржане позитивним емоцијама ове тенденције постају оријентација у понашању ученика. У једном трогодишњем акционом истраживању ученици су перманентно показивали позитивне емоције када би наставници најављивали да ће се радити интерактивно, исто тако, при реализацији часова интерактивног учења, расле су позитивне емоције и повољна атмосфера у разреду (Сузић, 2004). Ученици једноставно воле акцију и цијене наставника који им омогући активни, самосталан и кооперативни рад у учионици.

У једној лонгитудиналној студији о склоности дјеце ка симпатији, наставници и родитељи су извјештавали да интензитет негативних емоција дјеце опада са порастом њихове склоности ка диспозиционалној симпатији (Eisenberg и сарадници, 1998; Murphy и сарадници, 1999). Ову симпатију дјеца развијају спонтано, кроз игру и дружење, али и организовано, уколико им школа то омогући. Најбољи начин за то су интерактивни модели наставног рада. Коедукација и сарадња временом смањују страх и воде ка позитивним емоцијама. Супротно вршњачкој прихваћености, социјално искључивање из вршњачких активности води ка подсвјесном бијегу дјеце у позитивне емоције (DeWal и сарадници, 2011). У нашем истраживању опсервирали смо интеракцију, коедукацију и емоционалну климу на часовима редовне наставе, у току часова три пута „пунктирали“ четири базне емоције ученика, срећу, тугу, страх и задовољство, а потом поредили те емоције са активностима на часовима.

Улога наставника

Традиционални наставни стереотип је да наставник посредује градиво, ученици уче и понављају, а наставник оцјењује научено, ово познајемо као модел *Magister dixit*¹. Овај модел праћен је ауторитарном позицијом наставника свезналице, наставника који је ђацима лично на енциклопедију која хода. Таква ауторитарна позиција наставника више је кочила него подстицала ученике. Истраживање је показало да у ауторитарним наставним моделима ученици мање вјерују у своје способности него када наставник подржава њихову аутономију (Sargaga и сарадници, 2008). Наставник је кључна особа која креира емоционалну климу у разреду, а од њега зависи и радна атмосфера при раду на градиву. Истраживање је показало да је перцепција околности у којима се учи од централне важности за ученике (Könings и сарадници, 2008). По теорији самодетерминације Едуарда Десаја, људи у принципу теже да своје акције сами одређују, да сами длучују (Deci and Ryan, 2000). Када су у позицији да сами одређују начин рада у настави, да бирају индивидуалне и групне активности, ученици су боље мотивисани него када им наставник одређује задатке, циљеве и начин рада.

Уколико наставник својим стилем рада подржава аутономију ученика, он подстиче њихову унутрашњу мотивацију (Radel, Sarrazin, Legrain, and Wild, 2010). И не само то, када ученицима омогући самосталан рад, наставник их може придобити да уче чак и бесмислене садржаје (Сузић, 2008а). Мотивација у експерименту интерактивног учења географије била је тако снажна да су у све четири школе ученици тражили да раде преко одмора, да не иду на паузу иако се тог дана на свих пет часова у експерименталном дизајну радила само географија (Сузић, 2002). Наставников стил подршке аутономији снажно мотивише ученике, то су показала истраживања (Jqang, Reeve, and Deci, 2010; Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Radel i saradnici, 2010; Roth и сарадници, 2007). У нашем истраживању опсервирамо активности у настави у односу на емоције ученика, у односу на самопроцјену ефикасности рада наставника и оцјену те ефикасности од стране ученика.

Улогу наставника ученици су процјењивали попуњавањем инструмента СРНА гдје су на 15 ставки атрибуцијом приписивали наставнику својства која карактеришу стил његовог рада. Како је познато, теорија

¹ Учитељ је рекао.

атрибуције Фрица Хајдера (Heider, 1958) полази од поставке да лаици, они који нису психолошки образовани, особама приписују својства или атрибуте при оцјени њихове личности или начина рада. За атрибуцију смо се определијели зато што је за наставнике, педагоге и психологе много важније која својства дјеца приписују наставницима, јер се дјеца понашају у складу с тим атрибутима, а не у складу са стварним својствима наставника. На примјер, наставник може бити озбиљан, а да га већина дјеце доживљава као строгог.

Истраживање

Хипотезе

Постоји значајна интеракција између активно употребљеног времена ученика на часу и њихових позитивних емоција; ова интеракција није значајна за негативне емоције. Једноставније речено, што су ученици активнији на часу, то је, уз проток времена, виши ниво њихових позитивних емоција. Друга хипотеза је да своју процјену стила рада наставника ученици повезују са активностима на часовима, али ово није значајан предиктор активности на часовима.

Узорак

Узорком је обухваћено 159 ученика основних школа са подручја града Бања Лука узраста од 9 до 13 година. Мушких је 71 а женских 88, уз $\chi^2 = 1,82$ ова разлика није статистички значајна тако да је узорак уједначен по полу.

Поступак у истраживању

Да бисмо тестирали хипотезу о међудејству емоција и активности ученика, било је потребно снимити активности и емоције ученика на часовима, а затим поредити ове двије варијабле међусобно. Одлучили смо се за два приступа: мјерити обје варијабле опсервацијом и самоизвјештавањем. Одмах се појавио проблем битан за укрштање података: опсервација је континуирана, а самоизвјештавање тренутачно. То и није велики проблем јер се методолошки може лако ријешити, али знали смо да би поређење било боље ако имамо континуитет и у самоизвјештавању – што је немогуће. Одлучили смо се за технику пунктирања емоција, којом дјеца у три наврата, на почетку, у средини и на крају часа на *Термометру емоција* уносе како се осјећају у том тренутку. На тај начин смо добили компензацију за континуитет самоизвјештавања и то да не реметимо процес наставе јер су ти једноминутни прекиди дјеци дошли као освјежење. Осим тога, у учионицама су двије камере континуирано снимале, једна активност

ученика, а друга наставника. Евалуацију часова снимљених камером извршила су касније четири експерта поједино, а просјек њихових процјена унесен је у СПСС као основа за поређење. Уз све то, ученици су попуњавали А-форму упитника о ефикасности рада наставника, а наставници Б-форму истог скалера гдје су дали сампроцјену ефикасности властитог рада. Сада смо имали заиста комплексан поглед на емоције и активности ученика у настави те податке о неколико варијабли битних за овај однос. Методолошки најпогоднији поступак за укрштање овако снимљених варијабли била је анализа коваријансе (АНКОВА) у мултиваријантном дизајну. Ова мјера најпогоднија је када у временском интервалу опсервирамо двије или више варијабли у њиховом међудејству (Bryman and Cramer, 2001, стр. 152). Овдје није могуће, нити је методолошки оправдано, одредити једну варијаблу као зависну а другу као независну, зато што су емоције и активности ученика међусобно узрочно повезане. Ученик може бити активан зато што осјећа одређене емоције, а може имати жељене емоције зато што је активан. Било би погрешно користити класични вунтовски приступ те унапријед рећи ово је зависна, а ово независна варијабла и тврдити да је то једино исправно. То је честа грешка савремених психолога и педагога, јер стварност није црно-бијела, она је сложена од много више боја.

Особине наставника ученици су процјењивали атрибуцијом на инструменту СРНА тако што су заокруживали бројке на листу за одговоре, а бројке су од 1 до 5 представљале ступњеве процјене на скали Ликертовог типа. Наставници су попуњавали инструмент САН тако што су заокруживали једну од пет бројки на скали процјене Ликертовог типа дату уз сваку тврдњу.

Инструменти

У овом истраживању употребљена су четири инструмента: 1) *Ефх* (Сузић, 1995), *Термометар емоција* (Сузић, 2008б), *СРНА – Стил рада наставника*, *САН – самопроцјена активности наставника*. Посљедња два инструмента рађена су за потребе овог истраживања. Сваки од четири инструмента овдје ћу кратко приказати.

Ефх – Ефикасност наставног часа је инструмент који на петстепеној скали мјери ефикасност наставног часа. За ученике је то скала која иде од најнижег ступња, када су неактивни или искључени из рада у настави до самосталног и интерактивног рада, а за наставнике од искључености до највишег нивоа менаџмента и организације наставе. Овај инструмент је баждарен и примјењиван на великом узорку, као и више малих узорака. У баждарењу је кориштено више поступака.

Мјерили смо везу активности ученика и активности наставника. Добивена корелација $r = 0,98$ указује да је било оправдано овако конструирати скале за наставнике и ученике. Објективност инструмента провјеравана је израчунавањем корелације између паралелних примјена истог инструмента на истим часовима од стране различитих опсерватора. Пеарсонов коефицијент корелације $r = 0,99$, уз t -вриједност ($t = 7,06$) значајан на нивоу $0,01$. Релијабилност или поузданост израчунали смо Пирсоновим коефицијентом корелације за двије половине инструмента уз примјену Спирман-Браунове формуле. Добивени $r = 0,72$ уз t -вриједност ($t = 5,96$) статистички је значајан на нивоу $0,01$.

Термометар емоција је једноставан инструмент који, попут термометра, мјери од нула до сто интензитет одређене емоције у одређеном тренутку. Конкретно, ученик на скали од 0–100 заокружи интензитет за који вјерује да се његов страх или нека друга емоција налази у том тренутку (Схема 1).

Схема 1: Термометар емоција

Sreća (radost)	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Tuga (žalost)	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Strah (trema)	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Zadovoljstvo (raspoloženje)	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Ученици знају шта је термометар и врло лако заокружују бројке које представљају ниво на коме се у датом тренутку налазе њихове емоције. Израчунали смо Кронбах-алфа тест за унутрашњу конзистентност позитивних емоција $\alpha = 0,84$, а за негативне емоције $\alpha = 0,87$. Ученици су на почетку часа заокружили бројеве на термометру емоција и тиме показали како се тада осјећају, затим су то исто поновили у средини часа, након 25 минута, и на крају часа, након 45 минута. То нам је омогућило да установимо како се који ученик осјећа у ком тренутку наставе и наставном дизајну.

СРНА – Стил рада наставника има 15 честица и мјери како ученици процјењују стил рада својих наставника. Унутрашња конзистентност за ових 15 ајтема мјерена Кронбах-алфа коефицијентом износи $\alpha = 0,74$. Ради се о атрибуцији, односно о атрибутивним процјенама стила рада наставника од стране ученика. Конкретно, ученицима смо понудили 15 тврдњи, од којих једна гласи овако: *На лицу нашег наставника се види да ужива док нам објашњава градиво*. На сва питања се одговара скалом Ликертовог типа од 1 = никад до 5 = увијек.

САН – самопроцјена активности наставника има 15 ајтема а мјери како наставници процјењују своју ефикасност у раду, свој стил и начин рада. Кронбах-алфа за унутрашњу конзистентност овог инструмента износи респектабилних $\alpha = 0,74$. Ради се о самопроцјени наставника у којој су они на свако питање одговарали заокруживањем једне од пет ставки на скали Ликертовог типа од 1 = никад до 5 = увијек. Једно од питања гласи: *Пријатно ми је када се присјећам часова наставе, док размишљам о настави.*

Резултати истраживања

Пошто наша теза гласи да су емоције ученика у интеракцији са њиховим активностима на часу, примијенили смо мултиваријантну анализу варијансе за три и више зависних међусобно повезаних аритметичких средина (ибидем, стр. 152). Овај поступак смо поновили за активност забиљежену камером. Као тест за варијансу унутар активности ученика и наставника унијели смо три мјерења ове активности: на почетку, у средини и на крају часа. Као тест односа међу варијаблама, поставили смо позитивне и негативне емоције, а као коваријантне унијели смо три варијабле: пол, доб и успјех ученика. Користили смо модел пуне факторизације (Full factorial; Type III) који препоручују Табашник и Фидел (Tabachnick and Fidell, 1996). Од четири мултиваријантна теста варијансе, задржали смо Пилаијев (види код: Vrugan and Cramer, 2001, стр. 153), а напустили Хотелингов критеријум, Вилсову ламбду и Ројев *gsc*-индекс, зато што је Пилаијев критеријум најпогоднији за тестирање односа варијансе међу захваћеним варијаблама (ибидем). Резултати мултиваријантног теста интеракције међу варијаблама дати су у Табели 1.

Показало се да се активности знатно мијењају током часа ($F = 8,86$; значајно на нивоу 0,001 – на основу процјене опсерватора и $F = 12,88$; значајно на нивоу 0,001 – процијењено на основу снимке камером; Табела 1). Када смо уз те активности анализирали утицај емоција, показало се да се позитивне емоције знатно мијењају у вези са активношћу ученика ($F = 1,59$; значајно на нивоу 0,02 – на основу процјене опсерватора и $F = 1,49$; значајно на нивоу 0,04 – процијењено на основу снимке камером; Табела 1).

Табела 1: Мултиваријантна анализа варијансе односа емоција и активности ученика на часу

Извор	Опсервација ^а		Камера	
	Ф	п	Ф	п
Ефекти унутар активности ученика и наставника ^б				
Активност	8,86	0,001	12,88	0,001
Позитивне емоције	1,59	0,02	1,49	0,04
Негативне емоције	1,34	0,12	1,28	0,16
Ефекти односа међу варијаблама				
Пол	1,58	0,22	0,01	0,94
Школски успјех	0,04	0,84	3,17	0,08
Доб	19,32	0,001	15,26	0,001

Напомена: ^а Опсервација је остварена присуством опсерватора на часу и примјеном Efx-a;

^б Примењен је Пилаијев критеријум анализе (Pillay's criterion).

Подаци о варијанси унутар активности ученика и наставника у Табели 1 (болдовано) показују да је дошло до промјене у активностима ученика и наставника, а позитивне емоције које су ученици исказали током часова, у значајној су интеракцији са тим активностима. Пошто је значајност овог односа, израчуната на основу снимања камером ($F = 1,49$; значајно на нивоу 0,04), нешто нижа у односу на процјену опсерватора. Све то смо подвргли тесту контрастирања (Табела 2). Контрастирање служи да квадрирањем појачамо дејство података удаљених од средње вриједности, а тиме заостримемо тест значајности (Bryman and Cramer, 2001, стр. 148).

Табела 2: Интеракција временаведеног у активностима на часу и емоција ученика (MANCOVA) – тест контрастирања

Извор	Контраст	Опсерватор		Камера	
		Ф	п	Ф	п
Активност	Линеарни	28,96	0,001	52,45	0,001
	Квадратни	0,06	0,80	0,38	0,54
Активност × Позитивне емоције	Линеарни	2,00	0,02	2,02	0,02
	Квадратни	1,42	0,15	1,33	0,20
Активност × Негативне емоције	Линеарни	1,30	0,23	1,60	0,09
	Квадратни	1,36	0,19	1,18	0,32
Активност × Узраст	Линеарни	2,15	0,15	25,72	0,001
	Квадратни	0,09	0,77	2,22	0,15
Активност × Пол	Линеарни	1,51	0,23	1,83	0,19
	Квадратни	1,11	0,30	2,06	0,16

Активност × Успјех	Линеарни	4,14	0,05	3,86	0,06
	Квадратни	0,81	0,37	0,10	0,75

Дизајн поновљеног мјерења је најпогоднији када имамо више варијабли које поредимо за исте испитанике и када су неке од тих варијабли опсервиране у више наврата, у обновљеним мјерењима (ибидем, 2001, стр. 203). Овај дизајн испитује интеракцију зависне и више независних варијабли. Табела 1 показује да постоји значајан линеарни интерактивни ефекат између активности ученика и њихових позитивних емоција ($F = 1,52$; значајно на нивоу 0,02), то је показало и контрастирање ($F = 2,00$; значајно на нивоу 0,02; Табела 2), што значи да постоји значајна разлика у емоцијама ученика током активности на почетку, у средини и на крају часа. Ова разлика је линеарна, али не и квадратна зато што однос међу варијаблама није издржао квадратни тест контрастирања ($F = 1,42$; значајно на нивоу 0,15). Овдје нас, свакако, занима да ли су позитивне емоције током рада на часовима порасле или су се смањиле. То ћемо најбоље сазнати увидом у дескриптивне податке о средњим скалним вриједностима емоција (Табела 3).

Табела 3: Средње скалне вриједности за четири емоције на почетку, у средини и на крају часа

Варијабла	Почетак часа (1)	Средина часа (2)	Крај часа (3)	Разлика m-вриједност		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	1-2	2-3	1-3
Срећа	74,59 (27,80)	79,12 (28,00)	82,01 (29,01)	2,37*	1,26	2,91**
Туга	10,44 (16,96)	10,50 (19,42)	12,01 (24,54)	0,05	0,85	0,82
Страх	15,28 (24,75)	13,52 (25,83)	11,83 (24,35)	0,38	0,34	0,07
Задовољство	73,21 (29,13)	75,35 (30,29)	77,30 (30,14)	1,07	0,76	1,66
Активност ^a	0,57 (0,06)	0,77 (0,12)	0,92 (0,07)	17,16***	15,30***	39,58***
Активност ^b	0,65 (0,13)	0,71 (0,15)	0,73 (0,08)	5,02***	1,33	6,16***

Напомена: ^a Опсервација је остварена присуством опсерватора на часовим и примјеном Ефх-а;

^b Опсервација остварена на основу снимака двију камера након часова;

* p значајно на нивоу 0,05; ** p значајно на нивоу 0,01; *** p значајно на нивоу 0,001.

Када прегледамо аритметичке средине у Табели 3, лако можемо уочити да све емоције у току часа расту, осим страха, који пада, а да је статистички значајан пораст једино за срећу ($M = 2,37$; значајно на нивоу

0,05 у првом дијелу часа; $M = 2,91$; значајно на нивоу 0,01 за цио час; Табела 3). Сличан пораст значајности пратимо и на варијабли активност ученика и наставника, било да се ради о процјени опсерватора на часовима или о снимци камера и процјени оствареној након часова ($m = 39,58$; значајно на нивоу 0,001 – опсерваторова процјена; $m = 6,16$; значајно на нивоу 0,001 – процјена на основу снимака; Табела 3). Подаци у табелама 1, 2 и 3 недвосмислено аргументују оправданост хипотезе да активност ученика у настави прате позитивне емоције. Овдје се још једном доказује оправданост генералног става да емоције предодређују акцију (Cavanagh, Urry, and Shin, 2011, стр. 241), а овај налаз добија на значају ако имамо у виду да је истраживање показало да су позитивне емоције повезане са остварењем среће у животу (ибидем, 2011).

Уз хипотезу да позитивне емоције иду уз активирање ученика, занимљиво је размотрити и питање у каквој су вези активност ученика, позитивне и негативне емоције са процјеном ученика о ефикасности рада наставника те самопроцјеном активности наставника (Табела 4). Као предикторе у мултиплој регресији препоручиво је узети варијабле које значајно корелирају са оном коју предвиђамо, односно са зависном (Bryman and Cramer, 2001). По том критеријуму у Табели 4 налазимо три предиктора: позитивне емоције ученика ($p = 0,18$; значајно на нивоу 0,05), стил рада наставника по процјени ученика ($p = 0,16$; значајно на нивоу 0,05) и школски успјех ученика ($p = 0,19$; значајно на нивоу 0,01). Како видимо, ради се о корелацијама које су блиске по величини, а занима нас које од њих највише предодређују активност ученика у настави. То ћемо најбоље тестирати мултиплом регресијом (Hedges and Olkin, 1985), а графички представити АМОС статистиком (Cunningham and Wang, 2005).

Табела 4: Пирсонов продукт момент корелација за односе активности, емоција и самопроцјене активности наставника и ученика

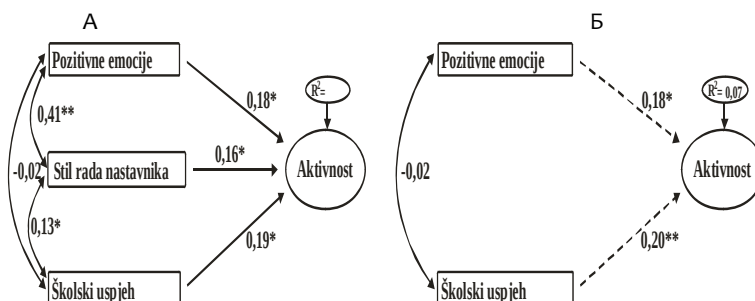
Варијабла	1	2	3	4	5	6
1. Активност ученика и наставника						
2. Позитивне емоције ученика	0,18*					
3. Негативне емоције ученика	-0,04	-				
4. Стил рада наставника	0,16*	0,41**	0,24**			

5.	Самопроцјена активности наставника	0,01	0,08	0,01	–	0,21**
6.	Успјех		–0,02	–	0,13*	–
		0,19**		0,27**		0,38**
	Аритметичка средина	0,75	76,93	12,19	3,56	3,94
	Стандардна девијација	0,07	21,87	16,45	0,60	0,52
						1,17

Напомена: * p значајно на нивоу 0,05; ** p значајно на нивоу 0,01.

Мултипла регресија (Графикон 1) показала је да су кључни предиктори активне интеракције на часовима *школски успјех* ($\beta = 0,20$; значајно на нивоу 0,01; Графикон 1Б) и *позитивне емоције ученика* ($\beta = 0,18$; значајно на нивоу 0,05; Графикон 1Б). Ова два предиктора објашњавају 7% варијансе, то није велики проценат, али је то значајно на нивоу 0,05. Остали дио варијансе

Графикон 1: Мултипла регресија предиктора активне партиципације на часовима може се објаснити другим изворима мотивације ученика; на примјер интеракцијом (Сузић, 2002).



Напомена: На испрекиданим линијама унесени су бета коефицијенти; * p значајно на нивоу 0,05; ** p значајно на нивоу 0,01.

Овај налаз једним дијелом колидира са налазима Реми Рајдел (2010), а другим дијелом потврђује њихове налазе. Конкретно, мултиплом регресијом искључена је варијаблила *стил рада наставника* као предиктор активности на часовима, ово колидира са налазима Реми Рајдел, али се позитивне емоције остварују као предиктор активности на часовима, што се слаже са поменутих истраживањем. Овим је потврђена теза да ни контрола, ни аутономија нису довољне за висок ниво унутрашње мотивације, као и налази истраживања Јанга, Ривеа и Десаја (2010) да за добру мотивацију треба и контрола и подршка аутономији ученика. Очигледно да ученици у нашем узорку не повезују

пуно свој доживљај наставе и одлуку да активно судјелују на часовима са властитом процјеном стила рада наставника, мада ова корелација постоји ($p = 0,16$; значајно на нивоу $0,05$; Табела 4), али на прилично ниској разини. Занимљиво је констатовати да је самопроцјена стила рада наставника у негативној корелацији са процјеном тога стила од стране ученика ($p = -0,21$; значајно на нивоу $0,01$; Табела 4). Овдје нам треба ново истраживање у коме бисмо добили одговоре на неколико занимљивих питања. Једно од тих питања је: Шта је реалније, самопроцјена наставника или атрибуција ученика о њиховом стилу рада. Друго питање је: Да ли су наставници који свој рад натпросјечно оцјењују свестранији у примјени наставних метода и да ли тендирају ка подршци аутономије ученика. Треће питање је: Да ли су наставници који имају нижи ниво самопроцјене ефикасности свога рада уједно склони синдрому изгарања. Како видимо, наше истраживање отвара низ питања за нова истраживања.

Дискусија

Истражујући однос активности и емоција ученика у настави те њихову везу са самооцјеном наставника и процјеном ученика о стилу рада наставника, дошли смо до неколико вриједних спознаја. Позитивне емоције су у порасту ако наставник у учионици адекватно активира ученике, али овај пораст није исти за све позитивне емоције. У нашем истраживању ученици су исказивали статистички значајан позитивни помак на емоцији *срећа*, али на емоцији *задовољство* постоји позитиван помак, али статистички незначајан. Емоција *страха* током часова опадала је, али статистички незначајно, док је емоција *туге* варијирала. Рачунајући генерално, позитивне емоције су расле ако су ученици били активни, ако су радили интерактивно и кооперативно судјеловали у раду на градиву.

Други значајан налаз овог истраживања је да атрибуција стила рада наставника није била значајан предиктор активности у настави, а као значајни предиктори биле су позитивне емоције и школски успјех, што је показала регресиона анализа. Ово дијелом колидира са налазима неких истраживања, али се може објаснити тиме да су током истраживања у разреду биле двије камере и да су наставници склони уложити посебан напор да се у тим условима активирају више него уобичајено. Ученици атрибуирају стил рада наставника онако како их познају већ дуже времена, а на часовима овог истраживања реагују у складу са активностима у које су укључени. Овдје препознајемо једну слабост овог истраживања, а то је да увођење камера у учионице

ремети уобичајени ток и ствара посебне „експерименталне“ околности, различите од онога на што су ученици и наставници већ навикли.

Литература:

1. Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
2. Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Ventura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525–534. doi:10.1037/0022-0663.100.3.525
3. Cavanagh, S. R., Urry, H. L., & Shin, L. M. (2011). Mood-induced shifts in attentional bias to emotional information predict ill- and well-being. *Emotion*, 11, 241–248. doi:10.1037/a0022572
4. Collis, B., & Winnips, K. (2002). Two scenarios for productive learning environments in the workplace. *British Journal of Educational Technology*, 33, 133–148.
5. Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
6. Cunningham, E. G., & Wang, W. C. (2005). Using AMOS graphics enhance the understanding and communication of multiple regression. In L. D. Bacon (ED.), *Using AMOS for structural equation modeling in market research*. Na sajt: <http://www.hearne.co.nz/attachments/Using%20Amos%20for%20structural%20equation%20modelin%20in%20market%20research.pdf>. Očitano: 01.08.2011. godine.
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
8. DeWal, C. N., Twenge, J. M., Koole, S. L., baumeister, R. F., Marquez, A., & Reid, M. W. (2011). Automatic emotion regulation after social exclusion: Tuning to positivity. *Emotion*, 11, 623–636. doi:10.1037/a0023534
9. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, J., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34, 10–24.
10. Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic Press.
11. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
12. Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600. doi:10.1037/a0019682

13. Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 535–548. doi:10.1037/0022-0663.100.3.535
14. Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93–120.
15. Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of young adolescents' dispositional sympathy to their emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Early Adolescence*, 29, 66–97.
16. Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186
17. Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social cognition of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 577–587. doi:10.1037/a0019051
18. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomus motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
19. Rutherford, E. M., MacLeod, C., & Campbell, L. W. (2004). Negative selectivity effects and emotional selectivity effects anxiety: Differential attentional correlates of state and trait variables. *Cognition & Emotion*, 18(5), 711–720.
20. Сузић, Н. (2002). Ефикасност интерактивног учења у настави: Експериментална провјера. *Образовна технологија 2/2002*, стр. 13–45.
21. Сузић, Н. (2004). *Интерактивно учење III*. Бања Лука: ТТ-Центар.
22. Сузић, Н. (2008а). Can we motivate students to memorize senseless contents. U knjizi: A. Kozłowska, R. Kahn, B. Kožuh, A. Kingston, J. Mažgon (Eds.), *The role of theory and research in educational practice* (pp. 113–133). Grand Forks: University of North Dakota.
23. Сузић, Н. (2008б). Емоције и афективни стилови у настави. *Педагошки истраживања бр. 2(В)*. 153–166.
24. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*, 3rd ed.. Reading, MA: Addison-Wesley.
25. Vermunt, J. D. H. (2003). The power of learning environments and the quality of student learning. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. J. G. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. Oxford, UK: Elsevier Science.

Биографска нота:

Ненад Сузић је редовни професор на Филозофском факултету у Бањој Луци, предаје педагогију и социологију образовања.

Данијела Дубравац је студент мастер студија на Филозофском факултету у Бањој Луци. Контакте у вези са овим радом можете остварити на тел: 00387-65-538-500 те на E-mail: nenad_szc@yahoo.com

Др Јасмина Старц

Висока школа за управљање ин пословање Ново место, Словенија /
School of Business and Management Novo mesto, Slovenia

Др Љупчо Кеверески

Универзитет Св “Климент Охридски” Битола
Педагошки факултет- Битола, Македонија

=====

**ОБЛАСТИ САДРЖАЈА УЧЕЊА У ОБРАЗОВНИМ ПРОГРАМИМА
ЗА ОБУКУ МЕНАџЕРА У МАКЕДОНИЈИ**

Резиме: Промислања о питању универзалног процеса који је део сваког од нас свакако ће нас одвести до феномена глобализације. Први разлог за то је да је то глобални тренд, други је да представља идентитет глобалне међузависности, а трећи разлог је да ствара и индивидуални и колективни идентитет и утиче на начин на који се људи понашају и резонују. Да бисмо дефинисали глобализацију користимо одређене аспекте концептуализације које нуде A. Giddens, F. Jameson, D. Held, R. Robertson i J. Mittelman (Steger 2005: 10). Тако се глобализација може схватити као вишедимензионални динамички збир интердисциплинарних процеса који имплицирају међународну међузависност људских ресурса у социјалној, економској, социјално-културној, образовној, еколошкој и другим сферама, истовремено одређујући организациони, институционални и лични идентитет и развој. Видимо овај глобални макро контекст као контекст нашег микро амбијента у који је смештена сама теоријска, емпиријска и методолошка структура рада.

Рад представља сегмент компаративног истраживања који се бави дијагностицирањем различитих аспеката развојног образовног статуса менаџера у Републици Македонији. Рад се теоријски и емпиријски заснива на истраживачкој студији која је већ спроведена у Републици Македонији (Старц 2008). Са циљем да уочимо стање, тенденције и аспирације у истој области у Републици Македонији, користили смо упитник (који се састоји од 25 питања, Ј. Старц) у 5 општина: Охрид, Битола, Прилеп, Велес и Скопје.

Очекивали смо да на основу овог истраживања стекнемо јаснију слику и да дођемо до одговора на питања као што су: Који је статус менаџера у компанијама у различитим областима? У ком смеру треба да иду промене у образовању и обуци? Који институционални проблеми се

јављају? Какво је социо-економско окружење? Каква је веза између когнитивних, професионалних, интерперсоналних, концептуално-стратешких способности и вештина и организационог развоја одређене компаније? Каква је прогноза развоја институције као и развоја појединца? Представили смо резултате до којих се дошло на основу питања 1-8 и 16, пошто она имплицирају даљи контекст истраживања. Сви резултати овог истраживања представљају дијагнозу стања, док истовремено отварају перспективе за стварање ефикасних стратегија које воде ка квалитативном напретку у македонским пословним компанијама, као и у другим типовима компанија. На крају, главни проблем, поред осталих проблема којима се студија бави, требало би да буде индикатор који води ка обогаћењу, унапређењу, упоређивању и иновацији актуелне и будуће праксе у македонском пословном домену, као и у другим компанијама у области примене модерних стратегија развоја образовања и обуке македонских тимова руководиоца. У исто време, ова међународна сарадња – као чин глобализације и међусобне зависности у области научног истраживања представља доказ да глобализација има позитивне импулсе посебно када се ради о упоређивању, иновацији и промоцији организационе праксе.

Кључне речи: менаџери, каријера у менаџменту, образовање, обука, садржај учења.

1. Увод

Глобализација тржишта и међународне тензије конкуренције су углавном проузроковане експоненцијалним растом технолошког знања који води ка иновацијама у организационим структурама, методама производње, и производима, приморавајући компаније да се суоче са потребом да реагују брже, креативније и флексибилније. У исто време, са развојем који се ставља у шири и непосреднији пословни свет који пролази кроз драматичне промене на нивоу међународне политике, социјалног развоја и еколошке одговорности, руководство једне компаније суочава се са додатним захтевима. Руководићење и формирање компанија у оквиру тако високо комплексног и турбулентног систематског окружења од система менаџмента једне компаније тражи да буде високо квалификован и има специјализована знања, као и да буде у стању да врши трансфер тог знања.

Развој менаџмена представља значајан део развијања персонала у једној организацији и заснива се на систематским и дугорочним плановима, као и на плановима индивидуалног развоја који су у складу

са стратешким циљевима и организационом културом. Због трајних промена у оквиру одређене организације и њеног окружења, развој мора да прати менаџере кроз читав период њиховог рада. Ниво формалног образовања и главне области студија саме по себи нису довољне за успешно спровођење менаџерских задатака. На различитим нивоима развоја током каријере једног менаџера, улога менаџера, дужина ове улоге, као и задаци и фактори који могу трпети различите утицаје, мењају се.

У области развоја менаџерског особља осмишљавају се и имплементирају различити системи стручног усавршавања. Обука овог особља захтева специфичне методе и облике. Инвестирање у развој менаџмента је дугорочно улагање док предности зависе од адекватности и погодности образовних програма и програма обуке менаџерског особља. Каријера у менаџменту не зависи од капацитета организације, већ од способности које појединац поседује, његових мотива, амбиција, као и решености. Наравно, аспирације појединца морају бити у складу са потребама и циљевима организације.

2. Области садржаја учења у обуци и образовању менаџмента

Образовање и програми обуке у вези су са потребама и циљевима организација. Постоје различити нивои и типови образовних потреба који резултирају у специјализованим садржајима учења за поједине образовне програме. Бахтијаревић – Шиббер (1999: 741) се осврће на четири нивоа образовних потреба. *Први ниво* потребе усредсређен је на обуку запослених за њихов тренутни посао и брисање разлике између очекиваног и реализованог учинка појединца у периоду док ради свој посао. *Други ниво* повезан је са ширењем индивидуалног знања и вештина; ово омогућава појединцу да успешно завршава све захтевније и разнородније задатке. *Трећи ниво* се односи на развој каријере појединца; запослени се припремају за унапређење и извршавање сложенији задатака, као и задатака који носе већу одговорност. Ово обично покрива ужу групу даровитих запослених, иако захтеви савременог развоја каријере предвиђају могућност напредовања свих запослених, без обзира на њихову позицију и ниво образовања. *Четврти ниво* образовних потреба у вези је са будућношћу. Оне обухватају образовне програме, као и програме обуке који су неопходни за континуирано прилагођавање на промене које ће од запосленог захтевати већу флексибилност у послу.

За сваки од ових нова морамо имати различите захтева у односу на садржај, метод и облик едукације и обуке. Организације би требало да тачно знају која знања и вештине треба развијати код њихових запослених. Оне се односе на следеће:

- *Основна зњања и вештине* се захтевају од свих запослених (математика, читање, слушање, ортографија, писање).
- *Техничке и професионалне вештине* укључују знање, технике, методе, процедуре које су запосленима потребне да би успешно испунили одређене задатке.
- *Интерперсоналне вештине* које се односе на интерперсоналне односе, радне односе, комуникацију, менаџмент које су неопходне за успешно сналажење у свим областима рада, а посебно када се ради о задацима једног менаџера.
- *Концептуално-стратешке вештине* укључују широк спектар испреплетаних стратешких и оперативних вештина планирања, формирања и структурисања организација, спровођење политике организације, доношње одлука, и тако даље. Ове вештине су најчешће део образовних потреба средњег или највишег менаџмента, иако све више постају потреба са којом се суочавају сви запослени на свим нивоима (Бахтијаревић – Шиббер 1999: 742).

Постоје различите категорије образовних потреба које обезбеђују основу за програмирање и одређивање области садржаја учења за образовне програме, као и програме обуке. Оне укључују одлуке о томе ко су учесници, одређивање главне реализаторе обуке (у оквиру организације или спољни уговорени реализатори), које вештине и знање треба да буду у тежишту, који ниво знања се очекује од полазника, реализација програма (на послу или на другој локацији), које методе и облици су најприкладнији, и тако даље.

Едукација и обука менаџмента мора да обухвата савремене, унапређене и актуелне образовне програме, који развијају фундаментална професионална знања и компетенције, тако да менаџери могу бити 'флуентни' у свом пољу менаџмента и бизниса. Овакви програми потребни су за менаџере на свим нивоима уз обавезну диференцијацију садржаја и сложености материјала.

Различити аутори (Daft, 1997; Stevens, 2001; Torrington и сарадници, 2005) представљају резултате својих истраживања која се баве образовних потребама менаџера. У овим истраживањима, менаџери

врше екстраполацију садржаја учења за које верују да су најзначајнији за њихов развој и усавршавање. Они се односе на то како:

- користити методе за успешно планирање,
- користити иновације, креативност за максимално планирање и одређивања циљева организације,
- планирати и реализовати активности у достизању одређених циљева,
- реализовати дугорочне циљеве,
- изабрати одговарајуће запослене,
- решавати проблеме који се јављају приликом достизања циљева организације,
- повезивати њихова интересовања са интересима организације и захтевима са којима се у свом раду суочавају,
- мотивисати запослене,
- усмеравати запослене ка постизању установљених циљева,
- мотивисати запослене да буду иновативни, да износе предлоге и препоруке, да буду независни приликом планирања,
- похвалити и наградити запослене за добро обављен посао,
- радити у оквиру тима менаџера,
- интегрисати потребе за образовање које су дефинисане од стране организација са плановима за персонални развој запослених,
- припремити плано само-развоја,
- решавати проблеме са немотивисаним менаџерима,
- уклањати и превазилазити хроничан замор и стрес код менаџера.

Dessler (1991) даје кратак преглед следећих пет кључних индикатора који утичу на то који садржаји и материјали за учење ће се имплементирати у обуци и едукацији менаџера:

- Однос између власника и највишег менаџмента када се ради о едукацији и обуци.
- Одређивање стратегија и политике развоја менаџмента.
- Организационо-пословна стратегија и политика људских ресурса компаније
- Годишњи извештај о напредовању у каријери.
- Одоговорност менаџера и власника компаније према образовању и обуци.

Када се бира програм обуке и едукације, значајно је да менаџери знају како да међу собом одреде недостатке у знању и вештинама за које се испоставља да су највеће препреке у достизању одговарајућих резултата рада. Они би научили да уклоне овакве недостатке кроз похађање одговарајућих програма које нуде или њихове организације или спољашње образовне институције. Харис (Harris 1997: 308) наводи да би менаџери требало да предодреде 20% свог времена за само-образовање и обуку који ће спрешити застаривање знања које су они раније стекли.

3. Методе

Спровели смо студију у бизнис сектору међу средњим и највишим менаџерима који су запослени у македонским компанијама. Студија се се бавила областима садржаја за учење у образовним програмима за обуку менаџмента које за менаџере представљају значајан део њиховог професионалног развоја.

Хипотеза је била следећа: поред ужих пословно-економских области учења, средњи и највиши менаџери су такође заинтересовани за области које су у вези са бизнисом, политиком, као и социјалним и еколошким окружењем компаније у којој раде.

Величина узорка репрезентативна је за највише и средње менаџере који су запослени у пословном сектору у македонским компанијама. Узорак учесника запослених у пословном сектору представља 65 испитаника. У оквиру овог узорка 30 су жене а 35 су мушкарци (46%: 54%). Већина испитаника старија је од 46 година (38%), што заправо показује да су ови менаџери у зрелом добу и да поседују велико радно искуство. Може се претпоставити да су високи и средњи менаџери обухваћени студијом заправо појединци са богатим искуством које су стекли кроз дуг период запослености.

Истраживање је открило да је већина испитаника који су попуњавали упитник (55%) запослена у компанијама мањег обима, 31% у компанијама средње величине, а 14% у великим компанијама. 43% испитаника је запослено као менаџери у који су у врху компаније, дакле, на највишем нивоу, док 57% испитаника раде као менаџери средњег нивоа. Веома је охрабрујућа чињеница да 78% испитаника има стечен одговарајући или виши ниво образовања од оног које се формално од њих тражи.

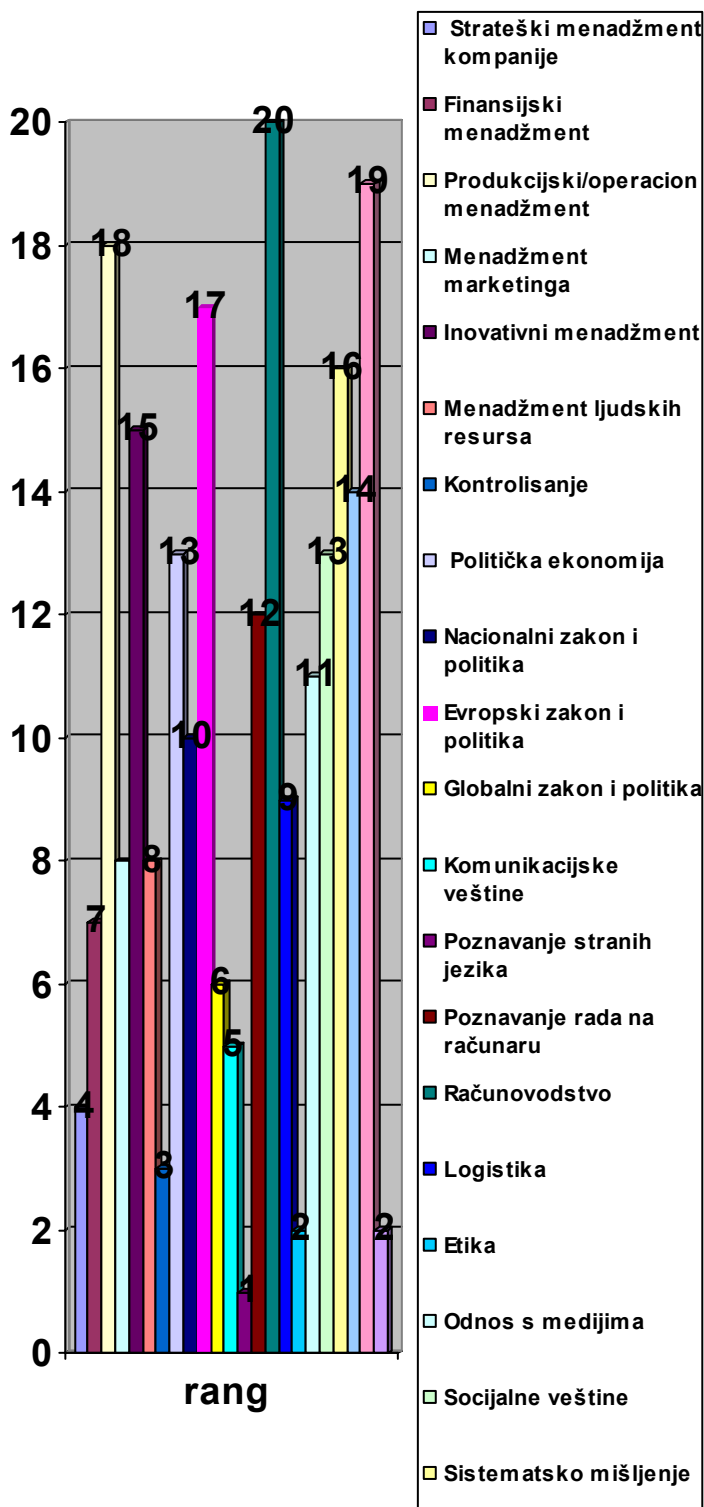
Подаци неопходни за истраживање прикупљени су на основу упитника. Статистички програм СПСС 15.0 коришћен је за обраду и анализ података.

4. Резултати и интерпретација

Од испитаника се тражило да рангирају значај садржаја за учење користећи Ликертову петостепену скалу, код које вредност 1 једнака квалификацији *потпуно неважно*, док 2 представља *донекле значајно*, 3 *неутрално*, 4 *значајно*, а 5 означава *изузетно значајно*. Резултати су представљени у Табели 1.

Табела 1: Рангирање области садржаја за учење

Садржај учења	средњи резултат	ранг
Стратешки менаџмент компаније	4,64	4
Финансијски менаџмент	4,5076923	7
Продукцијски/операциони менаџмент	3,7538461	18
Маркетиншки менаџмент	4,4037692	8
Иновативни менаџмент	4,1846153	15
Менаџмент људских ресурса	4,4307692	8
Контролисање	4,6923076	3
Политичка економија	4,2615384	13
Национални закон и политика	4,4	10
Европски закон и политика	4,0615384	17
Глобални закон и политика	4,5846153	6
Комуникацијске вештине	4,6	5
Познавање страног језика	4,8	1
Знање из области рачунара	4,6923076	12
Рачуноводство	0	20
Логистика	4,4153846	9
Етика	4,7692307	2
Однос с медијима	4,3692307	11
Социјалне вештине	4,2615384	13
Систематско мишљење	4,076923	16
Емоционална интелигенција	4,2307692	14
Екологија	3,3846153	19
Смањење стреса	4,7692307	2



Резултати показују пропорционално једнак значај свих области садржаја. Као што табела показује, појединачне области садржаја за учење су оцењене средњом оценом која се креће од 3,3846153 до 4,8. Овакви резултати откривају да су за менаџере значајне све области учења. Ако бисмо то хтели још одређеније рећи, они су заинтересовани чак и за оне области које нису у конкретној вези са њиховом специфичним пословно-економским полјем, али су релевантне за разумевање економског, социјалног и еколошког окружења организације у којој су менаџери запослени.

На основу добијених података дошли смо до налаза да су за испитанике најзначајније области садржаја учења следеће:

1. Познавање страног језика,
2. Смањење стреса и етика
3. Контролисање
4. Стратешки менаџмент компаније
5. Комуникацијске вештине
6. Глобални закон и политика

Просечна значајност приписана је следећим областима:

1. Финансијски менаџмент
2. Менаџмент људским ресурсима и Менаџмент маркетинга
3. Логистика
4. Национални закон и политика
5. Односи с медијима
6. Рад на рачунару

Као најмање значајне оцењене су следеће области:

1. Социјалне вештине
2. Емоционална интелигенција
3. Систематско мишљење
4. Европски закон и политика
5. Продукцијски/операциони менаџмент
6. Екологија

Посебна категорија означена као безначајан односи се на рачуноводство.

5. Закључак

Имајући на уму теоријске основе посматрања које је извршено у овом раду, као и резултате дела истраживања, сматрамо да су наши налази у

складу са резултатима истраживања која су у овом пољу спровели други аутори.

Анализа резултата одговора које су испитаници дали на питање 16 ове истраживачке студије које се односи на приоритет поља која су значајна за образовање и обуку менаџера расветљава неколико оријентација које су специфичне за менаџере у Македонији. Када говоримо о њиховим преференцијама када се ради о пољима значајним за обуку менаџера, резултати указују на три групе значајних поља које су рангиране на следећи начин: 1. *Знање страног језика, Смањење стреса, Етика, Контролисање, Стратешки менаџмент компнаије, комуникацијске вештине, Глобални закони и политика*; 2. *Финансијски менаџмент, Менаџмент људских ресурса, Маркетиншки менаџмент, Логистика, Национални закони и политика, Односи с медијима, Знање рада на компјутеру*; 3. *Социјалне вештине, Емоционална интелигенција, Систематско мишљење, Европски закони и политика, Продукцијски-операциони менаџмент, Екологија*.

Прва група се односи на техничке и професионалне вештине, друга на концептуално-стратешке вештине и трећа на интерперсоналне способности и вештине.

Први ајтем у првој рангираној групи указује на то да се значај прво придаје техничким и професионалним вештинама, које прате социјалне и комуникацијске вештине којима је приписан висок ниво значаја.

Друга и трећа група такође имају дизајн варијабле поља која су значајна за обуку и образовање менаџера.

По нашем мишљењу, моћи ћемо да дођемо до чврстих закључака које бисмо потом могли да подржимо вишим нивоом вероватноће једино по завршетку и након обраде резултата студије који ће нам омогућити да осмислимо каснију пројекцију развоја процеса образовања и обуке македонских менаџера.

Литература:

1. Armstrong, M. (2001). A handbook of human resource management practice. London: Kogan Page.
2. Bahtijarević-Šiber, F. (1999). Management ljudskih potencijala. Zagreb: Golden marketing.
3. Cimerman, M. (2003). Menedžer, prvi med enakimi. Ljubljana: GV Založba.

4. Daft, L.R. (1997). Management. Fort Worth, TX: Dryden Press.
5. Dessler, G. (1991). Personnel/Human Resource Management. New Jersey: Prentice Hall.
6. Effron, M., Gandossy, R., Goldsmith, M. (2003). Human Resources in the 21st Century. New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.
7. Harris, M. (1997). Human Resource Management. Dryden: Forth Worth, TX.
8. Harrison, F. (2004). The leader of the future. New York: Jossey-Bass.
9. Merkač Skok, M. (2005). Osnove managementa zaposlenih. Koper: Fakulteta za management.
10. Možina, S. et al. (2002). Management: nova znanja za uspeh. Radovljica: Didakta.
11. Mullins, L.J. (2002). Management and Organisational Behaviour. London: Prentice Hall.
12. Noe, R.A. (1994). Human Resource Management. San Francisco: Jossey Bass.
13. Robbins, S.P. (2003). Organizational Behaviour. London: Prentice Hall.
14. Singer, M.G. (1990). Human Resource Management. Boston: PWS – Kent Publishing Company.
15. Steger, M. (2005). Globalizacija, Sarajevo, TKD Sahinpasic,
16. Somerville, M.; McConell, A. (2004). Applying the Learning Organisation Concept in a Resource Squeezed Service Organisation. Bradford: Journal of Workplace Learning.
17. Stevens, M. (2001). Skills for New Managers. London: McGraw-Hill.
18. Torrington, D.; Hall, L.; Taylor, S. (2005). Human Resource Management. New Jersey: Prentice Hall.
19. Vicara, A.A. (1994). Executive Development in Mayor Corporations. New York: American Management Association.
20. Vroom, V.H. (1985). Leadership and Decision Making. Pittsburgh: Pittsburgh Press.

Биографска нота:

Др Јасмина Старц (1968) је деканица Високе школе за управљање и пословање у Новом Месту, Словенија. Магистрирала је и докторирала на Факултету организационих наука у Крању у области кадровског менаџмента. Последњих 12 година запослена је као високошколски наставник на Високој школи за управљање и пословање, где предаје на првом, другом и трећем нивоу студија. Аутор је научних радова и коаутор монографије с подручја кадровског и образовног менаџмента. На међународним научним конференцијама учествовала је као предавач по позиву и као члан научних и организационих одбора. Члан је уређивачких одбора струковних часописа и рецензент је у иностраним струковним часописима.

Проф. др Лупчо Кеверески (1959, Охрид). Магистрирао је кадровски менаџмент у 1994 године у Скопљу. Диплома Магистар психологије стекао је на Филозофском факултету у Београду. На Универзитету у Новом Саду 2004. године је одбранио докторску дисертацију. Визитинг је професор на неколико универзитета у Македонији и Р. Словенији. Учествовао је у више интернационалних скупова из области даровитости. Јавља се као (ко)истраживач у више интернационалних пројеката. Рецензент је више интернационалних зборника и часописа. Коаутор је две интернационалне монографије. Ванредни је професор психологије на Педагошком факултету у Битољу. Добитник је Климентове награде у области образовања града Охрида 2004. године.

Мр Сандра Стојковић, проф.рех.

Медицински факултет Ријека

Проф. др Марко Мушановић

Филозофски факултет Ријека

=====

ИНКЛУЗИЈА КАО НОВИ ПРИСТУП ИЛИ ДРУШТВЕНИ ПОКУШАЈ У ПРИСТУПУ СОЦИЈАЛНОЈ ИСКЉУЧЕНОСТИ ОСОБА С ИНВАЛИДИТЕТОМ АНАЛИЗА МОДЕЛА СКРБИ ЗА ОСОБЕ С ИНВАЛИДИТЕТОМ

Резиме: Циљ овог истраживања је да се анализом Националних стратегија и законских регулатива за особе с инвалидитетом истраживаних земаља утврде сличности и разлике у приступу особама с инвалидитетом и утврде кључни елементи који резултирају медицинским моделом скрби за наведену популацију. У раду су анализирани теоријски и повијесни узроци на којима и данас почивају још увијек традиционални модели приступа особама с инвалидитетом. Ти приступи темеље се на инвалидитету као апсолутној категорији, али и покушајима другачијег приступа особама с инвалидитетом који су резултирали развојем различитих парадигми и изведених модела. Квалитативном функционалном анализом података, евалуирани су системи скрби за особе с инвалидитетом у Савезној Републици Њемачкој, Чешкој Републици и Републици Словенији као чланицама ЕУ-а, Републици Босни и Херцеговини те Републици Србији као транзицијским земљама. Компаративном анализом успоредио се постојећи облик скрби у нашој земљи са стањем у наведеним земљама. Анализа је показала још увијек превладавајући традиционалан приступ особама с инвалидитетом темељен на медицинском моделу, иако су све земље израдиле националне документе у којима је јасно изражена потреба за другачијим промишљањима у приступу особама с инвалидитетом.

Кључне ријечи: особе с инвалидитетом, медицински модел, социјални модел, инклузија, Националне стратегије за особе с инвалидитетом.

Увод

Свеобухватна повијест и антропологија инвалидности тек треба бити написана, а друштвено и знанствено занимање за дјецу с тешкоћама у развоју и особе с инвалидитетом јасан је доказ да особе с инвалидитетом нису искључене из свих друштава.

Облици ексклузије или инклузије варирају с економским, социјалним увјетима и темељним вриједностима друштва.

Проблем социјалне искључености особа с инвалидитетом одавно је познат стручној и знанственој јавности као један од водећих социјалних проблема савременог свијета. Иако се социјална искљученост у почетку углавном везала уз сиромаштво, данас је јасно да јој узроке налазимо не само у сиромаштву већ и читавом низу међусобно повезаних чимбеника.

Чињеница је, такођер, да су због различитог културног и вриједносног наслијеђа, али и промјена узрокованих технолошким напретком друштва, поједине државе (па чак и шира географска подручја) присијене појам социјалне искључености особа с инвалидитетом и моделе суочавања с њом подврћи редефинирању. Но, неки проблеми још увијек су једнако актуални и дугорочно тешко рјешиви. Мишљење је многих стручњака да се проблеми социјалне искључености особа с инвалидитетом најучинковитије могу ријешити активностима у систему образовања или пак активним мјерама запошљавања. Мултидисциплинарни приступ у рјешавању социјалних, здравствених и сличних проблема данас је често спомињана иницијатива успјеха. Можемо рећи да ће потребе за програмима који израђују практичари бити задовољене усуглашавањем с Националном стратегијом.

„Да ли је често кориштен назив „инклузија“ произашао из потребе представљања новог приступа или само језична игра појма која представља покушај исправљања још увијек неприхватљиве стварности односа према особама с инвалидитетом?“ (Oliver, 1999)

У теоријском разматрању промјена еволуције односа према особама с инвалидитетом проналазимо различите моделе развоја скрби за наведену популацију. Повијест јасно показује да је однос друштва према особама с инвалидитетом знаковито сукладан односу друштва према маргинализованим скупинама.

Већина аутора промјене облика скрби повезује с мотриштима теоријских парадигми и модела да би теоријски и знанствено приближили начине и разлоге приступа особама с инвалидитетом. Сагледавајући мијене односа према особама с инвалидитетом бјелодано је да су оне резултат политичких, господарских и свјетоназорних промјена друштва.

Премда нова промишљања концепта организирања и приступа особама с инвалидитетом упућују на нужност превладавања обесправљивања и искључивања, свијет у којем живимо експлицитно намеће идеализиране узоре. Требало је протећи пуно времена од Ј. А. Коменског и првих заговорника другачијег односа према дјечи којим ће друштво својим институцијама промијенити однос према дјечи с тешкоћама у развоју. Сама перцепција *другачијег* и хуманији однос према особама с инвалидитетом имплицирају стварање појмовног оквира којим се изриче нови поглед на хуманост друштва. Настојања хуманијег приступа исказана су први пут 1948.године (Међународна декларација о људским правима) у којој је наведено да сватко има право на школовање, да је школовање бесплатно у основним и нижим школама, да је основна школа обавезна, да је школовање свима приступачно, да је школовање усмјерено ка пуном напретку људске личности...

Проћи ће пуно времена од прокламираног до имплементираног. Управо у периоду од 50-их година прошлог стољећа, однос према дјечи с тешкоћама у развоју и особама с инвалидитетом евалуирао је развојем различитих парадигми и модела.

Циљ истраживања

У раду су анализирани теоријски и повијесни узроци provedбе традиционалних модела приступа особама с инвалидитетом који се темеље на инвалидитету као апсолутној категорији у приступу особи.

Циљ истраживања је да се на основи анализе националних стратегија и законских одредби одабраних држава утврде сличности и разлике у приступу особама с инвалидитетом и утврде кључни елементи присутни у основи медицинског модела скрби за наведену популацију.

У истраживању је кориштена метода студија и анализа документације и поступци квалитативне анализе садржаја. Кориштени документи су националне стратегије за особе с инвалидитетом, закони и подзаконски прописи за особе с инвалидитетом. Квалитативном анализом података евалуирани су системи скрби за особе с инвалидитетом у: Савезној Републици Њемачкој, Чешкој Републици, Републици Словенији, као земљама ЕУ те Републици Хрватској, Републици Босни и Херцеговини и Републици Србији као транзицијским земљама.

Дескрипција рјешења у наведеним земљама очитује разлике великих политичких и друштвених промјена које су утјецале на обликовање ставова и приступа према наведеној популацији и зато заслужују знанствено истраживање.

Опћи приступ у истраживању тематски полази од глобалних рјешења јер сложеност сустава скрби, односно комплексност садржаја истраживања, онемогућује потање усредоточење на појединости сустава. Дакле, у овом истраживању нису анализирани поједине значајке које одређују квалитету скрби, а посебно не субјективне одреднице квалитете, иако су оне често важније од објективних.

МОДЕЛИ ПРИСТУПА ОСОБАМА С ИНВАЛИДИТЕТОМ

Медицински модел скрби о особама с инвалидитетом

Клинички приступ у третману особа с инвалидитетом резултат је позитивистичких поставки о човјеку 19. стољећа. Дуго је, па и данас, у подручју знаности, у образовању и скрби за особе с инвалидитетом у пракси присутан приступ који полази искључиво од хендикепа и специјалистичког третмана „оштећења“, а темељи се на објективистичко-позитивистичкој парадигми. Ту парадигму карактеризира изразито квантифицирајући поглед на свијет према којем се разлике међу особама схваћене као објективне, стварне и подложне испитивању методама природних знаности. Разлике које се манифестирају у форми дефицита или потешкоћа у великој су мјери произведене у медицинским дисциплинама и експерименталној психологији. На темељу тога стручњацима у пракси у средишту пажње је „дефицит“, „потешкоћа“, „ограничење“, а не особа.

У медицинском се моделу из видокруга губи особа. На особе с инвалидитетом гледа се као на проблем те се ради уклањања или смањења посљедица оштећења, организирају разне специјализиране службе које раде на „оздрављењу“. Тако дјеца од најраније доби добивају етикету „другачијих“. Оштећење представља полазиште и дефинира приступ третману. Наглашава се беспомоћност и слабост, а особа је проматрана као пацијент. Институционализирани однос је комплементаран – пацијент је у том положају пасиван и подређен, а особа задужена за рад с таквим особама активна и надређена. Најсликовитији примјери функционирања односа терапеут-пацијент видљиви су и у терминологији којом се наведена популација обиљежава, с нагласком на дијагнози као полазишту терапијских третмана. Оваквим су приступом уведени различити специјалисти.

Особа је редуцирана на „дијагностичку слику“, констелацију клиничких чињеница и стављена у положај у складу с „патолошким“ карактеристикама.

У развоју знанственог приступа дјечи с тешкоћама у развоју, у хуманистичким и друштвеним знаностима доминантна је бихевиористичке парадигма у која је ограничена на манифестна понашања, а највише се развила у психологији и тиме кореспондира медицинском моделу. Тако Клоу и Корбет поистовјећују медицински модел и психологијски приступ, не само у истодобној повезаности на теоријској, него и на практичној разини. Уствари, јасно схваћање о повезаности ових појмова догодило се тек након критичких увида у provedбу овог модела. Наведени аутори наглашавају да се та повезаност не односи само на концептуални идентитет модела, већ и на његову provedбу (Clough i Corbett, 2000).

Психологијски приступ и медицински модел дуго су били заокупљени „побољшањем“ стања особа с инвалидитетом те се рад стручњака врједнује управо ступњем „побољшања“ или приближавања „нормалном“. Многи елементи овог начина рада и данас су присутни, али у нешто другачијем друштвеном контексту. Ипак, можемо констатирати да су се и данас, теоријски и нормативно, задржала основна обиљежја таквог начина рада и приступа дијагностицирању и третману. Сукладно томе, и програми укључивања ове популације у друштво имају сличне карактеристике.

Медицински модел доминирао је на подручју приступа особама с инвалидитетом до почетка 60-тих. Тада се појављују нови погледи на особе с инвалидитетом и уводе нове дефиниције „дефицита“ и „потешкоћа“ код особа. Међу њима је најзначајнији концепт – „посебне потребе“. Кухновским језиком, тај би се период критике медицинског модела могао окарактеризирати кризом, а рјешења које нуде знанствене заједнице окупљају се око нове - постпозитивистичке парадигма (Clark i sur., 2002).

Ипак, од изнимне је важности нагласити како критика овог периода никако не значи критику психологијске и медицинске знаности и струке, као ни стручњака у овим подручјима. Напротив, могло би се рећи да без психологије и медицине заправо и нема свега оног што доноси нови - социјални модел приступа особама с инвалидитетом. Нови, социјални модел, у теоријску анализу уводи социјални контекст свијета живота особа с инвалидитетом. У томе

контексту важан је Боурдијеуов појам *културне репродукције* (Bourdieu, 1998). Он наглашава да неравномјерни распоред културног капитала у друштву, за посљедицу репродуцира разлике у приступима особама с инвалидитетом. Социјално и економски надмоћни намећу своје дефиниције стварности, па тако и дефиницију инвалидитета. Овом се теоријом може интерпретирати „скрбни призвук“, препознатљив у опхођењу с особама с инвалидитетом, а који уствари маргинализира.

Социјални модел приступа особама с инвалидитетом

Као што је наглашено у претходном дијелу, док је у медицинском моделу „инвалидитет“ особа лоциран индивидуално, унутар појединца, постпозитивистичка парадигма у први план ставља интеракције појединца и социјалног окружења као важан чимбеник живота особа с инвалидитетом, а тиме и отвара могућност нових концептуализација и интерпретација „инвалидитета“. На основи тога развијен је социјални модел приступа особама с инвалидитетом. У склопу овога модела развијена су два суб-модела: модел социјалне интеграције особа с инвалидитетом и инклузивни модел приступа особама с инвалидитетом.

Социјални модел настао је у оквиру постпозитивистичке парадигме схваћања социјалног положаја особа с тешкоћама у развоју. ... "тешкоће у учењу и учествовању у социјалним активностима настају услед интеракције између особе и контекста које га окружује: људи, политике, институција, културе и социјално-економских прилика који утјечу на њихове животе" (Боотх и сур., 2000). Ова је парадигма именована је постпозитивистичком зато што насљеђује објективистичко-позитивистичку парадигму на основи које је развијен медицински модел у смислу кориштења методологије природних знаности и „мјерења“ индивидуалних разлика особа.

„Социјалним моделом приступа које заступају сувремене истраживачи смањује се негативан учинак означавања-стигматизације, јер не дефинира инвалидитет у апсолутним категоријама, већ га одређује у односу на културу и увјете одређене средине. Дакле, инвалидитет је резултат интеракције особе и околине, више него појава сама по себи. Означавањем људи као припадника неке категорије намеће им се идентитет, тако да се особа види унаточ бројним способностима првенствено кроз означену категорију у коју је смјештена“ (Игрић, 2009).

У склопу модела социјалне интеграције особа с инвалидитетом развијен је суб-модел назван – *модел дефицита*. Умјесто концепта скрби модел дефицита први пут је понудио концепт *приступа*. Овим *приступом*, не само да се особама с инвалидитетом допушта, већ их се и потиче да се укључе у друштво. У оквиру *модела дефицита* по први пут се јавља појам *интеграција*, отварајући могућност поступног и дјеломичног укључивања дјеце с мањим тешкоћама у редовни образовни сустан. По први пут другачије се сагледава одговорности друштва за особе с инвалидитетом. Она се очитује у мијењању доминантних увјерења, вриједности и ставова. Унутар овог модела истражују се путеви унапређења вјештина и способности особа с инвалидитетом. Интеграцијом се стигматизација не отклања. Особа је и даље „прихваћена“ тј. „заточена“ наметнутим обрасцима понашања и мишљења на које не може утјецати. Принуђена је интернализирати схваћања, ставове и вриједности шире заједнице. „Прихваћени“ појединац осуђен је на наметнуту улогу без могућности или прилике да се представи у другачијем свјетлу. Унаоч томе, суб-модел дефицита иницира концепт рефлексије или освјешћивања, тј. уводи анализу социјалних интеракција с циљем да се оне конструирају (рационално освјесте), деконструирају (критички осмотре) и реконструирају (као могућа промјена). Ријеч је о иреверзибилном процесу који почиње питањем „зашто је нека особа стигматизирана,“ а завршава приједлозима – „како елиминирати чимбенике сегрегације“.

„Шездесетих је година на темељу истакнутих захтјева и резултата истраживања Опћа скупштина Уједињених народа усвојила Декларацију о правима особа с инвалидитетом на темељу које је израђен и прихваћен Свјетски програм акције (*World Programme of Action Concerning Disabled Persons*) (у даљњем тексту Програм), који је чинио опћи оквир за израду националних програма и својеврсни путоказ њихове реализације. Резултати сустваног праћења и вредновања остваривања тог Програма оправдали су његово усвајање и указали на предност интеграцијског у односу на традиционални сегрегацијски приступ“ (Zovko, 1999).

Дакле, за разлику од традиционалне доктрине социјалне скрби која инзистира на „супортивном приступу“ (мјере и поступци помоћи у прилагођавању на „нормални живот“) особама с инвалидитетом као издвојеној скупини, сада се заговара нова доктрина – „универзални приступ“, који полази од концепта људских права за све, а у склопу тог концепта и права особа с инвалидитетом. Овај концепт није редуциран на посебна права особа с инвалидитетом на школовање,

професионално оспособљавање и запошљавање, већ наглашава *прилагођавање* социјалне средине и друштва у *цјелини диференцираним* потребама сваке особе. Успјешно остваривање права свих претпоставља комплементарно остваривање социјалних, економских, културних, грађанских и политичких права.

Постмодернистичко мишљење, почевши од 60-их година прошлог стољећа, израз је значајних промјена у друштвеном, економском, технолошком и културном окружењу. Нови дух времена својом обухватношћу, динамиком и пробојношћу драматично мијења погледе на људски живот, а тиме у битном смислу и бивање сувременог човјека. Дотадашњи филозофски канони и епистемолошка сигурност подвргнути су суставној и често беспштедној критици. Друштвени статус академских знања озбиљно је доведен у питање. Декомпозиција једног погледа на свијет, независно о томе из чега је изведен и чиме се легитимира, једна је од важних тема постмодернистичке деконструкције модернизма.

Схваћање да људи не спознају *један* постојећи поредак ствари, већ га чином спознаје у великој мјери и стварају, полази од једног другачијег схваћања човјека. То је социо-конструктивистичко схваћање човјека, особе која ствара значења, виђење у којем човјек одговара за исходе својих мисаоних прегнућа у сагледавању и интерпретацији збиље. Тако, на примјер, док утемељено схваћање модерне претпоставља *моделске појмове* као што су „својство“, „карактер“ и „личност“..., дакле појмове који се тичу универзалних одлика човјека, постмодернистичко виђење претпоставља да друштво своја разумијевања збиље успоставља дисперзивно и фрагментацијски. Потакнути промјенама и настојањима остваривања постављених циљева у склопу социјалног модела развија се *инклузивни модел*. За разлику од модела интеграције као партикуларног односа према особама с инвалидитетом, који још увијек свједочи становиту сепарацију тих особа из матице збивања, појам *инклузивно друштво* начелно означава потпуну равноправност и укљученост сваког појединца у заједницу и допринос њезину развоју.

Инклузија је контраверзна идеја која се односи на другачије сагледавање особе с инвалидитетом поимањем индивидуалних вриједности.

Надаље, контроверзна је и у погледу својег дефинирања јер постоје различита и супротстављена мишљења. У сувременој литератури

говори се о инклузији као о концепту, покрету, теорији, филозофији, образовној пракси и политици.

Своје виђење инклузије износе различити аутори (Primorac, 2003), а наведени закључује да је појам инклузија „недовршен“, а садржајем комплексан. Инклузију сматра недовршеном теоријом и нуди неке смјернице у конструирању инклузивног образовања. З. Приморац, надаље, наводи да је концепт инклузије коресподентан социо-културном конструктивизму као једне од најсавременијих теорија одгоја и образовања.

Политика се тумачи као план дјеловања прихваћен од појединаца или социјалне групе (WordNet Dictionary). Полазиште за политику инклузивног образовања и дјеловања спомињу се у међународним документима попут Конвенције о људским правима, Конвенције о правима дјетета, Свјетске декларације о образовању за све из Јомтиена (1990), Стандардних правила за изједначавање могућности особа с инвалидитетом (1993), Изјаве из Саламанке (1994) и Оквира из Дакра: Образовање за све (2000).

Инклузија у ширем смислу означава однос појединац - друштво и обратно те се може уже окарактеризирати као социјална инклузија. Три међусобно зависне димензије социјалне инклузије су *просторна* – означава социјалне и економске дистанце; *односна* - социјална инклузија као осјећај прихваћања и припадања, реципрочна и позитивна интеракција, „бити цијењен“, бити друштвено користан, судјеловати; *функционална* - социјална инклузија као повећање могућности, способности, компетенција (Freiler, 1993).

Инклузија особа с инвалидитетом у заједницу дио је великог свјетског покрета за људска права, који позива на потпуно укључивање свих људи у свим аспектима живота.

Инклузија је отворен процес, који се не може брзо и једноставно завршити, а који тежи уклањању баријера за равноправно судјеловање свих особа у заједници. Тако инклузија постаје основно демократско право јер подразумева равноправност у приступу особама, односно инклузија значи да нема одбачених, одвојених, стигматизираних нити хендикепираних. Сви различити сви равноправни. (Europska kampanja za mlade “All Different – All Equal”)

ДЕСКРИПТИВНА И КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА МОДЕЛА ПРИСТУПА ОСОБАМА С ИНВАЛИДИТЕТОМ

Дескриптивна и компаративна анализа модела у одабраном узорку земаља: Савезна Република Њемачка, Република Чешка, Република Словенија, Република Хрватска, Република Србија и Република Босна и Херцеговина, темељила се на истраживању облика скрби за особе с инвалидитетом проучавањем националних стратегија и закона. Анализа документације о остваривању антидискриминацијских начела у приступу особама с инвалидитетом, provedбом националних стратегија јасно је показала да достизање заданих циљева и задатака увелике овисе о господарским и политичким околностима. У посљедњих двадесетак година, одабране земље обиљежила су велика политичка и господарска превирања. Велике политичке промјене које су се догађале на тлу Еуропе, ширење Еуропске уније, довело је до нужног усклађивања законске регулативе.

Проведеном дескриптивном анализом на одабраном узорку земаља, идентифицирали смо кључне карактеристике приступа особама с инвалидитетом на основи којих се могу конструирати различити модели односа према особама с инвалидитетом. Тако су Савезна Република Њемачка, Република Чешка, Република Словенија, као чланице ЕУ, морале своје законе ускладити с темељним еуропским нормама заштите људских права. Међутим, остале су значајне разлике у економско-политичком оквиру, законским регулативама приступа особама с инвалидитетом. Транзицијске земље такођер имају читав низ специфичности у приступу особама с инвалидитетом. Случај СР Њемачке је специфичан - није водила рат, али је пад социјализма, рушење Берлинског зида и спајање двију до јучер потпуно различито уређених држава, довело до великих господарских и политичких промјена. С једне је стране то изазвало одушевљење, с друге негодовање, али остаје да је уједињење захтијевало велике трошкове. Анализа документације о нормативној регулативи показала је да се у Њемачкој приступ особама с инвалидитетом темељи на сљедећим карактеристикама:

- антидискриминацијским законима који су ближи поставкама *Националне стратегије за особе с инвалидитетом*,
- реформи закона и сустава скрби за особе с инвалидитетом који су били покретачка снага промјене политике за особе с инвалидитетом што је послужило и као модел примјењив у другим еуропским земљама,

- успостављању закона о самоодређењу особа с инвалидитетом и судјеловању у креирању законских аката и практичних рјешења,
- ступњу инвалидности који се утврђује на основи индивидуалних карактеристика, утврђивања потреба и подршке с циљем да самостално судјелује у свакодневним активностима,
- закону о особном буџету,
- могућности запошљавања на отвореном тржишту рада уз потпору радног асистента,
- становању уз подршку,
- реформи закона о скарбништву –скарбништву умјесто старатељства,
- имплементацији инклузивног приступа у одгој и образовање дјецe с посебним потребама и,
- инклузији као начелу националног закона о образовању

На основи анализе може се закључити да је у Њемачкој развој савременог приступа особама с инвалидитетом социјални приоритет и донесен је низ значајних закона који је стављају на сам еуропски врх по савремености нормативне уређености. (Bundesanstalt für Arbeit, 2004., Verzeichnis der Integrationsfachdienste - IFD. Nürnberg; Bundesministerium der Justiz, 2005., Betreuungsrecht - Mit ausführlichen Informationen zur Vorsorgevollmacht. Berlin...)

У Републици Чешкој „баршунаста револуција“ покренула је слободно мишљење и ослобађање од утјецаја тадашњег СССР-а и резултирала покретањем демократских промјена. Строги комунистички режим оставио је бројне трагове колективизма, а на овом подручју - потпуно сегрегиралајући однос према особама с инвалидитетом. Пред чешким законодавством и данас стоје велики задаци у промицању права која ће особе с инвалидитетом учинити „видљивима“. Нормативне промјене односе се на све аспекте квалитете живљења ове популације. Анализа документације показала је слиједеће:

- важећа законска регулатива о стању људских права није јасна и не отвара довољно простора за развој савремених облика приступа особама с инвалидитетом,
- законска регулатива још увијек се ослања на медицински модел и подржава институционалне облике скарби,
- ступањ инвалидности утврђује се на основи оштећења и ограничења,
- закон о скарбништву легално уводи утврђивање некомпетентности која полази из неспособности особе,

- закон о социјалној скрби не садржи потребне инструменте за provedбу деинституционализације и не садржи одредбе на којима би се могао градити сустав подршке у заједници,
- држава је највећи власник свих облика скрби,
- интеграцијска политика још није саставни дио закона о школству,
- двојни сустав у образовању још увијек је чврсто позициониран,
- специјално школовање још увијек је доминантан модел одгоја и образовања дјете с посебним потребама.

Иако је своје уставне законе о поштивању темељних људских права ускладила с међународним документима, Чешка је једна од малобројних чланица Еуропске уније у којој претпоставке за бољи живот особа с инвалидитетом још увијек нису остварене. Нормативна регулатива још увијек наглашено подржава медицински модел скрби за особе с инвалидитетом као и сегрегирајуће облике скрби о циљаној популацији. (European Coalition for Community Living /ECCL/(2008), Creating Successful Campaigns for Community Living. An advocacy manual for disability organizations and service providers; Legislativa v České republice; Sykorova, Z. (2000). Innovative modules in teaching inclusive special education at the Department of Special education at Masaryk University Brno....)

Анализа документације показала је да је Република Словенија, као најмлађа чланица ЕУ, увела највише промјена у приступу особама с инвалидитетом. У законима Републике Словеније јасно је истакнута заштита људских права која укључује забрану дискриминације, осигуравање једнаких могућности за све и једнак третман сваког појединца. Инвалидност се третира као вишеструко стање које произлази из интеракције особа с оштећењима и њиховог социјалног окружења, које омета потпуно и дјелотворно судјеловање у друштву.

Дескриптивном анализом утврђено је:

- антидискриминацијски закони ближи су поставкама *Националне стратегије*,
- усваја се закон о самоодређењу особа с инвалидитетом и њихово судјеловање у креирању законских и практичних рјешења,
- дефинира се инвалидност на темељу људских права, умјесто на основи оштећења и ограничења,
- дефинира се право особа с инвалидитетом на неовисност живљења,

- усвојен је Закон о професионалној рехабилитацији и запошљавању уз подршку,
- измијењени су и допуњени прописи који регулирају права из подручја социјалне скрби,
- припрема се закон о деинституционализацији,
- мијења се закон о скрбништву,
- остварује се инклузивно образовање,
- уводи се цјеложивотно учење,
- у школству се примјењује закон о дјеци с посебним потребама и
- уводи се вишеструка (мулти-трацк) политика интеграције.

Највећи напредак видљив је у нормативном регулирању становања, запошљавања и образовања који су искључиво интегративног карактера с циљем остваривања инклузивног приступа особама с инвалидитетом. Сегрегирајући облици скрби примјењују се искључиво за особе с тежим тешкоћама које потребују здравствену скрб. Законом је регулирана стратегија деинституционализације која се темељи на филозофији инклузије и особно усмјереног планирања. (Hočevar, Krajnc, Šuštarč, 2002, Uresničevanje Standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov; Poročilo posebnega poročevalca Komisije združenih narodov za socialni razvoj za obdobje 2000-2002 in priporočila...)

Специфичност Хрватске су ратна страдања и посљедице рата које се очитују у енормном повећању броја инвалида (ратни инвалиди). Стварањем нове државе настала је потреба за нормативним регулирањем рада с особама с инвалидитетом. Република Хрватска, као кандидат за чланство у ЕУ, такођер је донијела законе којима се обавезује на поштивање темељних људских права. Ускладила је своје законе с нормама ЕУ, па тако и с нормама о приступу особама с инвалидитетом. Постављањем приоритета у рјешавања многобројних проблема, промјенама власти, различитим третирањем суштава, мијењали су се и стратешки циљеви у овом подручју. То је успорило промјена у законодавству. Зато и данас доминирају рјешења *медицинског модела скрби* (социјална скрб, суштав мировинског осигурања...). Законом о пословној способности у суштаву социјалне скрби, особама с инвалидитетом одузима се пословну способност чиме су те особе прикраћене у правима која слиједе из Устава и прокламираних одредби који вриједе за све грађане. То је само један јод показатеља примјене традиционалног медицинског модела скрби и неусклађености законске регулативе с циљевима и задацима *Националне стратегије*.

Анализа документације показала је:

- наглашену улога државе у заштити особа с инвалидитетом,
- да закони према којима особе с инвалидитетом остварују своја животна питања немају јасно прокламиране антидискриминацијске одредбе,
- изражену заштиту особа с инвалидитетом, али са стајалишта медицинског модела,
- нејасно дефинирано подржавање поштивања људских права и одредби о социјалној инклузији,
- дефинирање инвалидитета на основу оштећења и ограничења,
- постојање закона о пословној способности који омогућује ускраћивање пословне способности,
- увођење Закона о професионалној рехабилитацији и запошљавању особа с инвалидитетом,
- постојање традиционалних облика скрби,
- непостојање права на самоодређење као кључног начела у одабиру одређеног права,
- непостојање јединствене дефиниције особе с инвалидитетом,
- да није израђен закон о деинституционализацији,
- да не постоји јасно дефинирано законско одређење инклузивног образовања,
- и даље функционирање двојног система образовања дјецe с тешкоћама у развоју,
- примјена закона о одгоју и образовању који полази од модела социјалне интеграције. (Акцијски програм за особе с инвалидитетом 2007- 2013)

Национална стратегија и Декларација о правима особа с инвалидитетом као најзначајнији документи за особе с инвалидитетом још увијек су у супротности са законском регулативом према којој особе с инвалидитетом остварују своја права јер не садрже прокламиране антидискриминацијске одредбе. Изражена је заштита особа с инвалидитетом темељена на медицинском моделу, а не на поштивању људског права на самоодређење које се темељи на инклузивној социјалној политици. (Организација за економску сарадњу и развој, ОЕЦД., 2007, Образовне политике за ученике у ризику и ученике с тешкоћама у развоју у југоисточној Еуропи – Хрватска. Париз. за хрватско издање, Национална стратегија изједначавања могућности за особе с инвалидитетом 2007-2015, Народне новине 143/2002 и 22/2005...

Република Србија још увијек нема јасно изражену политику за особе с инвалидитетом, иако је потписница бројних међународних докумената. Као транзицијска земља израдила је нову *Стратегију унапређења положаја особа с инвалидитетом* која поставља јасне циљеве побољшавања положаја особа с инвалидитетом. Главни циљеви Стратегије су развој правне и социјалне заштите, промјена модела приступа, посебно у образовању, запошљавању и становању.

На основи анализе, може се закључити да се:

- антидискриминацијски закони усклађују се с Националном стратегијом иако врло споро и неусклађено,
- држава монополистички односи према свим облицима скрби,
- институционални облици скрби темеље на медицинском моделу,
- инвалидност дефинира према оштећењу и ограничењу,
- не развија база података о особама с инвалидитетом,
- Законом о скрбништву уводи легална могућност проглашавања „некомпетентности“ која полази из неспособности особе,
- примјењују закони који не садржавају потребне инструменте за provedбу деинституционализације,
- због непостојања законског утемељења не гради сустав подршке у заједници,
- инклузивно образовање не спомиње у закону о школству,
- још увијек функционира двојни сустав у школовању дјеце с тешкоћама у развоју,

Анализа постојећег стања показала је да ни једна институција у Републици Србији не располаже примјереним базама података о особама с инвалидитетом као ни суставима праћења квалитете скрби. То ствара велике тешкоће у обликовању и вођењу политика усмјерених на побољшање положаја особа с инвалидитетом и у успостављању одговарајућег система показатеља о остваривању тих политика. (Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији, „Службени гласник РС”, бр. 55/05 и 71/05, Организација за економску сарадњу и развој 2003; Образовне политике за ученике у ризику и ученике с тешкоћама у развоју у Југоисточној Еуроци-Србија...)

У Босни и Херцеговини учињени су важни кораци у дефинирању положаја особа с инвалидитетом. Вијеће министара Босне и Херцеговине је у рују 2003. године усвојило УН *Стандардна правила за изједначавање могућности за особе с инвалидитетом* и обавезало органе власти да при изради прописа и рјешавању питања особа с

инвалидитетом примијене наведена правила. Овај документ је покренуо питање приступа особама с инвалидитетом у Босни и Херцеговини, која су углавном смјештана у сектор социјалне скрби. Иако је повећан сензибилитет за проблеме особа с инвалидитетом и оснажен покрет особа с инвалидитетом, није значајно побољшан положај тих особа у друштву.

Анализирани документи показују сљедеће:

- држава није потписала Конвенцију о правима особа с инвалидитетом,
- у законску регулативу уграђују се начела демократије и поштивања људских права, али врло споро и неусклађено,
- социјално законодавство темељи се на медицинском моделу скрби за особе с инвалидитетом,
- подијељена је надлежност у provedби политике за особе с инвалидитетом у многим подручјима међу различитим разинама власти,
- институционалне облике скрби,
- да су кантони надлежни за утврђивање политике приступа особама с инвалидитетом,
- доношење акцијских планова за имплементацију активности које су садржане у Националној стратегији није једнако у свим кантонима,
- регулацију ове проблематике кроз 10 закона о образовању,
- кантони су надлежни за утврђивање политике одгоја и образовања дјеце с посебним потребама,
- закон о одгоју и образовању осигурава једнако право образовања за све,
- још увијек функционира двојни сустав образовања дјеце с тешкоћама у развоју,
- наглашено специјално образовање и
- инклузивно образовање кључни је елемент образовне реформе.

Иако је питање инвалидитета све више присутно на дневном реду на свим разинама власти, чини се да још увијек не постоји јасна визија будућег дјеловања у подручју инвалидности, а организације особа с инвалидитетом немају довољно утјецаја да тренутно стање у односу друштва према особама с инвалидитетом промијене набоље. Један од узрока релативно недефинирано постојећег статуса особа с инвалидитетом је расцјепканост надлежности међу различитим разинама власти. Узроке тога налазе се у непримјереној комуникацији и несурадњи. Евидентно је да нејасна подјела надлежности често

доводи до ситуације да особе с инвалидитетом не знају гдје могу остварити своја права. За рјешавање било којег проблема упућују се у установе социјалне скрби, а то показујући да се особе с инвалидитетом третирају искључиво као социјална категорија. (Стратегија за изједначавање могућности особа са инвалидитетом у Федерацији Босне и Херцеговине 2010-2014, Организација за економску сарадњу и развој, 2003; Образовне политике за ученике у ризику и ученике с тешкоћама у развоју у Југоисточној Еуропи-Босна и Херцеговина...)

Компаративна анализа јасно је показала да је поштивање људских права саставни дио устава одабраног узорка земаља. У националним стратегијама изражени су антидискриминацијски ставови, али је наглашена и улога државе у заштити особа с инвалидитетом. Проучавајући циљеве и мјере националних стратегија, установило се да су разлике минималне, односно да се све стратегије темеље на сувременим приступима особама с инвалидитетом. Медицински модел скрби, финансиран од државе, још је увијек доминантан те превладавајући институционални облик скрби у рјешавању становања и бриге о особама с инвалидитетом. Једино се у Њемачкој и Словенији проводе програми рехабилитације у заједници темељене на стратегији деинституционализације. Нормативне и практичне промјене у приступу особама с инвалидитетом у свим земљама још увијек су врло споре јер је ријеч о дуготрајним процесима. Њемачка, Словенија и Хрватска донијеле су врло важне законе којима се омогућује активно укључивања особа с инвалидитетом у живот заједнице (Закон о самоодређењу особа с инвалидитетом, Закон о инклузивном образовању и Закон о деинституционализацији).

Још увијек наглашени традиционални модели скрби за особе с инвалидитетом карактеристични су за све наведене земље, иако је то у супротности с ратифицираним споразумима и националним стратегијама. Само су у Њемачкој и Словенији Законом о деинституционализацији уведени сувремени облици приступа који се темеље на филозофији инклузије.

Програмима невладиних и непрофитних организација представљају сувремене облике приступа. Ови програми ипак нису значајнији чимбеник креирања cjелокупног састава скрби за особе с инвалидитетом јер немају суставно финансирање програма и овисе о државном финансирању. Уз то, невладине су организације затворени системи који се класифицирају и оснивају према оштећењима па је

проходност програма врло отежана. Тиме се онемогућује активни пријенос знања темељен на концепту инклузивног приступа.

Значајна истраживања и стручни радови који легитимирају сувремене облике приступа, врло тешко мијењају устаљене ставове и начине функционирања сустава. Националне стратегије које се темеље на другачијем приступу особама с инвалидитетом врло тешко се имплементирају у сустав још увијек застарјелих законских прописа у Чешкој, Хрватској, Босни и Херцеговини и Србији.

Дефинирање инвалидитета с мотришта медицинског модела карактеристика је већине истраживаних земаља, осим Њемачке и Словеније. У тим се земљама, ступањ инвалидитета утврђује на основи утврђивања индивидуалних карактеристика и могућности судјеловања у активностима свакодневног живљења. Утврђивање потреба полазиште је за дефинирање подршке коју особа с инвалидитетом треба како би могла активно судјеловати у животу заједнице.

Доношењем Закона о професионалној рехабилитацији Хрватска је направила велики искорак те је уз Њемачку и Словенију створила претпоставке за запошљавање особа с инвалидитетом на отвореном тржиште рада.

У свим истраживаних земљама још увијек је наглашен двојни облик одгоја и образовања дјете с тешкоћама у развоју. Већи искорак направиле су Њемачка, Словенија и Чешка јер су донијеле законе о школовању дјете с посебним потребама и почеле уводити инклузивно образовање.

Компаративна анализа рјешења у одабраним земљама показала је да Хрватска, у односу на друге земље, показује напредак и поступно мијења филозофију приступа особама с инвалидитетом. У Хрватској се према моделу добре праксе имплементирају нека рјешења која су се у Њемачкој и Словенији показала успјешнима.

Политику приступа особама с инвалидитетом у Хрватској, с једне стране, све више одређује недостатак финансирања и редукције државних програма, а с друге, енормно повећање броја корисника тих програма што је резултат погоршања животних увјета свих па теко и особа с инвалидитетом.

Компаративна анализа узорка земаља јасно је показала је да у свим државама расте свијест о једнаким правима особе с инвалидитетом, новим начинима сагледавања приступа особама с инвалидитетом и свијест о развоју друштвених потенцијала који су неопходни за развој сувремених облика приступа особама с инвалидитетом.

Анализа јасно показује да се још увијек, слабости у provedби, покушавају оправдати централизацијом државе, неодговарајућим законодавством, недостатком техничке и финансијске подршке, недостатком „подузетништва“ међу стручњацима, превеликим очекивањима од државе.

Ипак, оптимизам буди укључивање и јачање цивилног друштва у обликовању политика сувременог приступа особама с инвалидитетом. Дио цивилног друштва су особе с инвалидитетом које морају активно судјеловати у осмишљавању и стварању увјета за квалитетнији живот, преузимајући на тај начин одговорност за властити живот. У јавности, поглавито стручној, знанственој и политичкој, све је више заступника става да је аутономија, самозаступање и самоорганизирање особа с инвалидитетом прави пут у будућност.

Закључак

Анализа и рашчламба модела приступа особама с инвалидитетом, темељних теоријских поставки скрби и приступа имала је за циљ показати како ове идеје нису нове, али се увијек поновно препознају кроз човјекова настојања да се потврди као индивидуа. Компаративна анализа узорка земаља показала још увијек превладава традиционалан приступ особама с инвалидитетом који се темељи на медицинском моделу. Уноточ томе што су све земље израдиле кључне националне документе на основи сувремених схваћања, медицински модел приступа особама с инвалидитетом у пракси се још жилаво опире промјенама. Примјена квалитетних нормативних рјешења у пракси, на основи сувремених теоријских приступа неријетко отвара пуно изазовних и захтјевних питања. Ако се социјални модел темељи на холистичком приступу, конструктивистичкој парадигми и потреби друштвене интервенције онда је питање правца промјене питање промјене вриједносних и свјетоназорних структура те политичке воље да се друштво демократизира. Наиме, у друштвеној интервенцији препознају се рјешења проблема на четири разине: националној, локалној, школској и обитељској. Искуства развијених земаља показују

да нема успјешне имплементације програма без одговарајућих активности на свим наведеним разинама.

Инклузија подразумијева читав низ промјена које воде „инклузивном друштву“. Промјене претпостављају прихватање „нове парадигме“ чија реализација треба заживјети на индивидуалној и друштвеној разини и постати нови друштвени концепт. То је дуготрајан процес који захтјева активну едукацију, одгој и учење сваког појединца и друштва. Сагледавајући прошлост, садашњост и прижељкујући будућност, инклузија ће се као процес промјене друштва остварити кад више не буде потребе да је користимо као појам, концепт, покрет или филозофију.

Као што стара кинеска половица каже: “Када пуше вјетар промјена једни граде зидове, а други вјетрењаче“.

Литература:

1. Akcijski program za osobe s invaliditetom 2007-2013, <http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads> (13.03.2010)
2. Alfirev, M. (2000.). *Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 36 (1), 9-16.
3. Barjaktarević, A., Milković, E., Savić, I., Bunić, A. (2006). *Zapošljavanje uz podršku na otvorenom tržištu rada*. U V. Đurek (ur.), *Zbornik radova 6. međunarodnog seminara. Živjeti zajedno* (str. 215-222) Varaždin: Savez defektologa Hrvatske
4. Behindertengleichstellungsgesetz. Bundesgesetzblatt 28/I, 2002. Betreuungsgesetz. <http://www.betreuungsrecht.org/html/betreuungsrecht.html> (12.04.2010)
5. BGB – Bürgerliches Gesetzbuch. <http://bundesrecht.juris.de/bgb/index.html> (12.04.2010)
6. Bourdieu, P. (1998), *Društveni prostor i simbolička moć*, Zbornik Interpretativna sociologija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
7. Oliver, M. (1999), *Distabled people and the inclusive society: or the times the times they really are changing*: Independent Living Institute,
8. Bratković, D., Bilić, M. (2006). *Kvaliteta podrške u programu stanovanja u zajednici*. U V. Đurek (ur.), *Zbornik radova 6. međunarodnog seminara. Živjeti zajedno* (str. 277-288) Varaždin: Savez defektologa Hrvatske
9. Bujanović, J., (2007): *Zakonske odredbe, stanje i novine u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini*. Program obuke nastavnika/ca za uključivanje djece s posebnim potrebama u školski sistem. Pedagoški zavod Unsko-sanskog kantona
9. Bundesanstalt für Arbeit (2004): *Verzeichnis der Integrationsfachdienste - IFD*.

- Nürnberg.http://www.arbeitsagentur.de/content/de_DE/hauptstelle/a04/importierter_inhalt/pdf/ifd_verzeichnis.pdf (10.05.2010)
10. Bundesministerium der Justiz (2005): *Betreuungsrecht - Mit ausführlichen Informationen zur Vorsorgevollmacht*. Berlin
11. Bundesregierung (2004): *Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung der Teilhabe*. Berlin.
www.bmgs.bund.de/download/broschueren/a125.pdf (23.04.2010)
12. xxx Centre for Economic and Social Inclusion, 2002, www.cesi.org.uk/about_us/profiles/associates/paul_convery.htm, (14.03.2010)
13. Clark, C., Dyson, A., Millward, A., (2002), *Theorising Special Education. Time to move on?* In Clark, C., Dyson, A., & A. Millward *Theorising Special Education*, London and New York: Routledge Falmer
14. Clough, P., Corbett, J., (2000), *Theories of Inclusive Education: a Student's Guide*, London: Paul Chapman Publishing
15. Duffy, S. i Sanderson, H. (2004). *Person Centred Planning and Care Management. Learning Disability Practice* 7, 6, 12-16
16. EUMAP, EU Monitoring and Advocacy Program (2005). *Prava osoba s intelektualnim teškoćama. Pristup obrazovanju i zapošljavanju*. Hrvatska. *Izvešće o monitoringu*,
17. European Coalition for Community Living /ECCL/. (2008), *Creating Successful Campaigns for Community Living. An advocacy manual for disability organizations and service providers*.
18. Freire, P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum
19. Hromatko, A. (2007), *Procjena stanja razvoja civilnoga društva u RH*, Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva, Zagreb
20. Igrić, Lj. (2009), *Posebne potrebe/invaliditet i društvo/liječenje započinje osmijehom...* <http://www.mzss.hr> (22.02.2010)
21. Internet publication URL: <http://www.community-living.info/documents/ECCL-Manual-final-WEB.pdf> (11.03.2010)
22. Izveštaj iz Bosne i Hercegovine (2007), *Prava osoba sa posebnim potrebama, Životna pomoć, Bosna i Hercegovina, Hilfen für behinderte Kinder und ihre Familien in Bosnien e.V, Njemačka i Inclusion Europe*, www.inclusion-europe.org/documents/BiH-report-Lat-web.pdf (14.03.2010)
23. Kinsella, P. (2001): *Supported Living. The Changing Paradigm – from control to freedom*. <http://www.paradigm-uk.org/articlesupportedliving.html> (12.04.2010)
24. Legislativa v Česke republice: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=481> (12.04.2010)
25. Mišćević, N. (2004). *Moja prava*, Udruga za promicanje inkluzije. Zagreb
26. Oliver, E. (2002), *Odgoj za budućnost*, Zagreb, Educa
27. *Opća deklaracija o pravima čovjeka*, http://pravnadatoteka.hr/PDF_02.22.2010
28. xxx Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (2003.); *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u Jugoistočnoj*

- Europi-Bosna i Hercegovina,
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf> (16.04.2010)
29. xxx Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD). (2007). *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi – Hrvatska*. Pariz. za hrvatsko izdanje. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf> (16.04.2010)
30. xxxx Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj(2003); *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u Jugoistočnoj Europi-Srbija*, www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf (13.03.2010)
31. *Posebne potrebe obrazovanja unutar obrazovnog sustava - Češka Republika*,
<http://www.msmt.cz/Files/HTM/SpecialNeedsEducationCzechRepublic.htm> (14.03.2010)
32. Primorac, Z.(2003), *Kratki prilog jednoj teoriji (Inkluzivno obrazovanje) u zborniku:Inkluzija u B i HTEDP-Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu*
33. Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Elliott, J., McIntosh, B., Swift, P., Krijnen-Kemp, E., Towers, C., Romeo, R., Knapp, M., Sanderson, H., Routledge, M., Oakes, P., Joyce, T. (2005). *The Impact of Person Centred Planing*. Institute for Health Research, Lancaster University
34. xxx *Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji*, „Službeni glasnik RS”, br. 55/05 i 71/05)
35. xxx *Strategija za izjednačavanje mogućnosti osoba sa invaliditetom u Federaciji Bosne i Hercegovine 2010-2014.pdf*, www.zdk.ba/Ministarstva (11.03.2010)
36. Sykороva, Z. (2000). *Innovative modules in teaching inclusive special education at the Department of Special education at Masaryk University Brno*.
http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_s/sykorova_1.htm(16.03.2010.)
37. Vann, B.H. , Šiška, J. (2006.). *From “cage beds” to inclusion: the long road for individuals with intellectual disability in the Czech Republic*. *Disability & Society*. 21, 5, 425-439.
38. xxxx *Vijeće Europe (2005).Strategije zapošljavanja za promicanje jednakih mogućnosti osoba s invaliditetom na tržištu rada*. Tisak Vijeća Europe. Hrvatsko izdanje: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Zagreb
39. Weiss, H. (2000). *Selbstbestimmung und Empowerment – kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs*. *BHP* 39, 3, 245-260.
40. Wendeler, J. (2000). *Arbeitszufriedenheit von Beutreuern in Wohnstätten*. *Geistige Behinderung* 3, 249-258
41. *Werkstättenverordnung*: <http://bundesrecht.juris.de/schwbbw/> (27. 04. 2010)
42. Westecker, M. (1999). *Persönliches Budget – Von der Vision zur Wirklichkeit*. *Impulse* 14, 25-26.

Библиографска нота:

Сандра Стојковић је професор едукацијске рехабилитације и ради као водитељ радне терапије и психосоцијалне рехабилитације у Центру за рехабилитацију у Ријеци. Након завршене Медицинске школе и студија за више медсестре на Едукацијско рехабилитацијском факултету у Загребу, тренутно је на последиједипломском студију педагогије на Филозофском факултету у Ријеци. Један је од чланова оснивачког одбора удруге Пегаз- удруга за терапијско јахање, кооаутор је пројекта «Аналитички центар Ријека» и члан мултиисциплинарног тима Аналитичког центра Ријека.

Марко Мушановић је редовити професор Одсјека за педагогију на Филозофском факултету у Ријеци. Подручја истраживања су му: Теорије одгоја, Теорије curriculum, Одгојно-образовна комуникација и Реформа основне школе. Аутор је 8 књига и 50 научних и стручних радова. Учествовао је на 9 пројеката, од којих је у једном био и координатор. Прочелник је Одсјека за педагогију Филозофског факултета Ријека; Предсједник Међународног центра превенције овисност; Предсједник Савјета "Дом младих" Ријека; Члан Свјетске удруге за истраживање образовања AMSE-AMCE-WAER (Association mondiale des sciences de l'éducation - Asociación mundial de ciencias de la educación - World Association for Educational Research) Québec; Члан Матичног одбора за поље одгојних знаности, Министарство знаности образовања и спорта РХ; Члан Повјеренства за курикулум МЗОШ РХ; Члан Међународног знанственог одбора за организацију 15. конгреса AMSE-AMCE-WAER у Маракешу „Educational Research around the World“.

Др Габриела Келемен¹
Универзитет „Аурел Влаику“
Арад, Румунија

=====

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ВИСОКО НАДАРЕНЕ ДЕЦЕ

Резиме: У последње време примећујемо све више стручњака који своју пажњу усмеравају на проблематику високо надарене деце, њихову идентификацију, налажење најадекватнијих метода за развијање њиховог потенцијала и на креирање одговарајућег правог оквира. За овај аспект је изузетно важна потреба препознавања и поштовања индивидуалних разлика, која се заснива на људским правима: даровитој деци су потребне адекватне образовне прилике да би могла да развију своје урођене способности. Идентификација и образовање даровите деце добија све више пажње од стране запослених који је њима баве, и може се приметити да се изузетан значај придаје изузетности у оквиру актуелног образовног система, тако што се развијају центри за изузетност у неколико региона у држави. Имплементација на нивоу образовне политике, као и добро утврђена правила у образовању вредна су дивљења. Развој образовних стратегија за идентификацију и обуку даровите деце представља императивну нужност у педагогији високо надарене деце. У тексту се дају налази сагледавања доприноса различитих приступа идентификацији даровитих на различитим узрастима. Међу закључцима се истиче потреба да се са идентификацијом почне што раније, као и то да професионална етика налаже потребу укључивања више метода.

Кључне речи: даровити, идентификација, вештине, методе, образовање.

Увод

Изванредна интелигенција је ретка, док су могућности њене идентификације изузетно ограничене. У већини случајева нисмо у стању да је препознамо, а и ако јесмо, не знамо како да јој приђемо.

¹ Габриела Келемен тел.: 0040745074150; факс: 0040257231003
емаил адреса: kelygaby@yahoo.com

Фасцинирани смо изузетношћу људског генија, али до његовог препознавања, морамо да пратимо да пратимо тежак пут, пун препрека. Можда је лакше идентификовати таленте у доменима као што су: уметност, музика, спорт. Ове категорије имају користи од посебних центара, али ограничена је брига за осталу даровиту децу, иако 80% свих открића и научних иновација дугујемо даровитој и креативној деци.

У Румунији се посебно развила брига за интелектуално даровите после 1900 године, када су истраживања и различите студије у овој области угрозиле митове и предрасуде које су се односиле на супериорност беле расе. Налази су открили аспекте који се тичу интелектуалне супериорности код свих људских раса, која је једнако распоређене код оба пола. Наравно, даровитост има сопствене карактеристике које су у вези са културом и традицијом. На жалост, после Другог светског рата и политичких промена које су се десиле као последица, примећујемо ниже интересовање за даровитост, за коју се сматра да је елитистичка и промовише социјалну неједнакост.

Данас је у западној Европи и Америци бављење психо-педагогијом даровитости богато и широко, док је интересовање за овај домен у Румунији порастао после деведесетих. Од тада су начињени бројни покушаји да се категорија даровитих људи обухвати као предмет истраживања посебне психо-педагогије, узимајући у обзир њихов посебан психолошки профил. Наиме, у државама као што су Шпанија и Америка, израз *посебне образовне потребе* експлицитно укључује категорију даровите деце у законодавству и специјалном интегрисаном образовању.

Даровитост је деликатан и интересантан домен, али је и даље мало истражен у оквиру историје психо-педагогије, због дуготрајног неукључивања даровите деце у категорију особа са посебним потребама. Данас је више него очигледно да би ова деца морала да имају користи од посегних програма за обуку, који су прилагођени њиховим високим потенцијалима, као и њиховом психолошком профилу. Без ових услова та деца не могу да постигну врхунска постигнућа.

1. Проблем и метод

Проблеми идентификације и образовања даровитих отварају дебате које се односе на типове даровитости, утицај различитих културних група, порекло даровитости, поступке њене идентификације, ефикасност програма за обуку. На основу истраживања, даровита деца покривају између 2% и 6% статистичке популације, али овај проценат може да порасте и до 20% урођене интелигенције, док се креативност и само-мотивација стимулишу социјалним и образовним окружењем које одговара развоју даровите деце. Ми подржавамо ову идеју, наглашавајући да ова деца могу достићи изванредна постигнућа у развоју свог потенцијала уколико се довољно рано препознају и уколико им се обезбеде одговарајући услови за развој. На основу неких аутора, корист од истраживања и образовања даровитих може се анализирати на основу следећа три аспекта: дефиниције, идеологије и хипотезе које дозвољавају класификацију седам проблема који се односе на програме идентификације и образовања даровитих након њиховог усмерења:

- ниво супериорности или изванредно постигнуће и задатак приписивања атрибута даровито дете;
- типови даровитости;
- начин на који се даровитост манифестује у различитим културним срединама;
- порекло даровитости;
- процедуре праћења даровитих;
- ефикасност образовних програма.

Сваки покушај да се на диференциран начин идентификују и образују даровити може се побољшати уколико су они који су укључени и ове процесе свесни да у планирању и примени програма преовлађују аспекти који се односе на идеологију, емпиријску очигледност, или усмереност искључиво на дефиниције. Иако разнолике када се посматрају њихове компоненте, руковођење временом које је посвећено настави и учењу, као и презентација знања, све стратегије обуке осмишљене за даровиту децу која су способна за изванредна постигнућа (акцелерација, обогаћивање, груписање, школске активности, ваншколске активности) имају неколико заједничких премиса које се односе на следеће:

- интелектуална природа даровитости;
- афективне карактеристике даровитости;
- циљеви које одређује редован курикулум;

- могућности обogaћеног или диференцираног курикулума да испуни потребе образовања даровитих.

Многи аутори у својим студијама откривају значај ране идентификације даровите деце у покушају да се помогне разумевање њиховог статуса, да се разуме да оно што ова деца имају није грешка природе, да се ова деца увере да природа њихове личности није чудна и да не треба да се стиде због онога што су. Други аргумент били би покушаји различитих аутора да им помогну да напредују сопственом брзином у пољима у којим су манифестовала даровитост, тако да могу постићи резултате за које су способни и да постану прави ствараоци у својим пољима интересовања Силверман, Л.К. (1983), Терман, Л. М. (1981).

Проблем истраживања или питање које се настоји расветлити овим истраживањем односи се на сагледавање у којој мери поједини приступи, технике и инструменти доприносе адекватном уврђивању способности даровитих и могућностима њихвог правовременог развоја? Сагледавање се идентификације даровитих различитим методама и њихов допринос. Полазна претпоставка је да познате технике и инструменти дају доста информација, али да комплексност природе даровитости тражи комплексне приступе и разноврсност инструмената, како би се идентификација што више приближила природи појаве, њеној неухвативости, а тима и професионална етика била задовољена. Пошавши, дакле од идеје да је један метод идентификације недовољан, сматрали смо да флексибилан систем идентификације треба да укључи више приступа и начина и инструмената. Ослонили смо се на неколико:

- прикупљање различитих информација да бисмо направили портрет детета (као у Табели 2);
- класификација информација у следеће категорије: опште вештине, интересовања, стилови учења и индикатори успеха учења (вештине, склоности, продуктивност учења и креативне вештине).

Коришћена је дескриптивна метода са компаративним приступом и дескриптивном статистиком.

1.1. Идентификација даровите деце методом посматрања

Аргумент у прилог избора метода посматрања. На основу неких аутора стручњака (Benito, Yolanda 2003), предшколска деца у ученици поседују одређене скривене социјалне и когнитивне способности које је изузетно тешко идентификовати. Самим тим, неопходне су интегративније методологије да би се идентификовала даровита деца. Даровита деца постоје у сваком типу културе, код оба пола и на различитим узрастима. Даровита деца некад скривају своје способности и одбијају да постигну високе резултате на тестовима.

Даровити могу бити изузетно емотивно осетљиви и зато могу постигати ниске резултате на тестовима. Неопходне су сложене методологије идентификације које у обзир узимају различите факторе, укључујући академске, психолошке и когнитивне. Суочени смо са изузетном потребом да изнађемо специфичне методе за идентификацију даровите деце. Флексибилан систем идентификације мора да садржи број факторе. Неопходна је ригорозна идентификација, али таква која пружа једнаке прилике свој даровитој деци, без дискриминације.

Прва фаза идентификације је трагање за најбољим и валидним поступцима селекције. Овај избор обично зависи од циљева образовног програма, али и од искустава оних који су професионално укључени. Низ процедура идентификације укључује следеће: тестови мерења интелигенције – IQ тестови, тестови посебних способности, оцене наставника, портфолио талената, опсервација, итд. Све компоненте могу се испитати емпиријски са становишта унутрашње конзистенције, валидности садржаја, поузданости тестова и поновљених тестова и емпиријске валидности. Истраживања указују на лоше аспекте инструмента за идентификацију (Rotaru, T, Iluț, P, 1997). Због тога поступци идентификације зависе од хипотезе која се односи на ознаку „даровит“. Самим тим, код проблема идентификације више значења се приписује различитим дефиницијама, док се идеолошки и емпиријски аспекти мање узимају у обзир. Овај приступ разјашњава елементе који представљају основне предмете интересовања са једног или другог становишта према диференцираном образовању даровитих које се често игнорише или запоставља.

Идентификација даровите или талентоване деце је домен који је у последње време завредео велику пажњу међу истраживачима. У пракси се идентификација може спровести на основу проучавања одређених типова даровите деце, различитих профила личности који се разликују по когнитивног, емотивног или са становишта способности. Што је даровитост вишег степена, то су деца више емотивно асиметрична, па су и разлике међу њима све значајније. Чини се да даровита деца, посебно на млађем узрасту поседују способности пажње и посматрања, док се ниво пажње и концентрације развија кроз метод посматрања. Међутим, идентификација би требало да обухвата различите и бројне поступке, разноврсна средства и методе: посматрања, упитнике, листе, стандардне тестове, састанке с родитељима, децом и наставницима, итд. Посматрања се морају бирати на основу научних квалитета, објективности, поузданости и

валидности, свега на чему се обсервацијска листа заснива (Radu, I. i Ionescu M. 1987). Идентификација захтева мулти-методолошки приступ.

Интелектуална и лична својства могу се посматрати у оквиру истраживања на терену, директном и систематском опсервацијом, без мешања са стране.

Догађаји који се заснивају на циљаним понашањима могу се класификовати на следећи начин:

- невербална понашања која се односе на информације које пружају покрети тела, изрази лица, гестови;
- спацијална понашања нуде информације о реакцијама поједнца на одређене конкретне ситуације, као што су реакције на близину, ограничење између ученика;
- екстралингвистичка понашања обухватају аспекте специфичних карактеристика на основу модулације гласа, тон, боја и јачина гласа, итд;
- лингвистичка понашања се односе на садржај усмене или писмене поруке.

Уколико се наведени аспекти правилно посматрају, пружиће нам информације о одређеним интелектуалним и личним карактеристикама које ће бити забележене на чеклистама. Опсервације се могу спроводити на групи испитаника, током школског полугодишта. Време одређено за посматрање (F. C. Dane, 1990, према Vosoş M., 2005) биће време које је предвиђено за формалне и неформалне активности. Нису све карактеристике даровите деце позитивне, она имају и негативна својства. И њих морамо идентификовати на основу метода опсервације и могу се бележити на опсервацијским листама. Опсервације ће бити класификоване у четири компоненте: невербална, спацијална, екстралингвистичка и лингвистичка:

- тврдоглавост;
- тенденција ка противљењу ауторитету;
- неучествовање у активностима на часу;
- недостатак сарадње;
- цинизам;
- запостављање и неорганизованост;
- емоционалне фрустрације;
- одсуство духом;
- слабо интересовање за детаље.

Посматрани догађаји биће систематично бележени на опсервацијским листама појединих ученика.

Евалуација изведених опсервација. Евалуација спроведених посматрања може се реализовати на крају полугодишта кроз критички став посматрања резултата, без импровизације и погрешне интерпретације истине. Белешке ће бити писане оловком, у одређено поље, и све опсервације ће се бележити, чак и оне за које се чини да су мање значајне или недовољно интересантне. Оне касније могу бити од велике помоћи када их анализирамо на основу радне хипотезе. Ово је разлог због ког ће опсервацијске листе имати два типа уноса: сигурне и несигурне информације. Опсервације ће бити анализирани са циљем тестирања хипотеза и прављења разлике између нужних и довољних узрока.

Интерпретација евалуације биће спроведена на основу неких критеријума који узимају у обзир грешке селекције. Оне могу бити:

- Алфа грешке или ризици типа И када идентификујемо дете као да поседује високе способности, док их оно заправо нема;
- Бета грешке или ризици типа ИИ када је дете даровито али није као такво идентификовано.
- Исто тако, све време имамо на уму следећи аспект: Свака дијагноза на нивоу способности има временски ограничену вредност предвидљивости (Carmen Crețu, 1998).

Евалуација нивоа валидности и веродостојности

- а) анализа валидности одређује да ли су стратегија рада и коришћени инструменти корисни за наша очекивања. Постоје следеће врсте валидности:
 - валидност садржаја (интерна) – усмерена на ниво до ког индикатори мере оно што би требало да мере;
 - предиктивна валидност (екстерна) – у обзир узима ниво до ког спроведена мерења дозвољавају опсервацију односа са другим мерењима, као и могућности предвиђања проучаване појаве;
 - конструктивна валидност – односи се на експланаторне факторе резултата добијених мерењем. Мерење ове врсте валидности се даје на основу врсте корелације између проучаваних варијабли.

- б) анализа веродостојности узима у обзир поузданост и ниво стабилности радних инструмената. Ниво веродостојности се одређује на основу мере до које успемо да добијемо истините вредности на основу спроведених мерења.

Опсервација, или посматрање, као примарни метод прикупљања података који се односе на људско понашања, је најадекватнији метод идентификације даровите деце, посебно на раном узрасту. Омогућава прикупљање података у различитим тренуцима у току дана, посматрање понашања детета у различитим активностима, његова интересовања за одређене области, односно свега што се јавља у свакодневним животним ситуацијама. Прикупљање података, упоређивање оних који се често јављају може водити ка одређеним закључцима о нивоу даровитости, области у којима се способности јављају, старосни ниво на који се дете смешта, као и начин на који дете реагује са емотивне тачке гледишта. Друга предност посматрања се односи на то да се оно може спровести тако да посматрана особа није свесна чињенице да је неко посматра. Опсервације које су на овај начин прикупљене могу се поредити са другим методама идентификације, са подацима који су прикупљени на основу упитника који попуњавају наставник, родитељи, или други чланови породице или на основу упитника који попуњавају сама деца.

Многи аутори сматрају да је природно посматрање једна од најадекватнијих метода проучавања људског понашања (Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, 2007).

1.2. Тестирања

Тестови ће пратити неколико правила. Пре свега, користимо стандардизоване тестове који прате норме валидности као што су: стандардни низ ајтема који се примењују на сву децу, стандардна правила примене и процедуре евалуације. Праћење ових правила омогућава нам да поредимо појединачне резултате са резултатима на нивоу циљне групе, у нашем случају, даровите деце. У даљем тексту представљамо тестове који су коришћени у нашем проучавању:

- *Домино 70* Тест који ваљано расветљава 2 фактор (Spearman). Са концептуалног и корелацијског становишта, он резултира јаком сатурацијом 2 фактора, као: 0,86 – г фактор; 0,9 – к фактор к (перцептивна спацијална варијација); 0,04 – н фактор (нумерички).
- *Н.Р. Тест*. Овај тест је примењив на старосну групу деце између 9 и 25 година. Састоји се од 60 ајтема који садрже аспекте који се

односе на математичку интелигенцију, као што су аритметички аргумент, на лингвистику и вокабулар, логику преко аналогije, уочавање правилности и уређености, способност пажње, разликовање између важног и неважног.

- H.S.P. Q. Тест који је на основу упутства могуће применити на старостну групу од 12 до 18 година и испитује 14 фактора личности који су у директној вези са успехом/интересовањима за школу и спортске активности, лидерство и прилагођеност школи.
- Woodworth – Mathews Тест се користи да се одреди ниво школске и социјалне адаптивности испитаника, као и да се одреде одређени диференцирајући аспекти њихове личности. Овај тест је стандардизован на нормативној популацији од преко 2000 испитаника и представља један од најчешће коришћених упитника адаптације. Његов циљ је расветљавање потешкоћа које се јављају приликом адаптације у различитим областима људске активности и обухвата диференцирајуће аспекте адаптације особе.
- Оно што такође сматрамо корисним је употреба социометријских тестова и демонстрација зато што одговарају нашим критеријумима селекције. Нуде нам могућност да посматрамо односе у групи, понашање детета, као и индексе који откривају могуће хетеро-хроничне аспекте развоја између интелигенције и услова адаптације.
- Још један тест је *Brumbaugh & Rosko Guide to Identify Gifted Children* [Водич за идентификацију даровите деце] (1959) – који се спроводи и са родитељима и са наставницима.
- *Diana Тест, тест креативности*.² Тест креативности предшколске деце састоји се од цртања што је више могуће фигура од круга и квадрата. Свако дете добије лист папира са неколико идентичних квадрата који су на њему нацртани и други лист папира са неколико једнаких кругова.

Инструкције. Предшколској деци се даје инструкција да нацртају што је могуће више фигура почевши од понуђених кругова и квадрата на та два листа папира. За ову активност не постоји временско ограничење.

Евалуација. Деца која нацртају највише фигура, односно цртежа на тест листу папира и она деца која покажу креативност у цртању сматрају се изузетно даровитима. Може се направити рангирање цртежа и слика које деца нацртају да би се видело која категорија је најфреквентнија.

(2) Фигуре које се цртају почевши од КРУГА:

² Овај тест је лични допринос аутора и осмишљен је узимајући у обзир карактеристике групе деце која су била подвргнута тестирању, односно деце из Арада, и на основу њихових посебних способности.

- Људска физиономија (Ф): 18 цртежа (дете, човек, људско лице, лице човека, Индијанац, девојчица)
 - Игралке (Ј): 8 цртежа (лопте, балони, робот)
 - Животиње (А): 2 цртежа (зец, медвед)
 - Биљке (П): 10 цртежа (дрво, цвет, јабука)
 - Превозна средства (Т): 3 цртежа (тенк, бицикл)
 - Конструкције (Ц): 15 цртежа (снешко белић)
 - Небеска тела (Цц): 7 цртежа (планета, сунце, глобус)
 - Други предмети (Ао): 5 цртежа (семафор, слика, застава, острво)
- (3) Фигуре нацртане почевши од КВАДРАТА
- Људска физиономија (Ф): 2 цртежа (човек)
 - Игралке (Ј): 15 цртежа (робот, играчка)
 - Животиње (А): без цртежа
 - Биљке (П): 6 цртежа (дрво, цвет)
 - Превозна средства (Т): без цртежа
 - Конструкције (Ц): 34 цртежа (кућа, ормар, столица, телевизор, компјутер, псећа кућица, прозор)
 - Небеска тела (Цц): 1 цртеж (дим)
 - Други предмети (Ао): 11 цртежа (застава, рачунаљка, поклон, сладолед, слика, паучина, чарапа)

Селекција која се заснива на тесту подразумева прихватање одређених истина од стране читаве образовне заједнице. Оне се односе на:

- постојање прага вредности на основу кога се прави разлика између даровите и деце која то нису. Та вредност може бити вредност IQ теста за мерење интелигенције од 130, максимални резултат на тесту из математике или страног језика, или дете може номиновати сам наставник.
- на основу теста или процеса селекције може се поуздано правити разлика између даровитих и оних који то нису на основу валидних критеријума;
- на тест не утиче нити га фаворизује ни једна група;
- најспособнији ученици могу се идентификовати кроз овакво тестирање или процес селекције.

1.3. Номинације родитеља

Сматрамо да су на раном узрасту родитељи или старатељи први који се упознају са нивоом развоја деце и који уочавају специфичне аспекте по којима се деца разлику. Они су први који примећују аспекте који се разликују од оних који се манифестују у учионици. Код куће се деца другачије понашају, мотивације су другачије, интересовања су

другачија, ставови су другачији у безбедном окружењу какво је дом и зато се посебне способности могу лако уочити. Самим тим, ослањаћемо се на податке које су пружили родитељи у оквиру процеса идентификације. Ови подаци су прикупљени у интервјуима који садрже питања релевантна за изузетан развој деце у различитим пољима, као што су:

- ране вештине читања;
- посебне лингвистичке способности;
- напредно мишљење;
- интелектуална радозналост.

Ови аспекти могу и не морају бити релевантни за процес идентификације даровитог детета, зато што родитељи показују тенденцију да буду субјективни и нису довољно реални када пореде своју децу и њихово постигнуће са постигнућима друге деце. Задо смо сваки ајтем – добијен од родитеља или наставника – ставили у одређени однос са процењеним дететом/учеником покушавајући да идентификујемо интензитет, фреквенцију и степен адекватности карактеристика заснованих на идентификациој скали.

1.4. Номинације наставника

Овај метод представља прихваћен начин идентификације даровите деце на свим узрастима. Фокусира се на посматрање понашања и карактеристика типичних за децу одређеног узраста. Наставника посматра дете у различитим стањима док је у школи. Наставник користи различита средства подробне опсервације, као што су: спонтана опсервација, систематска опсервација која се бележи на чеклистама, анализа школских резултата, проучавање школских портфолија. Посматрани аспекти који се истичу кроз овакве методе могу да потврде присуство даровитог детета међу другом децом. Наставникова чек листа треба да садржи следеће аспекте идентификација:

- изванредне карактеристике учења;
- јака мотивација;
- лидерство;
- изузетно креативно мишљење;
- константност ових способности;
- само-решеност.

Да би имали што реалније информације, користићемо мулти-факторске ајтеме идентификације. Наставникове опсервације биће спроведене на основу ових ајтема.

Дете које поседује све ове карактеристике сматра се даровитим дететом и биће подвргнуто ближем посматрању.

1.5. Номинације вршњака

У првој фази идентификације (снимање-скрининг) деце са високим способностима коришћене су процедуре номинације наставника, родитеља, вршњака, и чак и само-номинација. Номинације вршњака су одрживе због чињенице да деца имају развијен осећај за правду и искреност, па се самим тим њихове опсервације сматрају праведним и релевантним. Једна од најцењених процедура номинације вршњака је *Tracking Talents* [Праћење талената] коју је осмислио канадски професор François Gagné. Упитник представља 42 психо-бихејвиорална прототипа, који су груписани у 9 категорија способности (интелектуалне способности, креативне, социо-афективне, физичке, академске, техничке вештине, уметничке вештине, интерперсоналне вештине, инфериорна постигнућа/успех). Од вршњака се захтева да попуне упитник, номинујућу четири другара из одељења или групе, по редоследу за који сматрају да на најбољи начин одговара позицији описаној прототипом.

1.6. Анализа школских резултата

Процедура анализе школских резултата може и не мора бити релевантна у покушају идентификације даровите деце. Стручњаци тврде да у највећем броју случајева, школски резултати не одражавају у потпуности изванредне способности даровите деце. Па ипак, било би добро не одустајати од ових процедура, уколико се користе са одређеном мером опреза. Школски резултати могу се анализирати као целина или за сваки школски предмет појединачно.

2. Представљање резултата истраживања

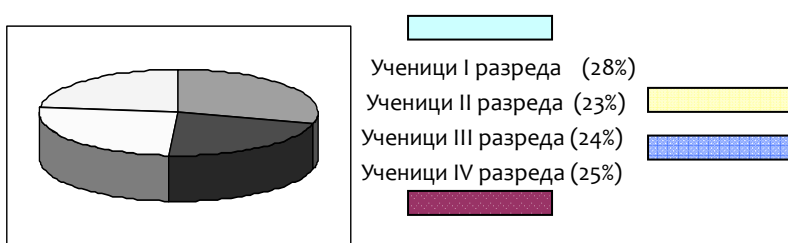
Да бисмо одредили карактеристике изабраног узорка, коришћена је дескриптивна статистика. У даљем тексту анализираћемо фреквенције и проценте индикатора у овој компаративној студији, на основу које су резултати анализирани.

2.1. Дескриптивна статистика

Табела 1: Узорци деце изабране за идентификацију, према томе који ниво образовања похађају

Узорци	Components of groups-classes				Тотал
	А	Б	Ц	Д	
Вртић	28	22	24	26	100
Основна школа	26	24	27	23	100
Гимназија	29	21	30	20	100
Средња школа	32	25	21	22	100

Слика 1: Удео средњешколског нивоа



Слика 2 : Удео полова у узорцима



Да бисмо добро засновали наше истраживање користили смо следеће изворе испитивања:

- деноминације родитеља;
- опсервације наставника;
- стандардизоване тестове и нестандардизоване тестове;
- анализу школских резултата;
- номинације ученика;
- евалуације на основу IQ тестова.

Табела 2: Систематизација информативних података

Подаци значајни за евалуацију даровите деце
<i>Информације од родитеља и других чланова породице</i> • Биографски подаци који се тичу развоја детета • Подаци о питањима која се односе на интересовања која дете показује у активностима • Карактеристике личности и понашања.
<i>Информације од наставника, психолошка и другог особља у школи</i> • Ниво развоја. • Интересовања и активности. • Портфолио са личним радовима. • Црте личности и карактеристике понашања. • Евалуација.
<i>Остали подаци</i> • IQ Тестови • Евалуационе скале. • Систематске опсервације. • Индивидуални рад: састави, цртежи, контролни задаци, тезе.

Пошавши од идеје да је један метод идентификације недовољан, сматрали смо да један флексибилан систем идентификације мора да укључује разнолике факторе, тако да смо се ослонили на неколико начина и средстава:

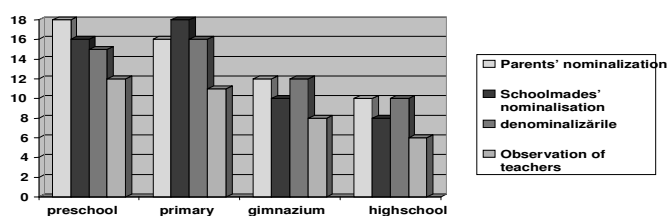
- прикупљање различитих информација да бисмо направили портрет детета (као у Табели 2);
- класификација информација у следеће категорије: опште вештине, интересовања, стилови учења и индикатори успеха учења (вештине, склоности, продуктивност учења и креативне вештине).

Табела 3: Систем идентификације даровите деце

Распоред критеријума	Кораци	Тестрања
50% критеријума	1	Снимање
засновано је на		Опсервација и номинализација
нетестирању		наставника;
		Деноминација колега;
		Анализа школских оцена;
		Евалуација индивидуалног рада:

		састави, цртежи, контролни задаци, тезе. Евалуација знања
50% критеријума засновано на тестирању	2	IQ тестови за румунску популацију

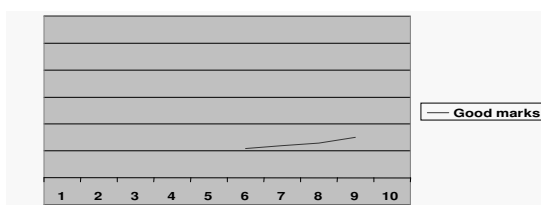
Корелација између различитих метода (нестандардизоване) идентификације



Дијаграм открива утицај различитих метода коришћених за идентификацију даровите деце на основу нестандардизованих тестова. Значајна разлика јавља се између номинација родитеља и опсервација наставника. Ове разлике откривају субјективно вредновање инструмената.

2.2. Анализа школских резултата

Школске оцене

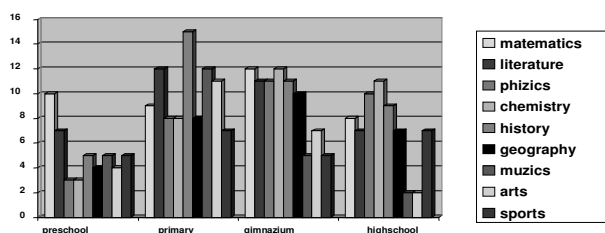


На гореприказаном дијаграму примећујемо да резултати учења ученика нису у складу са њиховим резултатима на IQ тестовима. Иако је њихов IQ изузетно висок, њихове оцене су задовољавајуће и крећу се између 6,5 и 9.

2.3. Резултати по школским дисциплинама

У дијаграму који је приказан испод можемо видети интересовања деце за различите дисциплине на основу: чеклиста, опсервација, дискусија са наставницима и оцена деце. Њихова интересовања усмерена су на: математику, књижевност, физику, хемију, географију, историју, музику, ликовно и физичко.

Идентификација даровитих



На основу дијаграма који је горе приказан можемо посматрати специфичне склоности деце у различитим областима интересовања:

- резултати предшколске деце су релативно слични нивоу интересовања у различитим дисциплинама; примећује се изражено интересовање предшколске деце за математику и књижевност.
- резултати основношколске деце откривају високу склоност ка: историји, књижевности, ликовном и музичком;
- резултати гимназијских ученика откривају склоност ка природним наукама, књижевности, и слабије интересовање за ликовно и спорт;
- резултати средњошколске деце откривају склоност ка природним наукама, књижевности и спорту, као и слабије интересовање за ликовно и музичко.

2.4. Резултати тестова

Тестови су спроведени на узорку од 400 деце: 100 предшколске деце и 300 деце која похађају основну школу, гимназију и средњу школу. Коришћени су Равенови тестови.

Ниво	Група/Одељење	Број идентификованих субјеката	Иницијали и пол (ф = женски, м = мушки):
предшколски	А	1	Д.Г. -м
	Б	2	В.Б. -м, Ц.Н. -ф
	Ц	2	І.М. -м, Л.Г. -м
	Д	1	Н.В. -ф
Укупно		6 предшколске деце	
основношколски	А	1	І. М. -ф
	Б	2	Б.А. -м, Ц.С. -м
	Ц	1	Д. Ф. -м
	Д	2	У.Л. -ф, Г.С. -м
Укупно		6 основношколске деце	
Гимназија	Е	2	Б.М. -м, А.С. -ф
	Ф	1	Л.Ц. -м
	Г	2	Б.В. -м, Т.І. -ф
	Х	2	І:О. -м, Т.Г. -м
Укупно		7 гимназијских ученика	
Средња школа	І	2	І.У. -ф, Ф.Х. -м
	Ј	1	А.С. -м
	К	2	П.О. -м, Ф.Г. -м
	Л	2	С.Д. -м, У.І. -ф
Укупно		7 средњошколских ученика	
Укупно		26 даровите деце	

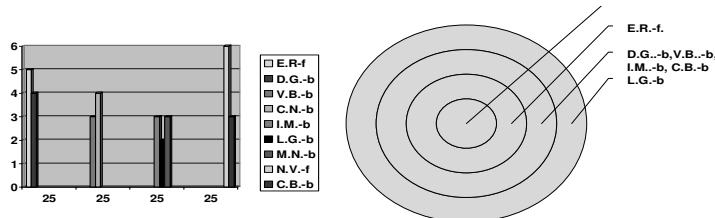
На основу теста идентификовано је 26 даровите деце различитог узраста и различитог пола:

- на предшколском узрасту идентификовано је 6 даровите деце на узорку од 100 – 2 девојчице и 4 дечака;
- на основношколском узрасту 6 даровите деце је идентификовано на узорку од 100, 4 девојчице и 2 дечака;
- у гимназији 7 даровитих ученика је идентификовано на узорку од 100, 5 девојчица и 2 дечака;
- на средњешколском нивоу идентификовано је 7 даровитих ученика на узорку од 100, 5 девојчица и 2 дечака.

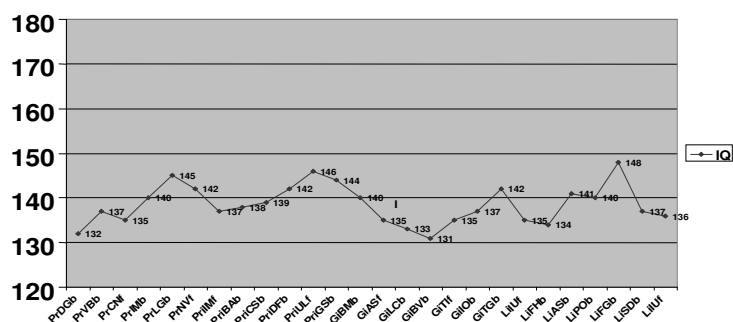
1.4.7. Вудсворт-Мемјус Тест (Woodworth–Mathews Тест) је психометријски тест на основу којег смо желели да одредимо ниво академске и школске адаптације деце.

На долеприказаном дијаграму могу се видети склоности деце које се односе на међусобне односе.

Социограм – преференције даровите деце у међусобним односима



Ниво IQ теста

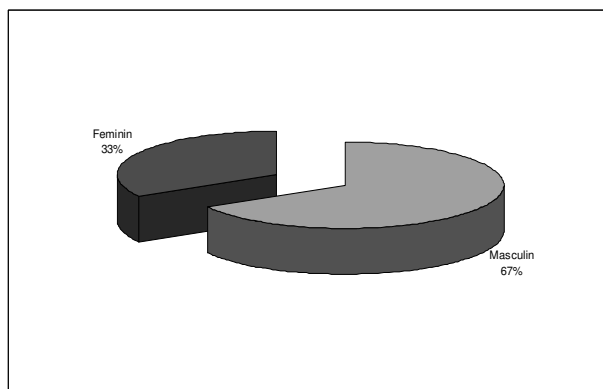


У складу са подацима из гореприказаног дијаграма деце и ученици који су идентификовани као даровити имају IQ између 132,5 и 146,5.

Са становишта школског нивоа, можемо рећи да су парни узорци очували идентичке пропорције од 25% предшколске деце, основношколске деце, средњошколских и гимназијских ученика.

Табела 4 Пол деце која су идентификована као даровита

ГРУПА	Пол	Фреквенција	Проценат	Кумулативни проценат
експерименталн	Мушки	8	66.7	66.7
	Женски	4	33.3	100.0
	Укупно	12	100.0	



Слика 2 – Пол деце која су идентификована као даровита

Закључак

Сматрамо да су у покушају идентификације даровите деце најефикасније процедуре оне које су већ горе поменуте: опсервације, номинације родитеља и наставника, евалуација IQ тестовима и стандардизованим/нестандардизованим методама, анализа школског успеха, номинације и деноминације од стране ученика.

У процесу идентификације даровите деце требало би усредсредити посебну пажњу на оне показатеље који нам омогућавају да спроведемо мултифакторску идентификацију, што је поштеније могуће. Самим тим, становишта смо да је удруживање различитих процедура и техника, наиме коришћење широке лепезе ајтема једини пут ка постизању наших циљева.

Неопходно је користити циљне групе које се састоје од довољног броја чланова, тако да би биле репрезентативне за идентификацију даровите деце.

Резултати примене стратегија идентификације морају открити објективне и јасне информације о следећим димензијама:

- дистрибуција резултата постигнутих на Н.Р. тесту интелигенције
- резултати примене *Равен Тест*-а интелигенције
- резултати спроведеног теста креативности
- корелације Bravais-Pearson и Spearman између тестова интелигенције
- резултати примене социометријског теста

- дистрибуција стандардних степени QI_2 фактора код ученика са средњим QI и код даровите деце
- резултати прикупљени поступцима нетестирања.

Сви резултати су неопходни уколико желимо да идентификујемо даровиту децу да бисмо их на одговарајући начин образовали и обучавали. Ова интервенција у образовању треба да почне на најранијем узрасту, да се не би трађио урођени потенцијал даровитих. Што пре овакве интервенције почну, резултати развоја даровите деце ће бити успешнији. Ово је ствар моралне савести – укључити се, уз употребу најбољих метода, у идентификацију и образовање даровите деце.

Литература:

1. Adele Faber, Elaine Mazlish, (2002), *Comunicarea eficientă cu copiii - acasă și la școală*, Editura: Curtea Veche.
2. Addison, L., (1983), *Selection and training of teachers of the gifted in the United States* in Gifted Education International, nr. 1 (2)
3. Alonso, J.A. (1995b), *A Differentiated Program: Signifiant Curriculum Adaptations*, 11th World Conference on Gifted and Talented Children, World Council, University of Hong Kong.
4. Azzopardi, Gilles, (2004), *Dezvoltați-vă inteligența*, Editura Teora, București.
5. Borland, J., H., (1990), *A note on existence of certain divergent-production abilities*. În: *Journal for the Education of the Gifted*, 9, 239-251.
6. Bernand, J., (1988), *The inferiority curriculum*, in *Psychology of Women Quarterly*, nr.12.
7. Benito, Y., (1993c), *Learning Potential Evaluation in Gifted Children* (Poster), 10th World Conference on Gifted and Talented Education, World Council, University of Toronto.
8. Benito, Y., (1993d), *Relation among Intelligente, Creativity and Personality in Gifted Children*, 10th World Conference on Gifted and Talented Education, World Council, University of Toronto.
9. Benito, Y., (1995a), *Gifted Children's Induction of Strategies: Metacognitive and Cognitive Strategies to Solve Maths and Conversion Problems*, 11th World Conference on Gifted and Talented Children, World Council, University of Hong Kong.
10. Benito, Y., (1995b), *The Gifted Adolescent and Faculty of Reality Perception in This Adaptation to Everyday Activity*, 11th World Conference on Gifted and Talented Children, World Council, University of Hong Kong.
11. Braggett, E., J. *A developmental concept of giftedness: implications for the regular classroom*. În: *Gifted Education International*, Vol. 12, 64-71.1997.
12. Carter, Philip, (2005), *Teste de inteligență și psihometrice*, Editura: Meteor Press.
13. Csikszentmihalyi, M.; Csikszentmihalyi, I.S., (1993), *Family influences on the development of giftedness*, in Bock, G.R.; Ackrill, K., *The Origins and Development of High Ability*, Wiley, Chichester.
14. Chiang, G.G.T., (1992), *Effects of psychological type preferences of gifted adolescents and teachers of the gifted on student feedback*, in Wu, W.T.;

- Kuo, C.C.; Steeves, J., *Proceedings of the Second Asian Conference on Giftedness*, National Taiwan Normal University, Taipei.
15. Denise de Castilla, (2004), *Testul arborelui - relațiile interumane și alte probleme ale lumii contemporane (ediția a II-a)*, Polirom, București.
16. Deschamps, G., (1990), *Un Project éducatif pour les enfants surdoués*. Nîmes, MENSA-France.
17. François Gagné, (1999), *Tracking Talents: Identifying Multiple Talents Through Peer, Teacher, and Self-Nomination*, Waco, TX: Prufrock Press.
18. Gold, M. J., (1965), *Education of the Intellectually Gifted*. Ohio, Merrill Books.
19. Goldstein, D., & Wagner, H., (1993), *After school programs, competition, school Olympics and summer programs*. In: Heller, K.A.; Monks, F. J. and Passow, A.H. (ed. by): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon Press Inc.593 -604.
20. Hany, E.A., (1994), *The development of basic cognitive components of technical creativity: a longitudinal comparison of children and youth with high and average intelligence*, in Subotnik, R.F.; Arnold, K.D., *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*, Ablex, Norwood, New Jersey.
21. Johnsen, S. K. (Ed.)(2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
22. Kelemen; G. (2008), *Pedagogia supradotării. Identificarea și educarea copiilor supradotați*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad.
23. Robinson; K. (2011), *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, Edited by Capstone Publishing Ltd., USA.
24. Monks, F.J.; Spiel, C., (1994), *Development of giftedness in a life-span perspective*, in Heller, K.A.; Hany, E.A., *Competence and Responsibility*, Hogrefe – Huber Publ.,Toronto.
25. Renzulli, J.S.; Reis, S.M., (1985), *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*, Creative Learning Press, Mansfield Center, Connecticut.

Биографска нота:

Габриела В. Келемен одбранила је докторску тезу из области образовних наука 2008. године. Од 2006. године запослена је на Универзитету *Aurel Vlaicu* у Араду (Румунија) где тренутно има звање доцента. Аутор је великог броја књига, приказа и чланака у научним и стручним часописима, нарочито из области предшколског образовања и васпитања. Уредник је часописа *Educția-Plus* који издаје Универзитет *Aurel Vlaicu* из Арада. Била је руководицац и координатор више пројеката између којих се истиче пројекат *ANTRES* финансиран од стране ЕУ, у периоду 2009 – 2011. За своје заслуге одликована је Орденом залуга који јој је доделио председник Румуније Јон Илиеску 2004. године.

Грозданка Гојков¹

Висока школа струковних студија за образовање васпитача Вршац
Универзитет у Београду - Учитељски факултет

=====

ДИСКУРС КАО МЕТОДА ПОУЧАВАЊА У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ²

Резиме: У раду се најпре фокусирају нови импулси у високошколској дидактици. Посматра се ситуација у којој се налази високошколска дидактика након Болоњске декларације, са посебним освртом на преиспитивање сопствених концепата, а у оквиру њих и метода поучавања. Наводе се критички тонови досадашњих домета реформских токова високошколске наставе, за које се сматра да су за сада, углавном, усмерени ка структурним променама, а да се суштинске промене, које би доприносиле квалитету студија, још недовољно примећују. Рад се, даље, бави иновативним приступима поучавању у високошколској настави, а тиме и променама у стратегијама поучавања и учења у еманципаторној дидактици, односно наставним методама које одговарају захтевима јачања еманципаторног потенцијала студената, који су у основи еманципаторне дидактике, теоријске основе рада. Посебна пажња посвећује се циљевима учења који се односе на: критички однос према стварности коју треба мењати; ослобођење од стега и еманципацију појединца; аутономију, смоодређивање и солидарност; учење кроз комуникацију и интеракцију у настави у којој ће ученици и наставници сарађивати. Допринос освајивању ових аспеката наставе у високошколској настави покушан је да се оствари путем дискурса као методе поучавања. Основне карактеристике и методички аспекти дискурса дефинисани су и контекстуирани у метатеоријско поље засновано на критичкој филозофији друштва и еманципаторној дидактици. На крају се дају налази једног експлоративног емпиријског истраживања.

Кључне речи: дискурс као метода поучавања, високошколска настава, еманципаторна дидактика, Болоњски процес.

¹ e-mail: ggojkov@hemo.net

² Текст је рађен у оквиру пројекта који финансира Министарство просвете и науке РС за период 2010-2014, бг. 179010

Увод

Високошколска дидактика је реформом студија у оквиру Болоњског процеса у ситуацији да мора да преиспитује своје концепте, а у оквиру њих и методе поучавања. Ово је подупрто критичким освртима на реформске токове високошколске наставе и интенције Болоњског процеса по којима су досадашњи домети допрли, углавном, до структурних промена, усмерених ка кохерентности европског високошколског простора. Суштинске промене, које би директно доприносиле квалитету студија, још нису довољно видљиве.

Многи наставници на првом кораку инсталирања промена на високошколском нивоу изражавају песимизам према новим условима поучавања у време бечелора и мастера и виде их као „ограничавајући корсет“ (U.Eberhart, 2010) при креирању своје наставе и као погоршавање услова рада и могућности вођења студената. Тренутно се у Европи (Немачка и др., ибидем) чују тонови који наглашавају бојазан да се структурном реформом ствара универзитетски „секундарни степен III“ (наставак средње школе) са великим пошколавањем студија. Сматра се да с напредовањем реформи постаје све јасније да реформа суштински захвата структурну и организаторну страну смерова и то са последицама које се, са становишта високошколске дидактике посматрано, супротстављају развоју квалитета науке и студија. Задатак да би: „високошколске институције требало да у већој мери пажњу употребе за то да развијају стратегије иновирања, које се односе на организацију садржаја учења, наставних материјала и метода поучавања“ (Cre/Unesco-Cepes 1997, 11, према Eberhardt, U., op.cit.) се до сада слабо примећује. Труд по питању наставе се, дакле, до сада у највећој мери ограничава на чисте структурне промене. А оно што је претпоставка успеха пројекта Болоњски процес, мисли се на захтеве етаблирања „културе поучавања“ која „признаје и препознаје резултате у настави у истој мери као и резултате истраживања, који могу да допринесу репутацији“ (Савет за науку Европе, 2008, 8), слабо се види. У критичким тоновим из Европе види се незадовољство због делимичног нестајања европских и националних универзитетских традиција и научних структура, као што је јединство истраживања и наставе, коју је постулирао Humboldt (U. Eberhart, op.cit). Потребни су, дакле, нови дидактички импулси како би се ублажиле критике попут пресуда Конрада Паула Лисмана у његовој Теорији необразовања, која гласи: „Мизерија европских високошколских институција има једно име: Болоња,“ (Lisman 2006, 104). У Србији је стање слично. Критике се упућују смањењу нивоа захтева на академским студијама,

ограничавању професора и студената ширином студија, ограничењима попут обима градива, односно литературе бројем ECTS-а, затим неразликовању академских, односно струковних студија, структурним променама којима се студије пошколавају, исцепканошћу области на модуле, семестре... Тако да критике поменутог Лисмана (2006), по којима пут којим се кренуло спада у „Заблуде друштва знања“ (исто), личе на ове које овде чујемо и у којима се, поред претходног, наглашава и негативна страна функционалног знања, технократски приступ знању (знање је роба, производи се да би се у новој вредности опредметило...), као и слагање са критикама у Немачкој које наглашавају да је предоминантно питање административне и организационе стране, структурних промена реформе. А, ово би требало преусмерити ка питањима поучавања и студирања, аспектима развоја квалитета високошколске дидактике, који су, за сада, још увек потиснути у други план. По скромној оцени ауторке ових рефлексија недовољна пажња посвећена је високошколској дидактици, која би била у функцији остваривања циљева који су усмерени ка самоорганизованом учењу студената, самоодговорним и самоодређеним карактеристикама које имају сврху усмеравања ка компетенцијама које од младих данас очекује не само свет рада, него и актуелни друштвени токови. Потребно би, дакле, било да се аспекти еманципаторне дидактике више интегришу у формулисање студијских смерова, те да се посебна пажња обрати на чињеницу да се садржаји универзитетских студија генеришу из истраживања, да им је потребна дидактичка трансформација од стране самог научника који поучава. Према овоме, потребно је да се предметни садржаји претворе у предмет образовног процеса студената. За то је неопходна компетенција дидактичког промишљања и стварање сопствене методике, у складу са високошколском дидактиком у којој се данас већ јасно препознају захтеви за иновирањем организације садржаја учења, наставних материјала и метода поучавања“ (Cre/Unesco-Cepes 1997, 11, op.cit.). Промене се у овом смислу очекују од померања напора усмерених на чисте структурне промене, ка ономе што је претпоставка успеха пројекта Болоњски процес, мисли се на захтеве етаблирања „културе поучавања“. Овим би се, свакако, избегле за сада најјаче критике из Европе, а и у Србији све више наглашене, које истичу, како је претходно већ речено, незадовољство због делимичног занемаривања европских и националних универзитетских традиција и научних структура, као што је јединство истраживања и наставе, постулиране још од Хумболда и до сада, по свим оценама добро инкорпориране. Дидактички импулси у овом смислу воде ка путевима промена на самој дидактичкој сцени и усмерени су ка могућностима

иноворања стратегија поучавања и учења на високошколском ниову. Један од покушаја прикључивања овим дидактичким импулсима је и примена дискурса као методе у високошколској настави, којим се настоје остваривати циљеви еманципаторне дидактике.

Теоријске основе и термилошка разјашњења

Термин *дискурс* (lat. *discursus*) подразумева разговор, расправу, вербалну комуникацију, говор, као и излагање неке теме, а термин диспут (lat. *disputare*, нем. *Disput*) има значење сукоба мишљења, расправа, дебата. У дидактичкој литературе нашег говорног подручја (и ширег, бившег југословенског) најчешће се у овом смислу користи термин метода разговора која се, заједно са монолошком методом, сврстава у методе усмене речи или вербалне методе. За ову методу користе се и називи дијалоска (grč: *dialogos*) и еротематска (lat. *u vidu pitanja*) (Вилотијевић, М. 1999). Дијалог означава разговор удвоје, а истим термином је означавана и литерарна уметничка форма коју су засновали и користили антички филозофи софисти, Сократ, Платон и др., а метода у којој један пита, а други одговара названа је еротематском методом. Ова се метода везује за Сократа и његову мајеутику. Данас дидактичари (Вилотијевић, М., 2010) сматрају да дијалог, као ни еротематика термилошки не “покривају” савремени појам *методе разговора*. Дијалог у настави не односи се само на разговор у двоје и не своди се само на питања и одговоре, иако су то суштински елементи дијалоске методе. Вилотијевић, М.(1999) сматра да разговор може да буде и у виду расправе, сучељавања различитих мишљења, што упућује на закључак да изворно значење ових метода у настави више нема исто значење. Теоријске основе схватања процеса учења данас, дакле, епистемолошка основа учења у настави, посебно наглашаван значај конструктивизма, а поред овога и дидактичке теорије (еманципаторна дидактика) које прате методолошко - теоријске струје у основи су нових схватања значења и суштинских одредница наставних метода. Но, о овоме ће нешто касније у оквиру овога поднасловa бити више. Поменимо овде још чињеницу стално актуелне расправе о наставним методама и њиховим класификацијама. Јединствене класификације нема, делом и због тога што њихово одређење зависи од теоријског контекста поучавања и учења. Ово је разлог и за опредељење да се у овом раду користи термин *дискурс као наставна метода* како би се тиме означили иновативни приступи поучавању у високошколској настави, а тиме и промене у стратегијама поучавања и учења у еманципаторној

дидактици, односно наставни метод који одговара захтевима јачања еманципаторног потенцијала студената.

Као основне карактеристике ове методе издвајају се:

- дискурс подразумева разговор који се води у виду расправе о одређеној теми, питању;
- питање које се расправља, о коме се дискутује, треба да буде изражено у полемичком виду, дакле, да оставља могућност различитих углова посматрања и аргументовања различитих ставова, интерпретација, сукоба мишљења, а ово упућује на могућност да питања буду бирана тако да она и у науци нису још сасвим јасно и недвосмислено разјашњена, те упућују на истраживања;
- дискурс подразумева и расправе које су шире од дискурса, односе се на јаче сукобе мишљења у ситуацијама када наука нема јасне одговоре, онда долази до потреба за даљим истраживањима и аргументацијом ставова, а ово залази већ у озбиљније научне воде, методолошку проблематику и сл., дакле, могло би се рећи да укључује и елементе диспута у његовом изворном значењу.

Из претходног се да закључити да су термини као дискурс, диспут, дијалог, сличног значења, односно да имају сличне елементе у својим основним одредницама, али да се њихова значења могу разликовати у зависности од теоријске, дидактичке концепције у коју се инсталирају, односно у којој се примењују. На овом месту је значајно рећи да се има утисак да термин дискурс више одговара дидактичкој пракси, те да би се диспут пре користио за означавање расправа дидактичара, дакле за научне расправе, иако и дискусије у високошколској настави имају често доста елемената који би се под ово могли подвести, односно требало би их бити. Определили смо се ипак за термин дискурс, смтрајући под њим наставни метод којим се поучавање одвија тако да студенте усмерава ка самоорганизованом трагању за информацијама, закључивањем на основу информација до којих долазе из извора самостално, одређују се у односу на њих, износе своја запажања о питањима која су проблемског карактера и нису увек у науци дати јасни и неподељени одговори на њих, износе своја мишљења, дискутују о њима... Овим се може очекивати практични израз партиципативне епистемологије, самоодређено и самоорганизовано учење, уз менторско вођење наставника које је у функцији остваривања еманципаторних потенцијала студената. Тиме се више, већ познатих, метода приближава једна другима, мешају се њихове карактеристике,

односно основни елементи, али манифестни изрази и њихова функција имају други вид и доприносе другим циљевима. У овом смислу, утисак је, иду у смеру остваривања основних интенција Болоњског процеса, доприносе концептуалним променама у складу са савременом филозофијом знања, као основе плуралистичких коцепата у еманципаторној дидактици и јачања еманципаторног потенцијала студента као субјекта у процесу учења.

Теоријску основу овога истраживања чини, пре свега, еманципаторна дидактика која је заснована на плуралистичком образовном концепту, који је усмерен демократским вредностима, а заснован је на онтолошким и гносеолошким претпоставкама плурализма у филозофији, а у педагогији на постулату функционалног и критичког процеса демократизације на факултету и друштву. А, ово води ка „дидактици оријентисаној ка студенту“, која има задатак да практикује самоодређење и суодређење и да омогући самоодговорно и суодговорно делање. У раду се зато сагледавају могућности да се дође до јаснијих одговора на питања везана за припремање младих за когнитивно функционисање, које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика и сл. Зато се у тексту разматрају дидактички аспекти дискурса као методе поучавања у високошколској настави, којима се очекује остваривање ових тенденција, дискутују се њени домети и ограничења.

Управљање квалитетом наставе, посебно у високошколској настави, сматра се суштинском одредницом стратегија одрживог развоја у условима високо компетитивног глобалног тржишта. Ова стратегија има у предзнаку посебно наглашену ноту иновативног развоја која се заснива на управљању променама које се не задржавају на адаптивним одговорима окружењу, него се у основама промена наглашавају нове компетенције за рад. Међу њима посебно истакнуто место заузима спремност за промене. Психолози ову спремност објашњавају карактеристичним когнитивним, афективним и конативним функционисањем особе. У когнитивном смислу ова компетенција се односи на флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и на способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односи се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика (Ђуришић-Бојановић, М., 2008). Иза овога логично иде идеја да је младе неопходно припремати за свет рада и живот уопште у плуралистичком образовном концепту који би требало да се карактерише флексибилношћу образовних модела, са већим

могућностима избора предмета, са креирањем персонализованих програма и мултиперспективном наставом. Као дидактичка средства флексибилног образовног модела обично се помињу: тимска настава, кооперативни и индивидуализовани рад, дијалогске методе, номинални метод, метод „мождане олује“ (Ибидем). Плуралистички образовни концепт заснива се на демократским вредностима, на онтолошким и гносеолошким претпоставкама плурализма у филозофији, а у педагогији на постулату функционалног и критичког процеса демократизације у школи и друштву, што води ка „дидактици оријентисаној ка студенту“, која има задатак да практикује самоодређење и суодређење и да омогући самоодговорно и суодговорно делање (Kron, F.W., 1989) Али, овако аргументована дидактичка оријентација не инсистира потпуно на друштвеним склоповима индивидуалног делања. Дакле, ње ни ова дидактичка теорија сасвим позитивно оцењена. Замера јој се недовољност у настојањима да у интегрисаном и уравнотеженом склопу реалности аспект односа и садржаја дође до демократског самосхватања друштва, остваривањем самоодређења и суодређења у процесима учења и поучавања на институцији факултета као субсистему. У овом смислу замера се постулатима комуникативне дидактике Шефера и Шалера у којима је личност у вези са еманципаторним постулатом основа отвореног курикулума. Тако да екстремне тенденције релативизације садржаја и врсте учења чине предзнаке „отворене дидактике“, која трпи оштре критике и овде у Србији. Метатеоријске расправе о дидактици оријентисаној на ученика трају већ годинама, а у неке од констатација спадају следеће:

1. „самоодређење“ се не јавља само као најважнији циљ педагошког процеса, него шире као једино важећи организациони критеријум који се може остварити само ако се одмах манифестује;
2. појмови „самоодређења“ и „еманципације“ недовољно су објашњени; није анализирано у ком односу стоје с осталим појмовима (индивидуалност, личност...), нити је ово стављено у однос *s' ens sociale*.

Након претходних скица, потребно је, можда, осврнути се кратко и на утицаје постмодерне на метатеоријске концепције педагогије, које су уткане у теоријске основе дидактичких концепата. На карти теорија науке манифестоване су три основне струје, па су и главне позиције науке уређене у ове три струје: дијалектичко-материјалистичка полазишта; херменутички оријентисана позиција (педагогија као друштвена наука); емпиријско-аналитичка полазишта науке о сазнању. Представници ове три струје су међусобно заратили. Позната је „свађа

о позитивизму“ с краја 60-тих година прошлога века, која је избила између Франкфуртске школе (Adorno, Habermas i dr.) и критичког рационализма (Popper i dr.). У међувремену су дискусије доспеле у мирније воде, што је олакшало боље сагледавање разлика и сличности. За сваку од три главне струје могу се навести педагошке теорије и дидактички модели који се својим теоријским оквирима позивају на те основне позиције (шире видети у: Гојков, Г., 2006). Ближе ће се за потребе овога истраживања посматрати елементи теоријских оријентација који би могли бити елементи теоријске основе за истраживање чији се налази овде приказују.

Т. Адорно, М. Хоркхајмер, В. Бенџамин, Ј. Хабермас и др., делујући са позиција критичке теорије друштва (дијалектички оријентисано полазиште), настојали су да докажу да је у време просветитељства настала обавеза „разума“ у модерним емпиријско-аналитичким наукама постала инструментализована: оријентација ка добробити појединца и друштва замењује се рационалношћу сврхе која је постала инструмент власти малобројних. Педагози и данас неуморно цитирају два основна појма Франкфуртске школе: дискурс и еманципацију. Пренето на дидактику, однос наставник – ученик иде преко теорије и модела аутора као што су: Клапки, Моленхауер и Бланкерц - заступника критичке теорије до 80-тих година. Рецепција ове теорије, након врхунца опада, а педагошка мапа Европе својим теоријама и моделима постала је скоро непрегледна (Гојков, Г., 2005).

Педагогија, као друштвена наука, последица је херменевтичких позиција науке. Значајну улогу у педагогији и дидактици из херменевтичке позиције имају: амерички прагматизам, симболички интеракционизам и феноменологија. Од Хусерлове феноменологије пут директно води ка егзистенцијализму (К.Цасперс) и фундаменталној онтологији М. Хајдегера и све до Сартровог егзистенцијализма и у новије време до тзв. Концепата животног света, одакле се називају значајни утицаји на педагогију. У педагошкој пракси карактеристично је следеће:

- критика школе у циљу еманципације,
- властити циљеви су у знаку еманципације.

Како су се јавила бројна питања о појмовном одређењу “еманципације“, којим се није успело у обликовању педагошке теорије која би била сигуран оријентир пракси и критичка теорија постаје неостварени програм, расправа око критичке педагогије у Европи сада већ, углавном, јењава.

Овде бисмо се сада могли осврнути и на постмодерну, њену функцију са научно-теоријског становишта, која се подудара с позицијама Куна и Фајерабенда у расправама о парадигмама; у питање се доводи објективност нововековних наука и упозорава на зависност научних резултата од парадгми (Кун), односно одређених дискурса (постмодерна). Постмодерна је поставкама о еквивалентности и инкомензурабилности (несамерљивости) научног знања с осталим врстама знања надмашила Куна и у педагогији отворила, поред бројних других, и следеће питање: шта би били критеријуми разликовања научног утемељења и разликовања дискурса у научном утемељењу педагогије? Са овим се питањем среће и најновија научно-теоријска концепција, конструктивизам, која је, такође, значајна за савремене дидактичке концепте (Гојков, Г., 2005). И, овде бисмо сада могли закључити да су различите педагошке концепције, данас актуелне на педагошкој сцени Европе, под утицајем различитих научно-теоријских концепата.

Многи дидактичари са пуно наде говоре о перспективама постмодерне за дидактику. Тако неки од њих приступају задатку артикулисања постмодернизма уз веровање да овде постоје многе вредне идеје и да се дидактички приступи могу усавршити пажљивом употребом «алтернативних гласова» којих тренутно има у изобиљу на дидактичком пољу. Али, такође има и много оних који сматрају да многе релације основних појмова из постмодерне у дидактици нису до краја разјашњене. Илустрације ради наводимо однос постмодерне и конструктивизма, по коме се о посмодерни размишља као о новој филозофији, а о конструктивизму као о генералног теорији когниције, која објашњава како ми спознајемо свет. Овде је значајно подсећање да се корени многих конструктивистичких схватања о конгницији могу наћи у постмодерним филозофијама које су се одвојиле од рационалистичких, објективистичких и технократских тенденција «модерног» друштва, те да филозофија посмодернизма наглашава контекстуалну конструкцију значења и валидност вишеструких перспектива, а да су јој кључне идеје: знање конструишу људи и групе људи; реалност је мултиперспективна; истина се заснива на свакодневном животу и друштвеним односима; живот је текст; размишљање је акт интерпретације; чињенице и вредности су нераздвојиве; наука и све друге људске активности су засноване на вредности.

С друге стране конструктивизам карактеришу идеје попут: ум је стваран; менталне догађаје треба проучавати; знање је динамичко;

значење је конструисано; учење је природна последица изводјења; поучавање је преговарање са конструкцијом значења; мишљење и перцепција су нераздвојиви; решавање проблема је централно за когницију, као што су значајни и перцепција и разумевање (Гојков, Г., оп.цит).

Уз претходне констатације треба додати и неколико напомена о способностима које се данас очекују. За разлику од пројекта модернизма, постмодернизам не верује премисама нужног и могућег јединства и континуитета. Способности које треба развијати у постмодерним условима више нису на првом месту компетенције его-идентитета (Uhle, 1993), који су способни да дођу до консензуса о датим питањима на основу рационалне аргументације уз моћ (снагу) бољег аргумента. У постмодерном свету има много бољих аргумената – али они су некомпатибилни и антагонистички. Постмодерно знање не пружа универзалне критеријуме уз помоћ узвишених принципа који могу послужити да се дође до консензуса, али ипак, оно пружа спознају о томе да договор мора и може да се достигне, чак, иако се учесници и даље не слажу по питању фундаменталних премиса. Тврдње постмодерног курикулума постају смерније: консензус постаје локална ствар (Гојков, Г., оп.цит).

Горе наведени опис онога што се назива постмодернизмом нема очигледне последице на садржаје курикулума. Међутим, ови описи су од значаја у односу на то како се знање стиче и како њиме баратамо у инструкцији. Постмодерно знање је такође знање о парадоксалним ефектима знања: установљавање глобалне стандардизације и склада, с једне стране, и успостављање локалне хетерогености и индивидуализације, с друге. Овај парадокс се јавља због структуре комуникативне акције: комуникација култивише субјекат, и, у исто време је значајна за индивидуализацију. Како се могућности комуникације и информације убрзавају и све више повезују, тенденције да се додје ни до чега другог него до вештачког и чисто прагматичног знања се такође повећава. Ово је потенцијални проблем за функционисање демократије, ако демократија није сведена само на правило већине. Поучавање знањима у постмодерном свету значи бити осетљив по питању функције и квалитета знања. Тенденција да се преноси све више и више знања које није повезано са светом у којем ученик учи – Хусерл га је назвао *Lebenswelt* – може бити узрокована научном оријентацијом у поучавању и проблематичним плурализмом научног света. Почети са светом у коме се живи и стварним искуствима ученика можда постане круцијална тачка у школама и поучавању, док

се процес делегитимизације метанарација наставља и деконструише модерно веровање у континуитет историје и биологије, еманципације и хуманизма. Светови у којима се живи су хетерогени и плуралистички, али то не значи да ће постмодерни појединац живети у некој перманентној кризи идентитета (као што то неки социолози виде будућности, нпр. Berger et al, 1987). У сваком случају, са педагошке тачке гледишта, јединство и континуитет у односу између наставника и студента и у односу на знање које се преноси и конструише представља значајну одлику данашњих факултета (Noddings, 1992). Околност захтева снажније укључивање света у којем се живи, поготово зато што постмодерни услови теже да усмере факултете и поучавање у супротном правцу.

У нормативној димензији, постмодернизам захтева промишљени однос према плурализму и толеранцији (Zimmerli, 1994). Плуралистичка толеранција не значи да је све у реду и да све треба да се прихвати – такав концепт је прилично неетички и недомократски. Плуралистичка толеранција се гаји упознавањем са хетерогеношћу типова дискурса и језичких игара. Тако да је данашњи задатак прихватити чињеницу и развити способност, борити се за сопствена убеђења без коришћења насиља, другим речима, научити живети са више или мање перманентним неслагањем и противречности. Чини се да је ово значајније од постизања високог и сигурно узвишеног идеала субјекта који трага за консензусно рационалном аргументацијом – идеала кога мало њих постигне, у сваком случају. Развијање способности да се издржи неслагање уско је повезано са спознајом да увек постоји мањак информација и знања, а то је повезано са индивидуалним, често болним искуствима заглављености са беспомоћним, безнадежним и мањкавим аргументима. Фокусирати се на комплексност, дисконтинуитет и разлике у школи и поучавању може водити ка овој постмодерној скромности – скромности која се опрашта са модерним веровањем да постоје рационалне солуције за сваки проблем и да постоје неки виши смисао и значење у свакој разлици (Гојков, Г., 2006б). Све ово упућује на трагање за методама поучавања којима би се млади усмеравали ка претходним способностима. Зато се данас трага за новим методама поучавања у које се, по скромној оцени ауторке ових рефлексија, добро уклапа дискурс као метод поучавања, посебно у високошколској настави у којој и садржаји учења треба да имају отворена питања, проблеме око којих се у науци још воде полемике и која су тако погодна за самоорганизовано учење и дискусију о аргументима којима се настоје правдати ставови до којих су студенти дошли.

Могло би се након претходног закључити да теоријску основу за ово истраживање чини еманципаторна дидактика, која је настала на критичкој теорији друштва Франкфуртске школе и критичке еманципаторне педагогије. Хабермас и др. заступници критичког приступа пракси залагали су се за остваривање еманципаторних интереса, што је значило настојање да се освоји и продуби знање и да јединка себе изгради као личност која ће се извући из традиционално-културног детерминизма и кренути ка самоодређењу. Еманципаторна педагогија, заснована на еманципацијском интересу васпитање схвата као комуникацијско деловање које настаје у слабостима тренутне стварности пред хоризонтом будуће могућности. (Kenig E. i Zedler P., 2001). Утемељивач еманципаторске педагогије Клаус Моленхауер, а са њим и други познати представници, попут Волфганга Лемперта, Клаус Шалера, Волфганга Клафикија, Хервига Бланкерца, Хермана Гизеке и др. различито дефинишу еманципаторну педагогију. Моленхауер и Лемперт наглашавају субјективни фактор у оквиру еманципаторског васпитања, држећи се Хабермасовог поимања еманципације који акценат ставља на целокупни процес еманципације друштва у чији контекст је укључен и процес еманципаторског васпитања и образовања. (C. Wulf, 1978). Бланкерц истиче да је тема педагогије васпитање, које човека сусреће у стању "незрелости". Васпитање мора променити стање тако што ће се оријентисати према дефинисаном циљу, односно циљу зрелости човека. Мерило зрелости се налази у самој структури васпитања. Педагогија по њему реконструише васпитање као процес еманципације тј. ослобађање човека окретањем ка самом себи. (Blankerz H., 1982). Клафики, у оквиру критичко-конструктивне дидактике, истиче да еманципаторско образовање значи оспособљавање за самоодређивање, суодређивање и солидарност. (W. Klafki, 1993). Шулц се позива на Моленхауера и каже да се самообразовање ученика као чланова друштва не може остваривати без њиховог укључивање у одређење циља, што подразумева у ученичким групама и подразумева легитимност васпитања само у форми дијалога субјеката који су способни да делују, а не као подвргавање ученика интенцијама наставника, јер се "ми у антрополошкој рефлексији доживљавамо као бића предодређена за слободу, са једнаким правом на самореализацију, као бића која се међусобно подржавају и одговорна су једна за друге". (<http://www.dositej.org.rs>). Херман Гизеке под еманципаторским васпитањем подразумева напор да се реализује еманципација и да појединац у процесу одрастања води себе ка самопотврђивању, самоспознаји и самоодређењу. Оно се остварује кроз постављање циља (развој Ја-компетентности, способности за критичку рефлексију,

супротстављење репресији и обликовање практичног, социјално одговорног интегративног партнерства и демократског стила у васпитању (Gizeke, H., 2004, рема: Vilotijević, op.cit). Циљ еманципаторне педагогије, по Моленхауеру, је еманципација човека, који кроз саморефлексију има могућност да се дистанцира од датих друштвених односа или да такве друштвене односе промени.

Претходно различити приступи схватању еманципатроног васпитања имају исте одреднице чија је суштина у следећем: критички однос према стварности коју треба мењати; ослобођење од стега и еманципацију појединца; аутономију, самоодређивање и солидарност; учење кроз комуникацију и интеракцију у настави у којој ће ученици и наставници сарађивати. Све ово, утисак је, може се добро подстицати претодно дефинисаним карактеристикама дискурса као методе поучавања на високошколском спупњу, које су контекстуиране у метатеоријско поље засновано на критичкој филозофији друштва и еманципаторној дидактици.

Методолошки оквир

Истраживање је експлоративног карактера, а намера му је била да се сагледају могућности и ефекти примене дискурса као методе поучавања у високошколској настави. Питање које стоји у основи овога истраживања односи се на: како студенти оцењују дискурс као метод поучавања, а овим се заправо намеравало доћи до процене ефеката дискурса као метода поучавања. Ефекти примене ове методе сагледавани су из два угла. Један се односи на аспект прихватања од стране студената и сагледаван је кроз изјаве студената о задовољству учествовањем у дискурсу, односи се, дакле, на њихове оцене о овом методу поучавања. А, други је посматран кроз когнитивне реакције студената у ситуацијама учења и поучавања које су у дискурсу посматране. Овим је тестирана теза о прихватљивости дискурса као метода поучавања од стране студената, дакле, њен мотивациони и когнитивни аспект, чиме је посматрано питање начина којима високошколска дидактика настоји да да свој допринос потпунијем самоопажању и саморефлексивном, самовођеном учењу ка самопроменама којима би се осигурала слобода деловања личности по узору на савремене филозофске дискусије које воде ка стварању компетенција очекиваних у радном и друштвеном контексту данас. Радне хипотезе односе се на:

- студенти изражавају задовољство дискурсом као методом поучавања;

- когнитивне реакције студената у оквиру дискурса одражавају елементе когниције значајне за креативне приступе решавању проблема, флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и за способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односе се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика.

Из претходне методолошке скице да се наслутити да се у подтексту проблема којим се бави ово истраживање налазе и друга питања, попут: како студенти реагују на дискурс као наставни метод у високошколској настави; какве су њихове когнитивне реакције које подстиче овај метод; колико су реакције део њихових стратегија учења, а колико когнитивног стила; чиме су задовољни у дискурсу, а чиме не; какве су везе задовољства и когнитивних реакција и др. Из нацрта овога истраживања очекује да ће се на нека одговор добити директно, а о неким ће се моћи индиректно закључивати и доћи до одговора на питање о иновативним потенцијалима дискурса у високошколској настави, из угла образовних циљева и стандарда који се на глобалном плану постављају појединцу и друштву.

Истраживање је вршено у току два семестра академске 2009-10 и 2010-11. године у оквиру наставе предмета Дидактика на другој години Учитељског факултета и предмета Методологија педагошких истраживања на трећој години. Организационо је изгледало тако што је студентима понуђено да одређене теме раде путем метода дискурса, дакле да се ово посматра као посебна предиспитна обавеза и вреднује одређеним бројем бодова, који улазе у коначну оцену. Теме за дискурс добијали су унапред и оквирну литературу за припрему, а на часовима је дискурс вођен по питањима, проблемима и аргументација је била из предвиђених и других доступних извора до којих су студенти сами долазили. Вредновање је било након завршеног сваког часа, изражено предвиђеним бројем бодова. Студенти су били упућени у начине вредновања, односно знали су коликим бројем бодова се вреднују поједини поступци у дискурсу. У току рада професорка је вредновала њихове когнитивне реакције у складу са захтевима еманципаторне дидактике, како је горе већ наведено (протоколом посматрања, конструисаним за ову сврху - ППКР). Регистроване су све реакције и бодоване у складу са класификацијом која је најближа Блумовој таксономији, с' тим што је највиша вредност била предвиђена за креативне реакције студената у складу са теоријском основом

еманципаторне дидактике, дакле, са теоријском основом од које се у овом раду полази.

Након завршеног курса оба предмета употребљен је упитник којим су студенти требали да се изразе о задовољству овим методом, дакле питани су шта мисле о методи дискурса и колико им овај метод одговара, односно колико су њиме задовољни (упитник – ЗДМПВН-конструисан за ову прилику односи се на питања: шта мислите о дискурсу као методу поучавања у високошколској настави; чиме сте задовољни оваквим начином рада, а друго питање је било: шта бисте мењали?). Питања су, дакле, била отвореног типа и студенти су наводили своје оцене и мишљења о дискурсу. Није се тражило да их вреднују, нити су били на некин начин ограничени, тако да су се у оценама нашле позитивне, као и негативне, а и препоруке за даље модификовање ове методе. Овакав приступ одабран је, пре свега, због предности коју слобода изражавања подразумева.

Истраживање је вршено на узорку од 207 студента. У питању је узорак без вероватноће, дакле хотимичан у коме је 58% студената II год, а остали су са III године студија. Студенти су испунили упитник којим су изразили своје мишљење о дискурсу као методу рада у високошколској дидактици на крају завршених предавања, дакле у јуну 2010. и 2011. године.

Независна варијабла је дискурс као наставна метода у високошколској настави, зависне се односе на: задовољство дискурсом; когнитивне реакције студента; успех изражен бројем бодова. У истраживању је коришћена метода систематског неексперименталног посматрања. Манипулисање варијаблама, ради њихове намерне промене није чињено, али су статистичким анализама вршене статистичке замене за експерименталне контроле. Такође се поред експеријског метода квантитет настојао претворити у квалитет, да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у извесном смислу коришћен системски приступ. Основно опредељење за овакав приступ нашли смо у самој појави која се истражује, дакле у комплексности поучавања и учења у високошколској настави.

Од статистичких поступака коришћени су: однос између сета варијабли које представљају аспекте задовољства дискурсом и броја бодова испитан је линеарном регресионом анализом, методом *stepwise*; факторска анализа аспеката задовољства дискурсом извршена је

методом *категоричка анализа главних компоненти* (Categorical Principal Components Analysis; факторска анализа реакција у дискурсу извршена је методом *категоричка анализа главних компоненти* (Categorical Principal Components Analysis); веза између сета варијабли које се односе на задовољство дискурсом и сета варијабли које се односе на реакције у дискурсу испитана је каноничком корелационом анализом; извршена је хијерархијска кластер анализа варијабли из домена задовољства дискурсом, методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*), а на исти начин извршена је и хијерархијска кластер анализа варијабли из домена реакција у дискурсу, методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*). Као мера одстојања између кластера коришћено је, такође, квадратирано еуклидовско одстојање.

Налази и интерпретација

У приказу налаза поћи ће се од сагледавања реакција студената на дискурс као метод поучавања у високошколској настави, дакле од сагледавања % фреквентности изјава студената о томе колико су задовољни дискурсом као методом поучавања.

1. Задовољство дискурсом као наставном методом

Табела 1.1

Проценти испитаника који су задовољни одређеним аспектом дискурса

Zadovoljstvo diskursom		Validni %
Zadovolj. diskursom-interesantan rad	da	39.6%
Zadovolj. diskursom-motiviše na učenje	da	45.9%
Zadovolj. diskursom-bolje razumevanje	da	38.2%
Zadovolj. diskursom-sloboda u izražavanju	da	37.2%
Zadovolj. diskursom-moguć iznos ličnog mišljenja	da	39.1%
Zadovolj. diskursom-postepeno sticanje znanja	da	58.9%
Zadovolj. diskursom-omoguć. istraživački rad	da	28.0%
Zadovolj. diskursom-prilika za bolje ocene	da	27.1%
Zadovolj. diskursom-omoguć. prodor u suštinu	da	19.3%
Zadovolj. diskursom-više se ceni rad studenata	da	18.8%
Zadovolj. diskursom-interesantno je raditi u timu	da	8.2%
Zadovolj. diskursom-trema zbog jav. disk. je smetnja	da	9.7%
Zadovolj. diskursom-isti stud. imaju primat u diskusiji	da	8.7%
Zadovolj. diskursom-priprema stud. za svaki čas	da	21.7%
Zadovolj. diskursom-više mi odg. predav. prof. nego disk. drugih	da	19.3%

Из **табеле 1.1** може се уочити да је из укупног броја изјава студената о вредности дискурса највише пута поменто то што им овакав начин рада **“омогућује постепено стицање знања”**, затим се на другом месту по броју налази изјава **“мотивише на учење”**, а на треће месту је изјава **“интересантан је рад на часовима”**. На другом крају, односно на дну ранг листе по броју су изјаве да **“дискурс омогућује истраживачки рад”**, да **“пружа прилику за боље оцене”**, да **“омогућује продирање у суштину проблема”**. Такође, мали је проценат испитаника који су навели да је **“инетерсантно радити у тиму”** и да **“исти студенти имају примат у дискусији”**.

Већ на овом првом кораку анализе уочава се да је највише пажње, а и задовољства, студената заслужила могућност да постепено стичу знање, као и да их дискурс мотивише на учење, јер је интересантно радити на овај начин. Ово би се могло узети као најјача страна дискурса, јер је већина студената ове карактеристике дискурса истакла, дакле то им је било на првом месту. А, са друге стране, види се и да има студената који су, поред овога (нису били ограничени у навођењу онога што сматрају позитивним у овом методу, као ни у предлозима о томе шта би требало мењати, дакле могли су навести више добрих страна, као и недостатака), истицали и нешто што су сматрали методичким минусом, као што је **“увек исти студенти имају примат у дискусији”**, **“изискује доста времена за припреме за сваки час”**... Ако узмемо у обзир да пертходни налази наглашавају да дискурс као метод одговара већини студентима, углавном, због тога што им је рад на часовима интересантан, мотивише их на рад, затим зато што им олакшава стицање знања постепеним учењем, можемо закључити да су то и његове најјаче стране за студенте са којима је примењен, као и то да је начин примене показао ову његову страну, односно за већину студената био доживљен на тај начин. Шта смо овде хтели да кажемо? Мислимо да ово и нису најзначајније стране дискурса као метода у високошколској настави, као и да студенти нису таквих потенцијала да не би могли да открију и његове друге стране, односно да мањина која је у овом покушају коришћења овога метода можда не била мањина да је више наглашаван овај аспект дискурса. Но, ово питање остаје за други корак овога пројекта. Дакле, остаје потреба да се истраживањем фокусира питање домета дискурса из угла виших нивоа учења и квалитета знања, посебно с освртом на креативне реакције студената. Овде би се, у склопу са садашњим нацртом истраживања, могло закључити да је сразмерно мали број студената у току рада методом дискурса испољио креативне реакције, дакле, откривао нове идеје, сажимао мисли и главне идеје, анализирао

теорије из угла могућности њихове примере и сл. Значајно је поменути да разлози овоме могу бити бројни. Неки од њих односе се на до сада усвојене стратегије учења, претходно познавање теоријских концепата и сл. А, већу сигурност у тумачењу налаза из ових аспеката подразумева, такође, нови нацрт истраживања. Као значајан налаз могла би се узети чињеница да је метод изазвао код студената позитивне реакције, односно изражено задовољство у великом броју исказа, док се незадовољство манифестовало у малом проценту и односи се на то неки студенти више цене предавање професорке, имају осећај непријатности при дискусији у групи или што се морају припремати за сваки час, а то им односи доста времена. Овде је значајно посматрати сваки од ових исказа појединачно. Они ипак не указују на нешто што би био суштински недостатак дискурса као методе, него указују на индивидуалне разлике студената, на навике да се предавања прате, а не да се у њима партиципира, да се не учи систематски уз активно укључивање и сл. Из овога угла посматрано, могло би се рећи да је дискурс као метод поучавања у високошколској настави добро прихваћен од стране испитаних студената, чиме би се и општа хипотеза о прихватљивости дискурса од стране студента могла сматрати већ потврђеном, посебно је изражен њен мотивациони аспект. Овим је, уствари, потврђена вредност дискурса у смислу доприноса самовођеном учењу, којим се осигурава пут ка слободи деловања личности, ка стварању компетенција које савремени услови рада и друштвени контекст очекују. А, ово је, како је претходно поменуто и циљ еманципаторне педагогије и дидактике, еманципација човека, који кроз саморефлексију има могућности да се дистанцира од датих друштвених односа или да такве друштвене односе промени. Очекује се да би овакво укључивање студената у процесе учења ишло ка ослобођењу од стега и еманципацији појединца; аутономији, смоодређивању и солидарности. Учење кроз комуникацију и интеракцију у настави у којој студенти и наставник сарађују показао се као добар метод и служи као допуна потврда метатеоријском пољу, заснованом на критичкој филозофији друштва и еманципаторној дидактици.

2. Реакције студената у дискурсу

Табела 2.1

Проценти испитаника код којих су присутне/одсутне
одређене реакције у дискурсу

Реакција у дискурсу		Validni %
Реакц. у дискурсу-interpretација података	не	44.4%
Реакц. у дискурсу-izvodj. karak. pojava iz analiza	не	61.4%

Reakc. u diskursu-interpret. podataka na nov način	ne	76.3%
Reakc u diskursu-analiza teorije i pronalaž. načina primene	ne	85.0%
Reakc. u diskursu-primeri za argumentac. teorija	ne	71.5%
Reakc. u diskursu-izvodjenje zaključaka	ne	47.8%
Reakc. u diskursu-primeri za primenu koncepata	ne	44.0%
Reakc. u diskursu-analiza pojmova	ne	33.8%
Reakc. u diskursu-argumentacija	ne	47.3%
Reakc. u diskursu-uočavanje pravilnosti	ne	69.1%
Reakc. u diskursu-izrada liste karakteristika	ne	51.2%
Reakc. u diskursu-upoređivanje tekstova	ne	61.4%
Reakc. u diskursu-otkrivanje novih ideja	ne	73.4%
Reakc. u diskursu-davanje novih značenja podacima	ne	76.7%
Reakc. u diskursu-sažimanje glavnih ideja	ne	79.2%

Из **табеле 2.1** може се уочити да је знатно мањи број испитаника који **“интерпретирају податке на нов начин”**, који **“проналазе начине примене одређене теорије и примере за аргументацију теорија”**, који **“откривају нове идеје”**, **“дају нова значења подацима”** и **“сажимају главне идеје”**. Ако бисмо рангирали реакције студената, на врху листе нашли би се, као што се из табеле **интерпретација података** види: **анализа појмова** (662,2%), **примери за примену концепата** (56%), (44,4%)...Ови налази служе нам да бисмо проверили други део хипотезе, односно другу радну хипотезу. Могли бисмо на основу њих закључити да доста речито говоре о нивоу когнитивних реакције студената у оквиру дискурса, који одражавају елементе когниције значајне за креативне приступе решавању проблема, флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и за способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односе се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика. Слабије изражене управо ове когнитивне реакције иду у прилог закључку да ова друга радна хипотеза не би могла бити потврђена. А, ово говори о дихотомiji нивоа когнитивних реакција, дакле о постојању већег броја студената који се у дискурс укључују кроз **„анализу појмова“** 66%, **„примерима за примену концепата“** 56%, **интерпретацију аргумената“** (55,6), **„извођење закључака“** (52,2%), **„извођење карактеристика појава из анализе“** (52.2%). А, да на другој страни имамо когнитивне реакције студената везане за креативност. Ако на основу овога покушамо да сагледамо статус друге радне хипотезе, онда можемо рећи да студенти нису у довољној мери испољили когнитивне реакције које одражавају елементе когниције значајне за креативне приступе решавању проблема, флексибилно, креативно, недогматско мишљење, а ово би даље водило ка закључку да би слабије могли рачунати и са њиховим способностима прихватања плуралитета идеја, као и у афективном контексту на слабију способност толерисања

неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика. Овим би се могло даље закључивати да студенти у својим стратегијама учења немају у довољној мери развијене креативне приступе, те да су и метакогнитивне стратегије још увек на нижем степену, као и да су потребни дуги кораци да би се дошло до прокламованих циљева еманципаторне дидактике као што су претходно помињани: самоопажање и саморефлексивно, самовођено учење, које води ка самопроменама којима би се осигурала претходно већ образлагана слобода деловања личности по узору на савремене филозофске дискусије које воде ка стварању компетенција очекиваних у савременом радном и социјалном окружењу у глобалним размерама.

3. Задовољство дискурсом и број бодова

Како су се студенти код изјава о задовољству дискурсом као методом поучавања изјашњавали да је **“могућност да зараде боље оцене”** био један од разлога за задовољство, интересовало нас је како је ово утицало на остварени број бодова, односно колико је ово значајно повезано са задовољством дискурсом. Однос између сета варијабли које представљају аспекте задовољства дискурсом и броја бодова испитан је линеарном регресионом анализом, методом *stepwise*. Анализа је извршена у четири корака, при чему су се у последњем кораку у моделу нашла четири аспекта задовољства дискурсом, као значајни предиктори броја бодова: **могућност истраживачког рада, интересантан рад, могућност изношења личног мишљења и предавања професора у односу на дискусију других**.

Табела 3.1

Коефицијент мултипле корелације (R) и његов квадрат у моделима са задовољством дискурсом као предикторима и бројем бодова као зависном варијаблом

Model	R	R kvadrat
1	.806 ^a	.650
2	.813 ^b	.661
3	.822 ^c	.675
4	.828 ^d	.685

a. Prediktori: Zadovolj diskursom-omoguc istrazivacki rad

b. Prediktori: Zadovolj diskursom-omoguc istrazivacki rad, Zadovolj diskursom-interesantan rad

c. Prediktori: Zadovolj diskursom-omoguc istrazivacki rad, Zadovolj diskursom-interesantan rad, Zadovolj diskursom-moguc iznos licnog misljenja

d. Prediktori: Zadovolj diskursom-omoguc istrazivacki rad, Zadovolj diskursom-interesantan rad, Zadovolj diskursom-moguc iznos licnog misljenja, Zadovolj diskursom-vise mi odg predav prof nego disk drugih

Из **табеле 3.1** видимо да је корелација између сета од четири претходно наведена аспекта задовољства дискурсом и броја бодова веома висока и износи 0,83.

Табела 3.2

Стандардизовани регресиони коефицијенти (бета)

Model		Stand. koeficijenti
		Beta
1	(Konstanta) Omoguc.istrazivacki rad	.806
2	(Konstanta) Omoguc. istrazivacki rad Interesantan rad	.811 -.105
3	(Konstanta) Omoguč. istrazivacki rad Interesantan rad Omoguč. licno misljenje	.876 -.122 -.137
4	(Konstanta) Omoguč. istraživački rad Interesantan rad Iznos. ličnog mišljenja više odgovara predav. prof. nego diskusije	.871 -.120 -.152 -.103

Из **табеле 3.2** видимо какав је смер претходно наведене везе: испитаници који су навели да дискурс омогућује истраживачки рад теже да имају већи број бодова, од оних који то нису навели. Надаље, већи број бодова теже да имају и они који нису навели да је рад у дискурсу интересантан, да омогућује изношење личног мишљења и да им више одговарају предавања професорке него дискусија других.

У тумачењу претходних налаза намеће се запажање да се константе попут “истраживачки рад”, “интересантан рад” и изношење личност мишљења уклапају у еманципаторне циљеве који се могу подвести под когнитивне компетенције које се односе на флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и на способност прихватања плуралитета идеја, у афективном односи се на способност толерисања неизвесности, а у конотивном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика. Насупрот овоме, у овај сет се не уклапа предиктор у последњем моделу који се односи на „више ми одговара предавање професорке него дискује студената у току предавања“. Ипак, овај исказ сврстао се у значајне предикторе успеха изражене

бодовима и тиме назначио да постоји група студената који су задовољнији класичним предавањима него дискурсом. А, ово отвара још једно питање за ново истраживање, односно могло би бити истраживање у чијој би основи било питање потреба за индивидуализацијом метода поучавања на студијама. Али, и друга питања, попут: колико је у основи овога налаза развијеност техника самосталног рада, колико су развијене метакогнитивне способности студената...Основни закључак који се намеће односи се на констатацију да се као главни предиктор успеха студента у смислу постигнућа изражених бодовима може узети израженост истраживачких способности, јер су ови студенти по правилу тежили ка вишим бодовима, односно остваривали су их. Иако се, такође, запажа да није немогуће да исто тако велики број бодова, дакле, показују висока остварења и студенти који нису одушевљени дискурсом као методом поучавања. Један од углова посматрања овога налаза могао би се односити на когнитивни стил, који је као хипотетички конструкт са широким спектром способности и црта личности индикатор идиосинкразије, која се и овде манифестује и подвлачи давно познату чињеницу о непостојању универзалног метода, како из аспекта циљева и садржаја, тако и из угла појединаца.

4. Реакције у дискурсу и број бодова

Потврду претходног, али из другог угла налазимо и у посматрању односа реакција у дискурсу и броја остварених бодова. Однос између сета варијабли које представљају реакције у дискурсу и броја бодова испитан је линеарном регресионом анализом, методом *stepwise*. Анализа је извршена у четири корака, при чему су се у последњем кораку у моделу нашле четири реакције у дискурсу, као значајни предиктори броја бодова: **давање нових значења подацима, сажимање главних идеја, упоређивање текстова и интерпретација података.**

Табела 4.1

Коефицијент мултипле корелације (R) и његов квадрат у моделима са реакцијама у дискурсу као предикторима и бројем бодова као зависном варијаблом

Model	R	R kvadrat
1	.859 ^a	.737
2	.909 ^b	.827
3	.925 ^c	.856
4	.927 ^d	.859

a. Prediktori: Reak u diskursu-davanje novih značenja podacima

- b. Prediktori: Reakc u diskursu-davanje novih značenja podacima, Reakc u diskursu-sazimanje glavnih ideja
- c. Prediktori: Reakc u diskursu-davanje novih značenja podacima, Reakc u diskursu-sazimanje glavnih ideja, Reakc u diskursu-uporedjivanje tekstova
- d. Prediktori: Reakc u diskursu-davanje novih značenja podacima, Reakc u diskursu-sazimanje glavnih ideja, Reakc u diskursu-uporedjivanje tekstova, Reakc u diskursu-interpretacija podataka

Из **табеле 4.1** видимо да је корелација између сета од четири претходно наведене реакције у дискурсу и броја бодова веома висока и износи 0,93. Из **табеле 4.2** видимо какав је смер претходно наведене везе: испитаници који дају нова значења подацима, сажимају главне идеје и упоређују текстове теже да имају већи број бодова, од оних код којих су ове реакције одсутне. Такође, они који не интерпретирају податке теже да имају већи број бодова (мада је ова веза знатно слабије изражена).

Табела 4.2
Стандардизовани регресиони коефицијенти (бета)

Model	Standardizovani koeficijenti
	Beta
(Konstanta)	
Reakc. u diskursu-davanje novih znacenja podacima	.859
(Konstanta)	
Reakc. u diskursu-davanje novih znacenja podacima	.560
Reakc. u diskursu-sazimanje glavnih ideja	.423
(Konstanta)	
Reakc. u diskursu-davanje novih znacenja podacima	.545
Reakc. u diskursu-sazimanje glavnih ideja	.436
Reakc. u diskursu-uporedjivanje tekstova	.171
(Konstanta)	
Reakc. u diskursu-davanje novih znacenja podacima	.544
Reakc. u diskursu-sazimanje glavnih ideja	.432
Reakc. u diskursu-uporedjivanje tekstova	.165
Reakc. u diskursu-interpretacija podataka	-.061

5. Факторска анализа задовољства дискурсом

Факторска анализа аспеката задовољства дискурсом извршена је методом *категоричка анализа главних компоненти* (Categorical Principal Components Analysis). Узимајући у обзир број фактора (главних компоненти) и проценат варијансе коју они објашњавају, показало се да је решење са шест фактора оптимално. Ових 6 фактора

објашњавају 70% варијансе у аспектима задовољства студената дискурсом као методом поучавања.

Табела 5.1

Варијанса оригиналних варијабли објашњена појединим факторима

Faktor	Objašnjena varijansa	
	Ukupno (ajgen vrednost)	% varijanse
1	2.767	18.448
2	2.017	13.447
3	1.793	11.956
4	1.547	10.316
5	1.216	8.107
6	1.105	7.364
Ukupno	10.446	69.639

Из табеле 5.2 видимо да:

- фактор- незадовољство, оптерећујући аспект- немогућност афирмације-** дефинишу трема због јавне дискусије, примат истих студената у дискусији, припрема студената за сваки час, и више ми одговарају предавања професорке него дискусија других;
- фактор- експлораторна компонента-** дефинишу слобода у изражавању, могућност изношења личног мишљења, и могућност истраживачког рада;
- фактор- мотивациона компонента-** дефинишу интересантан рад, мотивација за учење и могућност продирања у суштину;
- фактор- докимолошка компонента-** дефинишу прилика за боље оцене и више се цени рад студената;
- фактор- прагматични аспект-** дефинишу постепено стицање знања и негативна веза са интересантно је радити у тиму;
- фактор- тимски рад-** дефинишу интересантно је радити у тиму и негативна веза са боље разумевање.

Табела 5.2

Матрица факторских оптерећења аспеката задовољства дискурсом

Aspekt zadovoljstva diskursom	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Zadovolj. diskursom-interesantan rad	-.182	.060	.782	-.237	-.195	-.019
Zadovolj. diskursom-motivise na učenje	-.378	-.003	.531	.093	.307	.110
Zadovolj. diskursom-bolje razumevanje	.256	-.257	-.349	-.023	-.343	-.473
Zadovolj. diskursom-sloboda u izražavanju	-.198	.701	-.066	.260	-.036	.139
Zadovolj. diskursom-moguc iznos licnog misljenja	-.212	.624	-.259	-.040	-.080	-.259

Zadovolj diskursom-postepeno sticanje znanja	-.137	-.274	.006	-.030	.692	.186
Zadovolj. diskursom-omoguć. istraživački rad	-.300	.799	-.020	.118	.157	-.171
Zadovolj. diskursom-prilika za bolje ocene	-.221	-.292	.215	.655	-.252	-.183
Zadovolj. diskursom-omoguć. prodor u suštinu	-.217	.102	.661	-.404	-.277	-.221
Zadovolj. diskursom-više se ceni rad studenata	-.147	-.240	.179	.744	-.172	.092
Zadovolj. diskursom-interesantno je raditi u timu	.181	.053	-.114	-.269	-.488	.714
Zadovolj. diskursom-trema zbog jav. disk. je smetnja	.717	.022	.092	-.127	.148	-.153
Zadovolj. diskursom-isti stud. imaju primat u diskusiji	.511	.386	.137	.366	-.064	.278
Zadovolj. diskursom-priprema stud.za svaki čas	.868	.198	.270	.157	.060	-.027
Zadovolj. diskursom-više mi odg. predav. prof. nego disk. drugih	.809	.095	.279	.069	.133	-.133

У дискусији ових налаза могла би се истаћи констатација да први фактор дефинишу искази студената који говоре о неким њиховим негативним оценама, дакле говоре о томе да им није пријатно да учествују у дискурсу због треме, стида од реакција других колега, затим да им припреме за часове дискурса одузимају пуно времена, или, чак, да им више одговарају предавања професорке. Ово последње није објашњено на шта се односи тако да би тумачења овога исказа могла да имају широк спектар, а више сигурности у томе свакако захтева фокусирање овога питања у посебном истраживању. Могли бисмо након анализе претходног закључити да је преглед формирања сетова елемената задовољства дискурсом прегледнији и да су јасно одвојене групе са најчистијом структуром две супротне стране-незадовољство дискурсом, с једне стране и са друге-задовољство могућностима експлорације.

6. Факторска анализа реакција у дискурсу

Факторска анализа реакција у дискурсу извршена је методом *категоричка анализа главних компоненти* (Categorical Principal Components Analysis). Узимајући у обзир број фактора (главних компоненти) и проценат варијансе коју они објашњавају, показало се да је решење са пет фактора оптимално.

Табела 6.1

Варијанса оригиналних варијабли објашњена појединим факторима

Faktor	Objašnjena varijansa	
	Ukupno (ajgen vrednost)	Procenat
1	3.008	20.00
2	2.680	17.87
3	2.087	13.93
4	1.320	8.80
5	1.095	7.27
Ukupno	10.190	67.93

Из **табеле 6.1** видимо да пет фактора заједно објашњавају близу 70% варијансе реакција у дискурсу.

Из **табеле 6.2** видимо да су фактори доста јасно структурирани и да се могу дефинисати као:

- фактор- примери, апликација**-- дефинишу извођење карактеристика појава из анализа, интерпретација података на нов начин, примери за аргументацију теорија, одсуство откривања нових идеја, одсуство давања нових значења подацима, одсуство сажимања главних идеја и анализа теорије;
- фактор- креативност**-- дефинишу откривање нових идеја, давање нових значења подацима, сажимање главних идеја и, у мањој мери, примери за аргументацију теорија;
- фактор-упоређивање**--дефинишу одсуство извођења закључака, анализа појмова, аргументација и упоређивање текстова;
- фактор – примена**-- дефинишу примери за примену концепата, одсуство уочавања правилности и израда листе карактеристика;
- фактор – интерпретација**--дефинишу одсуство извођења закључака и, у мањој мери, интерпретација података.

Табела 6.2

Матрица факторских оптерећења реакција у дискурсу

Reakcija u diskursu	Faktor				
	1	2	3	4	5
Reakc. u diskursu-interpretacija podataka	-.335	-.384	-.124	-.242	-.457
Reakc. u diskursu-izvodj. karakt. pojava iz analiza	.679	.438	.208	.070	-.172
Reakc. u diskursu-interpret. podataka na nov način	.759	.407	.108	-.017	.281
Reakc. u diskursu-primeri za argumentaciju teorija	.555	.453	-.026	.099	.036
Reakc. u diskursu-izvodjenje zaključaka	.184	.050	-.502	-.167	-.638

Reakc. u diskursu-primeri za primenu koncepata	-.224	-.186	-.186	.531	.324
Reakc. u diskursu-analiza pojmova	-.265	-.004	.652	-.296	.144
Reakc. u diskursu-argumentacija	-.090	-.043	.795	.048	-.125
Reakc. u diskursu-uočavanje pravilnosti	-.257	.417	-.106	-.521	.104
Reakc. u diskursu-izrada liste karakteristika	.048	-.163	.057	.714	-.026
Reakc. u diskursu-upoređivanje tekstova	-.119	.010	.804	.073	-.239
Reakc. u diskursu-otkrivanje novih ideja	-.558	.757	-.039	.111	-.017
Reakc. u diskursu-davanje novih značenja podacima	-.553	.726	-.048	.148	-.019
Reakc. u diskursu-sazimanje glavnih ideja	-.531	.681	-.073	.156	.040
Reakc. u diskursu-analiza teorije i pronalaz. načina primene	.639	.407	.037	-.044	.397

7. Задовољство дискурсом и реакције у дискурсу

Веза између сета варијабли које се односе на задовољство дискурсом и сета варијабли које се односе на реакције у дискурсу испитана је каноничком корелационом анализом. Из **табеле 7.1** видимо да је издвојено 15 парова каноничких варијабли, од којих је први пар међусобно у високој, а други и трећи пар у средњој корелацији. За нас би из овога, вероватно, био значајан само овај први пар, но, ипак је било потребно проверити значајност каноничких корелација које су дате у табели 7.2.

Табела 7.1

Каноничке корелације

1	.715
2	.624
3	.470
4	.387
5	.364
6	.324
7	.305
8	.231
9	.225
10	.173
11	.128
12	.100
13	.092
14	.073
15	.007

Табела 7.2

Тестови значајности каноничких корелација

	Wilk's	Chi-SQ	DF	p
1	.021	733.740	225.000	.000
2	.218	288.830	196.000	.000
3	.391	178.113	169.000	.300
4	.502	130.777	144.000	.778
5	.590	100.065	121.000	.918
6	.680	73.098	100.000	.980
7	.760	52.076	81.000	.995
8	.838	33.595	64.000	.999
9	.885	23.243	49.000	.999
10	.932	13.438	36.000	1.000
11	.960	7.678	25.000	1.000
12	.976	4.531	16.000	.998
13	.986	2.611	9.000	.978
14	.995	1.014	4.000	.908
15	1.000	.011	1.000	.918

Из **табеле 7.2** видимо да су само прва два пара каноничких варијабли у статистички значајној вези. За даљу статистичку, а и остале анализе неопходо нам је да ближе сагледамо каноничка оптерећења обе варијабле.

Табела 7.3

Каноничка оптерећења за задовољство дискурсом

	1	2
VAR00001	.004	.034
VAR00002	.125	-.285
VAR00003	-.126	-.081
VAR00004	.601	-.072
VAR00005	.435	.862
VAR00006	-.078	-.098
VAR00007	.994	.047
VAR00008	-.097	-.006
VAR00009	.015	.028
VAR00010	-.087	-.156
VAR00011	-.160	.092
VAR00012	-.092	-.209
VAR00013	.032	.041
VAR00014	-.112	-.083
VAR00015	-.138	-.112

У **табели 7.3** видимо да **прву каноничку варијаблу** која представља сет варијабли које се односе на задовољство дискурсом дефинишу, пре свега, **слобода у изражавању** (вар4, в. списак варијабли), **могућност изношења личног мишљења и могућност истраживачког рада**. Другу

каноничку варијаблу дефинише, пре свега, **могућност изношења личног мишљења**.

Табела 7.4

Каноничка оптерећења за реакције у дискурсу

	1	2
VAR00016	-.046	.133
VAR00017	-.052	.183
VAR00018	-.117	.165
VAR00019	-.063	.100
VAR00020	.020	.021
VAR00021	.002	.001
VAR00022	-.010	-.039
VAR00023	.080	-.188
VAR00024	-.010	-.002
VAR00025	.322	.850
VAR00026	-.001	-.299
VAR00027	.038	-.141
VAR00028	.991	.016
VAR00029	.904	-.025
VAR00030	.821	-.025

У табели 7.4 видимо да **прву каноничку варијаблу**, која представља сет варијабли које се односе на реакције у дискурсу дефинишу, пре свега, **откривање нових идеја** (вар. 28, в. списак варијабли), **давање нових значења подацима и сажимање главних идеја**. Другу каноничку варијаблу дефинише, пре свега, **учавање правилности**. Могло би се на основу претходног закључити да су се у каноничке групе које су високо компатибилне издвојиле варијабле из оба сета које се односе на експлораторни приступ учењу (истраживачке активности, слобода у изражавању, лично мишљење, с једне стране, и креативне когнитивне реакције, с друге стране), што указује на чињеницу да је веза ових варијабли из посматраних сетова (задовољство дискурсом и когнитивне реакције студената у дискурсу) значајна за поучавање дискурсом у високошколској настави, односно да као метод поучавања најбоље и одговара студентима који имају еманципаторни приступ учењу, интринзичну мотивацију и технике учења које погодују експлораторним приступима учењу.

8. Кластер анализа аспеката задовољства дискурсом

У даљој анализи провераване су претходно констатоване везе и односи. Извршена је хијерархијска кластер анализа варијабли из домена задовољства дискурсом, методом „спајање између група“

(*between-groups linkage*). Као мера одстојања између кластера коришћено је квадратирано еуклидовско одстојање.

Табела 8.1

Стадијум	Spojeni klasteri		Коефицијенти
	Кластер 1	Кластер 2	
1	14	15	13.000
2	11	13	27.000
3	12	14	28.500
4	11	12	37.833
5	4	7	39.000
6	8	10	41.000
7	1	9	44.000
8	4	5	64.500
9	8	11	67.500
10	1	8	75.714
11	1	4	87.370
12	1	3	94.750
13	2	6	97.000
14	1	2	110.115

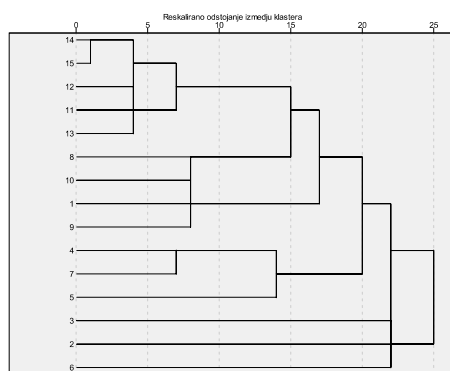
¹ Бројеви у колонама *кластер 1* и *кластер 2* представљају редне бројеве варијабли са списка варијабли у кластер анализи

Из **табеле 8.1** видимо да је анализа извршена у 14 стадијума. Такође, у њој се може уочити да су у првом стадијуму спојене у један кластер варијабле **припрема студената за сваки час и више ми одговарају предавања професорке**, чиме се објашњавају изјаве студената који нису задовољни дискурсом. Наиме, сврставањем у исту класу претходно поменутих варијабли говори о томе да студенти који изјављују да више воле предавања професорке да слушају него да учествују у дискурсу, или да слушају дискусије других, заправо нису спремни да редовно улажу сами напор у припремању за дискурс на предавањима. Колико је овоме узрок недовољност систематског рада, тј. навике за кампањским учењем, а колико нешто друго, попут навика да се добијају готове чињенице које треба, углавном, запамтити, те се то формирало као стратегија учења, остаје за даља истраживања. Чињеница је да су ове две варијабле заједно и да се могу тумачити као недостатак мотивације да удубљивање у садржаје учења или, пак, усвојене рецептивно-репродуктивне стратегије учења. А, ово говори да је један број студената још далеко од еманципаторног приступа учењу и да би њих управо требало „пробудити“ овом или другим сличним

методама поучавања. У дендограму који се даље даје ово се јасније уочава, као и друге везе, претходно констатоване. Уочљиво је, такође, да су у истој категорији са претходнима варијабле које се могу сврстати у изазе незадовољства дискурсом (трема због јавног наступа, стид да се говори пред другима, исти студенти имају прилику за учешће у дискусуи др.), што је већ на првом кораку у статистичким анализама наговештено. С друге стране, такође су се јасно груписале варијабле које изражавају задовољство због могућности истраживачког приступа усвајању знања, изношења личног мишљења, могућности продирања у суштину, слободе изражавања и сл., што је и у претходним корацима статистичких анализа констатовано.

Списак варијабли у кластер анализи

1. Интересантан рад, 2. Мотивише на учење, 3. Боље разумевање, 4. Слобода у изражавању, 5. Могућност изношења личног мишљења, 6. Постепено стицање знања, 7. Могућност истраживачког рада, 8. Прилика за боље оцене, 9. Могућност продирања у суштину, 10. Више се цени рад студената, 11. Интересантно је радити у тиму, 12. Трема због јавне дискусије је сметња, 13. Исти студенти имају примат у дискусији, 14. Припрема студената за сваки час, 15. Више ми одговарају предавања професорке него дискусија других



Графикон 8.1
Дендрограм

На дендограму може се, рецимо, уочити да је кластер који чине варијабле 14, 12 и 11 на доста малом одстојању од варијабле 8., што потврђује претходно констатовану везу реакција студената подведену под прагматичну оријентацију.

9. Кластер анализа реакција у дискурсу

Исти су разлози стајали и у потреби да се изврше провере претходних налаза хијерархијском кластер анализом варијабли из домена реакција у дискурсу, методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*). Као мера одстојања између кластера коришћено је квадрирано еуклидовско одстојање.

Табела 9.1

Стадијуми кластер анализе ¹			
Стадијум	Спојени кластери		Коефицијенти
	Кластер 1	Кластер 2	
1	13	14	9.000
2	3	4	18.000
3	13	15	19.500
4	9	12	39.000
5	3	5	43.000
6	2	3	47.667
7	10	13	58.000
8	8	9	75.500
9	2	10	82.250
10	7	11	94.000
11	1	7	99.000
12	2	6	103.625
13	1	8	106.444
14	1	2	112.556

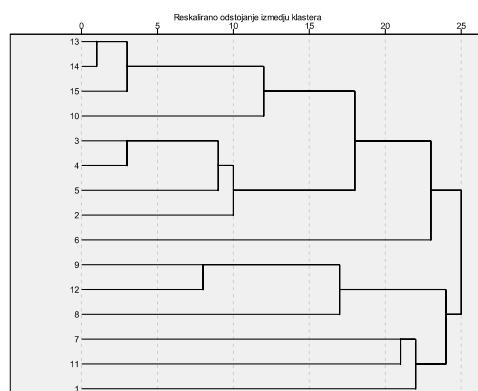
¹ Бројеви у колонама кластер 1 и кластер 2 представљају редне бројеве варијабли са списка варијабли у кластер анализи

Из **табеле 9.1** видимо да је анализа извршена у 14 стадијума. Такође, у њој се, нпр, може уочити да су у првом стадијуму спојене у један кластер варијабле **откривање нових идеја и давање нових значења подацима**, а да су се даље у шире кластере сврставале варијабле које су се груписале у сетове и у претходним анализама (прагматичне, експлоративне, интерпретаивне и др.).

Списак варијабли у кластер анализи

1. Интерпретација података, 2. Извођење карактеристика појава из анализа, 3. Интерпретација података на нов начин, 4. Анализа теорије и проналажење начина њене примене, 5. Примери за аргументацију теорија, 6. Извођење закључака, 7. Примери за примену концепата, 8. Анализа појмова, 9. Аргументација, 10. Уочавање правилности, 11.

Изrada листе карактеристика, 12. Упоредивање текстова, 13. Откривање нових идеја, 14. Давање нових значења подацима, 15. Сажимање главних идеја.



Графикон 9.1
Дендрограм

На дендрограму може се, рецимо, уочити да је кластер који чине варијабле 13 и 15 на доста малом одстојању од кластера који чине варијабле 3 и 4, што је потврда претходне конататције, односно формирања сета који би се могао назвати интерпретативним.

10. Кластер анализа задовољства дискурсом и когнитивних реакција у дискурсу

Као још један корак у статистичким проверама односа између дискурса као метода поучавања, односно прихватања ове методе од стране студената и когнитивних реакција у њему, као потврда ефикасности дискурса као методе, а и као потврда когнитивних категорија којима конвенира овај метод извршена је хијерархијска кластер анализа варијабли које се односе на задовољство дискурсом и реакције у дискурсу, методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*). Као мера одстојања између кластера коришћено је квадрирано еуклидовско одстојање.

Табела 10.1
Стадијуми кластер анализе¹

Стадијум	Spojeni klasteri		Koeficijenti
	Klaster 1	Klaster 2	
1	7	28	5.000

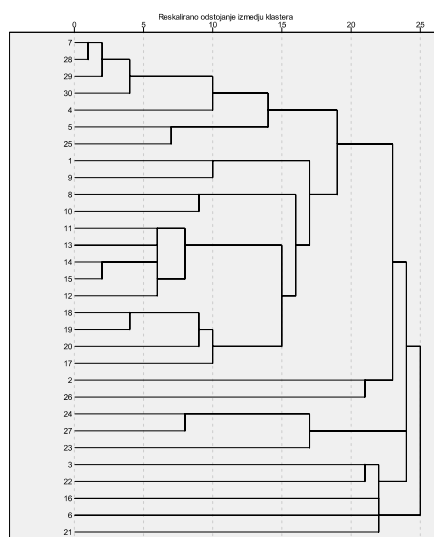
2	7	29	10.500
3	14	15	13.000
4	18	19	18.000
5	7	30	19.333
6	11	13	27.000
7	12	14	28.500
8	5	25	34.000
9	11	12	37.833
10	24	27	39.000
11	8	10	41.000
12	18	20	43.000
13	4	7	43.500
14	1	9	44.000
15	17	18	47.667
16	4	5	61.600
17	11	17	65.850
18	8	11	70.389
19	23	24	75.500
20	1	8	77.545
21	1	4	82.275
22	2	26	92.000
23	3	22	92.000
24	6	21	98.000
25	3	16	98.000
26	1	2	100.950
27	3	23	103.556
28	1	3	106.924
29	1	6	111.821

¹ Бројеви у колонама кластер 1 и кластер 2 представљају редне бројеве варијабли са списка варијабли у кластер анализи

Из **табеле 10.1** видимо да је анализа извршена у 29 стадијума. Такође, у њој се, нпр, може уочити да су у првом стадијуму спојене у један кластер варијабле могућност истраживачког рада и откривање нових идеја.

Списак варијабли у кластер анализи

1. Интересантан рад, 2. Мотивише на учење, 3. Боље разумевање, 4. Слобода у изражавању, 5. Могућност изношења личног мишљења, 6. Постепено стицање знања, 7. Могућност истраживачког рада, 8. Прилика за боље оцене, 9. Могућност продирања у суштину, 10. Више се цени рад студената, 11. Интересантно је радити у тиму, 12. Трема због јавне дискусије је сметња, 13. Исти студенти имају примат у дискусији, 14. Припрема студената за сваки час, 15. Више ми одговарају предавања професорке него дискусија других, 16. Интерпретација података, 17. Извођење карактеристика појава из анализа, 18. Интерпретација података на нов начин, 19. Анализа теорије и проналажење начина њене примене, 20. Примери за аргументацију теорија, 21. Извођење закључака, 22. Примери за примену концепата, 23. Анализа појмова, 24. Аргументација, 25. Уочавање правилности, 26. Израда листе карактеристика, 27. Упоредивање текстова, 28. Откривање нових идеја, 29. Давање нових значења подацима, 30. Сажимање главних идеја.



Графикон 10.1
Дендрограм

Из претходног дендограма уочавају се формирани кластери који јасно указују да је формирано 6 сетова односа задовољства дискурсом и когнитивних реакција студената у оквиру дискурса. Најизразитија је, као и претходним поступцима анализе, **експлоративна група** (7,28,29,30,45,26), која тесно везује изјаве задовољства изражене могућношћу да се истражује, те да су у том истраживачком дискурсу

долазиле до изражаја когнитивне реакције попут **давања нових значења подацима, сажимања главних идеја на необичан и нов начин, могућност изношења сопствених идеја, мисли....** Иако је фреквенцијски ова група мања, она је ипак најјасније изражена као кореспондентни однос израза задовољства и когнитивних реакција које се односи на стваралачке, креативне реакције. Даље се уочавају тесне везе између исказа о задовољству и когнитивним реакцијама које би се могле подвести под категорију **практичности** (1,9,8,10). Такође, су се јасно груписале варијабле које би се могле сврстати у групу **незадовољних** (1,9,8,10), а иза њих је група која се манифестује изразима незадовољства дискурсом (11,13,14,15,12) и спаја се са нивоом **аргументације** у когнитивном аспект (18,19,20,17). А, иза ових јасно су груписане и варијабле које се сврставају на нивоу **анализе** (2,26,24,27,23) и на нивоу **примене** (3,22,16,6,21).

Називи за уочена груписања варијабли из два сета дати су према томе како су сагледаване везе међу варијаблима из обе групе. Оно што је значајно издвојити је груписање варијабли тако да се уочава да су изкази студената о задовољству дискурсом, дакле њихови разлози чиме су задовољни, или незадовољни, тесно повезани са когнитивним реакцијама у дискурсу. Тако су они који су задовољни што у дискурсу могу да истражују, износе слободно своја мишљења, имају слободу презентације, сажимања и на нов начин представљају идеје и супротстављају концепте и теорије чинили сет заједно са креативним реакцијама попут давања нових значења подацима и концептима, откривањем нових идеја и сл. Ово је још једна потврда тесних веза задовољства студената дискурсом и њихових когнитивних реакција у оквиру ове методе поучавања. Шта је чему узрок, а шта последица, није било директно питање овога истраживања, али се може као претпоставка поставити за нови корак, а односи се на могућност да су когнитивне карактеристике, когнитивни стил, стратегије и технике учења студената узрок исказа задовољства студената дискурсом као методом поучавања. Или, директније речено, студенти који су навикли на учење рецепцијом нису били мотивисани за укључивање у дискурс, нису у њему нашли задовољство, а и они који су били задовољни због тога што могу да стекну боље оцене, да уче постепено и сл. нису интринзично мотивисани. Велика је група студената који изражавају задовољство дискурсом, али у њему виде, углавном, интересантан начин рада, што указује на предности дискурса као метода поучавања, али заинтересованост се задржава на разумевању, примени, извођењу закључака и сл. као когнитивним реакцијама. Ово би могло да значи да већи број студената и нема развијен експлораторни дух, да није

навикнут да трага за информацијама, да уче због испита, а не због интересовања и сл. А, ово, даље, значи да је за ову групу студената потребно уложити још доста напора како би се покренули ка стратегијама учења које подразумева еманципаторна дидактика. Један од добрих путева, бар како налази овога скромног експлоративног истраживања указују, је и дискурс као метод поучавања, чија дуготрајнија примена требало би да доведе до еманципаторног духа у стицању знања.

Закључци

Из претходних налаза и интерпретације може се закључити да је дискурс добро прихваћен као метод поучавања у високошколској настави, јер су се студенти у својим изјавама позитивно изјашњавали о њему, односно велики број позитивних изјава односи се на позитивне стране дискурса као метода поучавања. Издвајање појединих аспеката задовољства дискурсом не значи да и другим аспектима исти ти студенти нису, такође, задовољни, јер, подсетимо се, студенти су могли да наведу чиме су задовољни у примени дискурса, дакле, шта је то што сматрају позитивним странама овога метода, као и да наведу шта је то што сматрају недостацима, што њима лично не одговара. Неки су студенти тако издвајали 2 и више позитивних аспеката дискурса, или, пак, негативних. Општа слика издвајања аспеката који су им конвенирали је позитивна и односи се на задовољство интересантношћу часова, затим мотивационим аспектом дискурса, могућношћу за истраживањем, саопштавањима сопствених ставова и сл. Већ ова констатација довољна је за тврдњу да се дискурс може сматрати погодном методом поучавања на високошколском ступњу. А, иза овога могло би се закључити да је партиципативни приступ, који је у основи дискурса разлог манифестованом задовољству, чиме су потврђене идеје партиципативне епистемологије у приступима учењу и отворен пут ка подстицању аутономије и саморегулисаном учењу, као основним елементима еманципаторне дидактике и когнитивном функционисању, које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика.

Други закључак односи се на налазе факторске, каноничке и кластер анализе, који су потврдили јасно груписање одређених варијабли. У њима се може уочити да су тесно повезане, у једном сету, варијабле које објашњавају изјаве студената који нису задовољни дискурсом. Наиме, сврставање у исту класу претходно поменутих варијабли говори о томе да студенти који изјављују да више воле предавања

професорке да слушају него да учествују у дискурсу, или да слушају дискусије других, заправо нису спремни да редовно улажу сами напор у припремање за дискурс на предавањима. Колико је овоме узрок недовољност систематског рада, тј. навике за кампањским учењем, а колико нешто друго, попут навика да се добијају готове чињенице које треба, углавном, запамтити, те се то формирало као стратегија учења, остаје за даља истраживања. Чињеница је да су ове варијабле заједно и да се могу тумачити као недостатак мотивације за удубљивање у садржаје учења или, пак, усвојене рецептивно-репродуктивне стратегије учења. А, ово говори да је један број студената још далеко од еманципаторног приступа учењу и да би њих управо требало „пробудити“ овом или другим методама поучавања. Уочљиво је, такође, да су у истом сету варијабле које се могу сврстати у изразе незадовољства дискурсом (трема због јавног наступа, стид да се говори пред другима, исти студенти имају прилику за учешће у дискурсу др.), што је већ на првом кораку у статистичким анализама наговештено. С друге стране, такође су се јасно груписале варијабле које изражавају задовољство због могућности истраживачког приступа усвајању знања, изношења личног мишљења, могућности продирања у суштину, слободе изражавања и сл. Ово говори о потреби да се у новом истраживању јаче фокусирају разлике у когнитивном стилу студената, као и у стратегијама учења и значај овога за спременост студената да партиципирају у дискурсу.

Налаз који говори о значају бодова којима је изражаван успех студената у дискурсу, у смислу постигнућа води ка закључку о значају експлоративних способности студената за успех у дискурсу, јер су студенти са израженијом когнитивном аутономијом, истраживачким и креативним приступима, по правилу, остваривали више бодова, били успешнији у дискурсу и у постигнућима. Иако се, запажа се да су, такође, велики број бодова, висока остварења постизали и неки студенти који нису одушевљени дискурсом као методом поучавања. Један од углова посматрања овога налаза могао би се односити на когнитивни стил, који је као хипотетички конструкт са широким спектром способности и црта личности индикатор идиосинкразије, која се и овде манифестује и подвлачи давно познату чињеницу о непостојању универзалног метода, како из аспекта циљева и садржаја, тако и из угла појединаца. Дакле, и студенти са мање израженим задовољством дискурсом, односно са изношењем његових мана остварили су велики број бодова, дакле, улагали су напоре и остварили постављане захтеве. Остаје на крају, ипак, закључак да се као посебна група најоучљивије издвајају студенти који изражавају задовољство

дискурсом због могућности експлорације, самосталности, слободе и сл., као и да су они управо манифестовали успешност у виду креативних когнитивних реакција. Могло би се иза овога закључити да дискурс као метода управо њима најбоље и одговара, те да би са осталим студентима требало радити на усвајању стратегија које у основи имају партиципативну епистемологију, како би их приближили еманципаторним циљевима учења у високошколској настави. Један од путева је, бар према налазима овога истраживања, дискурс као метод поучавања у високошколској настави. Наравно, како је већ констатовано, не може се сматрати универзалном методом, како из угла садржаја, тако и из угла великих когнитивних разлика, разлика у стратегијама учења и сл.

Литература:

- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its Discontents*. New York: New York University Press.
- Beck, Ch. (1993). *Asthetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption tier Pedagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Berger, P., Berger, B. & Keilner, H. (1987). *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt: Campus.
- Blankertz, H. (1989). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa Verlag.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Weizlar: Gegenwart.
- Carr, W. (1983). Can Educational Research be Scientific? *Journal of Philosophy of Education*, 17,35-43.
- Carr, W. (1985). Philosophy, Values and Educational Science. *Curriculum Studies*, 17,119-132.
- Cates, W. M. (1992). Considerations in evaluating metacognition in interactive hypermedia/multimedia instruction. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Đurišić-Bojanović, M. (2008). Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju. U J.Šefer, S.Joksimović, S. Maksić (urednici), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Eberhardt, U. (2010). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*, Verlag: VS.
- Fajterabend, A. (1987). *Protiv metode*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Giegel, H.I. *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gojkov, G. (1995). *Vaspitanje metakognicije kao element didaktičke kompetencije nastavnika*. Šabac: VŠV.
- Gojkov, G. (1996). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2006). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*. Vršac: VŠV.

- Gojkov, G. (2008). *Didaktika i postmoderna*. Vršac : VŠV.
- Gojkov, G. (2005). *Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac :VŠV.
- Grlić, D.(1983). *Leksikon filozofa*. Zagreb: Naprijed.
- Gudjons,H. (1998). *Pedagogija*. Zagreb: Educa.
- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb:Globus.
- Habermas, J. (1988) *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). *Erörterungen zur Diskursethik*. *Erörterungen zur Diskursethik*, 119-226.
- Habermas, J. (1974). *Teorija i praksa*. London : Basil Blackwell.
- Hermann, G. (2004). *Einführung in die Pädagogik*. Juventa.
- Ivić, I. (1991). Theories of Mental Development and the Problem of Educational Outcomes, INES Project, Center for Educational Research and Innovation.
- König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Eduka.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kitchener, R.F. (1987). Genetic epistemology, equilibration and the rationality of scientific change. *Studies in History and Philosophy of Science*, 18, 339-366.
- Kitchener, R.F. (1992). Piaget's genetic epistemology: Epistemological implications for science education. In R.A. Duschl & R.J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kitchener, R.F. (1993). Piaget's epistemic subject and science education: Epistemological versus psychological issues. *Science & Education*, 2, 137-148.
- Klafki, W. (1993). *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft* und Gudjons H.: *Erziehungswissenschaft kompakt*, Begelman, Helbig, Hamburg.
- Kron, F.W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München/Basel: Reinhardt.
- Lazarević, D. (1989). Pojam o sebi i karakteristike kognitivnog stila. *Psihologija*, 1-2.
- Liotar, Ž.F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
- Lissmann, K.P. (2006). *Theorien der Unbildung, Die Irrtümer der Wissenschaftsgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education*. New York/ London: Teachers College Press.
- Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung 'Von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Silantjeva, M. (2011). Autonomija morala kao stvaralački napora darovite ličnosti; obrazovni izazovi globalizacije i "odgovori" nacionalnih pedagogija. U Gojkov, G., Vujašin, B. (urednici), *Zbornik Darovitost i moralnost*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje

- vaspitača "M. Palov" u Vršcu, Univerzitet "A.Vlajku" Arad, Rumunija, Revivis, Ptuj, Slovenija i Univerzitet "Sv. Kliment Ohridski", Makedonija.
- Škole i kvalitet, izveštaj Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj – OECD, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1998.
- Stojaković, P. (1998). Istraživanja u oblasti metakognicije i njihov značaj za razvijanje efikasnih strategija i sposobnosti učenja. *Pedagoška stvarnost*, br.7-8.
- Stojaković, P. (2000). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Stojnov, D. (1998). Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstruktivnost psiholoških kategorija. *Zbornik, br.30*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D.(2003). Relativizam: bauk koji kruži naukom. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd.
- Uhle, R. (1993). *Bildung in Moderne-Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga & Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (2010). *Projektna nastava*, Beograd: Školska knjiga.
- Vud, Dž. (1996). *Efikasne škole*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije, *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Wulf, C. (1978). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München.
- Zimmeru, W.CH. (1994). Erziehung zur Persönlichkeit im obergang von Toleranz zu Pluralismus, in: R. Seibert & R. Serve (Eds), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*, (862-885).

Биографска нота:

Грозданка Гојков је редовни професор Методологије педагошких истраживања и Дидактике на Учитељском факултету Универзитета у Београду; руководила је и учествовала у више домаћих и иностраних истраживачких пројеката; објавила је 37 књига, 190 научних и стручних радова, око 50 научних критика и полемика и учешће на преко 130 научних скупова. Члан је уредништва у више домаћих и европских часописа; Редовни члан С.Е.А.С.А. (Централноевропска академија наука и уметности) са седиштем у Паризу, редовни члан САО (Српска академија образовања) у Београду, Универзитет „Аурел Влајку“ из Арада (Румунија), доделио је 2010. звање почасног доктора (*honoris causa*). Има звање професор емеритус на Универзитету Банатул у Румунији.

Др Тања Недимовић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача Вршац

=====

УЧЕСТАЛОСТ И ОБЛИЦИ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Резиме: Овај рад бави се утврђивањем појавних облика и учесталости вршњачког насиља у основним школама. Проблем истраживања био је: који су појавни облици вршњачког насиља су заступљени и колика је њихова учесталост у основним школама. Укупан узорак чинило је 504 испитаника, ученика основних школа (од 3-8. разреда).

У истраживању је коришћен Упитник за мерење појавних облика и учесталости вршњачког насиља и Упитник за учитеље - разредне старешине. Оба упитника су конструисана од стране аутора рада за потребе овог истраживања. Варијабле обухваћене овим истраживањем су: пол, узраст, школски успех и место похађања школе (село – град).

Од укупног узорка, 22,8% испитаника саопштава да је било изложено насиљу у претходна три месеца бар једном, а поновљеном вршњачком насиљу (силеџијству) у претходна три месеца је било изложено 4,8% испитаника. У току целокупног досадашњег школовања, бар једном је било изложено вршњачком насиљу 55,8%, а поновљеном вршњачком насиљу 13,3% испитаника. Није утврђено постојање статистички значајних разлика између извештавања о изложености вршњачком насиљу у претходна три месеца и током целокупног досадашњег школовања и независних варијабли обухваћених овим истраживањем.

Најчешћи облици вршњачког насиља којима су ученици били изложени су: вређање (51,5%) и сплеткарење (46,9%), претње (19,3%) и физичко вршњачко насиље (19,2%).

Кључне речи: вршњачко насиље, појавни облици, учесталост, силеџијство.

Увод

“Насиље над децом је општи проблем који прожима сва друштва, све културе и све регионе света. Милиони деце свакодневно трпе насиље. Насиље над дететом представља грубо кршење права детета. Насиље изазива патњу детета, озбиљно угрожава развој, добробит, па и сам живот детета, а последице су често тешке и дуготрајне” (Национална стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља, 2008).

Прва систематска истраживања феномена вршњачког насиља почела су 70-их година прошлог века (Olweus 1973, 1978) у Скандинавским земљама. Чињеница да је насилништво међу школском децом било у експанзији крајем 80-их и почетком 90-их година прошлог века, покренуло је истраживања и у другим земљама међу којима су били Јапан, Енглеска, Канада, САД и Аустралија. Данас, четрдесетак година након првих истраживања вршњачког насиља, многи стручњаци наглашавају да појава насиља у школама и даље има тенденцију раста и у свету и код нас. Дакле, вршњачко насиље као облик манифестовања агресивног понашања је све заступљеније у савременом друштву. Са насиљем у школама и данас се суочава велики број ученика, а самим тим и наставника и родитеља.

Вршњачко насиље код деце доводи до негативних последица, како физичких тако и психолошких, које могу бити бројне и које могу трајати веома дуго.

Да би се тенденција пораста вршњачког насиља зауставила, а овај феномен сузбио, потребно је ангажовати читаво друштво, укључујућу ученике, наставнике, родитеље и медије. Због тога су истраживања овог феномена од изузетног значаја, како за само разумевање проблематике, тако и за конципирање превентивних и интервентних програма који би значајно могли допринети смањивању и сузбијању појаве вршњачког насиља у школама.

У развијеном делу света бављење проблемима вршњачког насиља прошло је кроз неколико фаза: од утврђивања инциденце појаве, рада на сензибилизацији јавности за овај проблем, свести о потреби за интердисциплинарним приступом проблему, повећаним ангажовањем надлежних институција, прикупљања средстава и подршке владајућих институција, до израде превентивних и интервентних програма, као и њихове евалуације.

У друштву у коме живимо насиље веома распрострањено. Пораст насиља веома је видљив и у школама. Вршњачко насиље у школама се повећава и у развијеним и у неразвијеним земљама, и у сеоским и у градским срединама. Насиље међу младима у школи постало је питање јавног здравља којим се бави и Светска здравствена организација (Гашић-Павишић, 2004б).

У покушају одређења појма вршњачког насиља, за потребе овог рада и истраживања у оквиру њега, ослањали смо се на два релевантна одређења појма насиља. По дефиницији Светске здравствене организације насиље се одређује као “намерна употреба физичке или психолошке силе или моћи под претњом, против себе, другог лица или против групе или заједнице, која резултира или постоји велика вероватноћа да ће резултирати повредом, смрћу, психолошким штетом, лошим развојем или лишавањем (WXO, 2002). По дефиницији Министарства просвете Републике Србије, у Посебном протоколу за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у васпитно-образовним установама, насиље се одређује као “сваки облик једанпут учињеног или поновљеног, вербалног или невербалног понашања које за последицу има стварно или потенцијално угрожавање здравља, развоја и достојанства деце/ученика (Посебни протокол, 2008).

Облици вршњачког насиља

У литератури се срећу различите поделе вршњачког насиља, на основу различитих критеријума. Синобад (2005) је дала обухватну поделу према којој се вршњачко насиље може поделити на физичко, психолошко и сексуално насиље.

Физичко насиље је по резултатима истраживања (Olweus, 1994) најраспрострањенија врста вршњачког насиља у школама. Јавља се у различитим облицима – од чистог физичког насиља, до појаве физичког насиља у комбинацији са психолошким. Физичко насиље постоји када је присутан директни физички напад на жртву, када неко задаје или настоји да зада повреду или неугодност другом. Физичко насиље се може јавити спорадично, може бити учесталије и трајније и, самим тим, може да са собом носи и трајније и озбиљније последице.

Психолошко насиље се врши вербалним и невербалним нападом, као и намерним искључивањем и запостављањем од стране вршњака.

Вербални напади могу бити: претње, ругање, задиркивање, вређање. Невербални напади су кривељење, непристојни покрети, намерно искључивање некога из друштва или одбијање да се удовољи жељама друге особе.

Понашање које се схвата као сексуално узнемиравање, према највећем броју дефиниција, испуњава три услова: то је понашање сексуалне природе које се манифестује кроз вербалну или невербалну комуникацију, као и путем физичког контакта; то је нежељено понашање, неодобравано од стране лица према којима се врши; то је понашање у којем критеријум „узнемиравања“ поставља особа која трпи узнемиравање преко субјективног доживљаја непријатељске, понижавајуће или увредљиве атмосфере (Јерковић и Пивк, 2008).

У Посебном протоколу за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и заминавања у образовно-васпитним установама (Министарство просвете Републике Србије, 2007), наводи се да насиље може имати различите облике.

Физичко насиље се односи на понашање које доводи до стварног или потенцијалног телесног повређивања детета или ученика. Примери физичког насиља су: ударање, шутирање, гурање, шамарање, чупање, дављење, бацање, гађање, напад оружјем, тровање, паљење, посипање врућом водом, ускраћивање хране, сна и слично.

Емоционално/психолошко насиље односи се на оно понашање које доводи до тренутног или трајног угрожавања психичког и емоционалног здравља и достојанства детета/ученика. Односи се и на ситуације у којима се пропушта обезбеђивање прикладне и подржавајуће средине за здрав емоционални и социјални развој у складу са потенцијалима детета/ученика. Емоционално насиље и злостављање обухвата поступке којима се врши омаловажавање, етикетирање, игнорисање, вређање, уцењивање, називање погрдним именима, оговарање, подсмивање, исмејавање, неприхватање, изнуђивање, манипулисање, претња, застрашивање, ограничавање кретања деце/ученика, као и други облици непријатељског понашања. Искључивање из групе и дискриминација представљају социјално насиље. Односи се на следеће облике понашања: одвајање детета/ученика од других на основу различитости, довођење у позицију неравноправности и неједнакости, изолацију, недружење, игнорисање и неприхватање по било ком основу.

Сексуално насиље и злоупотреба деце/ученика подразумева њихово укључивање у сексуалну активност коју она не схватају у потпуности, за коју нису развојно дорасла (не прихватају је, нису у стању да се са њом сагласе) и која има за циљ да пружи уживање или задовољи потребе друге особе. Сексуалним насиљем се сматра: сексуално узнемиравање – ласцивно коментарисање, етикетирање, ширење прича, додиривање, упућивање порука, фотографисање, телефонски позиви и слично; навођење или приморавање детета/ученика на учешће у сексуалним активностима, било да се ради о контактним (сексуални однос, сексуално додиривање и слично) или неконтактним активностима (излагање погледу, егзибиционизам и слично); коришћење деце/ученика за проституцију, порнографију и друге облике сексуалне експлоатације.

Учесталост вршњачког насиља

Подаци из једног од првих Олвеусових истраживања (Olweus, 1994) указују да је око 15-20% ученика умешано у вршњачко насиље, било као жртве или као насилници. Приближно 9% ученика били су жртве, 7% злостављало је остале ученике, а 1,6% ученика били су у исто време и жртве и насилници. Добијени резултати указују на то да у 60-65% случајева жртву злоставља група од два или три ученика, а да над 35-40% злостављаних ученика вршњачко злостављање спроводи појединац. У овој студији се дошло и до података да на појаву насилништва у школама не утиче величина школе и разреда, ни то да ли је у питању школа у граду, на периферији или на селу. Према прегледу истраживања (Veenstra и сар., 2005) изложености вршњачком насиљу добијених у школама у Аустралији, Аустрији, Енглеској, Финској, Немачкој, Норвешкој и САД, резултати се крећу у распону од 15% до 25%.

Светска здравствена организација (WHO) сваке четири године спроводи истраживање у коме се налазе и питања која се односе на насиље у школама. Пре одговарања на та питања, ученицима се даје појашњење шта јесте, а шта није насиље. Појашњење је у складу са Олвеусовим одређењем насиља и односи се на случајеве несразмере моћи (али не и на поновљено насиље). Резултати добијени у оваквом истраживању које је реализовано 2001/2002. године у 35 земаља региона на преко 120.000 ученика узраста 11, 13 и 15 година (Craig и Harel, 2004, према Попадић и Плут, 2007), су следећи: око 34% испитаних ученика је бар једном било изложено насиљу; 11% ученика је било изложено насиљу бар два-три пута месечно; изложеност насиљу

смањује се са узрастом; разлике у изложености насиљу у школи међу половима су релативно мале; око 35% целог узорка признаје да су малтретирали друге ученике; међу насилницима је било значајно више дечака него девојчица; 39% деце се бар једном потукло током претходне године, а 10% се потукло три пута или чешће; по степену насиља на врху су били Естонија, Гренланд, Летонија, Литванија, Португал и Украјина; међу земљама са најмање школског насиља су биле: Чешка, Словенија, Шведска и Хрватска.

У истраживању облика вршњачког насиља (Попадић и Плут, 2007), добијени су резултати који говоре да су најчешћи облици вршњачког насиља, у коме су ученици жртве: вређање (45,6%), сплеткарење (32,6%), ударање (19,2%) и претње (16,9%). Додиривање (сексуално узнемиравање), отимање и уништавање имовине и присиљавање су облици насилног понашања који су заступљени са мање од 10%.

У истом истраживању, када су анализирани подаци о облицима вршњачког насиља из позиције ученика као насилника, добијени су следећи резултати: вербално насиље је облик насиља који ученици најчешће признају (32,4%), затим следе ударање (15,6%), претње (9,1%), додиривање (7,2%) и сплеткарење (6,3%).

У поређењу са резултатима из истраживања у другим земљама, резултати добијени у истраживањима спроведеним у школама у Србији, показују нижи ниво вршњачког насиља у нашим школама. У истраживању о вршњачком насиљу у школама код нас (Гашић-Павишић, 2004б), на питање “Да ли си ти доживео ове школске године насиље у школи?”, 24% ученика је одговорило потврдно, а 76% ученика је одговорило негативно.

Последице вршњачког насиља

Вршњачко насиље може имати многобројне негативне последице. За жртве вршњачког насиља то значи да они иду у школу сваки дан бојећи се малтретирања и понижавања. Велики број података добијених у многобројним и различитим истраживањима говори о томе да различити облици насиља могу имати озбиљне дугорочне последице по ментално и физичко здравље. Неке од последица на ментално здравље су губитак самопоуздања, депресија, стресно стање, проблеми у сексуалним односима, а у сегменту физичког здравља – психосоматски проблеми, болести услед ослабљеног имунолошког

система организма, телесне повреде као последице физичког насиља (Brain, 1997, према Smith i Brain, 2000).

Према Kerlikowske (2003), 26% девојака које су жртве вршњачког насиља извештавају да су депресивне, за разлику од 8% девојака које су депресивне, а нису жртве вршњачког насиља. Такође, код жртава је уочен већи проценат суицидалности у односу на децу која нису била жртве вршњачког насиља и то 8% за девојчице и 4% за дечаке, у поређењу са 1% укупно за децу која нису жртве вршњачког насиља. Такође, деца која су жртве вршњачког насиља често имају проблема са концентрацијом, те је због тога њихов школски успех лош (Ballard и сар., 1999). Проценат изостајања са наставе и напуштања школе виша је код жртви него код деце која нису жртве вршњачког насиља. Као последице вршњачког насиља, 16% дечака и 31% девојака извештава о томе да су напустили школу у покушају да избегну насиље (Rigby, 1997). Нансел и сарадници (2001) извештавају о резултатима истраживања који показују да ученици који су жртве показују виши ниво несигурности, анксиозности, депресије, усамљености, незадовољства, као и нижи ниво самопоштовања у односу на не-жртве. Такође, резултати истраживања (Drake, 2003) показују да су жртве насиља у школи мање популарне од других ученика који нису укључени у вршњачко насиље. Понављано вршњачко насиље може имати дугорочне негативне последице на жртве и дуги низ година након завршетка школовања (Olweus, 1994). Осећај изолације и губитак самопоштовања код жртава траје све до зрелости (Clarke, Kiselica, 1997). То поткрепљују и налази истраживања који указују да када одрасту, особе које су биле жртве вршњачког насиља у школама имају проблема да се уклопе у друштво (Gladstone и сар, 2006, према Jankauskiene и сар., 2008).

Вршњачко насиље не оставља последице само на жртве, већ и на ученике који испољавају насилно понашање. Наиме, резултати истраживања указују да насилници ретко могу склопити пријатељство и они често имају карактеристике антисоцијалног понашања у одраслом добу, што се огледа у различитим криминалним делима (Aluede, 2006; Wet, 2005). Код ове деце, чешће су изражени проблеми у облику кршења закона, учествовања у тучама и крађама. Када су у питању насилници, вршњачко насиље је у вези са нижим академским постигнућем ове деце и слабијим мотивом за постигнућем, бежањем са часова, неоправданим изостајањем из школе, кршењем школских правила (Даке и сар., 2003, Глеу и сар., 2005, према Јанкаускиене и сар., 2008). Такође, резултати указују и на то да деца која се насилно

понашају, много више у односу на децу која нису укључена у насиље, имају проблема као што су депресивни симптоми, суицидалне идеје и друге дијагностиковане психијатријске поремећаје (Dake, 2003, према Јапкаускиене и сар., 2008). Деца која су хронично била насилна према вршњацима у току школовања, настављају своје насилно понашање и током одраслог доба, што утиче на њихове способности да остваре адекватне социјалне контакте и међуљудске односе (Oliver, Hoover, i Hazier, 1994). Такође, ови поремећаји у понашању показују релативно велику отпорност на клинички третман, тако да око 60% ове деце има лошу прогнозу. Уочава се тренд да ови проблеми са одрастањем прерастају у делинквенцију или антисоцијалне поремећаје личности.

Метод

За потребе овог истраживања коришћено је систематско неекспериментално посматрање.

Предмет и проблем истраживања

У складу са чињеницом да је проблем вршњачког насиља све присутнији у школама и код нас и у свету, све је већа потреба за истраживањима која се баве овом актуелном проблематиком, а са циљем да се добију релевантни подаци и информације које би помогле превенцији оваквог понашања.

Предмет овог истраживања је вршњачко насиље у основним школама, а проблем који се истражује је: који су појавни облици вршњачког насиља заступљени и колика је њихова учесталост у основним школама.

Циљ истраживања

Основни циљ истраживања јесте утврдити појавне облике и учесталост вршњачког насиља у основним школама у Јужном Банату.

Из овог општег циља произилазе и два специфичнија:

- утврдити колика је учесталост вршњачког насиља у основним школама;
- утврдити који су појавни облици вршњачког насиља најзаступљенији у основним школама (физичко, вређање, сплеткарење, претње, присиљавање, отимање и уништавање имовине, сексуално узнемиравање).

Задаци истраживања

Наведени циљеви могу се даље одредити преко истраживачких задатака којима смо се бавили у овом истраживању:

1. Утврдити колика је учесталост вршњачког насиља у основним школама у последња три месеца;
2. Утврдити да ли постоји веза између учесталости вршњачког насиља у последња три месеца и пола, узраста, школског успеха и места похађања школе (село-град);
3. Утврдити колика је учесталост вршњачког насиља у основним школама у току целог досадашњег школовања;
4. Утврдити да ли постоји веза између учесталости вршњачког насиља у току целог досадашњег школовања и пола, узраста, школског успеха и места похађања школе (село-град);
5. Утврдити којим облицима вршњачког насиља (физичко, емоционално-психолошко, социјално, сексуално) су најчешће били изложени ученици у последња три месеца;
6. Утврдити које су облике вршњачког насиља (физичко, емоционално-психолошко, социјално, сексуално) ученици најчешће испољавали у последња три месеца.

Хипотезе

У оквиру овог истраживања, поставили смо следеће хипотезе:

1. Не постоје статистички значајне разлике између учесталости вршњачког насиља у последња три месеца и пола, узраста, школског успеха и места похађања школе (село-град);
2. Не постоје статистички значајне разлике између учесталости вршњачког насиља у току целог досадашњег школовања и пола, узраста, школског успеха и места похађања школе (село-град);
3. У последња три месеца ученици су најчешће били изложени емоционално-психолошким и социјалним облицима вршњачког насиља.
4. У последња три месеца ученици су највише испољавали емоционално-психолошке облике вршњачког насиља.

Узорак

Укупан узорак чинило је 504 испитаника, ученика основних школа од трећег до осмог разреда, 246 дечака и 258 девојчица, од којих 287 похађа школу у граду, а 217 на селу.

Инструменти

У истраживању су коришћени следећи инструменти:

- Упитник за мерење појавних облика и учесталости вршњачког насиља састављен на бази постојећих инструмената намењених за мерење вршњачког насиља у основним школама (упитник је саставио аутор рада за потребе овог истраживања). Овим упитником прикупили смо податке о учесталости вршњачког насиља и појавним облицима вршњачког насиља којима су ученици изложени, и то: вређање, сплеткарење, претње, присиљавање, отимање и уништавање имовине, сексуално узнемиравање и физичко вршњачко насиље;
- Упитник за учитеље - разредне старешине (упитник је саставио аутора рада за потребе овог истраживања); овим упитником прикупили смо податке о социо-демографском варијаблама и школском успеху испитаника.

Поступак

Истраживање је спроведено у периоду од априла до јуна 2009, године у основним школама “Јован Јовановић Змај” у Хајдучици, “Јован Стерија Поповић” у Великој Греди и “Олга Петров Радишић” у Вршцу.

На почетку Упитника за мерење појавних облика и учесталости вршњачког насиља дата је дефиниција вршњачког насиља. Упитник садржи глобалне и специфичне самопроцене из позиције насилника и позиције жртве, у претходна три месеца и током целокупног досадашњег школовања. Добијене резултате о изложености вршњачком насиљу посматрали смо у односу на два критеријума: критеријум бар једном доживљеног насиља и критеријум поновљене изложености насилном понашању (силеџиство).

Резултати

У овом истраживању, учесталост вршњачког насиља мерили смо глобалним самопроценама испитаника, који су у упитнику, након тога што је дефинисано шта сматрамо насилним понашањем, одговарали на директно постављено питање колико често су били жртве насиља у претходна три месеца и у току целокупног досадашњег школовања. Добијени резултати приказани су у Табели 1.

Табела 1: Самопроцена изложености вршњачком насиљу током последња последња три месеца

	Н	%
Ни једном	389	77,2%
Једном или двапут	91	18,0%

Више пута	20	4,0%
Често се дешавало	4	0,8%
Укупно	504	100%

Добијени резултати о изложености вршњачком насиљу могу се посматрати у односу на критеријум бар једном доживљеног насиља и у односу на критеријум поновљене изложености насилном понашању (силецијство). Када посматрамо добијене резултате који се односе на изложеност вршњачком насиљу у току претходна три месеца, а у односу на први критеријум (бар једном доживљено вршњачко насиље), 22,8% испитаника је одговорило да су били изложени вршњачком насиљу бар једном. Ови резултати добијени у нашем истраживању су у сагласности са до сад добијеним резултатима истраживања у нашој земљи (Попадић и Плут, 2007), где је добијен резултат да је 21,1% испитаника било бар једном изложено вршњачком насиљу у претходна три месеца. Када посматрамо добијене резултате у односу на други критеријум који подразумева одговоре “више пута” и “често” и који се, заправо, односе на силецијство, резултати добијени у овом истраживању такође су у сагласности са добијеним резултатима истраживања спроведеног у Србији. Наиме, у нашем истраживању, 4,8% испитаника извештава о томе да је било изложено поновљеном вршњачком насиљу од стране вршњака у претходна три месеца, у односу на резултат од 5,1% испитаника у оквиру истраживања “Школа без насиља” (Попадић, 2009).

Надаље, добијени резултати у нашем истраживању, који се односе на целокупно досадашње школовање, приказани су у Табели 2.

Табела 2: Самопроцена изложености вршњачком насиљу током целог школовања

	Н	%
Ни једном	233	46,2%
Једном или двапут	204	40,5%
Више пута	50	9,9%
Свакодневно	17	3,4%
Укупно	504	100%

На директно питање 53,8% испитаника саопштава да је било изложено вршњачком насиљу бар једном, а о поновљеном вршњачком насиљу извештава 13,3% испитаника. И ови резултати добијени у нашем

истраживању су у сагласности са добијеним резултатима добијеним у оквиру програма “Школа без насиља”, где је 44,8% ученика известило да су били изложени вршњачком насиљу бар једном у току досадашњег школовања, а 14,2% ученика било је изложено поновљеном вршњачком насиљу током целокупног досадашњег школовања. Добијене разлике могу се објаснити величином узорака (у оквиру програма “Школа без насиља”, узорак је чинило 26.628 испитаника, а у нашем истраживању 504 испитаника). Такође, на добијене разлике може утицати и податак да су на ово питање у овом истраживању одговарали сви испитаници, а у споменутом истраживању (Попадић и Плут, 2007) само ученици старијих разреда (од петог до осмог разреда).

Ипак, ако упоредимо резултате анализа општинских самопроцена добијених у нашем истраживању са подацима добијеним у истраживању Светске здравствене организације (Currie и сар., 2008. према Попадић, 2009) можемо уочити да је вршњачко насиље у Србији исподпросечно заступљено. Светски просек ученика који су били бар једном изложени насиљу у школама је 33% у поређењу са 22,8% у нашем истраживању, као и 4,8% ученика који су били изложени поновљеном насиљу (силеџиству) у претходна три месеца у нашем истраживању, у односу на светски просек од 11% ученика. Ови резултати би могли бити врло охрабрујући у односу на податке добијене о учесталости вршњачког насиља у нашем истраживању. Међутим, они такође могу и указивати и на неадекватно препознавање различитих облика вршњачке интеракције које заправо по дефиницији подразумевају насиље, а које одређени број ученика наших школа као насилне не препознају. Такође, може се претпоставити и да се многи ученици уздржавају од потпуне искрености, као и да међу ученицима постоји “навикавање” на вршњачко насиље, нарочито ако оно пролази неопажено и ако није адекватно санкционисано, како од стране вршњачке групе, тако и од стране одраслих (учитеља, наставника, родитеља). Дакле, овакви резултати добијени на општим самопроценама на нашем узорку могу указивати на повишен праг толеранције према насиљу код наших ученика, што може бити карактеристично не само за ученике, већ и за шири друштвени контекст земље у којој живимо.

У оквиру овог дела истраживања, такође су нас интересовали и подаци о томе да ли постоје разлике између извештавања о изложености вршњачком насиљу у претходна три месеца и током целокупног досадашњег школовања и пола, разреда који испитаници похађају,

школског успеха и места похађања школе (село или град). Добијени резултати, и када посматрамо учесталост вршњачког насиља у претходна три месеца и током целокупног досадашњег школовања, показују да не постоје статистички значајне разлике у односу на посматране независне варијабле. Непостојање статистички значајних разлика у односу на место похађања школе (последња три месеца $\chi^2=4,56$; $df = 3$; $p = 0,20$; целокупно досадашње школовање $\chi^2=1,49$; $df = 3$; $p = 0,68$) и школски успех (последња три месеца $\chi^2=20,2$; $df=12$; $p=0,06$; целокупно досадашње школовање $\chi^2=14,0$; $df = 12$; $p = 0,30$), су очекивани резултати. Наиме, за друштво у коме живимо карактеристично је да су мања и већа места међусобно прилично повезана, велики број људи из мањих места веома често одлазе у градове на школовање и запослење, тако да у том ширем друштвеном контексту претпостављамо да не постоје битне разлике. У складу са тим, нисмо очекивали статистички значајне разлике изложености вршњачком насиљу у односу на место похађања школе (село-град). Такође, колико год постојали стереотипи и предрасуде да су ученици лошијег школског успеха чешће актери насилне вршњачке интеракције, резултати добијени у нашем истраживању су у сагласности са резултатима добијеним у оквиру истраживања спроведених у нашој земљи који такође нису показали статистички значајну разлику између вршњачког насиља и школског успеха (Попадић, 2009).

У нашем истраживању нису добијене статистички значајне разлике у учесталости вршњачког насиља ни у односу на пол - последња три месеца ($\chi^2 = 0,39$; $df=3$; $p=0,94$), целокупно досадашње школовање ($\chi^2=2,49$; $df = 3$; $p = 0,48$) иако нека досадашња истраживања показују да су дечаци статистички значајно чешће изложени вршњачком насиљу од девојчица (Попадић и Плут, 2007). Међутим, иако нису добијене статистички значајне разлике, и у овом истраживању дечаци извештавају да су чешће изложени вршњачком насиљу од девојчица (у последња три месеца 23,98% дечака наспрот 21,71% девојчица). Поновљеном вршњачком насиљу у последња три месеца (силецијству) такође су чешће изложени дечаци у односу на девојчице, (4,88% дечака наспрот 4,66% девојчица), мада ни ове разлике нису статистички значајне. Када посматрамо добијене резултате који се односе на целокупно досадашње школовање, девојчице извештавају о чешћој изложености вршњачком насиљу када посматрамо по првом критеријуму (бар једном, и то 56,59% девојчица, наспрот 50,81% дечака). Међутим, када као критеријум узмемо понављано вршњачко насиље током целокупног досадашњег школовања, и тада дечаци извештавају о већој изложености од девојчица (13,82% дечака наспрот

12,79% девојчица). Дакле, иако нема статистичке значајности, добијени резултати досадашњих истраживања, као и резултати добијени у овом истраживању, показују већи степен изложености вршњачком насиљу дечака у односу на девојчице. Полне разлике у изложености вршњачком насиљу су, у ствари, прилично мале што потврђују резултати добијени у нашем истраживању. Висока статистичка значајност која је добијена у неким од ранијих истраживања пре се може приписати великом узорку на коме су прикупљени подаци, него стварно великим разликама изложености вршњачком насиљу између дечака и девојчица (истраживање WХО, Craig i Harel, 2004, према Попадић и Плут, 2007).

У нашем истраживању, нису добијене статистички значајне разлике у извештавању изложености вршњачком насиљу у току претходна три месеца и током целокупног досадашњег школовања у односу на разред који ученици похађају: последња три месеца ($\chi^2=0,03$; $df = 3$; $p = 0,99$), целокупно досадашње школовање ($\chi^2=0,09$; $df = 3$; $p = 0,99$).

Најчешће облике вршњачког насиља у нашем истраживању посматрали смо из позиције насилника и позиције жртве, а податке смо добили на основу специфичних самопроцена ученика. Дакле, интересовало нас је којим облицима насилног понашања су ученици најчешће изложени у претходна три месеца, као и које облике вршњачког насиља су најчешће чинили у претходна три месеца.

На специфичним самопроценама, ученици су питани колико често су били изложени појединачним облицима вршњачког насиља. Њихови одговори приказани су у следећој табели (Табела 3).

Табела 3: Облици вршњачког насиља којима су били изложени ученици у последња три месеца

ОБЛИЦИ ВИКТИМИЗАЦИЈЕ	Није се десило ни једном	Једном или двапут	Више пута	Свакодневно
Вређање	48,5%	35,1%	14%	2,4%
Сплеткарење	53,1%	32,5%	12%	2,4%
Физичко насиље	80,8%	15,0%	3,8%	0,5%
Претње	80,7%	14,9%	4%	0,4%
Сексуално узнемиравање*	89,6%	6,5%	2,7%	1,2%
Отимање и уништавање имовине	84,1%	12,6%	2,9%	0,4%
Присиљавање	83,0%	13,5%	3,2%	0,3%

Неки други облик*	91,2%	8,0%	0,4%	0,4%
-------------------	-------	------	------	------

* Одговарали су само ученици 6-8. разреда.

Добијени резултати показују да су се ученици најчешће изјашњавали о изложености директном вербалном насиљу (увреде и исмевања) – 51,5% и вербално - релационом насиљу (сплеткарење) – 46,9%, а затим следе претње (19,3%) и физичко вршњачко насиље (19,2%). По учесталости затим следе присиљавање, отимање и уништавање имовине и сексуално узнемиравање. Овакви резултати су у одређеном смислу очекивани, јер је вербално насиље у свим резултатима истраживања насиља приказано као најучесталији облик школског насиља (Wolke и сар., 2001, према Попадић, 2009).

Резултати који се односе на поновљено вршњачко насиље (силеџиство) су веома слични претходним када посматрамо који су најчешћи облици вршњачког насиља којима су ученици били изложени бар једном. Наиме, ови резултати показују су у претходна три месеца ученици најчешће били изложени поновљеном вређању (16,4%) и сплеткарењу (14,4%). Када посматрамо остале облике понављаног вршњачког насиља, њихова заступљеност је мања од 10% (претње, физичко вршњачко насиље, сексуално узнемиравање, присиљавање и отимање и уништавање имовине). Добијени резултати о најчешћим облицима виктимизације по оба посматрана критеријума (бар једном доживљено и понављано) у сагласности су са резултатима претходних истраживања реализованих у нашој земљи (Попадић, 2009).

Када посматрамо резултате који се тичу најчешћих облика вршњачког насиља у претходна три месеца из позиције насилника (Табела 4), ученици су најспремнији да признају сопствено вербално насиље према вршњацима (39,2%), затим по редоследу „признавања“ следе физичко вршњачко насиље (21,2%), сплеткарење (13,5%), и претње (10,5%). Испод 10% испитаника је “признало” сексуално узнемиравање, сплеткарење, присиљавање и отимање и уништавање имовине.

Табела 4: Облици вршњачког насиља којима су ученици вршили насиље према другим ученицима у последња три месеца

ОБЛИЦИ НАСИЉА	Није се десило ни једном	Једном или двапут	Више пута	Свакодневно
Вређање	60,8%	34,4%	4,3%	0,5%
Физичко насиље	78,8%	18,2%	2,6%	0,4%
Претње	89,5%	8,9%	1,4%	0,2%

Сексуално узнемиравање*	95,8%	3,4%	0,8%	--
Сплеткарење	86,5%	12%	1,5%	--
Присиђавање	96,2%	3%	0,7%	0,1%
Отимање и уништавање имовине	96,7%	3%	0,3%	--

* Одговорали су само ученици 6-8. разреда.

Овакви резултати могу се интерпретирати у складу са извештавањем ученика да вербално насиље и сплеткарење ни не спадају у вршњачко насиље, (Смедеревац и сар., 2010), као и са добијеним резултатима који показују да ученици најнеадекватније препознају вређање и сплеткарење као вршњачко насиље, па су услед тога спремнији да признају да су користили такав облик вршњачке интеракције. Релативно висок проценат ученика који су “признали” физичко вршњачко насиље може се образложити чињеницом да је физичко вршњачко насиље директан и манифестан облик вршњачког насиља који се добро препознаје и који најмање зависи од интерпретације социјалне интеракције. Резултати о учесталости поновљеног вршњачког насиља (силеџијства) у претходна три месеца из позиције насилиника показују да су по учесталости “признавања” опет најзаступљенији вређање и физичко вршњачко насиље, а затим следе остали облици понављаног вршњачког насиља. Индикативан је и податак да су сви облици поновљеног вршњачког насиља “признати” од мање од 10% ученика. И ови резултати, који се односе на најчешће облике вршњачког насиља међу ученицима, такође су у сагласности са добијеним резултатима претходних истраживања реализованих у нашој земљи (Попадић, 2009).

Закључци

Група резултата која се тичала учесталости вршњачког насиља проверавана је у односу на два критеријума: време (у претходна три месеца и током целокупног досадашњег школовања) и учесталост (бар једном доживљено вршњачко насиље и поновљена изложеност вршњачком насиљу – силеџијство). Добијени резултати у претходна три месеца показују да је 22,8% ученика најмање једном било изложено вршњачком насиљу, а 4,8% ученика извештава о изложености поновљеном вршњачком насиљу. О изложености вршњачком насиљу током целокупног досадашњег школовања извештава 53,8% ученика, а поновљеном вршњачком насиљу (силеџијству) 13,3% ученика. Не постоје статистички значајне разлике између извештавања о изложености вршњачком насиљу у претходна три месеца и током

целокупног досадашњег школовања и пола, разреда који испитаници похађају, њиховог школског успеха и места похађања школе (село-град).

Следећа група резултата односила се на најчешће облике вршњачког насиља из позиције жртве и позиције насилника у претходна три месеца. Ученици су најчешће били жртве вређања и сплеткарења, затим претњи и физичког вршњачког насиља. Такође, добијени резултати о изложености силеџијству у претходна три месеца показују да су ученици најчешће изложени поновљеном вређању и сплеткарењу. Када посматрамо резултате који се тичу најчешћих облика вршњачког насиља из позиције насилника, ученици најчешће „признају” сопствено вербално насиље према вршњацима, затим физичко вршњачко насиље, сплеткарење и претње.

Добијени резултати о учесталости вршњачког насиља у нашим школама су алармантни. Дакле, више од једне петине (22,8%) ученика извештава да је било жртва вршњачког насиља у претходна три месеца бар једном, а сваки други ученик (53,8%) је бар једном био изложен вршњачком насиљу током целокупног досадашњег школовања. Ови подаци намећу потребу континуираног и ситематског бављења овом проблематиком, како на нивоу васпитно образовних установа, тако и у много ширем друштвеном контексту. Када разматрамо добијене резултате који се односе на силеџијство (понављано вршњачко насиље), добијен резултат да је 13,3% ученика изложено током целокупног досадашњег школовања поновљеним актима вршњачког насиља (више пута или свакодневно), додатно осветљава заступљеност овог проблема у нашим васпитно-образовним установама и такође говори у прилог потребе за разраду и примену различитих пре свега превентивних, а и интервентних програма.

Literatura:

- Aluede, O. (2006). Bullying in Schools: A form of Child abuse in schools. *Educational Research Quarterly*, 30, 31-39.
- Ballard, M., Tucky, A., & Remley, T. P. Jr. (1999). Bullying and violence: A proposed prevention program, *NASSP Bulletin*, 23, 38-47.
- Clarke, E. A., Kiselica, M. S. (1997). A systemic counselling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 310-324.
- Drake, J. (2003). Teacher preparation and practices regarding school bullying. *Journal of School Health*, 12, 347-356.
- Gašić-Pavišić, S. (2004b). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi, *Zbornik*

instituta za pedagoška istraživanja, 36, 168-188.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social and Personality*, 36, 145-162.

Jerković, I., Pivk, L. (2008). Eksploatacija seksualnosti: od incidenta do novog morala. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 543-559.

Kerlikowske, G. (2003). One in six students fall prey to bullies. Inside School Safety, 6-9. Preuzeto 14. maja 2009. sa <http://www.tcnj.edu/miller5/Bullying.htm>.

Nacionalna strategija za prevenciju i zaštitu dece od nasilja, Savet za prava deteta Vlade Srbije, 2008.

Nansel, T. R., Ovepeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazier, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern Schools. *Journal of Counselling and Development*, 72, 416-419.

Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In J.K. Cole, Jensen (Eds.) *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

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

Popadić, D., Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost. *Psihologija*, 40, 309-328.

Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno vaspitnim ustanovama (2008). Beograd. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: What to do about it*. Victoria, Melbourne: The Australian Council for Educational Research Ltd

Sinobad, S. (2005). Obeležja vršnjačkog nasilja u školama. Preuzeto 15. septembra 2008, sa <http://www.uds.org.yu/file050.pdf>

Smederevac, S., Kodžopeljić, J., Čolović, P., Marković, J. (2010). *Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu; rezultati istraživanja*. Interni materijal Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje.

Smith, P. K., Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Wet, C. (2005). *The nature and extent of bullying in Free State secondary schools*. Preuzeto 18. Septembra 2008 sa <http://www.ericdigests.org/2003-1/bullying.htm>.

WHO (2002). *World report on violence and health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Биографска нота:

Тања Недимовић, доктор психолошких наука, запослена је на Високој школи струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу у звању професора психолошке групе предмета (општа психологија, развојна психологија, педагошка психологија, ментално здравље, психологија стваралаштва). Дипломирала је, магистрирала и докторирала на Филозофском факултету у Новом Саду, одсек за психологију. Предмет научно-истраживачког интересовања: агресивност, вршњачко насиље, психологија стваралаштва.

Александар Стојановић¹

Учитељски факултет – Београд

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

=====

КАРАКТЕРИСТИКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ШКОЛСКОМ И ПОРОДИЧНОМ ВАСПИТАЊУ²

Резиме: Полазећи од чињенице да је проблематика комуникације у васпитном процесу врло значајна, спровели смо истраживање с циљем да се утврде карактеристике комуникације у условима школског и породичног васпитања. Укључено је 619 ученика и њихови родитељи (476) и наставници (405). Одговори ученика и њихових наставника о карактеристикама комуникације у школском васпитању указују да је двосмерна комуникација више заступљена од једносмерне. Општи закључак о карактеристикама комуникације у породичном васпитању из одговора ученика и њихових родитеља је да је двосмерна комуникација отприлике дупло више заступљена од једносмерне. Дакле, иако је једносмерна комуникација заступљена у одређеном степену, није доминантна ни у породичном ни у школском васпитању. У већој мери има двосмерне комуникације која доводи васпитанике у субјекатску позицију и омогућава њихову еманципацију – ослобађање од зависности, притисака, забрана, ауторитарних захтева родитеља и наставника.

Кључне речи: комуникација у васпитном процесу, васпитни поступци, васпитање у школи и породици.

Увод

За разлику од традиционалних педагошких теорија које су однос васпитач - васпитаник посматрале као међуљудски однос, у новијим теоријским разматрањима васпитање се схвата наглашено трансцедентално-филозофски као “комуникација”, тј. као једнакост или “интеракција” између деце и васпитача. У складу с тим, као и са потребом интензивирања интерактивног односа васпитаника са

¹ vsvaskatedrapp@hemo.net

² Текст представља резултат рада на пројекту »Педагошки плурализам као основа стратегије образовања«, бр. 179036 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство науке и технолошког развоја Републике Србије

средином, развијали су се и савремени педагошки правци - комуникативна, интерактивна и еманципаторска педагогија.

Да је васпитање облик међуљудске комуникације, тј. комуникацијски процес у коме субјекти међусобно делују, бројни аутори одавно истичу. Васпитно деловање у међуљудском односу не може се одвијати ако међу актерима тог односа нема интеракције која се најчешће успоставља комуникацијом (Братанић, 1990; 75). Изворно, комуникација значи заједнички се саветовати, информисати, обавештавати, сарађивати, разговарати, расправљати и сл., што указује на информативно обележје комуникације. Друго обележје комуникације произилази из социолошког аспекта комуникације – она значи и укључивање некога у друштвену заједницу ради заједничког рада, сарадње, међусобне интеракције. Дакле, структурни елементи комуникације су информација и интеракција.

У васпитном процесу комуникација се дефинише као процес стварања значења између две или више особа, тј. као процес узајамне размене значења. У комуникацијском односу постоје особе које шаљу поруке, тј. информације, и особе које примају те поруке/информације, с тим што свако може бити истовремено и давалац и прималац порука. Поруке се схватају као идеје или систем идеја – од најједноставнијих тврдњи и констатација до најсложенијих мисаоних конструкција. Ако је пренос поруке једносмеран, он се може назвати информисањем, а ако порука иде у оба смера реч је о комуницирању.

Анализирајући процес комуникације, Х. Хејтс (1995; 83) уочава две традиције схватања о језику и мишљењу које вековима постоје упоредо. Прва традиција се сматра наслеђем Декарта и Бекона, и у њој се сазнавање поима као процес контроле и овладавања, а постиже се кроз раздвајање субјекта и објекта. Процес комуникације се ту посматра као монолог, а језик је средство представљања садржине једног ума, како би он, преко логике, стигао до другог. Пут до истине и разумевања, дакле, води кроз логичку анализу спроведену у глави појединца.

Друга традиција, коју наводи Х. Хејтс, доспела је до модерног мишљења преко хуманизма, а социјални психолог Билиг ју је пратио уназад до Протагоре. По њој, за знање је најважнија комуникација, па се и језик и мишљење поимају као дијалошки и реторички. Комуникација је процес аргументовања, интеракција у којој свака

страна настоји да преиначи виђење оне друге стране како би била успешнија у комуницирању и убеђивању.

Анализа савремених педагошких тенденција показује да су научни постулати комуникативне педагогије симболички интеракционизам и еманципација као циљ васпитања (Банђур, Радовановић, 2000; 19). Симболички интеракционизам, који је 1934. године увео Г.Х. Мид, а развијали га даље Хабермас, Моленхауер и други, заснива се на становишту да људи конструишу своје и туђе идентитете кроз свакодневне међусобне сусрете и друге друштвене интеракције.

За васпитну праксу је веома значајан Хабермасов утицај на Колбергов прелаз са монолога на дијалог (Поповић, 1995; 42). Хабермас је своју теорију развио на теорији дискурса или/и комуникативне компетенције. Б. Поповић напомиње да се “Кантово наслеђе” у психологији морала карактерише као монолошко, а од времена када је његов следбеник Колберг прихватио Хабермасове поставке све више се истицао значај дијалога. Хабермас своје схватање комуникативног делања, које, по мишљењу И. Граорца (1995), треба да превазиђе партикуларност инструменталног, организује и око обнављања субјективитета, тј. конструисања теорије субјекта. Сазнања и васпитна пракса су се током историје мењали, идући ка све продубљенијем знању о потребама и могућностима детета – субјекта и све убедљивијој потврди важности равноправног учешћа деце у животу одраслих. Тако су бројне критике у педагошкој историји, које су изрицане са различитих становишта и у оквирима различитих оријентација, имплицирале оно што се данас назива нерепресивном комуникацијом, партнерским, равноправним односима између васпитача и деце, тј. васпитањем као комуникативним делањем.

Комуникативна педагогија подразумева васпитање као трансформацију индивидуе у личност, до остваривања слободног човека, али не деловањем различитих хетерономних чинилаца, него у процесу комуницирања у којем је сваки учесник свој коначни креатор. Отворена комуникација значи да је извршен избор између отворене и затворене свести у корист прве, а тиме је направљена и селекција између метода: предност је дата разговору у односу на говор (Шушњић, 1997; 231).

Значај разговора, дискусије, дијалога се у стручној литератури аргументује на различите начине. Истиче се да дијалог подразумева обострано емпатијско комуницирање и да представља највиши ступањ

интеракцијске повезаности у комуникацији. Током дијалога долази до наизменичног и реципрочног преузимања улога, међусобног уживљавања у положај других, међусобног уважавања ставова и мишљења других, као и сагледавања проблема и очима других, а не само властитим; то, даље, значи да особе на овом ступњу, комуницирајући с другим умеју емпатијски да га саслушају, поставе се у његов положај и проблем сагледају из његове перспективе. На тај начин се остварује идеал људске комуникације.

Дакле, нема дијалога у комуникацији без међусобног емпатијског комуницирања. Тек на том ступњу интеракцијске повезаности у комуникацији може се очекивати међузависност утицања и успешније васпитно деловање. Другим речима, како то већина аутора тврди, успостављени дијалог представља гаранцију успешног васпитања.

Сматрали смо да је проблематика комуникације у васпитном процесу врло значајна и у складу с тим спровели истраживање. Оно је подстакнуто и налазима до којих су дошли С.Л.Тубс и С. Мос (према: Братанић, 1990) о томе шта су последице успешне васпитне комуникације:

- разумевање (односи се на тачност примања информација, садржаја, порука; разумевање је превасходно повезано са когнитивним подручјем личности које међусобно комуницирају, али и емоције имају одређену улогу);
- задовољство (односи се на оно што личности осећају, тј. емоционално доживљавају приликом комуницирања; осећаји одређују афективну поларизацију ставова, па се јављају симпатије, антипатије, љубави, мржње итд.);
- утицај на ставове и уверења (може се постићи ако постоје позитивни осећаји и међусобна наклоност, па се васпитач мора позитивно осећајно ангажовати – од једноставне наклоности до дивљења, а избегавати равнодушност, ненаклоност, антипатију итд.);
- оплемењивање односа (такође се постиже ако постоји међусобна наклоност, задовољство, позитивни осећаји различитог интензитета; ствара се могућност да васпитаник развија своју личност и оплемењује односе са свима, не само са васпитачем);
- изазивање активности (представља најтежи и најважнији задатак у васпитној комуникацији; поред разумевања садржаја и утицања да се васпитаници сложе с поруком, најтеже се остварује да они поступају у складу с њом; потребно је да

васпитаници своју активност не доживљавају као наметнуту обавезу, већ као нешто што проистиче из њихових унутрашњих мотива и жеља).

Методолошки оквир -

Предмет истраживања биле су карактеристике комуникације у оквиру васпитних поступака наставника и родитеља. Циљ истраживања које смо спровели био је да се утврде карактеристике комуникације у условима школског и породичног васпитања, а конкретнији задаци: утврдити форму и карактеристике комуникације у оквиру васпитних поступака у школи и породици; компарирати актуелне поступке родитеља и наставника.

Претпоставили смо да су деца (у породици) и ученици (у школи) и даље претежно у пасивном положају током васпитног процеса и да је комуникација између васпитаника (деце, ученика) и васпитача (родитеља, наставника) углавном иницирана од стране васпитача. Комуникативна својства васпитача огледају се у способности општења, одговарајућем прилазу деци у зависности од појединих ситуација и у уској су вези са педагошким тактом васпитача који се своди на осећање мере у примени одређених васпитних поступака. Наша претпоставка је била да у породичном и школском васпитању и даље доминантну улогу има васпитач (наставник, родитељ), да су још увек могућности васпитаника за самосталне активности и иницијативе мале и да васпитаници (деца, ученици) немају довољно слободе да кроз отворену комуникацију исказују своја мишљења и осећања.

Истраживање је спроведено на територији Војводине, тачније у општинама Вршац, Зрењанин, Панчево, Ковин, Бела Црква, Алибунар, Пландиште, Банатски Карловац. Испитаници током истраживања били су: 619 ученика и њихови родитељи (476 их је попунило и вратило инструменте) и наставници (405); од тог броја деце, 208 су ученици ИВ разреда основних школе, 209 ученици ВИИИ разреда основних школе, а 202 ученици ИВ разреда средњих школа у поменутиим градовима.

У истраживању је спроведено систематско неекспериментално посматрање, техника скалирања, а инструменти који су коришћени састављени су за потребе овог истраживања: скале процене за децу, њихове родитеље и наставнике. У скалама за процену наведени су васпитни поступци и петостепена скала на којој су испитаници

процењивали степен коришћења васпитних поступака у породици, односно школи.

Метријске карактеристике инструмената испитали смо методама у оквиру софтверског пакета за статистичку обраду података (SPSS 7.5 for Windows) – валидност је потврђена факторском анализом; коефицијент релијабилности (алфа) на скалама процене које су попуњавали ученици је 0,894, а родитељи 0,807; објективност смо настојали да обезбедимо давањем истих упутстава свим испитаницима.

Ради проверавања наведене хипотезе анализирали смо одговоре ученика, њихових родитеља и наставника (одељенских старешина) у инструментима СПУ-1, СПУ-2, СПР-1 и СПН-1 (скеле процене васпитних поступака у породици и школи).

Да бисмо стекли увид у степен примене једносмерне односно двосмерне комуникације у породичном и школском васпитању најпре смо извршили збрајање варијабли у инструментима СПУ-1, СПУ-2, СПР-1 и СПН-1 на следећи начин: 20 васпитних поступака који су при навођењу мало детаљније објашњени (а тиме је указано на разлике међу њима, као и на нијансе у појединим поступцима) сврстани су у две групе од по десет поступака – критеријум разврставања биле су карактеристике једносмерне односно двосмерне комуникације у васпитном раду. Двосмерна комуникација подразумева: разговор, као основни вид интерперсоналне комуникације (Брајша, 1994; 47), у коме активно учествују обе стране, обострано поверење и уважавање, искреност и истинску жељу за комуникацијом, активно слушање и подстицање саговорника на даљу комуникацију, мотивисање васпитаника позитивним поткрепљењем његовог понашања, развијање демократских односа сарадње итд. Она омогућава довољно простора за слободу изражавања васпитаника и испољавање њихових различитости. Васпитни процес који карактерише двосмерна комуникација представља адекватан социјални оквир за развој моралне аутономије васпитаника.

Насупрот двосмерној, једносмерна комуникација је препознатљива по наметању идеја и мишљења од стране васпитача, “моралисању”, “усађивању одређених веровања”, критизерству, форсирању понављања оног што васпитач презентира, фиксирању за одређене садржаје, ауторитете и вредности, недозвољавању да васпитаници изнесу своја схватања, осећања и ставове, строгим захтевима који су

често нејасни, уопштеним порукама или похвалама, незаинтересованошћу за приснију комуникацију итд.

Тако су се у групи поступака који описују једносмерну комуникацију нашли следећи васпитни поступци (навешћемо њихове формулације тј. објашњења, онако како су наведени у инструментима):

- када желе да ти скрену пажњу на пожељно понашање, родитељи (у СПУ-1, а у СПУ-2 одељењске старешине) чине то држањем придика и сл.;
- родитељи (одељењске старешине) строгим захтевима траже да следиш њихов пример;
- родитељи (одељењске старешине) те кажњавају ако не поштујеш њихов захтев;
- када те саветују, родитељи (одељењске старешине) ти указују на начин поступања, не дозвољавајући при томе да изнесеш своје ставове, осећања и мишљења;
- када имају примедбе на твоје понашање, родитељи (одељењске старешине) те “пецкају”, или пред другима коментаришу твоје испаде и сл.;
- примедбе твојих родитеља (одељењског старешине) садрже и подстицаје да истрајеш у проналажењу решења неког проблема;
- родитељи (одељењски старешина) те саветују о томе на које начине можеш изменити понашање, указујући на будуће тешкоће, због могућих одговора других на твоје поступке и сл.
- када родитељи (одељењски старешина) желе да те упуте у то како би желели да се понашаш, они ти указују на дела и поступке које би требало да следиш;
- разговори с родитељима (одељењским старешином) о пожељном понашању садрже чињенице, податке и аргументе;
- родитељи (одељењски старешина) својим примером показују како треба да се понашаш.

Васпитни поступци које смо сврстали у групу која карактерише двосмерну комуникацију су следећи:

- када желе да ти укажу како да се понашаш, родитељи (одељењске старешине) настоје да те подстакну да размишљаш о томе и определиш се за оно што мислиш да је исправно;
- родитељи (одељењске старешине) разговарају с тобом о некој причи, књизи, филму, ТВ серији и на тај начин ти указују на пожељна правила понашања;

- родитељи (одељењске старешине) прихватају твоје ставове, осећања и мишљења и подстичу те да самостално решаваш проблеме;
- родитељи (одељењски старешина) ти предлажу различите могућности поступања, а на теби је да се одлучиш шта је у одређеној ситуацији најбоље;
- родитељи (одељењски старешина) те стављају у различите ситуације како би својим понашањем стицао пожељне вредности и својства личности;
- родитељи (одељењски старешина) настоје да ти сам контролишеш своје понашање, а не они;
- родитељи (одељењски старешина) те стрпљиво уверавају да следиш њихове захтеве у понашању;
- приликом уверавања родитеља (одељењског старешине) у исправност неког понашања, осећаш њихову искреност према теби;
- у разговорима с тобом, родитељи (одељењски старешина) те сматрају равноправним саговорником – ти можеш да кажеш оно што мислиш иако је супротно њиховом гледишту;
- родитељи ти потпуно препуштају одговорност при доношењу различитих одлука.

Уочава се да у оквиру обеју група поједини поступци изразитије репрезентују одлике једносмерне односно двосмерне комуникације, а да поједине формулације карактеристика поступака наизглед могу бити сврстане и у једну и у другу групу. Ипак, сматрамо да овако сврстани васпитни поступци могу бити анализирани ради проверавања наше хипотезе.

Резултати истраживања

Карактеристике комуникације у породичном васпитању – одговори деце

Најпре смо урадили збрајање варијабли из инструмента СПУ-1 (Скала процене васпитних поступака у породици) који су попуњавали ученици, да бисмо утврдили степен примене једносмерне, односно двосмерне комуникације у породичном васпитању.

Применом t-теста утврдили смо статистичку значајност разлика аритметичких средина новоформираних варијабли (једносмерна и двосмерна комуникација) на нивоу 0,000 за одговарајући број степени

слободе ($df = 618$). Притом, корелација између варијабли “једносмерна комуникација” и “двосмерна комуникација” износи 0,308 на нивоу значајности 0,000. То нам указује на чињеницу да постоји тенденција да родитељи користе и једне и друге поступке тј. њихову комбинацију. Ови подаци су у складу са већ добијеним подацима о актуелним поступцима у породичном васпитању.

Затим смо користили *факторску анализу* да бисмо из свих варијабли (поступака) издвојили мањи број компоненти тј. фактора, јер смо претпоставили да се наведене варијабле могу свести на мањи број латентних структура које их уједињавају и дају им смисао. Прво смо из матрице интеркорелација варијабли методом главних компоненти екстраховали 20 фактора (онолико колико има варијабли). На основу латентних коренова фактора чија је вредност већа од један, издвојена су прва четири фактора. Њих смо затим ротирали “варимах” поступком и добили следеће вредности (Табела 1):

Табела 1:

Фактор	Укупно	% варијансе	кумулативни %
1	2.711	13.554	13.554
2	2.433	12.165	25.719
3	2.215	11.073	36.792
4	1.685	8.425	45.217

Укупна екстрахована варијанса за четири издвојена фактора износи 9,044 или 45,22% од максимално могуће варијансе чија је вредност 20,00 (100%).

Значајним засићењима сматрали смо она чија је вредност већа од 0,350. Служећи се овим критеријумом добили смо следећу матрицу ротираних компоненти (Табела 2) из које се могу идентификовати фактори:

Табела 2:

Васпитни поступци	Ф а к т о р и			
	1	2	3	4
1		0.411		
2		0.531		
3	0.643			
4		0.673		
5		0.427		
6		0.628		
7	0.674			

8	0.710			
9	0.435	0.394		
10	0.686			
11			0.623	
12			0.481	
13				0.372
14		0.620		
15			0.658	
16	0.571			
17				0.547
18				0.714
19			0.366	0.480
20			0.674	

Уочава се да први фактор конституишу формулације у којима су: придике, строги захтеви, кажњавање, недозвољавање изношења ставова, осећања и мишљења, као и “пецкање”, коментарисање испада пред другима. Можемо рећи да први фактор конституишу варијабле које одражавају једносмерну комуникацију (или ако користимо стару Левинову терминологију - ауторитаран однос родитеља и деце). Највећа засићења имају: кажњавање од стране родитеља ако деца не поштују њихов захтев (0.710), указивање на начине поступања без могућности за изношење својих ставова, мишљења и осећања (0.686), строги захтеви родитеља да се следе њихови примери (0.674), држање придика од стране родитеља приликом указивања пажње на пожељно понашање (0.643), када имају примедбе на понашање деце, родитељи их “пецкају” или пред другима коментаришу њихове испаде (0.571). Овај фактор смо, на основу оваквих засићења васпитних поступака, назвали *рестриктивност*.

Други фактор конституишу следеће варијабле: указивање на пожељна правила понашања путем разговора родитеља с децом о некој причи, књизи, филму, ТВ серији и сл. (највеће засићење на фактору: 0.673); затим показивање својим примером како се треба понашати (0.628), стављање у различите ситуације како би деца својим понашањем стицала пожељне вредности и својства личности (0.620), подстицање деце да размишљају о понашању и сама се определе за оно што мисле да је исправно (0.531), навођење чињеница, података и аргумената приликом разговора о пожељном понашању (0.427), када родитељи желе да упуте децу у правила понашања, они им указују на дела и поступке које би требало следити (0.411) итд. На основу ових података можемо рећи да други фактор у највећој мери конституишу варијабле двосмерне комуникације, или по Левиновој типологији, уочава се демократски однос у васпитању. Ми ћемо овај фактор назвати *указивање*.

Као значајно, истакли бисмо да стрпљиво уверавање родитеља да деца следе њихове захтеве у понашању има приближно иста засићења на оба фактора (нешто веће на првом фактору), што значи да уверавање може имати карактеристике и једносмерне и двосмерне комуникације - у зависности како се примењује оно може имати рестриктивни карактер (у смислу моралисања), али може, у складу са комуникацијском педагогијом, користити за усмеравање ("вођење") васпитаника у позитивном правцу. У савременом васпитању метода уверавања не подразумева само једносмерни облик комуникације (од васпитача према васпитанику), већ двосмерну (и вишесмерну) комуникацију. То, такође, подразумева и такве васпитне ситуације у којима ће деца сопственим искуством долазити до животних уверења, вредности, ставова.

На *трећем фактору* налазе се: потпуно препуштање одговорности деци при доношењу одлука (засићење 0.674), контролисање понашања од стране деце (0.658), прихватање (разумевање) ставова, осећања и мишљења деце и подстицање на самостално решавање проблема (0.623), предлагање различитих начина поступања од стране родитеља, с могућношћу да се деца сама одлуче шта је у одређеној ситуацији најбоље (0.481) и равноправан разговор деце и родитеља – деца могу да кажу оно што мисле иако је то супротно мишљењу родитеља (0.366). Овај фактор карактеришу одговорност деце, самоконтрола, разумевање њихових потреба, самоодлучивање, слобода изражавања мисли и осећања, па смо га, позивајући се притом на конструктивистичка схватања о васпитању, назвали *еманципација*. Овде се, свакако, ради о двосмерној комуникацији.

Четврти фактор одређују следеће варијабле: искреност родитеља према деци током уверавања у исправност неког поступка (0.714), примедбе родитеља садрже и подстицаје да дете истраје у проналажењу неког проблема (0.547), равноправан разговор деце и родитеља – деца могу да кажу оно што мисле иако је то супротно гледишту родитеља (0.480); и, док саветују децу о томе на које начине могу изменити понашање, родитељи указују на могуће тешкоће или реакције других на лоше поступке (0.372). Основне карактеристике су, дакле, искрен, отворен, равноправан разговор уз давање подршке деци да истрају у савладавању тешкоћа, тако да је и код овог фактора заступљена двосмерна комуникација. Имамо утисак да се овај фактор може назвати *равноправност у дијалогу*.

Видимо да овако издвојени фактори у породичном васпитању објашњавају 45,22% варијансе. Појединачно, први фактор има највећи проценат учешћа у укупној варијанси (13,55%), што смо већ уочили кластер анализом. Рестриктивнији карактер, како показују резултати нашег истраживања, одликује васпитање деце на млађем узрасту (у 4. разреду основне школе се највише примењује). Други фактор, указивање, учествује у укупној варијанси са 12,17%, што значи да врло често родитељи “воде” своју децу, указују им на пожељна правила понашања на различите начине (разговором и подстицањем да размишљају о понашању, својим примером, стављањем у различите ситуације, навођењем аргумената итд.). Трећи фактор, еманципација, из угла савремених педагошких теорија најпожељнији, објашњава 11,07% укупне варијансе. Родитељи препуштају одговорност својој деци, труде се да разумеју њихове потребе, дозвољавају им да доносе самосталне одлуке, да сами контролишу своје понашање – у највећој мери када деца достигну одређен степен зрелости (у 4. разреду средње школе). Четврти фактор, равноправност у дијалогу, објашњава 8,46% варијансе. Родитељи углавном на свим узрастима (4. и 8. разред основне и 4. разред средње школе) показују искреност према својој деци, подстичу их да истрају у изналажењу решења и сматрају их равноправним саговорницима.

Дакле, анализирајући комуникацију у породичном васпитању на основу одговора деце, можемо закључити следеће: први фактор карактерише једносмерна комуникација, док други, трећи и четврти одликује двосмерна комуникација. Иако, појединачно посматрано, први фактор има највеће учешће у укупној варијанси (13,55%), други, трећи и четврти фактор заједно имају 31,66% учешћа у варијанси, па можемо закључити да је у породичном васпитању двосмерна комуникација значајно заступљена. Притом треба напоменути да постоје разлике на појединим узрастима – у 4. разреду основне школе преовлађује једносмерна комуникација, у 8. основне су отприлике подједнако заступљене и једносмерна и двосмерна, а у 4. разреду средње школе у већој мери има двосмерне комуникације.

Карактеристике комуникације у породичном васпитању – одговори родитеља

Податке о комуникацији у породичном васпитању које смо добили од деце (ученика) желели смо да поткрепимо или доведемо у питање анализирањем одговора њихових родитеља. Факторском анализом варијабли из инструмента СПР-1 добили смо шест фактора (Табела 3):

чији латентни коренови имају вредност већу од један и након ротирања “варимах” поступком добијене су следеће вредности:

Табела 3:

Фактор	Укупно	% варијансе	кумулативни %
1	2.311	11.557	11.557
2	2.123	10.617	22.174
3	2.051	10.257	32.431
4	1.881	9.403	41.834
5	1.750	8.751	50.585
6	1.427	7.134	57.719

Укупна екстрахована варијанса за шест издвојених фактора износи 11,543 или 57,72% од максимално могуће варијансе чија је вредност 20,00 (100%).

Анализирали смо засићења већа од 0,50 тако да смо добили следећу матрицу ротираних компоненти (Табела 4) из које смо могли да идентификујемо факторе:

Табела 4:

Васпитни поступци	Ф а к т о р и					
	1	2	3	4	5	6
1				0.755		
2				0.643		
3						
4						
5						
6			0.700			
7			0.616		0.511	
8			0.558			
9			0.752			
10					0.600	
11	0.744					
12	0.539					
13						0.608
14						0.808
15	0.739					
16					0.800	
17		0.651				
18		0.721				
19		0.626				
20	0.719					

На *првом фактору* налазе се варијабле: прихватање (разумевање) ставова, осећања и мишљења деце и подстицање на самостално решавање проблема (највеће засићење 0.744); затим контролисање понашања од стране деце (0.739); и предлагање различитих начина поступања од стране родитеља, с могућношћу да се деца сама одлуче шта је у одређеној ситуацији најбоље (0.539). Према томе, овај фактор карактеришу децја самоконтрола, разумевање њихових потреба од стране родитеља и самоодлучивање. Стога сматрамо да бисмо га могли дефинисати као *еманципацију*.

Други фактор одређују следеће варијабле: искреност родитеља према деци током уверавања у исправност неког поступка (0.721); примедбе родитеља садрже и подстицаје да дете истраје у проналажењу неког проблема (0.651); и равноправан разговор деце и родитеља – деца могу да кажу оно што мисле иако је то супротно гледишту родитеља (0.626). Основне карактеристике су, дакле, искрен, отворен, равноправан разговор уз давање подршке деци да истрају у савладавању тешкоћа, тако да имамо утисак да се овај фактор може назвати *равноправност у дијалогу*.

На *трећем фактору* највећа засићења имају варијабле: стрпљиво уверавање родитеља да деца следе њихове захтеве у понашању (0.752); родитељи својим примером показује како се треба понашати (0.700); строги захтеви родитеља да се следи њихов пример (0.616); кажњавање од стране родитеља ако деца не поштују њихов захтев (0.558). Приметно је да се на овом фактору налазе поступци који се одликују *наметањем узора* од стране родитеља, па смо га тако назвали.

Четврти фактор конституишу следеће варијабле: указивање на пожељна правила понашања путем разговора родитеља с децом о некој причи, књизи, филму, ТВ серији и сл. (засићење на фактору: 0.755); и када родитељи желе да упуте децу у правила понашања, они им указују да дела и поступке које би требало следити (0.643) На основу ових података можемо рећи да четврти фактор карактерише *указивање*.

Уочава се да на *петом фактору* највећа засићења имају: када имају примедбе на понашање деце, родитељи их “пецкају” или пред другима коментаришу њихове испаде (0.800); указивање на начине поступања без могућности за изношење својих ставова, мишљења и осећања (0.600); и строги захтеви родитеља да се следе њихови примери

(0.511). Сматрамо да овај фактор, на основу оваквих засићења васпитних поступака, можемо назвати *рестриктивност*.

Шести фактор карактеришу поступци: родитељи стављају децу у различите ситуације како би она својим понашањем стицала пожељне вредности и својства личности (засићење 0.808); и родитељи саветују децу о томе на које начине могу изменити своје понашање, указујући на могуће тешкоће, због могућих реакција других на такве поступке и сл. (0.608). Овај фактор смо назвали *ситуационо утицање*.

Према томе, на основу одговора родитеља, издвојено је шест фактора који објашњавају 57,72% укупне варијансе. Појединачно посматрано, на првом, другом, четвртм и шестом фактору су васпитни поступци које карактерише двосмерна комуникација (заједно објашњавају 38,71% варијансе), а на трећем и петом фактору су поступци који се одликују једносмерном комуникацијом (а заједно објашњавају 19,01% укупне варијансе).

Изводећи општи закључак о карактеристикама комуникације у породичном васпитању из одговора ученика и њихових родитеља, показало се да је двосмерна комуникација отприлике дупло више заступљена од једносмерне. Дакле, присутне су обе, с тим што двосмерне има у значајној мери више.

Карактеристике комуникације у школском васпитању – одговори ученика

Након анализирања васпитних поступака у породици, урадили смо збрајање варијабли из инструмента СПУ-2 (Скала процене васпитних поступака у школи) који су попуњавали ученици, да бисмо утврдили степен примене једносмерне, односно двосмерне комуникације у *школском васпитању*. На тај начин бисмо могли сигурније судити о промени опште педагошке парадигме коју смо већ уочили у породичном васпитању. Можемо доћи до информација какав је данас педагошки стил тј. наша педагошка стварност, имајући у виду да се друштвени контекст умногоме променио. Видимо да се педагошки стил наших породица у великој мери разликује од тзв. грађанског стила који је доминирао пре или у периоду одмах после другог светског рата.

Применом t-теста утврдили смо статистичку значајност разлика аритметичких средина новоформираних варијабли (једносмерна и двосмерна комуникација) на нивоу 0,000 за одговарајући број степени

слободе ($df = 618$). Притом, корелација између варијабли “једносмерна комуникација” и “двосмерна комуникација” у школском васпитању износи 0,364 на нивоу значајности 0,000. То нам указује на чињеницу да се и у школском васпитању срећу обе врсте комуникације, односно постоји тенденција да наставници, као и родитељи, користе и једне и друге поступке тј. њихову комбинацију. Ови подаци су у складу са већ добијеним подацима о актуелним поступцима у школском васпитању.

Затим смо факторском анализом издвојили мањи број компоненти тј. фактора. Прво је из матрице интеркорелација варијабли методом главних компоненти екстраховано 20 фактора, а онда су, на основу латентних коренова фактора чија је вредност већа од један, издвојена прва четири фактора. Њих смо затим ротирали “варимах” поступком и добили следеће вредности (Табела 5):

Табела 5:

Фактор	Укупно	% варијансе	кумулативни %
1	3.332	16.660	16.660
2	2.546	12.731	29.391
3	2.326	11.630	41.021
4	1.836	9.181	50.202

Укупна екстрахована варијанса за четири издвојена фактора износи 10,040 или 50,20% од максимално могуће варијансе чија је вредност 20,00 (100%).

Значајним засићењима сматрали смо она чија је вредност већа од 0,350. Служећи се овим критеријумом добили смо следећу матрицу ротираних компоненти (Табела 6), из које се могу идентификовати фактори:

Табела 6:

Васпитни поступци	Ф а к т о р и			
	1	2	3	4
1	0.677			
2	0.559			
3			0.731	
4	0.578			
5	0.573		0.326	
6	0.419			0.602
7			0.415	0.739
8			0.621	0.468
9	0.436			0.590
10			0.583	

11		0.568		
12	0.420	0.435		
13	0.631			
14	0.560			
15		0.655		
16			0.730	
17	0.515	0.414		
18	0.440	0.414		
19		0.697		
20		0.760		

Први фактор конституишу у највећој мери следеће варијабле: када наставници желе да упуте ученике у правила понашања, они им указују да дела и поступке које би требало следити (0.677); док саветују ученике о томе на које начине могу изменити понашање, наставници указују на могуће тешкоће или реакције других на лоше поступке (0.631); указивање на пожељна правила понашања путем разговора наставника са ученицима о некој причи, књизи, филму, ТВ серији и сл. (0.578); навођење чињеница, података и аргумената приликом разговора о пожељном понашању (0.573); стављање у различите ситуације како би ученици својим понашањем стицали пожељне вредности и својства личности (0.560); подстицање ученика да размишљају о понашању и сами се одреде за оно што мисле да је исправно (0.559); примедбе наставника садрже и подстицаје како би ученици истрајали у проналажењу решења одређеног проблема (0.515) итд. Сматрамо да на основу оваквих показатеља овај фактор можемо назвати *указивање*.

На другом фактору налазе се варијабле: потпуно препуштање одговорности ученицима при доношењу одлука (највеће засићење 0.760); равноправан разговор наставника и ученика – ученици могу да кажу оно што мисле иако је то супротно гледишту наставника (0.697); контролисање понашања од стране ученика (0.655); прихватање (разумевање) ставова, осећања и мишљења ученика и подстицање на самостално решавање проблема (0.568); предлагање различитих начина поступања од стране наставника, с могућношћу да се ученици сами одлуче шта је у одређеној ситуацији најбоље (0.435) итд. Према томе, овај фактор карактеришу самоодговорност ученика, самоконтрола, разумевање њихових потреба, самоодлучивање, слобода изражавања мисли и осећања, па смо га, позивајући се притом на конструктивистичка схватања о васпитању, назвали *еманципација*.

Уочава се да трећи фактор конституишу формулације у којима су придике, “пецкање”, коментарисање испада пред другима,

кажњавање, недозвољавање изношења ставова, осећања и мишљења. Највећа засићења имају: држање придика од стране наставника приликом указивања пажње на пожељно понашање (0.731); када имају примедбе на понашање ученика, наставници их “пецкају” или пред другима коментаришу њихове испаде (0.730); кажњавање од стране наставника ако ученици не поштују њихов захтев (0.621); указивање наставника на начине поступања без могућности да ученици изнесу своје ставове, мишљења и осећања (0.583); строги захтеви наставника да се следе њихови примери (0.415). Лако су уочљиве одлике овог фактора – назвали смо га *рестриктивност*.

На четвртој фактору највећа засићења имају варијабле: строги захтеви наставника да се следи његов пример (0.739), наставник својим примером показује како се треба понашати (0.602), стрпљиво уверавање наставника да ученици следе његове захтеве у понашању (0.590), кажњавање од стране наставника ако ученици не поштују његов захтев (0.468). Приметно је да се на овом фактору налазе поступци који су усмерени у правцу *наметања узора* од стране наставника.

На првом и другом фактору су васпитни поступци који у највећој мери имају карактер двосмерне комуникације и њихово заједничко учешће у укупној варијанси је 29,39%; трећи и четврти фактор карактеришу рестриктивност и наметање тј. једносмерна комуникација и њихово заједничко учешће у варијанси је 20,81%. Дакле, на основу оваквих резултата може се рећи да и у нашим школама има више двосмерне, него једносмерне комуникације на релацији наставник – ученик, што је супротно нашој хипотези.

Карактеристике комуникације у школском васпитању – одговори наставника

Податке о комуникацији у школском васпитању које смо добили од ученика желели смо да поткрепимо или доведемо у питање анализирањем одговора њихових наставника. Факторском анализом варијабли из инструмента СПН-1 добијено је пет фактора (Табела 7), чији латентни коренови имају вредност већу од један и након ротирања “варимах” поступком добијене су следеће вредности:

Табела 7:

Фактор	Укупно	% варијансе	кумулативни %
1	2.638	13.190	13.190

2	1.984	9.920	23.111
3	1.843	9.214	32.325
4	1.838	9.189	41.514
5	1.708	8.538	50.052

Укупна екстрахована варијанса за ових пет фактора износи 10,011 или 50,05% од максимално могуће варијансе чија је вредност 20,00 (100%).

Анализирали смо засићења већа од 0,50 тако да смо добили следећу матрицу ротираних компоненти (видети Табелу 8), из које смо могли да идентификујемо факторе:

Табела 8:

Васпитни поступци	Ф а к т о р и				
	1	2	3	4	5
1					
2					0.514
3				0.605	
4		0.591			
5		0.558			
6					0.764
7			0.745		
8			0.782		
9			0.650		
10				0.551	
11	0.635				
12	0.574				
13					
14		0.691			
15	0.699				
16				0.788	
17					
18					
19	0.658				
20	0.629				

Први фактор карактеришу следећи поступци: контролисање понашања од стране ученика (0.699); равноправан разговор наставника и ученика – ученици могу да кажу оно што мисле иако је то супротно гледишту наставника (0.658); прихватање (разумевање) ставова, осећања и мишљења ученика и подстицање на самостално решавање проблема (0.635); потпуно препуштање одговорности ученицима при доношењу одлука (највеће засићење 0.629); предлагање различитих начина поступања од стране наставника, с могућношћу да се ученици сами одлуче шта је у одређеној ситуацији најбоље (0.574) итд. Према томе, на основу тога што овај фактор карактеришу самоконтрола, самоодговорност ученика, разумевање њихових потреба,

самоодлучивање, слобода изражавања мисли и осећања, назвали смо га *еманципација*.

Други фактор конституишу у највећој мери следеће варијабле: стављање у различите ситуације како би ученици својим понашањем стицали пожељне вредности и својства личности (0.691); указивање на пожељна правила понашања путем разговора наставника са ученицима о некој причи, књизи, филму, ТВ серији и сл. (0.591); навођење чињеница, података и аргумената приликом разговора о пожељном понашању (0.558) итд. Сматрамо да на основу оваквих показатеља овај фактор можемо назвати *указивање*.

На *трећем фактору* највећа засићења имају васпитни поступци: кажњавање од стране наставника ако ученици не поштују његов захтев (0.782); строги захтеви наставника да се следи његов пример (0.745); стрпљиво уверавање наставника да ученици следе његове захтеве у понашању (0.650). Приметно је да се на овом фактору налазе поступци који су одликују *наметањем узора* од стране наставника, па смо га тако назвали.

Уочава се да *четврти фактор* конституишу формулације од којих највећа засићења имају: када имају примедбе на понашање ученика, наставници их “пецкају” или пред другима коментаришу њихове испаде (0.788); држање придика од стране наставника приликом указивања пажње на пожељно понашање (0.605); указивање наставника на начине поступања без могућности да ученици изнесу своје ставове, мишљења и осећања (0.551). Због оваквих засићења на четвртом фактору назвали смо га *рестриктивност*.

На *петом фактору* налазе се ови васпитни поступци: наставници својим примером показују како ученици треба да се понашају (0.764); када желе ученицима да покажу како се треба понашати, наставници настоје да их подстакну да размишљају о томе и одреде се за оно што мисле да је исправно (0.514). Чини нам се да овај фактор можемо назвати *супсидијарност*. Под супсидијарношћу се подразумева помоћ од стране наставника која не одузима иницијативу и не ослобађа ученике од индивидуалног стваралачког напора (Szczesny, 2001; 33).

Дакле, на основу одговора наставника, издвојено је пет фактора који објашњавају 50,05% укупне варијансе. Појединачно посматрано, на првом, другом и петом фактору су васпитни поступци које карактерише двосмерна комуникација (заједно објашњавају 31,65%

варијансе), а на трећем и четвртном фактору су поступци који се одликују једносмерном комуникацијом (а заједно објашњавају 18,40% укупне варијансе).

Општи закључак о карактеристикама комуникације у школском васпитању, изведен из одговора ученика и њихових наставника, био би да је двосмерна више заступљена од једносмерне комуникације.

Закључак

Испоставило се да је наша хипотеза била погрешна. Једносмерна комуникација, иако заступљена у одређеном степену, није доминантна ни у породичном ни у школском васпитању. У већој мери има двосмерне комуникације која доводи васпитанике у субјекатску позицију и омогућава њихову еманципацију – ослобађање од зависности, притисака, забрана, ауторитарних захтева родитеља и наставника. Можемо закључити да и родитељи и наставници схватају друштвену и педагошку реалност које указују да деца морају имати “слободан простор” за свој развој и да не могу бити само објекти на које се, независно од њих, преносе утврђени системи вредности, знања, умења, навике итд. Тиме објашњавамо веће присуство двосмерне комуникације у васпитању. Присуство једносмерне комуникације и корелацију поступака једне и друге комуникације тумачимо чињеницом, које су родитељи и наставници изгледа свесни, да и давање слободе деци има ограничења, тј. да граница слободе избора (вредности, ставова и понашања) зависи од степена одговорности васпитаника у одлучивању и подразумева сношење последица својих одлука. Сматрамо да због тога и постоје разлике на појединим узрастима – у 4. разреду основне школе преовлађује једносмерна комуникација, у 8. основне су отприлике подједнако заступљене и једносмерна и двосмерна, а у 4. разреду средње школе у већој мери има двосмерне комуникације.

Literatura:

1. Bandur, V. & Radovanović, I. (2000), *Pedagoško-vrednosna obeležja emancipatorske nastave*, Pedagogija, 1, Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.
2. Brajša, P. (1994), *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bratanić, M. (1990), *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Đermanov, J., Kostović, S., Kosanović, M. (1998), *Komunikacija – aktuelni problemi proučavanja u društvenohumanističkim naukama*, Godišnjak Filozofskog fakulteta, XXVI, Novi Sad: Filozofski fakultet.

5. Đorđević, J. (1985), Diskusija kao metod u moralnom vaspitanju, Pedagoška stvarnost, 1-2-3, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
6. Đorđević, J. (1996), Autonomija ličnosti i vaspitanje, u Zborniku: Autonomija ličnosti i vaspitanje. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
7. Garz, D., Oser, F. und Althof, W. (1999), *Moralishes Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
8. Gojkov, G. & Paser, V. (1993), Pedagoški stil porodice u vaspitanju, Pedagoška stvarnost, 1-2, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
9. Gordon, T. (1997), *Umeće roditeljstva: kako podizati odgovornu decu*. Beograd: Kreativni centar.
10. Grác, J. (1991), *Psychológia výchovy*; in: Duric, L., Grác, J., Stefanovic, J., *Pedagogická psychológia*, Bratislava.
11. Grandić, R. (1994), Specifičnost odnosa nastavnika – učenika i mogućnosti izgrađivanja saradničkih odnosa, Godišnjak Filozofskog fakulteta, Knjiga XXVIII, Novi Sad: Filozofski fakultet.
12. Graorac, I. (1995), *Vaspitanje i komunikacija*. Novi Sad: Matica srpska.
13. Hejts, H. (1995), *Moralne agende, moralna panika i moralno vaspitanje*, u Zborniku: *Moralnost i društvena kriza* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
14. Irović, S. (1987), Komunikacijska dimenzija odgojno-obrazovnog procesa i njezino delovanje na neke aspekte spoznajnog razvoja predškolskog deteta, *Pedagogija*, 3, Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.
15. Jovanović, B. (2004): *Pedagoško komuniciranje, Komunikacija i mediji*, Učiteljski fakultet u Jagodini i Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu, *Jagodina – Beograd*.
16. Klemenović, J. (1999), *Pojam, oblici i vrste komunikacije*, Zbornik radova (sveska 14), Katedra za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Novi Sad: Filozofski fakultet.
17. Lalić, N. (2005): *Nastavnik kao kreator klime u odeljenju*, u Zborniku: *Vaspitanje mladih za demokratiju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; str. 183-203.
18. Milgram, S. (1990), *Poslušnost autoritetu*. Beograd: Nolit.
19. Milić, S. (2002), *Individualizovani pristup vaspitno-obrazovnom procesu*. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.
20. Miočinović, Lj. (1994), *Vaspitanje karaktera: stanovište teorije socijalnog učenja*, Zbornik 26 Instituta za pedagoška istraživanja. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
21. Oser, F. und Althof, W. (1997), *Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung in Wertebereich*. Stuttgart: Klett – Cotta.
22. Popović, B. (1995), *Moralnost na prelomu veka*, u Zborniku: *Moralnost i društvena kriza*, IPI, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
23. Radulović, L. (2007): *Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu*. *Pedagogija*, 4. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.
24. Stojanović, A. (2001), *Koncepcije moralnog vaspitanja iz ugla potreba za inoviranjem metoda moralnog vaspitanja*, Pedagoška stvarnost, 3-4, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

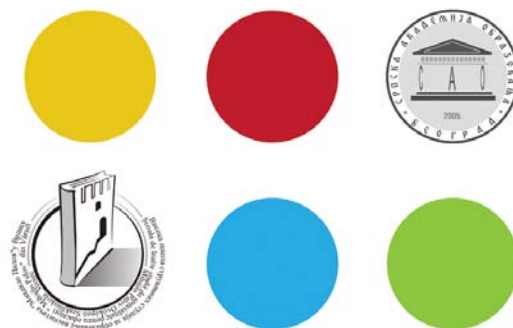
25. Stojanović, A. (2006), Razvijanje komunikacionih sposobnosti u nastavi iz ugla komunikativne pedagogije i savremene komunikacijske paradigme, Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije "Razvijanje komunikativnih kompetencija nastavnika i učenika", Jagodina: Pedagoški fakultet.
26. Stojanović, A. (2008): Uticaj multikulturalnog vaspitanja na vrednosne orijentacije učenika [The influence of multicultural education on value orientation of students], *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), Zagreb. Filozofski fakultet.
27. Stojanović, A., G. Gojkov, R. Grandić, M. Stipić, M. Carić, M. Uzelac, J. Maksimović, A. Negru (2010): Kritičke teorije u pedagogiji, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
28. Sutherland, K.S. (2000): Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders, *Preventing School Failure*, Vol.44, No.3, str. 110-115.
29. Szczęsny, W.W. (2001), Edukacja moralna. Warszawa: Żak.
30. Šušnjić, Đ. (1997), Dijalog i tolerancija. Beograd: Čigoja.
31. Trnavac, N. (2004): Tri epohe i teorijske koncepcije o komunikaciji u školskoj nastavi, Komunikacija i mediji, Učiteljski fakultet u Jagodini i Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu, Jagodina – Beograd: Učiteljski fakultet.
32. Žilinek, M. (1997), Humanistic values in the creative formation of moral identity, *Studia paedagogica: collection of studies of Comenius university*, Vol. 14, Bratislava: Comenius university.

Биографска нота:

Доц. др Александар Стојановић, 2008. године одбранио је докторску тезу на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду и стекао научни степен доктора педагошких наука. Запослен на Учитељском факултету у Београду и на Високој школи струковних студија за образовање васпитача »Михаило Палов« у Вршцу. На Учитељском факултету у Београду 2008. године добија звање доцента за предмет Дидактика. Тренутно ради на предметима Дидактика, Општа педагогија, Методологија педагошких истраживања, Предшколска педагогија, Методика васпитно-образовног рада и Методика развоја почетних математичких појмова. Руководилац је издавачке делатности Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Вршцу. Од априла 2009. године члан је Савета за образовање АП Војводине. Поља интересовања и истраживања: дидактика, предшколско васпитање, морално васпитање, методе васпитања, даровитост, методологија истраживања.

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

RESEARCH IN PEDAGOGY



Year I | No. 1 | Vrsac - Belgrade 2011

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

Publishing Council:

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

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

RESEARCH IN PEDAGOGY

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

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.

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ИСТРАЖИВАЊА у педагогији = Research in pedagogy / glavni i
odgovorni urednik Grozdanka Gojkov. – God. 1, br. 1 (2011) - . – Beograd : Srpska
akademija obrazovanja ; Vršac : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača «Mihailo Palov», 2011- . – 25cm

Dva puta godišnje. – Tekst na srp. i engl. jeziku.

ISSN 2217-7337

COBISS.SR-ID 268028167

Contents

FOREWORD TO THE FIRST ISSUE	9
INTERACTION BETWEEN EMOTIONS AND PUPILS' ACTIVE CLASS PARTICIPATION - Nenad Suzić i Danijela Dubravac	11
LEARNING CONTENT AREAS IN EDUCATION PROGRAMS OF MANAGEMENT TRAINING IN MACEDONIA – Jasmina Starc, Ljupčo Kevereski	26
INCLUSION AS A NEW APPROACH OR A SOCIAL ATTEMPT IN THE APPROACH TO SOCIAL INCLUSION OF DISABLED PERSONS - Sandra Stojković, Marko Mušanović	38
IDENTIFICATION OF HIGHLY GIFTED CHILDREN - Gabriela Kelemen	61
DISCOURSE AS A METHOD OF INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION TEACHING - Grozdanka Gojkov	81
FREQUENCY AND FORMS OF PEER VIOLENCE IN PRIMARY SCHOOL - Tanja Nedimović	126
CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION IN SCHOOL AND FAMILY UPBRINGING - Aleksandar Stojanović	145

RESEARCH IN PEDAGOGY

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).

Foreword to the first issue

The first issue of the *Research in Pedagogy* journal has appeared to disseminate research results and inform the interested public about new trends in the field of pedagogy. The endeavor to launch such a publication has been inspired by great changes occurring in pedagogic science, as the consequence of the changes in science and society at the global level. Namely, due to the fact that the transition in Serbia and the region of the Balkans, slowed down by the events in the last two decades, still persists, the changes in education have been perceived as rather significant for the development of society as a whole, as well as for the economic and other progress. Such a journal is essential for the region we live in, having in mind that certain events have made the communication among researchers difficult, leading to the emphasized need for better exchange and dissemination of ideas.

Conceptual changes in pedagogy and didactics in general, as well as their link with the contemporary philosophy of science and knowledge have in the last decades been exceptionally pronounced. As a consequence of this, as well as other significant changes like, for example, globalization and everything it means, upbringing and education of young people have still not been sufficiently elucidated. The mentioned changes viewed from the prism of postmodernism and the spirit of the time have raised new questions, like, for example, the issue of interweaving of the pedagogic “should”, as a specific means of encouragement and development of individual abilities in shaping the personality of every man. In other words, there are nowadays numerous issues within pedagogy related to humanization through coexistence of individual and social, the issue dealing with postmodern theory of knowledge, “liberalization” of educational process, the disintegration of normative thinking; the aim of education in the form of new standardization; the imposition of new totalitarian rules, through which formalism, i.e. rationalism of knowledge gives place to the absolute idea of pluralism and tolerance, thus immanently striving for leveling of classical rationality, resisting it at the level of scientific discourse in the space of generally accepted interactions...

Apart from several previously mentioned general issues, numerous others, more narrow have been raised, like, for example: is it possible to develop

emancipatory potential through encouragement of pluralism at cognitive level; to what an extent the acceptance of the importance of pluralism, along with respect for the elusiveness of idiosyncrasy, as a main feature of human nature, has been guiding pedagogy, didactics and the related sciences dealing with upbringing and education in their search for new approaches to upbringing and education in general, as well as learning in teaching, according to which emancipation could be manifested in real teaching situations, rather than solely in educational strategies. There is another current issue in contemporary pedagogy and didactics referring to theoretical grounds of pluralistic concepts and emancipatory potentials, as well as its empirical validation, to be contributed by the journal, i.e. research results to be published in it.

The very first issue has confirmed the idea of those who have initiated the journal to contribute to the elucidation of the problems occurring in the field of upbringing and education from various standpoints written by authors from different parts of the region, bringing about the results of research from the field of higher education didactics, identification and work with the gifted, life-long learning, communication between teachers, students and parents, etc. We are offering it to the public and its critical judgment, hoping that the findings will be useful, raise new questions and encourage researchers to further investigations and verifications.

Prof. Nenad Suzić¹ PhD and Danijela Dubravac
Faculty of Philosophy
Banja Luka

=====

INTERACTION BETWEEN EMOTIONS AND PUPILS' ACTIVE CLASS PARTICIPATION

Summary: In this research, which was implemented on a sample of 159 primary school pupils, age 9 to 13, the authors propose two hypotheses. The first being that positive emotions increase when pupils are actively involved in class work, and the second that the disposition of teacher's work style is not an important precondition for an active class participation. Regressive analysis established that the key predictors of pupils' active class participation are: a) grade point average ($\beta = .20$; significant at the level of .01) and b) pupils' positive emotions ($\beta = .18$; significant at the level of .05). It was also found that positive emotions have a liner correlation with the increase of active participation of pupils in class. That, however, is of significance for the *happiness* emotion, while it is not of significance for the *contentment* emotion. Negative emotions are not significant predictors of active pupils' participation and did not alter significantly during classes. To prove these correlations, the authors use a multivariate analysis of variance and covariance – MANCOVA. Apart from the stated findings, this research also offers several topics for new researches.

Key words: positive emotions, negative emotions, class participation, GPA – grade point average, interactive learning.

Traditional school based on reproduction of facts is not as powerful and inciting for a learning environment as the school which bases its lectures on students' activity (Collis & Winips, 2002). Learning independence and self-reliance is a strong motivator for students, particularly when such a responsibility is transferred onto them gradually (Vermunt, 2003). Positive action by students is contingent upon their emotions, as well as upon their

¹ Nenad Suzić is a full time professor at the University of Banja Luka, where he teaches educational psychology and educational sociology. Danijela Dubravac is a master study student at the Faculty of Philosophy in Banja Luka. Contacts regarding this paper can be made via telephone number: 00387-65-538-500; fax: 00387-51-251-037 or E-mail: nenad_szc@yahoo.com

positive disposition during the activities (Cavanagh, Urry, and Shin, 2011). Generally speaking, we can argue that emotions are a strong instigator of activities, but they can also pose a serious hurdle. For example, people with intensified anxiety are more prone to make attention errors (Rutherford, MacLeod, and Campbell, 2004). People are inclined to „emotional selectiveness“ and chose emotions that will yield more pleasure and less discomfort (ibidem, 2004). Following this trail, we decided to explore the correlation between pupils' positive and negative emotions according to their activities at classes.

Pupils' active participation in lecture

When a teacher manages to convey activity and authority from their own person onto the persons of students, the emotional climate in the classroom improves and the participatory attitude ensues, as shown in two researches. After they modified the learning rules in 100 classes, and introduced learning games, dividing authority between the teacher and the pupils, as well as a non-competitive evaluation, the researchers were able to observe significant improvements in the learning outcomes in a friendly emotional climate within the classrooms (see: Covington, 2000). Activity tendencies are more sustainable. Once activated, activity tendencies lead towards autonomous kinds of behaviour (Macrae and Bodenhausen, 2000). When supported by positive emotions, these tendencies become a benchmark in pupils' behaviour. In a three-year activity research, the pupils continuously showed positive emotions when their teachers announced interactive work. Likewise, during interactive classes, positive emotions rose, as well as the positive atmosphere in the classroom (Suzic 2004). In simple words, pupils like action and appreciate teachers who make it possible for them to be active, independent and cooperative in the classroom.

In a longitudinal study on children propensity to have sympathies, the teachers and the parents reported that the intensity of children's negative emotions declined with the increase of their propensity to the sympathy disposition (Eisenberg et al, 1998; Murphy et al, 1999). These sympathies were developed spontaneously in children, through play and being together. They also developed in an organized environment too, whenever the school provided opportunity for it. The best way to accomplish it is the interactive mode of educational work. Over time, co-education and cooperation mitigate fear and lead towards positive emotions. Unlike peer inclusion, social exclusion from peer activities leads to children's unconscious escape into in positive emotions (DeWal et al,

2011). In our research, we observed the interaction, co-education and emotional climate during regular class lectures, probing four basic emotions of the pupils, three times during a class, i.e. happiness, sadness, fear and pleasure. We subsequently compared those emotions against the activities during the classes.

The role of the teacher

The traditional lecture stereotype is that of a teacher acting as the owner of knowledge which pupils learn and repeat, which is subsequently subjected to evaluation by the teacher. This we know as the *Magister dixit*² model. This model is based upon the authoritative figure of the knowledgeable teacher, teacher seen by the pupils as a walking encyclopaedia. Such an authoritative role of the teacher was more of an impediment than of a catalyst. Another research showed that in authoritative lecture models, pupils had less trust in their abilities than in those in which the teacher upheld their autonomy (Caprara et al., 2008). The teacher is the key person to create an emotional climate in classroom, and the working atmosphere in mastering the syllabus depends upon him. A research showed that the perception of the learning environment is of crucial importance for pupils (Könings et al., 2008). Eduard Deci's self-determination theory has it that, in principle, people are inclined to make their own decisions (Deci and Ryan, 2000). When they are in a position to choose the method of work on their own, and to choose individual or group activities, pupils are more motivated than in those situations in which the teacher tells them what to do, and what the objectives and work methods are.

If the teacher's work style is such that it supports pupils' autonomy, it stimulates their intrinsic motivation (Radel, Sarrazin, Legrain, and Wild, 2010). And not only that; when pupils are enabled to work independently, the teacher can even incite them to perform senseless content activities (Suzić, 2008a). Motivation during an experiment on interactive geography teaching was so strong that in all four schools, the pupils asked to work during the pauses rather than taking a break, even though they had been doing only geography in all five classes in the experimental design (Suzić, 2002). Teacher's supportive attitude towards autonomy is a strong motivator for pupils, as shown in other researches (Jang, Reeve, and Deci, 2010; Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Radel et al., 2010; Roth et al., 2007). In our research, we observed class activities from the angle of

² The teacher said.

pupils' emotions, as compared against self-evaluation of the teacher's work efficiency, and the evaluation of that efficiency by the pupils.

In our research, the pupils evaluated the role of the teacher via the SRNA instrument, whereby 15 items were attributed to teacher's work style features. As already known, the Fritz and Heider's attribution theory (Heider, 1958) stems from the premise that laymen, those who have no formal psychology education, attribute features and properties to people when evaluating their personality or work methods. We opted for the attribution because teachers, educators and psychologists are more interested in features that children attribute to teachers, since children do behave in accordance with those attributes, rather than in accordance with the real properties of the teacher. For example, a teacher can be serious, while most children will see him as strict.

Research

Hypotheses

There is a significant interaction between the time pupils spend actively during a class and their positive emotions; this interaction is not significant for negative emotions. In simple words, the more active the pupils during a class, the higher the level of their positive emotions over the time. The second hypothesis is that pupils link their evaluation of the teacher's work style with the activities in classes, but it is not a significant predictor of class activities.

Participants

The sample included 159 pupils of primary schools from the territory of the town of Banja Luka, 9 to 13 years of age, 71 of whom were male and 88 female, with $\chi^2 = 1.82$, this statistics is not significant, implying that the sample was sex equated.

Procedure

To test the hypothesis on interaction between emotions and pupil activity, it was necessary to scan the activities and emotions of the pupils in classes, and then compare these two variables internally. We opted for two approaches: measure both variables by observation and self-reporting. There was immediately a problem in cross-referencing of the data: observation is continuous, whilst self-reporting is momentary. It is not such a tremendous problem since it can be easily overcome by methodology, but we knew that the comparison would be more sound if we had a continuity in self-reporting too – which was impossible. We

therefore opted for the emotion probing option, whereby children mark on an *Emotion thermometer* their current feelings three times during the class, at the beginning, in the middle and at the end. Thus, we offset the self-reporting continuity without disturbing the lecture process, since those one-minute breaks acted as refreshments. Other than that, there were also two cameras in the classrooms. One continuously filming the pupils' activities, and the other filming the teacher. The evaluation of the classes recorded by the cameras were performed by four experts individually, and the average of their assessments was entered into the SPSS as the comparison basis. On top of that, the pupils filled in an A-form questionnaire on teacher's efficiency, and the teachers filled in a B-form of the same scale in which they provided a self-assessment of the efficiency of their own work. That enabled us to have a complex insight into the emotions and activities of pupils during lectures, as well as data on several variables of interest for this correlation. Methodologically, the most convenient procedure for cross-matching variables scanned in such a fashion was the multivariate analysis of variance and covariance – MANCOVA. This measurement is the most convenient one when observing two or more variables in their interaction over a time period (Bryman and Cramer, 2001, p. 152). In such a setup, it is not feasible, nor is it methodologically justified, to select one variable as being dependant, and the other one as independent, because emotions and activities of the pupils had an internal causal relation. A pupil can be active on account of feeling certain emotions, and can have desirable emotions on account of being active. It would be wrong to use the classical Wundt's approach and say upfront which of the two is the dependant, and which the independent variable, and claim that it is the only correct way to approach it. It is a common error of modern-day psychologists and educators, because the reality is not black and white, it is composed of far more colours.

The pupils evaluated the teachers' characteristics by attribution on the SRNA instrument, by circling digits on the response list, while numbers 1 to 5 represented the levels of assessment on the Likert-type scale. The teachers filled in a SAN instrument by circling one of the five digits on a Likert-type assessment scale provided on the side of each of the statements.

Instruments

Four instruments were used in this research: 1) *Efx* (Suzić, 1995), *Emotion Thermometer* (Suzić, 2008b), *SRNA – Teachers' style of work*, *SAN – Teachers' activities self-assessment*. The last two instruments were

designed for the needs of this research. I shall briefly describe each of the four instruments.

Efx – Lecture class efficiency is an instrument that measures the efficiency of a lecture class on a five-level scale. For pupils, it is a scale which ranges from the lowest level, when they are inactive or excluded from work in class, up to independent and interactive work, and for the teachers, from exclusion up to the highest level of management and lecture organization. This instrument was calibrated on a large sample, and several small samples. Several procedures were used for the calibration. We measured the pupils' activity and the activity of the teacher. The obtained correlation $r = .98$ justifies this design of the teacher and pupil scales. The objectiveness of the instrument was tested by calculating the correlation between parallel uses of the same instrument on the same classes by different observers. The Pearson's correlation coefficient $r = .99$, with a t -value ($t = 7.06$) is marked at the level of .01. Reliability was calculated using the Pearson correlation coefficient for two halves of the instrument using the Spearman-Brown formula. The obtained $r = .72$ with a t -value ($t = 5.96$) is statistically significant at the level of .01.

Emotions Thermometer is a simple instrument which, just like a thermometer, measures the intensity of a certain emotion at a certain time, from zero to one hundred. More specifically, a pupil can circle a number on the scale 0–100 describing the intensity of his fear or another emotion at that moment (Figure1).

Figure 1: Emotion thermometer

Happiness (joy)	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Sadness (sorrow)	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Fear (anxiety)	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Contentment (satisfaction)	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

The pupils know what the thermometer is and they easily circle the numbers that represent the levels that their emotions are at at the time. We calculated the Cronbach-alpha test for internal consistency of positive emotions $\alpha = .84$, and $\alpha = .87$ for negative emotions. At the beginning of the class, the pupils circled the numbers on the emotion thermometer, thus showing what they were feeling at the time, and then they repeated the same activity again at the middle of the class, 25 minutes later, and at the end of the class, 45 minutes later. This made it possible for us to determine how each of the pupils was feeling at different times during the class and lecture design.

SRNA – *Teacher's work style* has 15 items and measures how the pupils evaluate the style of work of their teachers. The internal consistency of these 15 items measured by the Cronbach-alpha coefficient is $\alpha = .74$. These are attributions, or rather attributive assessments of teachers' work by the pupils. More specifically, the pupils were given an assortment of 15 statements, one of which reads as follows: We can see from the teacher's face that he enjoys explaining the subject to us. All questions are to be answered in a Likert-type scale, ranging from 1 = *never* to 5 = *always*.

SAN – *Teachers' activity self-assessment* has 15 items and measures how teachers assess their work efficiency and their style. Cronbach's alpha for internal consistency of this instrument is a respectable $\alpha = .74$. These are teachers' self-assessments in which they answer each question by circling one of the five items on a Likert-type scale, from 1 = *never* to 5 = *always*. One of the questions was: *It is pleasant to recollect lectures, while I contemplate classes.*

Results

Since our thesis is that pupils' emotions interact with their activities in class, we applied a multivariate analysis of variance for three and more dependent and internally linked arithmetic means (Bryman and Cramer, 2001, p. 152). We repeated this procedure for activities recorded on the cameras. As a test of variance within pupils and teachers' activities, we entered three measurements on the activity: at the beginning, in the middle and at the end of the class. As a test of variable relations, we set positive and negative emotions, and as covariances, we entered three variables: pupils' sex, age and success. We used the full factorial model (Full factorial; Type III) recommended by Tabachnick and Fidell (1996). Of the four multivariate tests of the variance, we retained the Pillai's criterion (see: Bryman and Cramer, 2001, p. 153), and left out the Hotelling's trace criterion, Wilks' lambda and Roy's *gcr* criterion, because the Pillai's criterion is the most convenient for testing relations of variances among the covered variables (ibidem). The results of the multivariate interaction test among the variables are shown in Table 1.

It transpired that activities altered significantly during the class ($F = 8.86$; with a significance level of .001 – on the basis of observer's assessment and $F = 12.88$; with a level of significance of .001 – as assessed on the basis of camera recordings: Table 1). When we analysed the impact of emotions along with the activities, it appeared that positive emotions changed significantly depending on the pupils' activity ($F = 1.59$; level of significance

of .02 – observer's assessment and $F = 1.49$; level of significance of .04 – assessed on the basis of the camera recording; Table 1).

Table 1: Variance multicovariance analysis of the correlation between pupils' emotions and activities in class

Source	Observation		Camera	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
(Within-subject effects) ^b				
Activity	8.86	.001	12.88	.001
Positive emotions	1.59	.02	1.49	.04
Negative emotions	1.34	.12	1.28	.16
(Between- subject effects)				
Sex	1.58	.22	.01	.94
School success	.04	.84	3.17	.08
Age	19.32	.001	15.26	.001

Note: ^a The observation was carried out with the presence of an observer at class and application of Efx;

^b Pillai's criterion was applied.

The variance data within pupils and teachers' activities is Table 1 (bolded) indicate changes in pupils and teachers' activities, whereby positive emotions that the pupils exhibited during the class are in a significant interaction with the activities. Since the importance of this correlation was calculated on the basis of camera recording ($F = 1.49$; significance level of .04), it is somewhat lower than that of observer's assessment. All that was subjected to a contrasting test (Figure 2). The contrasting serves to quadruple and amplify the impact of data which are further from the mean values, thus making the significance test more accurate (Bryman and Cramer, 2001, p. 148)

Table 2: Interaction of the time spent in class activities and pupils' emotions (MANCOVA) – contrasting test

Source	Contrast	Observer		Camera	
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Activity	Linear	28.96	.001	52.45	.001
	Square	.06	.80	.38	.54
Activity × Positive emotions	Linear	2.00	.02	2.02	.02
	Square	1.42	.15	1.33	.20
Activity × Negative emotions	Linear	1.30	.23	1.60	.09
	Square	1.36	.19	1.18	.32
Activity × Age	Linear	2.15	.15	25.72	.001
	Square	.09	.77	2.22	.15
Activity × Sex	Linear	1.51	.23	1.83	.19

Activity × GPA	Square	1.11	.30	2.06	.16
	Linear	4.14	.05	3.86	.06
	Square	.81	.37	.10	.75

Note. GPA = grade point average

The design of a repeated measuring is the most convenient when we operate with several variables which we can compare for the same interviewees and when some of the variables have been observed more than once, in repeated measurings (ibidem, 2001, p. 203). Such a design examines the interactions of the dependant and several independent variables. Table 2 shows that there is a significant linear interactive effect between the pupils' activities and their positive emotions ($F = 1.52$; significant at level .02), which was also shown in the contrasting ($F = 2.00$; significance level .02; Table 2), which means that there is a significant difference in pupils' emotions during the activities, at the beginning, in the middle and at the end of the class. The difference is linear, but not square, for the reason that the relation between the variables did not withstand the square contrasting test ($F = 1.42$; significance level of .15). Here, we need to check whether the positive emotions during class activities have increased or declined. That can be best found by insight into the descriptive data on the mean scale emotion values (Table 3).

Table 3: Mean scale values for four emotions at the beginning, in the middle and at the end of class

Variable	Beginning of class (1)	Middle of class (2)	End of class (3)	Difference of t-value		
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	1–2	2–3	1–3
Happiness	74.59 (27.80)	79.12 (28.00)	82.01 (29.01)	2.37*	1.26	2.91**
Sadness	10.44 (16.96)	10.50 (19.42)	12.01 (24.54)	.05	.85	.82
Fear	15.28 (24.75)	13.52 (25.83)	11.83 (24.35)	.38	.34	.07
Contentment	73.21 (29.13)	75.35 (30.29)	77.30 (30.14)	1.07	.76	1.66
Activity ^a	.57 (.06)	.77 (.12)	.92 (.07)	17.16***	15.30***	39.58***
Activity ^b	.65 (.13)	.71 (.15)	.73 (.08)	5.02***	1.33	6.16***

Note: ^a Observation was implemented via observer's presence at class and by application of Efx;

^b Observation was implemented via two camera records;

* p significant at the level of .05; ** p level of significance at .01; *** p level of significance at .001.

If we take into consideration the arithmetic means in Table 3, we can easily note that all emotions increase during class, except for fear, which declines, and that only happiness has a statistically important increase ($M = 2.37$; with a level of significance of .05 in the first part of the class; $M = 2.91$; significance level .01 for the whole class; Table 3). A similar increase of significance can also be seen in the pupils and teachers' activity variable, both from the observer's assessment point of view and from the camera records and after-class assessment ($t = 39.58$; significance level .001 – observer's assessment; $t = 6.16$; significance level .001 – record assessment; Table 3). Data in tables 1, 2 and 3 clearly indicate the justification of the hypothesis that pupils' class activities are followed by positive emotions. It also corroborates the position that emotions are precursors of activities (Cavanagh, Urry, and Shin, 2011, p. 241). This finding becomes even more important if we bear in mind that the research has shown that positive emotions are linked with the feeling of happiness in life (ibidem, 2011).

Along with the hypothesis that positive emotions go hand in hand with pupils' activation, it is also interesting to contemplate the question of relations between pupils' activities, positive and negative emotions and the pupils' assessment of the teachers' efficiency and the teachers' self-assessment (Table 4). As predictors in a multiple regression, it is recommendable to take the variables which are in significant correlation with those that we are predicting, that is, with the dependent ones (Bryman and Cramer, 2001). By that criterion, in Table 4 we find three predictors: pupils' positive emotions ($r = .18$; significance level of .05), pupils' assessment of teachers' work style ($r = .16$; significance level .05) and pupil school success ($r = .19$; significance level .01). As we have already observed, these are correlations that are close in scope, and we need to know which ones are those that predict the pupils' class activities the most. That can best be tested by a multiple regression (Hedges and Olkin, 1985), and graphically presented by the AMOS statistics (Cunningham and Wang, 2005).

Table 4: Pirson's correlation moment product for relations between activities, emotions and self-assessment of pupils and teachers' activities

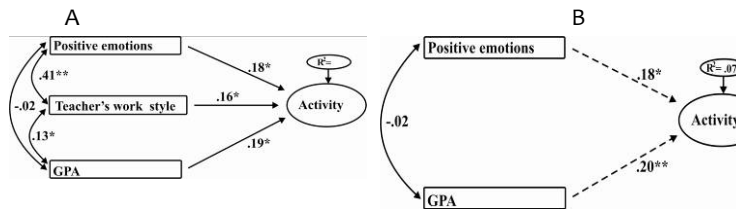
Variables	1	2	3	4	5	6
1. Pupils and teachers' activity						
2. Pupils' positive emotions	.18*					
3. Pupils' negative emotions	-.04	-.21**				
4. Teacher's work	.16*	.41**	-			

	style			.24**		
5.	Teacher's activity self-assessment	.01	.08	.01	–	.21**
6.	GPA	.19**	–.02	–	.13*	–
	Mean	.75	76.93	12.19	3.56	3.94
	Standard deviation	.07	21.87	16.45	.60	.52
						3.82
						1.17

Note: * p significant at level .05; ** p significant at level .01.

Multiple regression (Figure 2) showed that the key predictors of active class interaction are GPA ($\beta = .20$; significance level .01; Figure 1B) and pupils' positive emotions ($\beta = .18$; level of significance .05; Figure 1B). These two predictors explain 7% of the variance, and that is not a large percentage, but it is significant at the level of .05. The rest of the variance

Figure 2: Multiple regression of active class participation predictors



Note: The dotted lines show beta coefficients; * p significance level of 0.05; ** p significance level of 0.01;

GPA = grade point average

can be explained by other sources of pupils' motivation; interaction for example (Suzić, 2002). This finding is somewhat in collision with the findings of Ramy Radel (2010), while its other segments corroborate their findings. More specifically, multiple regression excludes the teachers' work style variable as a class activity predictor, which collides with the Remi Radel's findings, but positive emotions as reconfirmed as a class activity predictor, which is in line with the said research. This confirms the thesis that neither control nor autonomy will suffice for a high level of internal motivation, as well as the findings of the Jang, Reeve and Deci's research (2010) that good motivation requires both control and support of pupils' autonomy. It is obvious that the pupils in our sample do not correlate their experience in class and the decision to actively participate in it with their assessment of the teacher's style of work, even though this correlation does exist ($r = .16$; significance level of .05; Table 4), albeit at a rather low level. It is interesting to conclude that the teachers' self-assessment of their style of work is in a negative correlation with the pupils' assessment of their style of work ($r = -.21$; significance level of .01; Table 4). Here, we need a new research to furnish us with answers to

several interesting questions. One of those questions is: What is more accurate, teachers' self-assessment or pupils' attributions to their style of work. The second question would be: Are those teachers who evaluate their work above the average more versatile in the application of teaching methods and are they inclined towards upholding pupils' autonomy. The third question: Are those teachers who evaluate their work below the average prone to fall under the burn-out syndrome. As we are able to see, our research opens a number of questions for further research.

Discussion

By exploring the correlation between pupils' activities and emotions in class, as well as the matching between teachers' self-assessment and pupils' assessment of teachers' work, we have come to several valuable findings. Positive emotions increase if the teacher activates pupils adequately, but this increase is not the same for all positive emotions. In our research, the pupils showed statistically significant positive elevations at the *happiness* emotion, but at the *contentment* emotion, the elevation, albeit existing, is far from being statistically significant. The *fear* emotion declined during the class, but insignificantly statistics-wise, while the *sadness* emotion varied. Viewed generally, positive emotions increased if the pupils were active, if they worked interactively and participated cooperatively in the syllabus mastering process.

Another important finding of this research is that the attribution to teacher's style of work was not a significant predictor of class activities, while positive emotions and success in school proved to be significant predictors, as shown in a regressive analysis. This collides, to some extent, with the findings of some researches, but can be explained by the fact that during the research, there were two cameras installed in the classroom, and the teachers may be prone to investing an additional effort in such an environment. Pupils assign their attributions to teachers in accordance with their knowledge of the teacher that spans over a longer time, while in the class, they react in accordance with the activities they are currently participating in. Here lies a weakness of this research that we recognize, and that is that the introduction of cameras in the classroom disturbs the usual routine and creates particular „experimental“ circumstances, different from those that the pupils and the teachers are used to.

Works cited

1. Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
2. Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Ventura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525–534. doi:10.1037/0022-0663.100.3.525
3. Cavanagh, S. R., Urry, H. L., & Shin, L. M. (2011). Mood-induced shifts in attentional bias to emotional information predict ill- and well-being. *Emotion*, 11, 241–248. doi:10.1037/a0022572
4. Collis, B., & Winnips, K. (2002). Two scenarios for productive learning environments in the workplace. *British Journal of Educational Technology*, 33, 133–148.
5. Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
6. Cunningham, E. G., & Wang, W. C. (2005). Using AMOS graphics enhance the understanding and communication of multiple regression. In L. D. Bacon (ED.), *Using AMOS for structural equation modelling in market research*. Retrieved from [http://www-hearne.co.nz/attachments/Using%20Amos%20for%20structural%20equation%20modeling%20in%20market%20research.pdf](http://www.hearne.co.nz/attachments/Using%20Amos%20for%20structural%20equation%20modeling%20in%20market%20research.pdf)
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
8. DeWal, C. N., Twenge, J. M., Koole, S. L., baumeister, R. F., Marquez, A., & Reid, M. W. (2011). Automatic emotion regulation after social exclusion: Tuning to positivity. *Emotion*, 11, 623–636. doi:10.1037/a0023534
9. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, J., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34, 10–24.
10. Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic Press.
11. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
12. Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600. doi:10.1037/a0019682
13. Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 535–548. doi:10.1037/0022-0663.100.3.535

14. Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93–120.
15. Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of young adolescents' dispositional sympathy to their emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Early Adolescence*, 29, 66–97.
16. Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196. doi:10.1037/0022-0663.94.1.186
17. Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social cognition of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 577–587. doi:10.1037/a0019051
18. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomus motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
19. Rutherford, E. M., MacLeod, C., & Campbell, L. W. (2004). Negative selectivity effects and emotional selectivity effects anxiety: Differential attentional correlates of state and trait variables. *Cognition & Emotion*, 18(5), 711–720.
20. Suzić, N. (2002). Efficacy of interactive learning: Experiment in classroom. In *Emotions and students' goals*, (pp. 79–124). Banja Luka: Teacher Training Centre.
21. Suzić, N. (2004). *Interactive learning III*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
22. Suzić, N. (2008a). Can we motivate students to memorize senseless contents. In the book: A. Kozłowska, R. Kahn, B. Kožuh, A. Kingston, J. Mažgon (Eds.), *The role of theory and research in educational practice* (pp. 113–133). Grand Fox: University of North Dakota.
23. Suzić, N. (2008b). Emotions and affective styles in tuition. *Pedagogijska istraživanja* br. 2(V). 153–166.
24. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*, 3rd ed.. Reading, MA: Addison-Wesley.
25. Vermunt, J. D. H. (2003). The power of learning environments and the quality of student learning. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. J. G. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. Oxford, UK: Elsevier Science.

Biographical note

Nenad Suzic is a full time professor at the Philosophical faculty in Banja Luka. He teaches *Pedagogy and Sociology of Education*. Contact details: phone no: 00387-65-538-500; e-mail: nenad_szc@yahoo.com

Danijela Dubravac is a master student at the Philosophical Faculty in Banja Luka.

Jasmina Starc, Ph.D.

Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto, Slovenija /
School of Business and Management Novo mesto, Slovenia

Ljupčo Kevereski, Ph.D.

Univerzitet Sv “Kliment Ohridski” Bitola
Pedagoski fakultet- Bitola, Macedonia

=====

LEARNING CONTENT AREAS IN EDUCATION PROGRAMS OF MANAGEMENT TRAINING IN MACEDONIA

Abstract: The contemplation over the question of the universal process which is a part of each of us, will certainly lead us to the phenomenon of globalization. The first reason is that it is a global trend, the second reason is that it presents the identity of global interdependence, and the third reason is that it creates both an individual and a collective identity and influences the way people act and reason. To define globalization we use certain aspects of conceptualization given by A. Gidens, F. Jameson, D. Held, R. Robertson, J. Mittelman (Steger 2005: 10). Thus, globalization can be understood as a multidimensional dynamic sum of interdisciplinary processes which implicate international interdependence of human resources in social, economic, social – cultural, educational, ecological, and other spheres, determining at the same time the organizational, institutional, and personal identity and development. We see this global macro context as the context of our micro ambient in which the very theoretical, empiric, and methodological structure of the work is located.

The work presents a segmental research comparative study which diagnosis different aspects of the developmental educational status of the managers in R. Macedonia. The work is theoretically and empirically based on the research study already performed in R. Slovenia (J. Starc, 2008). With the objective to see the state, tendencies, aspirations in the same field in R. Macedonia, we used a questionnaire (consisting of 25 questions, J. Starc) in 5 municipalities: Ohrid, Bitola, Prilep, Veles, and Skopje.

We expected to gain a clear vision according to the research as well as to get answers to the questions such as: What is the status of the managers in companies of different fields? What direction to give the changes in education and training? What institutional problems appear? What is the social-economic surrounding? What correlation is there among the cognitive, professional, interpersonal, conceptual-strategic abilities and skills with the organizational development of the company?

What is the prognosis of the development of the institution and of the one of the individual? We have presented the results for the questions 1-8 and 16 as they imply the further context of the research. All the results of this research study present the diagnosis of the state and at the same time they open perspectives towards creating efficient strategies which lead to a qualitative progress in the Macedonian business companies and in the companies of other types. In the end, the main issue here, apart from the other issues of the study, should be an indicator towards enrichment, promotion, comparison, and innovation of the current and the future practice in the Macedonian business and in the other companies in the field of application of modern strategies for development of education and training of the Macedonian managing teams. At the same time this international cooperation – as an act of the globalization interdependence in the area of scientific research, is only a proof that the globalization has positive impulses especially in comparison, innovation, and promotion of organizational practice.

Key words: managers, management career, education, training, learning content.

1. Introduction

Market globalization and international competition tensions mainly have been evoked by the exponential increase in technological knowledge leading to innovations within organizational structures, production methods, and products, pushing companies to confront the need to react more quickly, creatively, and flexibly. At the same time, the development placed in the wider and more immediate business world with dramatic changes at the level of international politics, societal development, and ecological responsibility imposes additional demands on company leadership. Managing and forming companies within such a highly complex and turbulent systematic environment places a demand on the management system of a company to be highly qualified with specialized knowledge as well as to transfer such knowledge.

Management development is an important part of developing personnel in an organization and is based on systematic, long-term, and individual development plans in accordance with strategic directives and organizational culture. Due to continuous changes within an organization and its environment, development has to accompany managers throughout their period of employment. The level of formal education and major field of study alone are not sufficient for successful execution of

managerial tasks. At various levels of development within a manager's career, the role of the manager, length of the role, as well as tasks and factors that may be influenced, have been changing.

In-practice various systems have been developed and implemented in the area of developing management personnel. The training of such personnel demands a specific method and form. Investing in management development is a long-term investment whereby the advantages are dependent upon the adequacy and suitability of educational and training programs of management personnel. A career in management is not dependent upon the capabilities of an organization, but also upon an individual's own abilities, capabilities, motivations, ambitions, as well as determination. Of course, an individual's aspirations have to be in accordance with the needs and goals of an organization.

2. Learning content areas in the training and education of management

Education and training programs are connected with the needs and goals of organizations. There are various levels and types of educational needs that result in specialized learning content for individual educational programs. Bahtijarević Šiber (1999: 741) outlines four levels of educational needs. *The first level of need is focused on training employees for their present job and eliminating the difference between an individual's expected and realized performance when doing their job. The second level is tied to spreading individual knowledge and skills; this allows an individual to complete more demanding and versatile tasks. The third level is connected to the development of an individual career; employees are being prepared for promotion and pursuing more complex and responsible tasks. This usually covers a narrower group of gifted employees although contemporary career development requirements foresee the possibility for all employees to advance irrespective of their position and level of education. The fourth level of educational needs is connected with the future.* These include educational and training programs that are needed for continuous adaptation to changes that will demand from employee's greater job flexibility.

For each of these levels we have to have different requirements towards the content, method, form of education and training. Organizations should specifically know which knowledge and skills should be developed in their employees. These are:

- *Foundational knowledge and skills* are required from all employees (mathematics, reading, listening, orthographic, writing).
- *Technical or professional skills* include knowledge, techniques, methods, procedures that employees need to successfully complete specific tasks.
- *Interpersonal skills* including interpersonal relationships, working relations, communication, management that are needed for successful operations in all areas of work, especially with managerial tasks.
- *Conceptual-strategic skills* include a broad set of interwoven strategic and operative planning skills, forming and structuring organizations, policy implementation, decision-making, and so forth. These skills are most frequently a part of educational needs of middle- and top-management, although they are becoming an increased requirement from employees at all levels (Bahtijarević Šiber 1999: 742).

There are different categories of educational needs that provide the foundation for programming and determining learning content areas for educational and training programs. These include decisions on who the participants are, determining the principle educators (within an organization or an outside contractor), which skills and knowledge need to be focused on, which level of knowledge is expected from the participants, program execution (on the job or at another location), which methods and forms are most appropriate, and so forth.

Education and training of management has to include contemporary, modern, and up-to-date educational programs, in developing foundational professional knowledge and competencies so that managers can be 'fluent' in their field of management and business. These programs are needed for managers at all levels of course differentiating the content and complexity of materials.

Various authors (Daft, 1997; Stevens, 2001; Torrington et al., 2005) present the results of their studies on the educational needs of managers. In these studies, managers extrapolate the learning contents for which they believe are the most important for their development. These are how to:

- use methods for successful planning,
- use innovations, creativity for maximum planning and establishing organizational goals,
- plan and realize activities in reaching the established goals,

- realize long term goals,
- choose appropriate employees,
- solve problems when reaching organizational goals,
- align their interests with the interests of the organization and requirements of their work,
- motivate employees,
- direct employees towards achieving established goals,
- motivate employees to be innovative, to suggest recommendations, to be independent when planning,
- praise and reward employees for a job well done,
- work in a managerial team,
- integrate needs for education that are defined by the organization with the plans for personal development of employees,
- prepare a self-development plan,
- solve problems with unmotivated managers,
- eliminate chronic fatigue and stress with managers.

Dessler (1991) outlines the following five key indicators that affect which content material will be implemented for managerial training and education:

- The relationship between owners and top management towards education and training.
- The establishment of management development strategies and policies.
- The organizational-business strategy and human resource policy of the company.
- Annual report on career advancement,
- Responsibility of managers and owners of a company on education and training.

When choosing a training and education program, it is significant that managers know how to determine within themselves those deficiencies in knowledge and skills that reveal as the greatest obstacles in reaching appropriate work results. They would learn to eliminate such impediments by attending appropriate programs that are offered by their organization or outside educational institute. Harris (1997: 308) states that managers should allot 20% of their time towards self-education and training to prevent obsolescence of already-acquired knowledge.

3. Methods

We conducted the study in the business sector between middle-level and top-level managers employed within Macedonia companies. The study examined the learning content areas in education management training programs that represent to the manager an important part of their professional development.

A hypothesis was: Besides the more narrow business-economic learning areas, middle- and top-level manager also are interested in areas that are connected with business, politics, as well as the social and ecological environment of the company within which they are employed.

The sample size represents top- and middle-level managers employed within the business sector of Macedonia companies. The sample of participants employed in the business sector represents 65 units. From this sample 30 were female and 35 were males (46%:54%). Most participants are older than 46 years of age (38%), which actually shows that these managers are mature persons with quite a bit of experience and employment. We can assume that the top-level and middle-level managers employed were individuals with rich experiences obtained through their employment period.

The study revealed that most of the questionnaire respondents (55%) were employed in smaller-sized business, 31% in middle-sized companies, and 14% in larger-sized companies. 43% were employed as top-level managers, 57% of the respondents were employed as middle-level managers. It is encouraging that 78% of the respondents hold an appropriate or obtained a higher level of education, which is formally required of them.

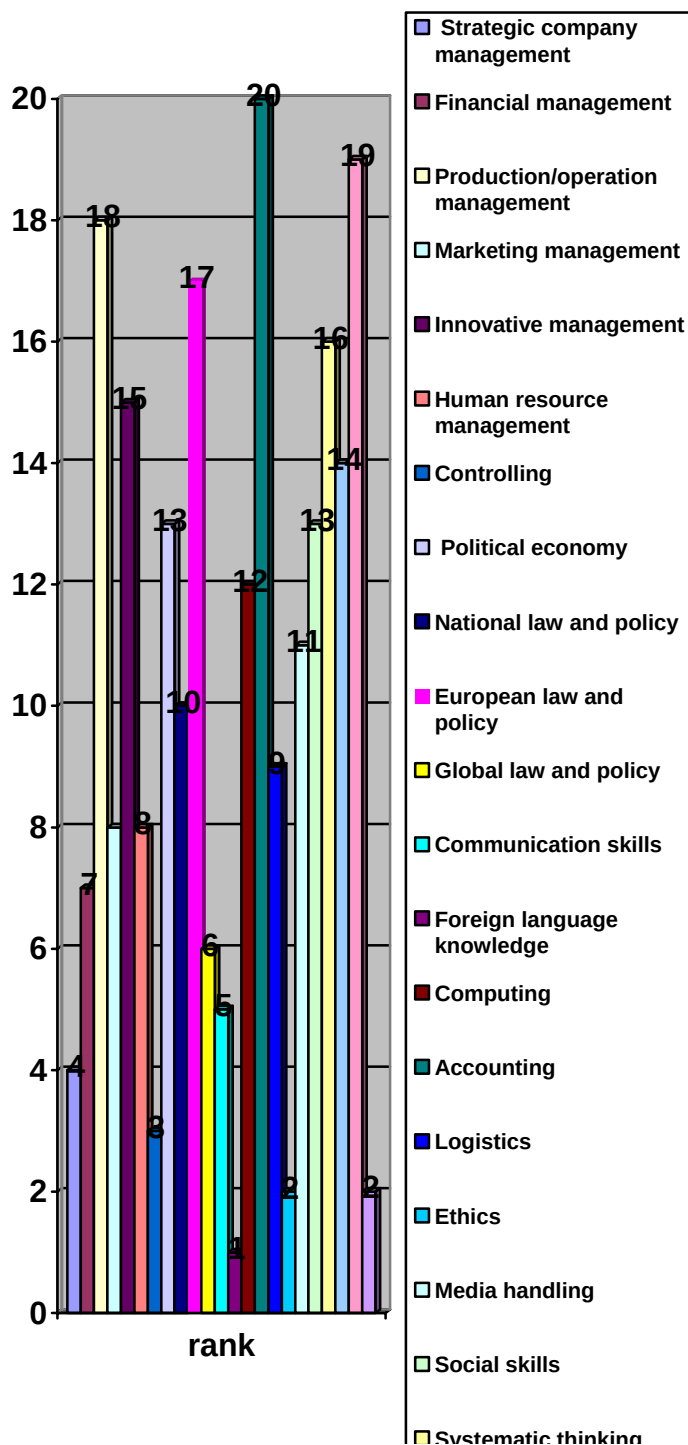
Data needed for the purpose of the study were collected through questionnaires. The statistical program SPSS 15.0 was used the process and analyze the data.

4. Results and interpretation

The respondents were asked to rank the importance of learning content using a five-point Likert scale, where 1 is equal to *completely unimportant*, 2 representing *somewhat important*, 3 being *neutral*, 4 meaning *important*, and 5 being equal to *extremely important*. The results are depicted in Table 1.

Table 1: Ranking learning content areas

LEARNING CONTENT	average score	rank
Strategic company management	4,64	4
Financial management	4,5076923	7
Production/operation management	3,7538461	18
Marketing management	4,4037692	8
Innovative management	4,1846153	15
Human resource management	4,4307692	8
Controlling	4,6923076	3
Political economy	4,2615384	13
National law and policy	4,4	10
European law and policy	4,0615384	17
Global law and policy	4,5846153	6
Communication skills	4,6	5
Foreign language knowledge	4,8	1
Computing	4,6923076	12
Accounting	0	20
Logistics	4,4153846	9
Ethics	4,7692307	2
Media handling	4,3692307	11
Social skills	4,2615384	13
Systematic thinking	4,076923	16
Emotional intelligence	4,2307692	14
Ecology	3,3846153	19
Reducing stress	4,7692307	2



The results show a proportionally equal importance to all content areas. As the table depicts, individual learning content areas are rated with an average score from 3,3846153 to 4,8. These scores reveal that all learning content areas are important to managers. More specifically, they are interested even in those areas that are not concretely tied to their specific business-economic area, but are relevant in understanding the economic, social, and ecological environment of the organization where managers are employed.

Based on the obtained data we found that for the participants the most important learning content areas were the following:

1. Foreign language knowledge,
2. Reducing stress and Ethics
3. Controlling
4. Strategic company management
5. Communication skills
6. Global law and policy

Average importance was rated with the areas of:

1. Financial management
2. Human resource management and Marketing management
3. Logistics
4. National law and policy
5. Media handling
6. Computing

The least important were:

1. Social skills
 2. Emotional intelligence
 3. Systematic thinking
 4. European law and policy
 5. Production/operation management
 6. Ecology
- And special category as a non-important
Accounting.

5. Conclusion

Bearing in mind the theoretical grounds of the observations in this work as well as the results of this segmental study, we consider ours to be in correlation with the results of the research of the other authors in this field.

The analysis of the result of the answers to question 16 of this research study which refers to the priority of the fields significant for the education and training of managers highlights several orientations to be distinguished with Macedonian managers. When we talk about their preferences regarding the fields significant for the manager training, the results lead to three groups of field preferences ranked as follows: 1. *Foreign language knowledge, Reducing stress and Ethics, Controlling, Strategic company management, Communication skills, Global law and policy* 2. *Financial management, Human resource management and Marketing management, Logistics, National law and policy, Media handling, Computing* 3. *Social skills, Emotional intelligence, Systematic thinking, European law and policy, Production/operation management, Ecology.*

The first group refers to the technical and professional skills, the second refers to conceptual-strategic skill, and the third one refers to interpersonal abilities and skills.

The first item in the first group ranking implies that significance has been given to the technical and professional skills first and then the social and communicative skills follow with a high level of significance.

The second and the third group also have variable design of the fields significant for the training and education of managers.

In our opinion we shall be able to give solid conclusion and support the same with a higher level of probability only after the completion and processing of the results of the study which would enable us to design the future projection of development of the process of education and training of Macedonian managers.

REFERENCES:

1. Armstrong, M. (2001). A handbook of human resource management practice. London: Kogan Page.
2. Bahtijarević-Šiber, F. (1999). Management ljudskih potencijala. Zagreb: Golden marketing.
3. Cimerman, M. (2003). Menedžer, prvi med enakimi. Ljubljana: GV Založba.
4. Daft, L.R. (1997). Management. Fort Worth, TX: Dryden Press.
5. Dessler, G. (1991). Personnel/Human Resource Management. New Jersey: Prentice Hall.

6. Effron, M., Gandossy, R., Goldsmith, M. (2003). Human Resources in the 21st Century. New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.
7. Harris, M. (1997). Human Resource Management. Dryden: Forth Worth, TX.
8. Harrison, F. (2004). The leader of the future. New York: Jossey-Bass.
9. Merkač Skok, M. (2005). Osnove managementa zaposlenih. Koper: Fakulteta za management.
10. Možina, S. et al. (2002). Management: nova znanja za uspeh. Radovljica: Didakta.
11. Mullins, L.J. (2002). Management and Organisational Behaviour. London: Prentice Hall.
12. Noe, R.A. (1994). Human Resource Management. San Francisco: Jossey Bass.
13. Robbins, S.P. (2003). Organizational Behavior. London: Prentice Hall.
14. Singer, M.G. (1990). Human Resource Management. Boston: PWS – Kent Publishing Company.
15. Steger, M. (2005). Globalizacija, Sarajevo, TKD Sahinpasic,
16. Somerville, M.; McConell, A. (2004). Applying the Learning Organisation Concept in a Resource Squeezed Service Organisation. Bradford: Journal of Workplace Learning.
17. Stevens, M. (2001). Skills for New Managers. London: McGraw-Hill.
18. Torrington, D.; Hall, L.; Taylor, S. (2005). Human Resource Management. New Jersey: Prentice Hall.
19. Vicara, A.A. (1994). Executive Development in Mayor Corporations. New York: American Management Association.
20. Vroom, V.H. (1985). Leadership and Decision Making. Pittsburg: Pittsburg Press.

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.

Prof Dr Ljupco Kevereski (1959) obtained two master degrees: one in personnel management in Skopje in 1994 and another in psychology from the Philosophical Faculty in Belgrade. He received a doctorate from the University of Novi Sad in 2004. He is a visiting professor at several

universities in Macedonia and Republic of Slovenia. He has participated in a number of international conferences in the field of giftedness. He is a (co)researcher in several international projects, a coauthor of two international monographs and a part-time professor of psychology at the Pedagogical Faculty in Bitolj. He received a reward of Kliment from the town of Ohrid in the field of education in 2004.

Sandra Stojkovic, MA

Medical Faculty

Rijeka, Croatia

Prof. Dr Marko Musanovic

Philosophical Faculty

Rijeka, Croatia

=====

**INCLUSION AS A NEW APPROACH OR A SOCIAL ATTEMPT
IN THE APPROACH TO SOCIAL INCLUSION OF
DISABLED PERSONS**

THE ANALYSIS OF A MODEL OF CARE FOR PERSONS WITH INVALIDITY

Abstract: The aim of the research presented in the paper was to establish similarities and differences in the approach to disabled persons, as well as the key elements resulting in medical care model for the stated population, according to the analysis of the National strategies and legislative regulations regarding the persons with invalidity in the countries involved in the research. Theoretical and historical causes still underlying traditional approach models to persons with invalidity are analysed in the paper. The approaches are grounded not only on invalidity as an absolute category, but also on the attempts at a different approach to disabled persons resulting in the development of various paradigms and accordingly derived models. The systems of care for the persons with invalidity in the Republic of Germany, the Czech Republic and the Republic of Slovenia, as EU members, as well as in the Republic of Bosnia and Herzegovina and the Republic of Serbia, as transitional countries, were evaluated according to the qualitative functional data analysis. Comparative analysis was used to compare the forms of care existing in Croatia with the conditions in the stated countries. The analysis has shown that the traditional approach to persons with invalidity based on medical model is still prevailing, in spite of the fact that all the countries had made national documents clearly expressing the need for different reflections on the approach to persons with invalidity.

Key words: persons with invalidity, medical model, social model, inclusion, National strategies for disabled persons.

INTRODUCTION

A comprehensive history and anthropology of invalidity has yet to be written; on the other hand, social and scientific interest in the children with special developmental needs and the persons with invalidity is an undisputable proof that the disabled persons have not been excluded from the society.

The forms of exclusion or inclusions vary with economic and social conditions, as well as basic social values.

The professional and scientific public has long ago been aware of the problem of social exclusion of the persons with invalidity, as one of the leading social problems of contemporary world. In spite of the fact that social exclusion used to be associated with poverty, it is now clear that the causes are not to be searched for only in poverty, but also in a whole range of inter-correlated factors.

It is also a fact that, due to various cultural and value heritage, as well as the changes caused by technological progress of society, certain countries (and even broader geographical regions) have been facing the need to redefine the term of social exclusion of the persons with invalidity, as well as the models of dealing with it. However, some problems always remain a current issue and a problem difficult to solve in long-term. Numerous experts hold that the problem of social inclusion of persons with invalidity can most efficiently be solved through the activities undertaken within the system of education, or even according to active employment measures. Multidisciplinary approach to solving social, health and similar problems has nowadays been frequently mentioned as a form of success. We can say that the need for the programs designed by practitioners can be addressed according to the harmonization with the National strategy.

“Has the often used term “inclusion” arisen from the need to represent a new approach or is it merely wordplay of the term representing an attempt at correcting still unacceptable reality of the relation towards the persons with invalidity?” (Oliver 1999).

In theoretical considerations of the evolution changes of the relation towards the persons with invalidity, various models of the development of care for the stated population can be found. History clearly indicates that the attitude of a society towards disabled persons is rather consistent with the attitude of a society towards marginalized groups.

Majority of authors associate the changes of the care forms with the standpoints of theoretical paradigms and models in order to theoretically and scientifically make the ways closer to the reasons underlying the approach towards disabled persons. Considering the changes of the attitude towards the persons with invalidity it is obvious that they are the result of political, economical and global social changes.

Even though the new reflections on the concept of organization and approach to persons with invalidity have pointed to the necessity to overcome the deprivation of rights and exclusion, the world we live in explicitly imposes idealized role-models. A long time should have passed since J. A. Komensky and his followers advocated for a different attitude towards children, according to which, society through its institutions is to change the relation towards the children with special needs. The very perception of the *different* and more humane relation to the persons with invalidity has implied the creation of a notional framework to proclaim a new view on social humanity. The efforts at gaining more humane approach were for the first time made in 1848 (International Declaration on Human Rights) when it is stated that every person has a right to schooling, that school is free of charge at elementary and lower level, that elementary school is mandatory and that schooling is available to everyone, while directed to the ultimate progress of individual personality. We are facing a long way to get from the proclaimed to the implemented. At the very period of the 1950ies, the attitude towards children with special needs and disabled persons evolved through the development of various paradigms and models.

THE RESEARCH AIM

The paper analysis the theoretical and historical causes of the implementation of the traditional models of approach towards persons with invalidity based on invalidity as absolute category in personality approach. The aim of the research is to determine the similarities and differences in the approach to disabled persons and establish the key elements underlying the medical care model for the population in question according to the analysis of the national strategies and legal provisions of the chosen countries.

The method of a study and documentation analysis has been used in the research, as well as the qualitative contents analysis. The documents used in the research refer to the national strategies for the persons with

invalidity, the laws and regulations referring to disabled persons. Qualitative data analysis has been undertaken to evaluate the systems of care for the persons with invalidity in the following countries: the Federal Republic of Germany, Czech Republic, the Republic of Slovenia, as countries which are EU members, as well as in the Republic of Croatia, the Republic of Bosnia and Herzegovina and the Republic of Serbia, as transition countries.

The description of the solutions in the stated countries reflects the differences of great political and social changes influencing the formation of attitudes and approaches to the given population, consequently deserving the attention of a scientific research.

The general approach to research from the standpoint of a research subject starts from the global solutions, having in mind that the complexity of care system, i.e. the complexity of the research content, stands on the way of the later focus on the specific features of the system. In other words, the individual characteristics determining the quality of care have not been analysed in the research; when we say this we especially have in mind the subjective quality features, even though the often are more important than objective ones.

THE APPROACH MODELS TO PERSONS WITH INVALIDITY

The medical model of care for the persons with invalidity

Clinical approach to the treatment of persons with invalidity is a consequence of positivistic assumptions of man dating from 19th century. In the field of science, education and care for persons with invalidity an approach has for a long time been present starting solely from the handicap and the specialist treatment of the “damage” based on objectivistic-positivistic paradigm. The paradigm has been markedly characterised by quantifying view on the world, according to which differences between persons were understood as objective, real and subject to investigation through the methods of natural sciences. The differences manifested in the form of deficit or difficulties have to great extent been produced in medical disciplines and experimental psychology. According to these insights, the experts in practice have focused their attention on “deficit”, “difficulties”, “limitations”, rather than the person.

A person is beyond the eyeshot of the medical model. Persons with invalidity are seen as a problem; consequently, in order to remove or

decrease the consequences of a damage, various specialized services are organized working on the “healing”. Thus children at their earliest age are labelled “different”. Damage becomes a starting point and defines an approach to the treatment. Helplessness and weakness is emphasized and a person is seen as a patient. Institutionalized relation is complemented – a patient within it is passive and subordinated, and a person responsible for the work with disabled persons is active and superior. The most vivid examples of the relationship therapist – patient functioning are encountered in the terminology determining the population in question, with an emphasis put on a diagnosis as a starting point of therapeutic treatment. Such an approach has introduced various *specialists*. A person is reduced to a “diagnostic picture”, a constellation of clinical facts and put in a position which is in accordance with his/her “pathological” characteristics.

Within the development of scientific approach to children with special needs, in humanistic and social sciences, behaviouristic paradigm has been dominant limited to manifest behaviours, mostly developed in psychology, thus corresponding to medical model. As a consequence, Clough and Corbett identify medical model with psychological approach, not only in concurrent relation to theoretical, but also at practical level. In other words, clear understanding of the connection between the terms has occurred only after critical insights gained during the implementation of the mode. The stated authors have pointed out that the connection does not refer solely to conceptual identity of the model, but to its implementation, as well (Clough and Corbett, 2000).

Psychological approach and medical model have for a long time been preoccupied with the “improvement” of the condition of disabled persons, thus evaluating the work of an expert according to the level of “improvement” or getting closer to “normal”. Numerous elements of this way of work are also present today, but in a different social context. Nevertheless, we can conclude that even nowadays, both theoretically and normatively, the fundamental features of this way of work and approach to diagnosis and treatment have been preserved. Accordingly, the programs of including this population in a society have similar characteristics.

The medical model has dominated in the approach field to persons with invalidity since the beginning of 1960ies. This is when new views on disabled persons occurred introducing new definitions of “deficit” and “difficulties” in the case of these persons. The most significant concept

within them is – “special needs”. To put in Kuhn’s language, the period of medical model criticism could be characterised as a crisis, with the solutions offered by scientific communities gathering around a new – post-positivistic paradigm (Clark et al, 2002).

Nevertheless, it is essential to emphasize that the criticism of the period does not at all mean the criticism of either psychological and medical science and profession, or the experts in the fields, On the contrary, it could be said that without psychology and medicine there would actually be nothing that has been brought about by the new social model of approach to persons with invalidity. The new, social model has introduced social context of the life led by persons with invalidity into theoretical analysis. The term of *cultural reproduction* offered by Bourdieu (Bourdieu, 1998) is rather important in this context. He emphasizes that the consequence of the uneven distribution of cultural capital in the society is the reproduction of the differences to the approaches to persons with invalidity. Socially and economically superior impose their definitions of reality, including the definition of invalidity. This theory offers sound grounds according to which the “care overtone” could be interpreted and become acknowledged in the treatment of the persons with invalidity, which actually marginalizes it.

The social approach model to persons with invalidity

As it has been previously emphasized, while in the medical model the “invalidity” of persons is located individually, within an individual, post-positivistic paradigm focuses on the interactions of an individual with social environment, as an important factor of the life persons with invalidity lead, opening up possibility for new conceptualizations and interpretations of “invalidity”. Social approach model to persons with invalidity has been developed accordingly. Within this model, two sub-models have been developed: the model of social integration of the persons with invalidity and the inclusive approach model to the persons with invalidity.

The social model appeared within the post-positivistic paradigm of the understanding of social positions of persons with developmental difficulties. ... “difficulties in learning and participating in social occur due to the interaction between the person and the context surrounding him/her: people, politics, institutions, culture and social-economic circumstances influencing their lives” (Booth et al, 2000). The paradigm has been called post-positivistic since it inherited objectivistic-positivistic

paradigm according to which medical model was developed in the sense of using the methodology of science and “measuring” of individual differences of persons.

“According to the social approach model advocated by contemporary researches the negative effects of labelling-stigmatisation have been reduced, having in mind that it does not define invalidity in absolute categories, it rather determines it through culture and the conditions imposed by particular environment. In other words, invalidity is a result of an interaction between a person and his/her environment, rather than a phenomenon by itself. Labelling people as those belonging to a category imposes an identity to them, so that a person sees oneself in spite of a great number of abilities primarily through the marked category the person is classified within” (Igic, 2009).

A sub-model called – *the model of deficit* has been developed in the model of social integration of persons with invalidity. Instead of the concept of *care*, the deficit model has for the first time offered the concept of *approach*. This *approach* does not only allow but also encourages the persons with invalidity to participate in a society. The notion of *integration* has for the first time been mentioned within the *model of deficit*, opening up possibility of gradual and partial involvement of children with minor difficulties into the regular educational system. This is reflected in changes of dominant beliefs, values and attitudes. The ways of improving the skills and abilities of persons with invalidity have been studied within this model. Integration does not eliminate stigmatization. A person is still “accepted”, i.e. “imprisoned” by the imposed behaviour and thinking patterns, the person cannot influence. The person is forced to internalize the opinions, attitudes and values of the broader community. The “accepted” individual is sentenced to the imposed role, without a possibility or an opportunity to represent him/herself in a different light. In spite of this, the sub-model of deficit has initiated the concept of reflection or awareness raising, i.e. it has introduced the analysis of social interactions, aiming at their construction (becoming rationally aware), deconstruction (critically considered) and reconstruction (a possible change). We are talking about an irreversible process starting with a question “why is a person stigmatized”, ending with suggestions – “how to eliminate the segregation factors”.

“According to the emphasized demands and research results the General Assembly of the United Nations adopted A Convention on the rights of persons with disabilities in 1960ies, according to which the *World*

Programme of Action Concerning Disabled Persons has been created and adopted (the Program in the further text), being a general framework for the design of national programs and a guideline for their realization. The results of systematic monitoring and evaluation of the program implementation have justified its adoption and pointed to the advantages of integration as compared to traditional segregation approach” (Zovko, 1999).

Namely, as opposite to the traditional doctrine of social care insisting on the “supportive approach” (measures and actions providing help in adjustment to “normal life”) to persons with invalidity as a separate group, a new doctrine has now been advocated for – a “universal approach” starting from the concept of *human rights* for all with the concept including the rights of persons with invalidity. The concept is not reduced to special rights of disabled persons to education, professional training and employment; it rather emphasizes the *adjustment* of the social setting and society as a whole to *differentiated* needs of each person. Successful addressing the needs of all assumes complementary realization of social, economical, cultural, civil and political rights. Post-modernistic thinking, starting from the 1960ies, has been an expression of significant changes in social, economical, technological and cultural environment. The new *spirit of the time* has been changing the view on human life through its comprehensiveness, dynamics and permeability thus to significant sense influencing the existence of a modern man. Philosophical cannons and epistemological certainty existing up to that point were subjected to systematic and often severe criticisms. The social status of academic knowledge has seriously been brought into question. A decomposition of one view on the world, regardless of where it was derived from and how it was legitimized, is one of the significant issues of postmodernist deconstruction of modernism.

A viewpoint that people do not perceive a *single* existing world order, but through the act of cognition they to a great extent also create it, has started from a different understanding of a man. It is a socio-constructivistic understanding of a man, a person who creates meaning, i.e. it is a view according to which a man is responsible for the outcomes of his/her cognitive endeavours in considering and interpreting reality. In such a way, for example, while grounded understanding of modernism assumes the *model terms* like “feature”, “character” and “personality”..., i.e. the terms referring to universal characteristics of a man, postmodernistic view presupposes that a society establishes its understanding of reality in a dispersive and fragmentation manner. The

inclusive model develops within the social model driven by the changes and efforts at reaching the set aims. Unlike integration model as the one characterised by a particular attitude towards disabled persons, still witnessing on a certain separation of these persons from the mainstream of events, the term *inclusive society* principally denotes absolute equality and involvement of each individual in the community, giving contribution to its development.

Furthermore, it is controversial in view of its definition, since there are various and opposite opinions. In contemporary literature it has been talked about inclusion like a concept, a movement, a theory, a philosophy, educational practice and politics.

Various authors have expressed their views on inclusion (Primorac, 2003), and the one stated reaches a conclusion that the term of inclusion is “incomplete” and it at the same time has rather complex contents. He holds that inclusion is an unfinished theory and offers some guidelines in construing of inclusive education. Furthermore, Z. Primorac states that the concept of inclusion is correspondent to socio-cultural constructivism as one of the most modern theories of education and upbringing.

Policy is seen as a plan of action accepted by an individual or social group (WorldNet Dictionary). The starting points supporting the policy of inclusive education and action have been mentioned in international documents, like the following: Human Rights Convention, the Convention of the Rights of the Child, the World Declaration on Education for All signed in Jomtien (1990), Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993), Salamanka Statement (1994), Dakar Framework: Education for all (2000).

In its broader sense inclusion denotes a relationship an individual – society and vice versa; thus it can be more precisely characterised as social inclusion. There are three interdependent dimensions of social inclusion: *spatial* – refers to social and economic distances; *relational* – social inclusion as a feeling of acceptance and belonging, reciprocal and positive interaction, “to be appreciated”, to be socially useful, to participate; *functional* – social inclusion as increase of possibilities, opportunities, abilities, competences (Freiler, 1993).

Inclusion of persons with disabilities in community is a part of the great world movement for human rights, calling for equal participation of all persons in the community. In such a way inclusion becomes a basic

democratic right, having in mind that it implies equality in approach to persons; in other words, inclusion means that there are not rejected, segregated, stigmatized or handicapped. *All different are equal*. (European Youth Campaign – “All Different – All Equal”).

DESCRIPTIVE AND COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACH MODELS TO PERSONS WITH DISABILITY

Descriptive and comparative analysis of the *models* in chosen sample of countries: the Federal Republic of Germany, Czech Republic, the Republic of Slovenia, the Republic of Croatia, the Republic of Bosnia and Herzegovina and the Republic of Serbia, is grounded on the research of the forms of care for persons with disabilities through the study of national strategies and laws. The analysis of the documents regulating realization of anti-discriminatory principles in the approach to persons with invalidity, implemented according to national strategies, has clearly indicated that reaching of the established aims and tasks to great extent depends on economical and political circumstances. During the last twenty years, the chosen countries have been marked by great political and economical turmoil. Important political changes occurring in Europe, the spread of European Union, have brought to the necessary harmonization of legislative regulations.

According to the descriptive analysis of the chosen sample of countries, key characteristics of approach to persons with disability have been identified according to which various models of relation to persons with invalidity could be construed. In such a way, the Federal Republic of Germany, Czech Republic, the Republic of Slovenia, as European Union members, had to harmonize their laws with the basic European norms of human rights protection. However, significant differences remained in view of economical-political framework and the legislative regulations on the approach to persons with disability. Transitional countries also have a whole range of specific features in their approach to persons with invalidity. The case of the Federal Republic of Germany is specific – it was not involved in a war, but the end of socialism, the fall of Berlin wall and the reunification of the two countries that had only until yesterday been arranged in completely different ways, brought about great economical and political changes. On the one hand, the event caused a delight, and on the other, it provoked resentment, but what remains as a fact is that the reunification required great expenses. The analysis of the documentation on normative regulation has shown that in Germany the approach to disabled persons is grounded on the following characteristics:

- anti-discriminatory laws closer to the assumptions of the *National strategy on persons with disability*,
- reforms of laws and system of care for persons with disability that were a driving force of the changes of the policy for persons with invalidity, serving also as a model applicable in other European countries,
- establishment of laws on self-determination of persons with disabilities and their participation in creation of legal documents and practical solutions,
- the level of individuality confirmed according to individual characteristics, identification of needs and support aiming at independent participation in everyday activities,
- the law on personal budget,
- the possibility of employment at open labour market, supported by work assistant,
- housing strategy implying a support,
- reform of the law on care – care rather than custody,
- implementation of the inclusive approach to upbringing and education of children with special needs and
- inclusion as a principle of national law on education.

It can be concluded according to the analysis that the development of a modern approach to persons with disabilities is a social priority in Germany and that a whole range of significant laws has been adopted, positioning it on the very top in Europe, in view of modernity of normative organization (Bundesanstalt für Arbeit, 2004, Verzeichnis der Integrationsfachdienste - IFD. Nürnberg; Bundesministerium der Justiz, 2005, Betreuungsrecht - Mit ausführlichen Informationen zur Vorsorgevollmacht. Berlin...).

The “velvet revolution” in the Czech Republic has driven free thinking and liberation from the influence of the former SSSR, initiating democratic changes. The strict communistic regime left important traces of collectivism; what it left in the field we are dealing with was – utterly segregating relationship towards the persons with a disability. The Czech legislative is still facing great tasks in promoting the rights that will make the disabled persons “visible”. Normative changes refer to all the aspects of life quality of this population.

The analysis of the documentation has shown the following:

- the valid legislative regulations on the condition of human rights is vague and does not provide enough space for the

- development of contemporary forms of approach to disabled persons,
- the legislation is still relying on the *medical model* and supporting institutional forms of care,
 - the level of individuality is established according to damage and limitations,
 - the *care and health law* has legally introduced the *establishment of incompetence* of a person,
 - the law on social care does not include the instruments necessary for the implementation of deinstitutionalization and it does not include the provisions according to which the *support system in a community* could be built,
 - the state is the greater owner of all forms of care,
 - integration politics is not a component part of the law on education,
 - binary system in education is still firmly positioned,
 - special education is still a dominant model of upbringing and education of children with special needs.

Even though it harmonized its constitutional laws on the respect of basic human rights with the international documents, the Czech Republic is one of few European Union members in which the assumptions for better life of persons with disabilities have not been realized yet. Normative regulation is still emphasizing the medical model of care for disabled persons, as well as segregation forms of care for the target population (European Coalition for Community Living /ECCL/(2008.), Creating Successful Campaigns for Community Living. An advocacy manual for disability organizations and service providers; Legislativa v České republice; Sykorova, Z. (2000). Innovative modules in teaching inclusive special education at the Department of Special education at Masaryk University Brno....).

The analysis of documentation has shown that the Republic of Slovenia, as the most recent member of EU has introduced the greatest number of changes in the approach to persons with invalidity. In the laws of the Republic of Slovenia the protection of human rights has been clearly emphasized, including the ban of discrimination, provision of equal possibilities for all and equal treatment of each individual. Individuality is treated as a multiple condition arising out of the interaction of disabled persons with their social environment, which interferes with comprehensive and efficient participation in society.

The descriptive analysis has confirmed the following:

- anti-discriminatory laws are closer to the assumptions of the *National strategy*,
- the law on self-determination of persons with disabilities has been adopted, ensuring their participation in the creation of legislative and practical solutions,
- invalidity is defined according to human rights, instead of damage and limitations,
- the right to independent living of disabled persons is defined,
- the Law on professional rehabilitation and supportive employment has been adopted,
- the provisions regulating the rights from the field of social care have been modified and supplemented,
- the law on de-institutionalization is being prepared,
- the health and care law has been changed
- inclusive education has been implemented
- life-long learning has been introduced,
- the law on children with special needs has been implemented in education,
- the multi-track integration politics has been introduced.

The greatest improvement is noticeable in normative regulation of housing, employment and education which are of exclusively integrative character aiming at realization of inclusive approach to persons with disabilities. Segregating forms of care are implemented exclusively for the persons with more serious difficulties who need medical care. The law regulates the strategy of deinstitutionalization based on the philosophy of inclusion and individual-oriented planning (Hočevar, Krajnc, Šuštarčič, 2002, Uresničevanje Standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov; Poročilo posebnega poročevalca Komisije združenih narodov za socialni razvoj za obdobje 2000-2002 in priporočila....).

The specific feature of Croatia refers to war casualties and the consequences of war reflected in enormous increase of the number of invalids (disabled veterans). Creation of a new state has imposed the need for normative regulation of work with disabled persons. The Republic of Croatia, as a candidate for EU membership, has also adopted the laws obligating it to respect basic human rights. It has harmonized its laws with the norms of European Union, leading to harmonization of the norms on the approach to persons with disability. Defining priorities in solving numerous problems, through the changes of political powers and

different system treatment, the strategic aims in the field have also changed. On the other hand, this has been slowed down by the legislation changes. Therefore nowadays the solutions of the *medical care model* (social care, the system of pension insurance...) are still dominating. The law on work capacity in the system of social care has deprived the persons with disabilities of work capacity, cheating them out of their rights defined by the Constitution and the proclaimed provisions valid for all the citizens. This is only one of the indicators of change of the traditional medical model of care and incompatibility of legislation with the aims and tasks of the *National strategy*.

Documentation analysis has shown the following:

- emphasized role of the state in the protection of persons with disabilities,
- the laws according to which disabled persons pursue their life issues do not have clearly proclaimed anti-discriminatory provisions,
- expressed protection of persons with invalidity, but from the standpoint of the medical model,
- vaguely defined support to respect of human rights and regulation on social inclusion,
- definition of invalidity according to damage and limitations,
- the existence of the law on work capacity, enabling deprivation of work capacity,
- introduction of the *Law on professional rehabilitation and employment of persons with disability*,
- the existence of traditional forms of care,
- the lack of right to self-determination as a key principle in the choice of certain right,
- the absence of unique definition of the *person with invalidity*,
- the lack of law on deinstitutionalization,
- the absence of clearly defined legislative determination of inclusive education,
- persistent functioning of binary system of education of children with difficulties in development,
- the application of the law on upbringing and education starting from the model of social integration (*Action program for persons with disabilities 2007-2013*),

The National strategy and *The Declaration on Rights of Persons with Disability*, as the most important documents for the persons with invalidity, are still contrary to the legislation according to which persons

with disabilities exercise their rights, having in mind that they do not include the proclaimed anti-discriminatory provisions. What is emphasized is the protection of persons with disabilities based on the medical model, rather than respect of human right to determination grounded on inclusive social politics (Organization for economic cooperation and development, OECD, 2007, Education policies for students at risk and those with disabilities in southeast Europe – Croatia, Paris; for Croatian issue, National strategy of equating possibilities for persons with disabilities 2007- 2015, Narodne novine 143/2002 and 22/2005...).

The Republic of Serbia has not clearly expressed politics for persons with disabilities, in spite of the fact that it has signed a number of international documents. As a transition country, it has created a new *Strategy for improving the position of persons with disabilities*, setting clear goals of improvement of the position of disabled persons. The main aims of the Strategy are the development of legislative and social protection, the change of the approach mode, especially in education, employment and housing.

According to the analysis, the following could be concluded:

- anti-discriminatory laws are being harmonized with the National strategy, even though the process is slow and uncoordinated,
- monopolistic attitude of the state towards the forms of care,
- institutional forms of care based on medical model,
- Invalidity is defined according to damage and limitations,
- the data base of persons with disabilities has not been developed,
- The law on care has introduced legal possibility of proclaiming “incompetence” arising out of disability of a person,
- the laws have been applied not including the instruments needed for realization of deinstitutionalization,
- due to the lack of legislative grounds, the system of support in community has not been built,
- the law on education does not mention inclusive education,
- the binary system of education of children with special needs is still in function.

The analysis of the current state of affairs has shown that there is neither an institution in the Republic of Serbia with the appropriate data base of the persons with disabilities nor the system of monitoring care quality. This creates great difficulties in the design and management of the policies aiming at the improvement of the position of disabled persons and

establishment of a suitable system of indicators showing the realization of these policies (The strategy of improving the position of persons with disabilities in the Republic of Serbia, “Official Gazette RS”, No 55/05 and 71/05, Organization for economic cooperation and development, 2003; Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe – Serbia...).

Bosnia and Herzegovina has made significant steps in defining the position of the persons with disabilities. In September 2003 the Council of ministers of Bosnia and Herzegovina adopted the *UN Standard rules for equalization of opportunities for persons with disabilities* bounding the authority organs to apply the stated rules when creating regulations and solving issues of disabled persons. The document initiated the issue of approach to persons with invalidity in Bosnia and Herzegovina, mostly positioned in the sector of social care. However, even though the sensibility for the problems of persons with disabilities has been increased and their movement empowered, the position of these persons in society has not been significantly improved.

The analysed documents show the following:

- the state has not signed the Convention on rights of persons with disabilities,
- the principles of democracy and human rights respect are being built into legislation, but slowly and uncoordinatedly,
- social legislation is base on the medical model of care for persons with disabilities,
- a number of fields at various levels of power share the jurisdiction in implementation of the policy for persons with disabilities,
- cantons are responsible for the establishment of the policy of approach to persons with disabilities,
- the adoption of action plans for the implementation of activities included in the National strategy is not carried out on equal grounds in all the cantons,
- the problem issue is regulated through 10 laws on education,
- the cantons are responsible for the establishment of the policy of upbringing and education of children with special needs,
- the law on upbringing and education provides the equal right for education for all,
- the binary system of education of children with developmental difficulties is still functioning,
- special education is emphasized and

- inclusive education is a key element of educational reform.

In spite of the fact that the issue of invalidity is increasingly more present on the agenda at all levels of power, it seems that there is still no clear vision of future actions in the field of invalidity, and the organizations gathering persons with disabilities do not have sufficient influence on the current state of affairs for the attitude of society towards the persons with disabilities to be improved. One of the causes of relatively undefined existing status of the persons with disabilities is the fragmentation of jurisdiction between various levels of power. This is caused by inappropriate communication and the lack of cooperation. It is evident that the vague division of jurisdiction often leads to a situation in which disabled persons do not know where they can exercise their rights. In order to solve any of their problems they are sent to the institutions of social care, implying that persons with disabilities are still treated exclusively as a social category (the Strategy for equalization of opportunities for persons with disabilities in the Federation of Bosnia and Herzegovina 2010 – 2014, Organization for economic cooperation and development, 2003; Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe – Bosnia and Herzegovina...).

The comparative analysis has clearly shown that the respect of human rights is a component of *constitutions* of the chosen sample of countries. The *national strategies* express anti-discriminatory attitudes, however emphasizing the role of the state in the protection of persons with disabilities. Considering the aims and measures of the *national strategies*, it has been established that the differences are minor, i.e. all the strategies are based on contemporary approach to persons with disabilities. The *medical model of care*, financed by the state is still dominating, i.e. prevailing institutionalized form of care in solving the housing problem and the issue of care for persons with invalidity. Germany and Slovenia are the only countries that implement the rehabilitation programs in the community, grounded on deinstitutionalization strategy. Normative and practical changes in the approach to persons with invalidity in all the countries are still rather slow and they assume long-lasting processes. Germany, Slovenia and Croatia have adopted important laws opening up possibilities for persons with disabilities to actively participate in the life of the community (*The law on self-determination of persons with disabilities*, *The law on inclusive education* and *The law on deinstitutionalization*).

The emphasized traditional models of care for persons with disabilities are still characteristic for all the stated countries, even though it is in

opposition to the ratified agreements and national strategies. Only in Germany and Slovenia the modern forms of approach have been introduced according to the *Law on deinstitutionalization* grounded on the philosophy of inclusion.

The programs of non-governmental and non-profitable organizations are forms of modern approach. On the other hand, these programs are not a significant factor in creating a comprehensive system of care for persons with disabilities, since they do not have systematic support to programs and are dependant on financing by the state. Furthermore, non-governmental organizations are closed systems classified and founded according to damages, leading to them being negotiable with difficulties. In such a way an active transfer of knowledge based on the concept of inclusive approach is not made possible.

It is rather challenging for significant research and professional works legitimizing contemporary forms of approach to change the established attitudes and ways of system functioning. It is a daunting task to implement the national strategies based on a different approach to persons with disabilities in the system of out-of-date legislation in Czech Republic, Croatia, Bosnia and Herzegovina and Serbia.

Defining of invalidity, i.e. disability from the standpoint of medical model is characteristic for the majority of the studied countries, apart from Germany and Slovenia. In these countries, the level of invalidity is determined according to the establishment of individual characteristics and possibility of participation in the activities of everyday life. Establishing the needs is a starting point in defining support a person with disability needs in order to actively participate in the life of a community.

Having adopted the *Law on professional rehabilitation*, Croatia has made a great step, creating, along with Germany and Slovenia, the assumptions of employment of persons with disabilities at open labour market.

The binary form of upbringing and education of children with special needs is still prevailing in all the studied counties. A great step ahead has been made by Germany, Slovenian and Czech republic, having in mind that they adopted the laws on education of children with special needs and started with the introduction of inclusive education.

The comparative analysis of the solutions in the chosen countries has shown that Croatia, in comparison to other countries, has shown progress

and has been gradually changing the philosophy of approach to persons with disabilities. According to the model of good practice, some solutions have been implemented in Croatia, proven to be successful in Germany and Slovenia.

On the one hand, the policy of approach to persons with disabilities in Croatia has increasingly been determined by the lack of financing and the reduction of state programs; on the other hand, Croatia has faced an enormous increase of the number of users of these programs, leading to deterioration of living conditions of all, and, as a consequence, of persons with disabilities.

The comparative analysis of the sample of countries has indisputably shown that the awareness on equal rights of a person with disability has been raising through new ways of considering the approach to persons with invalidity; at the same time, there is also raised-awareness on the development of social potentials necessary for the development of contemporary forms of approach to persons with disabilities.

Nevertheless, the involvement and empowering of civil society in shaping the policies of contemporary approach to persons with disabilities is rather optimistic. Persons with disabilities are a part of civil society who have actively participate in design and creating of conditions for higher quality of life, thus taking responsibility for their own lives. In public, especially professional, scientific and political, there have been more and more persons advocating the attitude that autonomy, self-advocacy, self-organization of persons with disabilities are the right way into the future.

CONCLUSION

The analysis and articulation of the models of approach to persons with disabilities, basic theoretical assumptions of care and approaches aimed at showing that these ideas are not new, but are recognized over again through man's efforts to confirm him/herself as an individual. The comparative analysis of the sample of countries has shown that the traditional approach to persons with disabilities, based on medical model is still prevailing. In spite of the fact that all the countries have created key national documents according to modern standpoints, the medical model of approach to persons with invalidity has still been persistently resisting the changes in practice. It is not a rare case that the application of qualitative normative solutions in practice, according to contemporary theoretical approaches raises a large number of challenging and

demanding questions. If social model is based on holistic approach, constructivistic paradigm and the need for social intervention, the issue of direction of the change to be introduced is the matter of changes in value structures, as well as political will to democratize society. Namely, in social intervention, problem solutions are recognized at four levels: national, local, school and family. The experiences of developed countries have shown that there is no successful implementation of a program without appropriate activities at all the stated levels.

Inclusion implies a whole range of changes leading to “inclusive society”. The changes assume acceptance of a “new paradigm” which is only to become applied at individual and social level and become a new social concept. This is a long-lasting process demanding active education, upbringing and learning of each individual and society. Considering the past, the present and wishing for the future, inclusion, as a process of social change, will come true only when there is no more need to use it as a term, a concept, a movement or a philosophy.

Finally, as it is expressed by an old Chinese proverb: “When wind blows, some build walls and others construct windmills.”

References:

1. Akcijski program za osobe s invaliditetom 2007.- 2013.,
<http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads>
(13.03.2010.)
2. Alfiev, M. (2000.). *Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 36 (1), 9-16.
3. Barjaktarević, A., Milković, E., Savić, I., Bunić, A. (2006.). *Zapošljavanje uz podršku na otvorenom tržištu rada*. U V. Đurek (ur.), Zbornik radova 6. međunarodnog seminara. Živjeti zajedno (str. 215-222) Varaždin: Savez defektologa Hrvatske
4. Behindertengleichstellungsgesetz. Bundesgesetzblatt 28/I, 2002.
Betreuungsgesetz.
<http://www.betreuungsrecht.org/html/betreuungsrecht.html>
(12.04.2010.)
5. BGB – Bürgerliches Gesetzbuch.
<http://bundesrecht.juris.de/bgb/index.html>(12.04.2010.)
6. Bourdieu, P. (1998.), *Društveni prostor i simbolička moć*, Zbornik Interpretativna sociologija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd Oliver, M., (1999), *Disabled people and the inclusive society: or the times the times they really are changing*: Independent Living Institute,

7. Bratković, D., Bilić, M. (2006.). *Kvaliteta podrške u programu stanovanja u zajednici*. U V. Đurek (ur.), Zbornik radova 6. međunarodnog seminara. Živjeti zajedno (str. 277-288) Varaždin: Savez defektologa Hrvatske
8. Bujanović, J., (2007.): *Zakonske odredbe, stanje i novine u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini*. Program obuke nastavnika/ca za uključivanje djece s posebnim potrebama u školski sistem. Pedagoški zavod Unsko-sanskog kantona
9. Bundesanstalt für Arbeit (2004.): *Verzeichnis der Integrationsfachdienste - IFD*.
Nürnberg.http://www.arbeitsagentur.de/content/de_DE/hauptstelle/a04/importierter_inhalt/pdf/ifd_verzeichnis.pdf (10.05.2010.)
10. Bundesministerium der Justiz (2005.): *Betreuungsrecht - Mit ausführlichen Informationen zur Vorsorgevollmacht*. Berlin
11. Bundesregierung (2004.): *Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung der Teilhabe*. Berlin.
www.bmgs.bund.de/download/broschueren/a125.pdf (23.04.2010.)
12. xxx Centre for Economic and Social Inclusion, 2002., www.cesi.org.uk/about_us/profiles/associates/paul_convery.ht, (14.03.2010.)
13. Clark, C., Dyson, A., Millward, A., (2002.), *Theorising Special Education. Time to move on?* In Clark, C., Dyson, A., & A. Millward *Theorising Special Education*, London nad New York: Routledge Falmer
14. Clough, P., Corbett, J., (2000.), *Theories of Inclusive Education: a Student's Guide*, London: Paul Chapman Publishing
15. Duffy, S. i Sanderson, H. (2004.). *Person Centred Planning and Care Management*. *Learning Disability Practice* 7, 6, 12-16
16. EUMAP, EU Monitoring and Advocacy Program (2005.). *Prava osoba s intelektualnim teškoćama. Pristup obrazovanju i zapošljavanju*. Hrvatska. *Izvešće o monitoringu*,
17. European Coalition for Community Living /ECCL/. (2008.), *Creating Successful Campaigns for Community Living*. An advocacy manual for disability organizations and service providers.
18. Freire, P. (1993.), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum
19. Hromatko, A. (2007.), *Procjena stanja razvoja civilnoga društva u RH*, Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva, Zagreb
20. Igrić, L.J. (2009.), *Posebne potrebe/invaliditet i društvo/liječenje započinje osmjehom...* <http://www.mzss.hr> (22.02.2010.)
21. Internet publication URL: <http://www.community-living.info/documents/ECCL-Manual-final-WEB.pdf> (11.03.2010.)
22. Izveštaj iz Bosne i Hercegovine (2007.), *Prava osoba sa posebnim potrebama*, Životna pomoć, Bosna i Hercegovina, Hilfen für behinderte Kinder und ihre Familien in Bosnien e.V, Njemačka i Inclusion Europe, www.inclusion-europe.org/documents/BiH-report-Lat-web.pdf (14.03.2010.)
23. Kinsella, P. (2001.): *Supported Living. The Changing Paradigm – from control to freedom*. <http://www.paradigm-uk.org/articlesupportedliving.html> (12.04.2010.)

24. Legislativa v Česke republike:
<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=481>(12.04.2010.)
25. Mišćević, N. (2004.). *Moja prava*, Udruga za promicanje inkluzije. Zagreb
26. Oliver, E. (2002.), *Odgoj za budućnost*, Zagreb, Educa
27. *Opća deklaracija o pravima čovjeka*, http://pravnadatoteka.hr/PDF_02.22.2010.
28. xxx Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (2003.); *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u Jugoistočnoj Europi-Bosna i Hercegovina*,
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf> (16.04.2010.)
29. xxx Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD). (2007.). *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi – Hrvatska*. Pariz. za hrvatsko izdanje.
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf> (16.04.2010.)
30. xxxx Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj(2003.); *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u Jugoistočnoj Europi-Srbija*, www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf (13.03.2010.)
31. *Posebne potrebe obrazovanja unutar obrazovnog sustava - Češka Republika*,
<http://www.msmt.cz/Files/HTM/SpecialNeedsEducationCzechRepublic.htm> (14.03.2010.)
32. Primorac, Z.(2003.), *Kratki prilog jednoj teoriji (Inkluzivno obrazovanje) u zborniku:Inkluzija u B i HTEDP-Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu*
33. Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Elliott, J., McIntosh, B., Swift, P., Krijnen-Kemp, E., Towers, C., Romeo, R., Knapp, M., Sanderson, H., Routledge, M., Oakes, P., Joyce, T. (2005). *The Impact of Person Centred Planing*. Institute for Healt Research, Lancaster University
34. xxx *Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji*, „Službeni glasnik RS”, br. 55/05 i 71/05)
35. xxx *Strategija za izjednačavanje mogućnosti osoba sa invaliditetom u Federaciji Bosne i Hercegovine 2010.-2014.pdf*, www.zdk.ba/Ministarstva (11.03.2010.)
36. Sykorova, Z. (2000.). *Innovative modules in teaching inclusive special education at the Department of Special education at Masaryk University Brno*.
http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_s/sykorova_1.htm(16.03.2010.)
37. Vann, B.H. , Šiška, J. (2006.). *From “cage beds” to inclusion: the long road for individuals with intellectual disability in the Czech Republic*. *Disability & Society*. 21, 5, 425-439.
38. xxxx Vijeće Europe (2005.).*Strategije zapošljavanja za promicanje jednakih mogućnosti osoba s invaliditetom na tržištu rada*. Tisak Vijeća Europe. Hrvatsko izdanje: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Zagreb

39. Weiss, H. (2000.). *Selbstbestimmung und Empowerment – kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs*. BHP 39, 3, 245-260.
40. Wendeler, J. (2000.). *Arbeitszufriedenheit von Beetreuern in Wohnstätten*. Geistige Behinderung 3, 249-258
41. Werkstättenverordnung: <http://bundesrecht.juris.de/schwbbvv/> (27. 04. 2010.)
42. Westecker, M. (1999.). *Persönliches Budget – Von der Vision zur Wirklichkeit*. Impulse 14, 25-26.

Biographical note

Prof Dr Marko Musanovic is a full time professor at the Philosophical Faculty in Rijeka, Pedagogy Department. His research fields are the following: theories of education, theories of curriculum, upbringing-educational communication and primary school reform. He is an author of 8 books and 50 scientific and professional papers. He has participated in 9 projects and was a coordinator in one of them. He is the head of the Department of Pedagogy at the Philosophical Faculty in Rijeka; he is the president of the *International Centre for Drug Addiction Prevention* and the *Association Home of Youth* in Rijeka. He is the member of the following associations and bodies: the *World Association for Educational Research* in Québec, the Scientific Field Committee for the field of educational sciences within the Ministry of science, education and sport of the Republic of Croatia, international scientific board for the organization of 15th congress AMSE-AMCE-WAER in Marakes *Educational Research around the World*.

Sandra Stojkovic is a teacher of education rehabilitation working as a coordinator of work therapy and psychosocial rehabilitation in the Centre for rehabilitation in Rijeka. Having graduated from the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences in Zagreb, she became a postgraduate student at The Philosophical Faculty in Rijeka. She is one of the members of the foundation board of the association *Pegaz*, dealing with therapy riding. She is also a co-author of the project *Analytic Centre of Rijeka* and a member of multidisciplinary team within the project.

Gabriela Kelemen PhD¹

University “Aurel Vlaicu”, Arad, Romania

=====

IDENTIFICATION OF HIGHLY GIFTED CHILDREN

Abstract: We have recently witnessed an increased attention and focus of specialists on the problem area of highly gifted children, their identification, on finding the most adequate methods to develop their potentials and designing a proper legislation. This aspect is marked by the necessity to acknowledge and respect individual differences, based on human rights: gifted children need adequate educational opportunities to develop their inborn abilities. Identification and education of gifted children receives more and more attention from those responsible for their development, and we can see that the special place is given to excellence within the present educational system by developing excellence centres in several regions of the country. Implemented at the level of educational policy, the regulations well stipulated in education are worth of respect. The development of educational strategies to identify and train gifted children is an imperative in the pedagogy of highly gifted children. The text offers the outcomes of the considerations dealing with various approaches to identification of the gifted at different ate. Among other things, the conclusions point to the need to start with the identification as soon as possible and to include a number of methods.

Key words: the gifted; identification; skills; methods; education .

Introduction

Brilliant intelligence is rare and human abilities to identify it are rather limited. Most of the times we are unable to recognize it, and if we do we do not know how to approach it. We are fascinated by the brilliance of the human genius but until its recognition we have to follow a difficult path, full of obstacles. It seems to be easier to identify talents that perform in the domains such as: art, music, sport. These categories benefit from special centres, but the concerns are reduced for the rest of the gifted

¹ Gabriela Kelemen.Tel.: 0040745074150; fax: 0040257231003
E-mail address: kelygaby@yahoo.com

children, though 80% of all discoveries and scientific innovations are results of the activity of gifted and creative children.

In Romania, the interest in the domain of intellectually gifted has developed especially after 1900 when myths and prejudices regarding the superiority of the white race were put aside by research and studies in this area. The findings have revealed aspects regarding intellectual superiority in all human races, equally distributed for each gender. Of course, giftedness has its own, culture and tradition related characteristics. Unfortunately, after World War II and the political changes that occurred as its consequence, we have witnessed lower interest in the subject of giftedness, considered to be of elitist nature, promoting social inequality.

Nowadays, in Western Europe and the USA, concerns for the psycho-pedagogy of giftedness are numerous and in Romania, the interest for this domain has increased after the 90s. Since then, attempts have been made to include the category of gifted people in the object of study of special psycho-pedagogy, taking their special psychological profile into consideration. As a matter of fact, in countries such as Spain and the USA, the statement *special educational needs* explicitly includes the category of gifted children in the legislation of special integrated education.

Giftedness is a delicate and interesting subject but still insufficiently explored by the history of psycho-pedagogy, due to non-inclusion of gifted children in the category of persons with special needs for a long time. Today, it is more than obvious that these children should benefit from special training programmes, adapted to their high potential, to their psychological profile. Without these facilities they can not reach high achievements.

1. Argumentation in favour of the initiation of gifted children identification

The problems of identifying and educating the gifted bring about debates regarding the types of giftedness, the influence of different cultural groups, the origin of giftedness, the procedures of identifying it, the efficiency of training programmes. According to research, gifted children cover between 2 and 6% of the statistic population, but this percentage can rise up to 20% if inborn intelligence, supported by creativity and self-motivation, is stimulated in a social and educational environment appropriate for the development of gifted children. We support this idea, underlying that these children can reach superior performances in the

development of their own potential if they are identified soon enough and are provided with proper development conditions. According to some authors, the usefulness of research and education of the gifted can be analysed based on these three aspects: definitions, ideologies and hypothesis that allow the classification of seven problems regarding the programmes of identification and education for the gifted after their orientation:

- the level of superiority or of superior performance and the assignment of a label of gifted child;
- types of giftedness;
- the way giftedness is manifested in different cultural environments;
- the origin of giftedness;
- screening procedures of the gifted;
- the efficiency of educational programmes.

Any attempt to identify and train the gifted in a differentiated manner is improved if those involved are aware that the aspects related to ideology and empirical obviousness tend to prevail in planning and applying the programmes for the gifted or that they can focus merely on definitions. Even though all training strategies designed for the gifted children capable of superior performances (acceleration, enrichment, grouping, school activities, outside school activities) are different from the viewpoint of their components, teaching and learning time management, knowledge presentation, they also have a few common premises referring to the following:

- the intellectual nature of giftedness;
- affective characteristics of giftedness;
- objectives established by the regular curriculum;
- the ability of enriched or differentiated curriculum to fulfil the education of the gifted.

Many authors reveal in their studies the importance of early identification of gifted children in an attempt to help them understand their status, to understand that what they have is not a mistake of the nature, to make them aware that the nature of their personality has nothing weird and that they should not feel ashamed by what they are. A second argument would be the authors attempt to help them progress in their own pace in the fields they manifest giftedness, so as to achieve the performances they are capable of and to become real creators in their fields of interest. Silverman, L.K. (1983), Terman, L. M. (1981).

The research problem or the issue to be explicated according to the research refers to the considerations of the extent certain approaches, techniques and instruments contribute to adequate identification of abilities of the gifted and the possibilities of their appropriate development. The identification of the gifted will be considered according to various methods and their contribution. The starting point is that the known techniques and instruments provide a lot of information, but the complexity of the nature of giftedness imposes the need for complex approaches and variety of instruments in order to get closer to the nature of the phenomenon, often impossible to seize, thus satisfying professional ethics. Starting from the idea that a single identification method is not sufficient, we considered that a flexible system of identification should involve several approaches and ways and instruments. We have relied on a number of them:

- collecting different information in order to make a portrait of a child (like in table 2):
- classification of information in the following categories: general skills, interests, learning styles and learning success indicators (skills, preferences, learning productivity and creative skills).

Descriptive method is used along with comparative approach and descriptive statistics.

1.1. Gifted children identification according to the method of observation

Argument for choosing the method of observation. According to some specialists (Benito, Yolanda, 2003), preschool children and pupils possess certain hidden social and cognitive abilities that are rather difficult to identify. Therefore, more integrative methodologies are required to identify gifted children. There are gifted children in every type of culture, both genders and of different ages. Gifted children sometimes hide their abilities and refuse to obtain high scores in tests. The gifted can be emotionally extremely sensitive and therefore obtain low scores in tests. Complex identification methodologies are necessary and they should take into consideration various factors, including the academic, psychological and cognitive ones. There is a strong urge to find specific methods for identifying gifted children. A flexible identification system has to contain a multitude of factors. A rigorous identification is necessary but so is giving equal study opportunities to gifted children, without discrimination. Educational opportunities for gifted children should be offered equally to boys and girls.

The first stage in the identification work is searching the best valid selection procedures. Usually, the choice depends on the aimed educational programme but also on the experience of those involved professionally. A set of identification procedures contains: IQ measurement tests, tests for special abilities, teachers' appreciations, a portfolio of talents, observations, etc. All components can be examined empirically from the point of view of internal consistency, content validity, test – retest reliability and empirical validity. Research points out the invalid aspects of an identification instrument (Rotaru, T., Iluț, P., 1997). For this reason, identification procedures depend on hypothesis related to the label of “gifted”. Therefore, in problems related to identification several meanings are assigned to various definitions, ideological or empirical aspects being less taken into consideration. This approach clarifies the elements that represent a central interest in any position towards differentiated education of the gifted that are ignored or neglected.

The identification of gifted or talented children is a concern that has lately gained interest among researchers. Identification in practice can be carried out by studying some types of gifted children, different personality patterns that vary from a cognitive, ability – based and emotional point of view. The higher the giftedness is, the more emotionally asymmetric the children are, and therefore the differences are substantial. Gifted children, especially at a young age seem to possess attention and observation abilities and the level of attention and concentration evolves through the method of observation. However, identification should contain multiple procedures, various tools and methods: observations, questionnaires, lists, standard tests, meetings with parents, children and teachers, etc. Observations have to be selected according to scientific qualities, objectivity, reliability and validity, everything based on observation grids. (Radu, I., Ionescu, M., 1987). Identification requires a multi-methodological approach.

Intellectual and personality features are observable aspects by field research, direct and systematic observation, without outside interference.

We can classify the events based on aimed behaviours as follows:

- non-verbal behaviours consisting of information provided by body movements, facial expressions, gestures;
- spatial behaviours offer information about the individual's reactions to certain concrete situations, like proximity reactions, closeness between pupils;

- extralinguistic behaviours include aspects of an individual's peculiarities according to his voice modulation, tone, timbre, volume, etc.;
- linguistic behaviours refer to the content of oral or written message.

If these aspects are observed accurately, they will provide us with the information regarding certain intellectual and personality – based characteristics that will be registered according to a checklist. Observations can be carried out on groups of subjects, during a school semester. The time attributed to observation (F. C. Dane, 1990, apud, Bocoş M., 2005) will be the time assigned to formal and informal activities. Not all characteristics of gifted children are positive, there are also negative features. We have to identify these features too based on the method of observation and we can record them in our observation sheets. Observations will be classified into four components: non-verbal, spatial, extra linguistic and linguistic:

- stubbornness;
- the tendency to dispute authority;
- not taking part in class activities;
- lack of cooperation;
- cynicism;
- negligence and disorganization;
- emotional frustrations;
- absent-mindedness;
- weak interest for details.

The observed events will be systematically recorded in individual observation sheets belonging to each individual.

The evaluation of performed observations. The evaluation activity of observations can be undertaken at the end of the semester preserving critical attitude in perceiving the results, without improvising and misinterpreting the truth. The recordings will be written with a pencil, on the “field” and all observations will be written down – even those that seem less important or less interesting. They can be very useful later on when we analyse them based on work hypothesis. That is why observation grids will have two entries: secure and insecure information. Observations will be analysed with the aim of testing hypothesis and differentiating between necessary and sufficient causes.

The interpretation of evaluation will be done based on some criteria that take into account selection errors. These can be:

- Alfa errors or type I risks when we identify a child as possessing high abilities without actually possessing them;
- Beta errors or type II risks when a child is gifted but not identified as such.
- We also have to bear in mind the following aspect: Any diagnosis at ability level has a time limited predictability value (Carmen Crețu, 1998).

The evaluation of the degree of validity and reliability

a) *validity* is established if the working strategy and the tools used are useful for our expectations. There are the following types of validity:

- validity of contents (internal) – refers to the degree to which the indicators measure what is supposed to be measured;
- predictive validity (external) – has in view the degree to which the performed measurements allow the observation of relations with other measurements as well as the possibility to forecast the analysed phenomena;
- construct validity refers to the explanatory factors of a result obtained through measurement. The measure of this type of validity is carried out according to the correlation manner existing between the studied variables.

b) the *reliability* analysis has in view the trust and stability degree of the working tools. The reliability degree is established according to the extent to which we succeed in obtaining true values by undertaken measurements.

Observation, as primary method of collecting data regarding human behaviour, is the most adequate method of identifying gifted children, especially at early age. It allows collecting data in different moments of a day, the observation of child's behaviour in different activities, his interest in certain areas, everything in real-life situations. Collecting data and comparing the ones that repeat frequently can lead to certain conclusions regarding the degree of giftedness, of the area where child's abilities occur, the age level where the child is placed and the way s/he reacts from an emotional point of view. Another advantage of observation is that it can be carried out without making the observed person aware of the fact that s/he is being observed. Observations collected in this manner can be compared with other methods of identification, i.e. with data collected through teacher, parents or other family members addressed questionnaires or with questionnaires filled by the child himself.

Many authors think that natural observation is one of the most adequate methods of studying human behaviour. (Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, 2007)

1.2. Testing

Tests are to follow a number of regulations. First of all, standardized tests will be used that follow validity norms such as: a standard set of items applied to all children, standard application rules and evaluation procedures. Following these rules allows us to compare individual results with target group results, in our case, gifted children. The following tests have been used in our study:

- *Domino 70* Test that properly highlights the *g* factor (Spearman). From a conceptual and correlation point of view it results a strong saturation of *g* factor, as: 0,86- *g* factor; 0,9 – *k* factor *k* (perceptive spatial variation); 0,04 - *n* factor (numeric).

- *H.P.* Test. This test is applicable for the age group of 9-25; it consists of 60 items that contain aspects related to mathematical intelligence as arithmetical argument, to linguistics and vocabulary, to logics by analogy making, to succession grasping, focus ability, differentiation between essential and consequential.

- *H.S.P.Q.* Test, according to the test manual it is applicable to the age group 12-18 and investigates 14 personality factors that are in direct relationship with success/interest for school and sport activities, leadership and school adjustment.

- *Woodworth –Mathews* Test can be used to determine the degree of school and social adaptability of the subjects as well as to determine certain differentiating aspects of their personality. This test has been standardized on a normative population of over 2000 subjects and is one of the most frequently used questionnaires of adaptation. It aims at highlighting the adaptation difficulties in different areas of human activity and grasps the differentiating aspects of a person's adaptation.

- We consider as useful the usage of socio-metrical tests and demonstrations because these respond to our selection criteria. They offer us the possibility to observe group relations, child behaviour, as well as indexes to reveal possible hetero - chronic aspects of development between intelligence and adaptation conditions.

- Another test is the *Brumbaugh & Rosho Guide to Identify Gifted Children* (1959) – that is addressed to both parents and teachers.

-*Diana Test, a creativity test*². The creativity test for preschool children consists of drawing as many figures as possible starting from a circle and a square. Each child gets a sheet of paper with several identical squares drawn on it and another sheet of paper with several equal circles.

Instructions. Preschool children are instructed to draw as many images as possible starting from the squares and circles given on those two sheets of paper. There is no time limit for this activity.

Evaluation. Children who draw the largest number of figures and images on the test sheet and those who show creativity in drawing are considered highly creative. A ranking of figures and images drawn by the children can be made in order to see which category is the most frequent:

- (1) Figures created starting from a CIRCLE:
 - Human physiognomies (F): 18 figures.(child, human, human face, the face of a human, Indian, girl)
 - Toys (J): 8 figures.(balls, balloon, robot)
 - Animals (A): 2 figures.(rabbit, bear)
 - Plants (P): 10 figures.(tree, flower, apple)
 - Means of transportation (T): 3 figures(tank, bicycle)
 - Constructions (C): 15 figures.(snowman)
 - Heavenly bodies (Cc): 7 figures.(planet, sun, globe)
 - Other objects (Ao): 5 figures.(traffic light, painting, flag, island)
- (2) Figures created starting from a SQUARE
 - Human physiognomies (F): 2 figures. (human)
 - Toys (J): 15 figures. (robot, toy)
 - Animals (A): no figures.
 - Plants (P): 6 figures. (flower, tree)
 - Means of transportation (T): no figures
 - Constructions (C): 34 figures. (house, wardrobe, chair, television, computer, dog house, window)
 - Heavenly bodies (C): 1 figure (smoke)
 - Other object (Ao): 11 figures (flag, alien, abacus, present, ice-cream, painting, cobweb, sock)

Test-based selection implies the acceptance of certain truths by the whole educational community. These refer to:

² This test is a personal contribution and was designed taking into account the characteristics of the group of children that were subjected to testing, namely children from Arad, and according to their special abilities.

- the existence of a threshold value that differentiates gifted children from non-gifted. The value can be the value of an IQ measurement test equal to 130, a maximum score in a math or foreign language test, or the child can be nominated by the teacher;
- the test or the process of selection can certainly discriminate the gifted from the non-gifted based on a valid criterion;
- the test is neither influenced nor favoured by one group or another;
- most capable pupils can be identified through this testing or selection process.

1.3. Nomination made by the parents

We consider that at early age parents or legal guardians are the first ones who get to know the development level of the children and who can notice specific aspects differentiating children. They are the first ones to observe aspects different from those manifested in the classroom. At home, children have a different behaviour, motivations are different, the interests are different, the attitude differs in a secure environment like the one at home, and therefore special abilities can easily be observed. Thus, we will rely on the data provided by parents within the identification process. These data have been collected according to interviews containing relevant questions regarding exceptional development of children in different areas such as:

- precocious reading skills;
- special linguistic abilities;
- advanced thinking;
- intellectual curiosity.

These aspects may or may not be relevant in the identification process of a gifted child, because parents have the tendency to be subjective and insufficiently realistic when comparing their child's performance with performances of other children. Therefore we have related each item – by parent or teacher – to the assessed child/pupil trying to identify the *intensity, frequency and the degree of adequacy* of the characteristics based on the identification scale.

1.4. Nomination made by the teachers

This method represents an accepted way to identify gifted children of all ages. It focuses on observing behaviour and characteristics typical for children of a certain age. The teacher observes the child in different states while being in school. The teacher uses various means of thorough

observation, such as: spontaneous observations, systematic observations recorded in checklists, the analysis and study of school results, as well as of school portfolios. Outstanding aspects observed through this method can confirm the presence of a gifted child among other children. Teacher's checklist should contain the following identification aspects:

- outstanding learning characteristics;
- strong motivation;
- leadership;
- highly creative thinking;
- eagerness for knowledge and information;
- constancy of these abilities;
- self-determination.

In order to obtain as realistic pieces of information as possible, we will use multi-factor identification items. Teachers' observations will be carried out according to these items.

A child that possesses all these characteristics is considered a gifted child and s/he should be put under a close observation.

1.5. Nominations made by classmates

In the first identification stage (*screening*) of children with high abilities, the nomination of teachers and parents, as well as classmates' self – nomination procedures are used. Nominations made by classmates are viable due to the fact that children have a developed sense of justice and honesty, therefore their observations are considered just and relevant. One of the most appreciated classmate nomination procedures is *Tracking Talents*, designed by the Canadian professor François Gagné. The questionnaire presents 42 psycho-behavioural prototypes, grouped in 9 ability categories (intellectual abilities, creative, socio-affective, physical, academic, technical skills, artistic skills, interpersonal skills, inferior achievements/success). The classmates are required to fill in the questionnaire, nominating four classmates, in order of their preferences that they consider the most appropriate for the position described by the prototype.

1.6. The analysis of school scores

The procedure of school score analysis may or may not be relevant in the attempt to identify gifted children. Specialists argue that most of the times, school scores do not fully reflect exceptional abilities of gifted children, yet it is good not to give up on these procedures, paying special

attention to use them cautiously. School scores can be analyzed as a whole or each school subject could be considered separately.

2. Presentation of results obtained during the experiment

In order to determine the characteristics of the selected sample, the descriptive statistics was undertaken. In what follows we will analyze the frequencies and the percentages of the indicators in this comparative study, which sets itself to analyze results.

2.1. Descriptive statistics

Table 1: Samples of children by level of education, chosen for identification

Samples	Components of groups-classes				Total
	A	B	C	D	400
Preschool	28	22	24	26	100
Primary	26	24	27	23	100
Gimnasium	29	21	30	20	100
High school	32	25	21	22	100

Figure 1: Share at the high school level

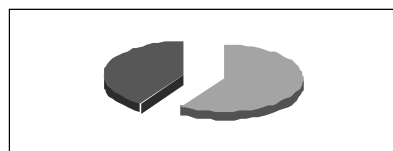
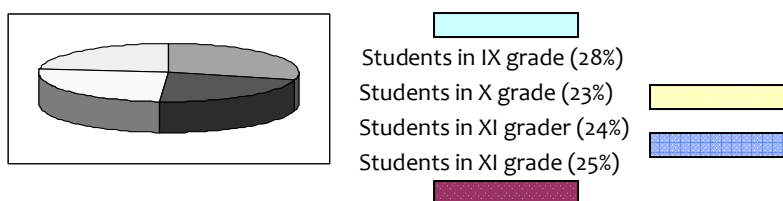


Figure 2: Share at the level of sample subject gender

girls (69%)
 boys (31%)

In order to ground our study properly we used resources for investigation like:

- denomination made by parents;
- observation of teachers;
- standardized tests and non standardized tests;

- analysis of school results;
- students nominations;
- evaluations made according to IQ tests.

Table 2-sistemization of the informative data

Important data for evaluation of gifted children
<i>Information from parents and other family members</i> Biographic data concerning developing of a child Data of issues referring to interest showed in child activities. Personality and behaviour characteristics.
<i>Information from teachers, psychologists and others persons from school</i> Level of development. Interests and activities. Portfolio with personal works. Personality and characteristics of behaviour. Evaluation.
<i>Other data</i> IQ Tests. Scale of evaluation. Systematic observation. Individual work: compositions, drawings, control works, theses.

Starting from the idea that one method of identification is insufficient, we considered that a flexible identification system should include a variety of factors, so we relied on a number of ways and means:

- collecting different information in order to make a portrait of a child (like in table 2):
- classification of information in the following categories: general skills, interests, learning styles and learning success indicators (skills, preferences, learning productivity and creative skills).

Table 3. System of gifted children identification

Allocation criteria	Steps	Tests
50% criteria based by non tests	1	screening Observation and nominalization by teachers; Denomination made by colleagues; Analysis of schools marks; Evaluation of individual work: compositions, drawingss, control works,

theses.

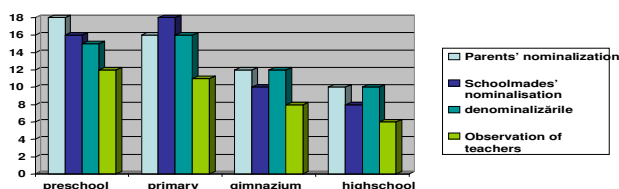
Evaluation of knowledge

50% criteria based on
tests

2

IQ tests for Rumanian population

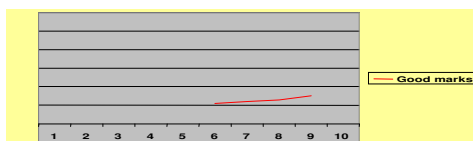
Correlation between different methods (non standardized) of identification



This diagram reveals the impact of different methods used for identification of gifted children according to non standardized tests. The significant differences are between parents' nominalization and observations made by teachers. These differences reveal subjective appreciation of instruments.

2.2. The analysis of school results

School marks



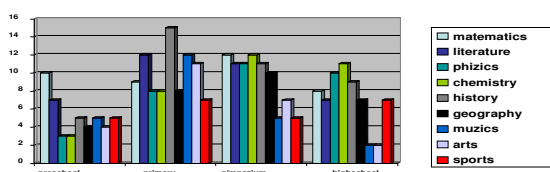
It can be seen according the diagram given above that the results of the children's learning are not equal with their IQ tests. Although their IQ scores are very high their marks are satisfactory and range between 6,5 and 9.

2.3. Results according to school disciplines

In the diagram below we can see the interest of the children for different discples, based on: check lists, observations, discussion with teachers and

children's marks. Their interests are oriented on: Mathematics, Literature, Physics, Chemistry, Geography, History, Music, Arts, and Sports.

Identification of gifted



From the above diagram we could see the specific aptitudes of the children in different area of interest.

- scores of preschool children are relatively similar to the level of interest in different disciplines; we can see the high interest of preschool children in Mathematics and Literature.
- scores of primary school children reveal high aptitudes for: History, Literature, Arts and Music;
- scores of gymnasium children reveal aptitudes for sciences, Literature, and low interests in Arts and Sports;
- scores of high school children reveal aptitudes for sciences, Literature, and Sports and low interests in Arts and Music;

2.4. Test results

400 children have been subjected to a variety of tests: 100 preschool children and 300 students attending primary school, gymnasium and high school. The table below shows the results of the Raven Test.

level	Group/class	No. of subjects identified	Initials and sex (f = feminine, m = masculine):
Preschool	A	1	D.G. -m
	B	2	V.B. -m, C.N. -f
	C	2	I.M. -m, L.G. -m
	D	1	N.V. -f
Total		6 preschool children	
Primary	A	1	I. M. -f
	B	2	B.A. -m, C.S. -m
	C	1	D. F. -m
	D	2	U.L. -f, G.S. -m
Total		6 primary	

		children	
Gymnasium	E	2	B.M. -m, A.S. -f
	F	1	L.C. -m
	G	2	B.V. -m, T.I. -f
	H	2	I.O. -m, T.G. -m
Total		7 gymnasium students	
High school	I	2	I.U. -f, F.H. -m
	J	1	A.S. -m
	K	2	P.O. -m, F.G. -m
	L	2	S.D. -m, U.I. -f
Total		7 high school students	
Total		26 gifted children	

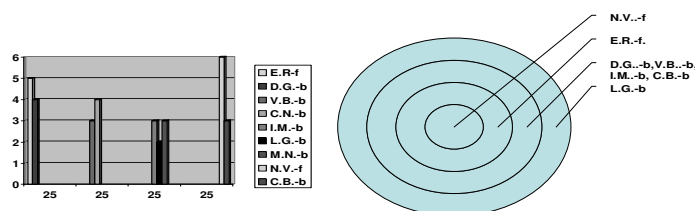
According to the test 26 gifted children of different age and different sex have been identified:

- at preschool level 6 gifted children are identified according to the sample of 100 children, 2 girls and 4 boys;
- at primary level 6 gifted children are identified according to the sample of 100 children, 4 girls and 2 boys;
- at gymnasium level 7 gifted children are identified according to the sample of 100 children, 5 girls and 2 boys;
- at high school level 7 gifted children are identified according to the sample of 100 children, 5 girls and 2 boys;

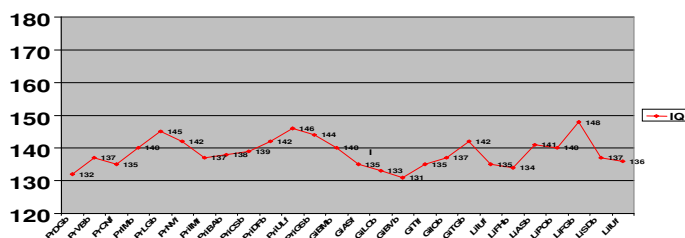
1.4.7.- Woodworth –Mathews Test is a psychometric test, according to which we wanted to determine the degree of academic and social adaptation of children.

In the diagram underneath we can see the preferences of children concerning interrelationships.

Sociogramă-preferințele copiilor de interacțiune cu supradotații



Level of IQ test



In accordance with the data from the diagram above the children and students identified as gifted have an IQ between 132,5 and 146,5.

From the point of view of the school level of the subjects, we can say that the pair samples preserve the identical proportions of 25% of pre-school, primary, secondary, high school students.

Table 4. Sex of children identified as gifted

GROUP	Sex	Frequency	Percentage	Cumulative percentage
experimental	Male	8	66.7	66.7
	Female	4	33.3	100.0
	Total	12	100.0	

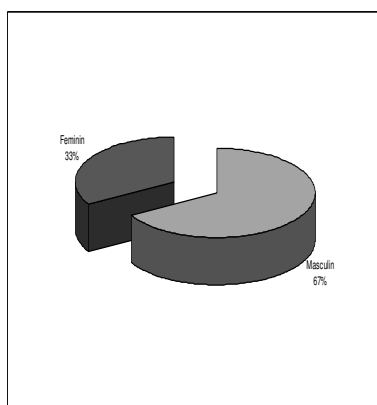


Figure 2 – Sex of children identified as gifted

Conclusions

We consider that in the attempt to identify gifted children, the most efficient procedures are the ones mentioned above: observations, nominations made by parents and teachers, IQ evaluation through tests and standardized/ non-standardized methods, analysis of school results, nominations and denominations made by pupils.

In the identification process of gifted children it seems appropriate to focus especially on those indicators that allow us to make a multifactor identification, as reliably as possible. Therefore, we consider that combination of different procedures and techniques, namely using a wide variety of items, we will succeed to achieve our goals.

It is necessary to use a target group consisting of enough members, for the sample to be representative for the identification of gifted children.

The results of the application of identification strategies must reveal objective and clear information on the following dimensions:

- the distribution of scores in the H.P. intelligence test
- the results of applying the *Raven Tests*- intelligence test
- the results of applying the creativity test.
- Bravais-Pearson and Spearman correlations between the intelligence tests.
- the results of applying the socio-metric test.
- the distribution on standard grades of QI_2 factor in pupils with medium QI , gifted children.
- results obtained according to non-tests.

All results are necessary if we want to identify gifted children in order to train them properly. This educational intervention should start at early age, so as not to waste the inborn potential of the gifted. The sooner the interventions start, the more satisfactory the results in the evolution of gifted children will be. It is a matter of moral conscience to interfere using the best methods in the identification and education of gifted children.

Bibliography:

- Adele Faber, Elaine Mazlish, (2002), *Comunicarea eficientă cu copiii - acasă și la școală*, Editura: Curtea Veche.
- Addison, L., (1983), *Selection and training of teachers of the gifted in the United States* in Gifted Education International, nr. 1 (2)

- Alonso, J.A. (1995b), *A Differentiated Program: Signifiant Curriculum Adaptations*, 11th World Conference on Gifted and Talented Children, World Council, University of Hong Kong.
- Azzopardi, Gilles, (2004), *Dezvoltați-vă inteligența*, Editura Teora, București.
- Borland, J., H., (1990), *A note on existence of certain divergent-production abilities*. În: *Journal for the Education of the Gifted*, 9, 239-251.
- Bernand, J., (1988), *The inferiority curriculum*, in *Psychology of Women Quarterly*, nr.12.
- Benito, Y., (1993c), *Learning Potential Evaluation in Gifted Children* (Poster), 10th World Conference on Gifted and Talented Education, World Council, University of Toronto.
- Benito, Y., (1993d), *Relation among Intelligente, Creativity and Personality in Gifted Children*, 10th World Conference on Gifted and Talented Education, World Council, University of Toronto.
- Benito, Y., (1995a), *Gifted Children's Induction of Strategies: Metacognitive and Cognitive Strategies to Solve Maths and Conversion Problems*, 11th World Conference on Gifted and Talented Children, World Council, University of Hong Kong.
- Benito, Y., (1995b), *The Gifted Adolescent and Faculty of Reality Perception in This Adaptation to Everyday Activity*, 11th World Conference on Gifted and Talented Children, World Council, University of Hong Kong.
- Braggett, E., J. A developmental concept of giftedness: implications for the regular classroom. În: *Gifted Education International*, Vol. 12, 64-71.1997.
- Carter, Philip, (2005), *Teste de inteligență și psihometrice*, Editura: Meteor Press.
- Csikszentmihalyi, M.; Csikszentmihalyi, I.S., (1993), *Family influences on the development of giftedness*, in Bock, G.R.; Ackrill, K., *The Origins and Development of High Ability*, Wiley, Chichester.
- Chiang, G.G.T., (1992), *Effects of psychological type preferences of gifted adolescents and teachers of the gifted on student feedback*, in Wu, W.T.; Kuo, C.C.; Steeves, J., *Proceedings of the Second Asian Conference on Giftedness*, National Taiwan Normal University, Taipei.
- Denise de Castilla, (2004), *Testul arborelui - relațiile interumane și alte probleme ale lumii contemporane (ediția a II-a)*, Polirom, București.
- Deschamps, G., (1990), *Un Project educatif pour les enfants surdoués*. Nimes, MENSA-France.
- François Gagné, (1999), *Tracking Talents: Identifying Multiple Talents Through Peer, Teacher, and Self-Nomination*, Waco, TX: Prufrock Press.
- Gold, M. J., (1965), *Education of the Intellectually Gifted*. Ohio, Merrill Books.
- Goldstein, D., & Wagner, H., (1993), *After school programs, competition, school Olympics and summer programs*. In: Heller, K.A.; Monks, F. J. and Passow, A.H. (ed. by): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon Press Inc.593 -604.

- Hany, E.A., (1994), *The development of basic cognitive components of technical creativity: a longitudinal comparison of children and youth with high and average intelligence*, in Subotnik, R.F.; Arnold, K.D., *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*, Ablex, Norwood, New Jersey.
- Johnsen, S. K. (Ed.)(2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Kelemen; G. (2008), *Pedagogia supradotării. Identificarea și educarea copiilor supradotați*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad.
- Robinson; K. (2011), *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, Edited by Capstone Publishing Ltd., USA.
- Mönks, F.J.; Spiel, C., (1994), *Development of giftedness in a life-span perspective*, in Heller, K.A.; Hany, E.A., *Competence and Responsibility*, Hogrefe – Huber Publ., Toronto.
- Renzulli, J.S.; Reis, S.M., (1985), *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*, Creative Learning Press, Mansfield Center, Connecticut.

Biographical note

Dr Gabriela V. Kelemen obtained a PhD in the field of educational sciences in 2008. Since 2006 she has worked at the University Aurel Vlaicu in Arad (Romania) where she has become a senior lecturer. She is an author of a number of books, reviews and papers in scientific and professional journals, especially in the field of preschool education and upbringing. She is an editor of the journal *Educatia – Plus* published by the University of Aurel Vlaicu in Arad. She has been a manager and a coordinator of several projects (ANTRES project financed by EU between 2009 and 2011). She was decorated with the Order of Merit by the President of Romania Ion Iliescu in 2004.

Grozdanka Gojkov¹

Preschool Teacher Training College, Vrsac and Teacher Training Faculty,
Belgrade – Teaching Department in Vrsac

=====

DISCOURSE AS A METHOD OF INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION TEACHING²

Abstract: In the beginning, the paper focuses on certain new impulses in higher education didactics. The position of higher education didactics after the Bologna declaration is also considered, with the special emphasis on reconsiderations of its own concepts and teaching methods within them. The text points to the critical tones of the reaches of the reform currents of higher education teaching so far, considered to be for the time being mostly oriented to structural changes, while the essential changes to contribute to the quality of studying have remained neglected. The paper further deals with the innovative approaches to instruction in higher education teaching, as well as the changes in the teaching and learning strategies in emancipatory didactics, i.e. the teaching methods that address the needs to empower emancipatory potentials of students; such teaching methods are fundamental to emancipatory didactics, which is the theoretical background of the paper. Special attention has been paid to learning aims, referring to the following: critical attitude towards reality which should undergo changes; disentangling oneself from social limitations and emancipation of an individual; autonomy, self-determination and solidarity; learning through communication and interaction in teaching through cooperation between students and teachers. An attempt has been made at giving contribution to realization of these aspects of teaching in higher education teaching through discourse as a method of instruction at university level. The basic characteristics and teaching methodology aspects of discourse are defined and established within the context of meta-theoretical field grounded on critical philosophy of society and emancipatory didactics. Finally, the findings of an explorative empirical research are given, with the most significant ones to be the following:

- being the reason for satisfaction with a discourse as a method of instruction manifested by the majority of students, participatory approach has confirmed the ideas of participatory epistemology in the

¹ e-mail: ggojkov@hemo.net

² The text is written within the project supported by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia for the period 2010-2012, No. 179010

approaches to learning; as a consequence, it leads to achievement of autonomy and self-regulated learning, which are basic elements of emancipatory didactics, as well as cognitive functioning that should be characterized by flexibility, creativity, risk-taking readiness;

- students who have expressed satisfaction with a discourse as a method of instruction have stated the following reasons: possibility for exploration, independence, freedom, etc, manifesting high achievement through creative cognitive reactions. In other words, discourse as a method of instruction suits them best, while other students need to work more in order to adopt the strategies permeated by participative epistemology, getting closer to emancipatory aims of learning in higher education teaching.

Key words: discourse as a method of instruction, higher education teaching, emancipatory didactics, the Bologna process.

Introduction

Through the reform of university studies within the Bologna process higher education didactics has found itself in a position to have to reconsider its concepts, as well as teaching methods within them. This is supported by the critical reviews of the reform currents in higher education teaching and of the intentions of the Bologna process, according to which their reaches are mostly limited to structural changes, leading to the coherence of European higher education space. Essential changes that should have directly contributed to the quality of studies are still not visible enough.

During the very initial phase of introducing the changes at the higher education level numerous teachers have expressed pessimism in regard to the new conditions of teaching in the era of bachelors and masters and have seen them as “a limiting corset” (Eberhardt, 2010) when creating their teaching, as well as deterioration of working conditions and possibilities of mentoring students. At the moment tones could be heard in Europe (Germany, etc; *ibid*) emphasizing the fear that what has been created through the structural reform is university of “III secondary level” (continuation of secondary school) with studies being to the great extent made school-like. It is considered that as the reform develops it has become more obvious that it essentially refers to the structural and organizational side of the courses with the consequences that, from the standpoint of higher education didactics, stand in the way of the development of science and studies. The task that “higher education institutions should pay more attention to the development of innovation

strategies, in regard to the organization of learning contents, teaching materials and teaching methods” (Cre/Unesco-Cepes, 1997: 11; according to Eberhardt, op. cit.) has not been noticeable so far. In other words, the efforts made in the domain of teaching have been limited to mere structural changes. At the same time, what has been an assumption of the success of the Bologna process project, i.e. the demands to establish “the culture of teaching” that “recognizes and acknowledges the results in teaching to the same extent it recognizes research results that can contribute to reputation” (Council of Europe for Science 2008: 8), has been scarcely perceptible. The critical tones from Europe reflect dissatisfaction with partial disappearance of both European and national university traditions and scientific structures, e.g. the unity of research and teaching, postulated by Humboldt (Eberhart, op. cit.). Namely, what is needed are new didactic impulses to mitigate the criticisms resembling the sentence of Konrad Paul Liessman in his *Theory of Non-Education*: “The misery of European higher education institutions has one name: Bologna” (Liessman, 2006: 104). The situation in Serbia is similar. The criticisms refer to the decrease of the level of demands at academic studies, professors and students being limited by the broadness of studies, limitations regarding the scope of learning material, i.e. literature through the number of ECTS, the lack of differentiation between academic and professional studies, structural changes according to which studies have become increasingly more school-like, fragmentation of fields to modules, terms... In such a way the criticisms of the cited Liessman (2006), according to which the taken course could be classified within the “misconception of learning society” (Ibid), resemble those heard in Serbia that, apart from the previously mentioned, have emphasised the negative aspect of functional knowledge, technocratic approach to knowledge (knowledge as goods, manufactured to be materialized in a new value...), as well as the agreement with the criticisms heard in Germany pointing out that the predominant issue of the reform refers to administrative and organizational side, i.e. structural changes. On the other hand, this should be redirected towards the issues of teaching, instruction and studying, the aspects of the development of quality of higher education didactics that have still been kept in the background. According to the modest opinion of the authoress of these reflections, insufficient attention has been paid to higher education didactics, which would be in the function of reaching the aims leading to self-organized learning of students. self-responsible and self-determined characteristics whose purpose is for students to acquire the competences young people are expected to have not only in the world of labour, but according to contemporary social currents. In other words, what is needed is to integrate the aspect of emancipatory

didactics into formulation and design of university courses in such a way that special attention is paid to the fact that the contents of university studies are generated from research and that they need to undergo a didactic transformation by the very scientist who teaches. According to this, it is necessary for subject contents to transform into a subject of educational process of a student. This imposes the need for the competence for didactic reflection and creation of one's own teaching methodology, in accordance with higher education didactics nowadays acknowledging the need to innovate the organization of learning contents, teaching materials and teaching methods (Cre/Unesco-Cepes 1997: 11). The changes to be expected in this respect should go in the direction of shifting the efforts made at pure structural changes towards what is an assumption of success of the Bologna process, i.e. the demands for the establishment of "teaching culture". This would help us avoid the severe criticisms heard in Europe and becoming also more and more emphasized in Serbia, emphasizing the dissatisfaction caused by a certain level of negligence of the European and national university traditions and scientific structures, such as the unity of research and teaching, postulated by Humboldt and according to the estimations of many up to now well incorporated. Didactics impulses in this sense lead towards the ways of changes at the very didactic scene, towards the possibilities of innovating teaching and learning strategies at higher education level. One of the attempts to respond to these didactic impulses is the application of discourse as a method of instruction in higher education teaching, aiming at reaching the aims of emancipatory didactics.

Theoretical Background and Terminological Delineations

The term *discourse* (Latin *discursus*) denotes conversation, discussion, verbal communication, speech, as well as exposition of a subject, while the term *dispute* (Latin *disputare*, German *Disput*) implies the meaning of having different opinions, a discussion, a debate. In the didactic literature in Serbian speaking region (as well as former Yugoslav), what is most frequently used in this sense is the term conversation method, that is, along with the monologue method, classified within the oral or verbal method. The terms dialogic (Greek *dialogos*), as well as erothematic (Latin *in the form of question*) (Vilotijevic, 1999) have also been used for this method. A dialogue denotes a conversation led by two people, while the same term is used for literary artistic form established and used by antique philosophers, i.e. sophists, like Socrates, Plato and others, while the method in which a speaker asks and the addressee answers the question is called erothematic method. This method is associated with Socrates and

his mayeutics. Nowadays didacticians (Vilotijevic, 2010) consider that neither a dialogue, nor erothematic terminologically “cover” the modern notion of *conversation method*. A dialogue in teaching refers not solely to a conversation of two people and it does not boil down to raising questions and providing answers, although these are the essential methods of the method of dialogue. Vilotijevic (Vilotijevic, 1999) considers that a conversation can be led in the form of discussion, confronting different opinions, leading to a conclusion that the original meaning of the method does not any longer have the same meaning in teaching. Theoretical grounds of understanding of the process of learning today, i.e. epistemological framework of learning in teaching, has put the accent on the importance of constructivism, as well as didactical theories (emancipatory didactics) that follow methodological-theoretical movements; in other words these ideas have permeated new views on meaning and essential determinations of teaching methods. However, we will deal with them further in the text to follow. We would turn here to the discussion on teaching methods and their classification that has constantly been a current issue. We have to admit that there is no unique and generally accepted classification, partly due to the fact that the determination depends on theoretical context of teaching and learning. This is the reason why we have chosen to use the term *discourse as a teaching method* in the text, so that we could mark innovative approaches to instruction in higher education teaching, as well as the changes in the strategies of teaching and learning in emancipatory didactics, i.e. a teaching method that is appropriate for the demands requiring empowering of the emancipatory potential of students.

The main characteristics of the method are as follows:

- discourse implies a conversation led in the form of discussion on a topic, i.e. an issue;
- a discussed issue should be expressed in a polemical manner, so that it opens up possibility of expressing different viewpoints and providing arguments in favour of various standpoints, interpretations, opposed opinions; this leads to a possibility to chose the issues that have not been clearly and unambiguously explicated in science, seeking for further research;
- a discourse implicitly involves discussions broader than a discourse, referring to more expressed conflict of opinions in the situations when science has no clear answers, imposing the need for further research and argumentation of standpoints, getting into more serious scientific waters, the problem of methodology, etc; in other

words, it could be said that it involves the elements of dispute in its original sense.

A conclusion could be drawn according to what has been stated above that the terms like discourse, dispute and dialogue are of similar meaning, i.e. that they have similar elements in their basic determinants, but that their meanings can be differentiated depending on theoretical and didactic conceptions within which they are installed, i.e. applied. It is significant to mention here that it seems that the term discourse is more suitable for didactic practice and that the term dispute would rather be used to denote discussions led by didacticians, i.e. for scientific discussions, even though the discussions led within higher education teaching often do have a lot of elements that could be classified under scientific discussion, or at least they should involve such elements. We have chosen to use the term discourse, having in mind a teaching method according to which instruction develops in such a way to guide students towards self-organized search for information, making independent conclusions according to the information they gather, creating their own standpoints accordingly, expressing their observations on the problematic issues science has still not offered undisputable answers for, expressing their opinions, discussing... It is expected that this could lead to practical expression of participative epistemology, self-determined and self-organized learning, along with mentor guidance of a teacher who is in the function of realization of emancipatory potentials of students. In such a way a number of already familiar methods are getting closer to one another, their characteristics, i.e. their basic elements are intertwined, while, on the other hand, their manifested expressions and their functions have a different form and contribute to different aims. In this sense, it seems that they are heading towards the realization of basic intentions of the Bologna process, contributing to conceptual changes in accordance with contemporary philosophy of knowledge, as a framework of pluralistic concepts in emancipatory didactics and empowerment of emancipatory potentials of students as subjects in learning process.

Theoretical framework of the research is, before all, emancipatory didactics grounded on pluralistic educational concept bringing in democratic values, based on ontological and gnoseological assumptions of pluralism in philosophy, as well as on the pedagogic postulate of functional and critical process of democratization at a faculty and in society. Furthermore, this leads towards “student-oriented didactics” whose task is to practice self-determination and co-determination and to open up possibilities for self-responsible and co-responsible action.

Therefore the paper considers possibilities to get to less ambiguous answers to the questions related to the preparation of young people for cognitive functioning whose main characteristics should be flexibility, creativity, risk-taking readiness, etc. As a consequence, the text deals with the didactic aspects of discourse as a method of instruction in higher education teaching; furthermore, its reaches and limitations are discussed.

Teaching quality management, especially in higher education teaching, is considered an essential determinant of sustainable development in the conditions of highly competitive global market. The strategy is characterised by an emphasized note of innovative development, based on the management of changes that do not stop at the level of adaptive responses to the environment, but rather emphasize new competences for the world of employment. Among these a special place belongs to readiness for change. Psychologists explain such a readiness according to specific cognitive, affective and conative functioning of a person. In cognitive sense, this competence refers to flexible, creative thinking which is not dogmatic, as well as to ability to accept pluralism of ideas; in affective sense, it refers to the ability to tolerate suspense and uncertainty, while in conative sense, it refers to taking initiative, being innovative and ready for risk taking (Djurisic-Bojanovic, 2008). As a consequence, we are facing the idea that it is necessary to prepare young people for the world of work and life in general in pluralistic educational concept that should involve flexibility of educational models, with greater number of optional courses, along with the creation of personalized programs and multi-perspective teaching. The following didactic means of the flexible educational model are usually mentioned: team work, cooperative and individualized work, dialogic methods, nominal methods, the “brainstorming” method (Ibid). Pluralistic education concept is based on democratic values, ontological and gnoseological assumptions of pluralism in philosophy, as well as on the postulate of functional and critical process of democratization in school and society in pedagogy, leading to “student-oriented didactics” with a task to practice self-determination and co-determination and to enable self-responsible and co-responsible action (Kron, 1989). However, the didactic orientation supported by such arguments does not fully insist on social constructs of individual action. In other words, this is another didactic theory that has not been completely positively assessed. It has been reproached for the insufficiency in its efforts made for the aspect of relations and contents at getting closer to democratic self-comprehension of society in an integrated and balanced reality construct, through realization of self-determination and co-determination in the processes of learning and

teachings at the institution of a faculty as a subsystem. In this sense, criticisms have been expressed to the postulates of communicative didactics of Schaffer and Schaller in which personality related to emancipatory postulate is in the basis of open curriculum. In such a way, the extreme tendencies towards relativism of contents and types of learning have become omens of “open didactics” suffering from severe criticisms here in Serbia, as well. Meta-theoretical discussions on student-oriented didactics have been going on for years, and some of its statements would be the following:

1. “self-determination” does not appear only as the most important aim of pedagogic process, but broader, as the only valid organizational criterion that can be met only if it is immediately manifested;
2. the terms of “self-determination” and “emancipation” are insufficiently explained: it has neither been analysed what their relation to other notions (individuality, personality...) is, nor this has been put into *ens sociale* setting.

Having given the previous outlines it might be necessary to turn briefly to the influences of postmodernism on the meta-theoretical conceptions of pedagogy, underlying theoretical frames of didactic concepts. Three basic currents have appeared at the map of theory of science; as a consequence, the main positions of science have been imbedded into these three movements: dialectic-materialistic standpoints, hermeneutically oriented position (pedagogy as a social science) and empirical-analytical standpoints on the science of learning. The representatives or advocates of these three movements have for some time been in some kind of a war. We are well aware of the “dispute on positivism” from the end of 1960ies between the Frankfurt school (Adorno, Habermas and others) and critical rationalism (Popper and others). In the meaning time the discussions have reached still waters, opening up possibilities for better consideration of differences and similarities. For each of the three main streams pedagogical theories and didactic models can be stated that through their theoretical frameworks refer to these basic positions (for further reading see: Gojkov, 2006). What will be closer considered for the need of the research are the elements of theoretical orientations that could be relevant for the theoretical framework of the research whose findings will be presented in the paper.

Acting from the position of critical theory of society, T. Adorno, M. Horkheimer, V. Benjamin, J. Habermas etc. have tried to prove that the obligation of “reason” created in the age of Enlightenment has become

instrumentalized in modern empirical-analytical sciences: orientation towards the welfare of an individual and society has been replaced by the rationalism of purpose that has become an instrument of power of few people. Pedagogues have kept citing two fundamental notions of Frankfurt school: discourse and emancipation. Transferred to didactics, the relation teacher – student goes through the theory and models of the authors like: Klafki, Mollenhauer and Blöcker – the advocates of critical theory in the 1980ies.

As a social science, pedagogy is a consequence of hermeneutic positions of science. The following movements from hermeneutic position have had an important role to play in pedagogy and didactics: American pragmatism, symbolic interactionism and phenomenology. Since Husserl's phenomenology the way has led directly to existentialism (K. Jaspers) and fundamental ontology of M. Heidegger to Sartre's existentialism and, recently, to the so called *life-world concept*, allowing glimpses on significant influences on pedagogy. What is characteristic for pedagogical practice is the following:

- criticism of school aiming at emancipation,
- one's own aims with a token of emancipation.

Due to the fact that numerous questions have arisen regarding the notional determination of the term "emancipation", it was not possible to create a pedagogical theory to be an undisputable orienting point in practice; as a consequence, critical theory has become an unrealized program, while the discussions on critical pedagogy in Europe have become less passionate.

We would now turn to postmodernism and its function as a scientific-theoretical standpoint that corresponds to the positions of Kuhn and Feyerabend in their discussions on paradigms; what has been under dispute refers to the objectivity of modern science, warning about scientific results being dependant on paradigms (Kuhn), i.e. certain discourses (postmodernism). With its assumptions on equality and incommensurability of scientific knowledge as compared with other types of knowledge, postmodernism has even surpassed Kuhn, opening up, apart from numerous others, the following question within pedagogy: what would be the criteria of differentiating between scientific groundedness and a discourse within the scientific groundedness of pedagogy? The latest scientific-theoretical conception, i.e. constructivism, significant for contemporary didactic concepts (Gojkov, 2005) has faced the same question. It could be concluded here that various pedagogical

conceptions, today present at the pedagogical scene of Europe have been under the influence of different scientific-theoretical concepts.

Many didacticians have had high hopes for the perspectives of postmodernism for didactics. As a consequence, some of them are dedicated to the task of articulating postmodernism believing that there are many valuable ideas there and that didactic approaches can be improved through careful use of “alternative voices” that can often be heard in the field of didactics. At the same time, there are numerous authors who hold that many relations of fundamental postmodernism notions have not been illuminated within didactics. As an illustration, we would refer to the relation between postmodernism and constructivism, according to which postmodernism is seen as a new philosophy and constructivism as a general cognition theory, explicating our understanding of the world. It is significant to invoke the fact here that the roots of a number of constructivistic views on cognition can be found in postmodern philosophies that have been separated from rationalistic, objectivistic and technocratic tendencies of “modern” society, as well as that the philosophy of postmodernism has emphasized the contextual construction of meaning and validity of multiple perspectives, with its key ideas being the following: knowledge is construed by people and groups of people; reality is multi-perspective; truth is grounded on everyday life and social relations; life is a text; thinking is an act of interpretation; facts and values are inseparable; science and all other human activities are based on value.

On the other hand, constructivism is characterised by the following ideas: mental events should be studied; knowledge is dynamic; meaning is construed; learning is a natural consequence of acting; teaching is negotiation with knowledge construction; thought and perception are inseparable; problem solving has a central place for cognition, as well as perception and understanding (Gojkov, op. cit).

Along with the previous statements we would also add several comments on abilities expected nowadays. Unlike the project of modernity, postmodernism distrusts the premises of necessary and possible unity and continuity. Abilities that should be developed in postmodern conditions are no longer primarily the competences of abstract ego-identities (Uhle, 1993), able to reach a consensus on given issues according to rational argumentation supported by the power of a better argument. In a postmodern world there are many better arguments – however, they are incompatible and antagonistic. Postmodern knowledge does not provide

universal criteria by the means of supreme principles that can lead to a consensus; nevertheless; it offers the insight that the agreement has to be and can be reached even if the participants remain in dissent concerning fundamental premises. The claims of postmodern curricula have become more humble: a consensus is a local issue (Gojkov, op. cit).

The above description of what is called postmodernism does not seem to have obvious consequences on the contents of a curriculum. However, these descriptions are relevant with regard to how knowledge is acquired and dealt with in instruction. Postmodern knowledge is also the knowledge on the paradox effects of knowledge: the establishment of global standardization and harmonization, on the one hand, and the establishment of local heterogeneity and individualization, on the other. This paradox is due to the structure of communicative action: communication is enculturating the subject, but it is at the same time significant for its individualization. As the possibilities of communication and information exchanges get faster and more connected, the tendencies of gaining nothing else but artificial and purely pragmatic knowledge also increase. This is a potential problem for the functioning of democracy, if it is not reduced to a rule of majority. To teach and transfer knowledge in postmodern world means to be sensitive to the function and quality of knowledge. The tendency to transfer increasingly more knowledge which is not related to the world in which a learner learns – Husserl called it *Lebenswelt* – may be due to scientific orientation in teaching and problematic pluralism of scientific word. To start with the world in which the learner lives and real experiences of learners might become a crucial point in school and teaching, while the process of delegitimation process of meta-narratives continues and deconstructs modern belief in the continuity of history and biology, emancipation and humanism. Lived worlds are heterogeneous and pluralistic but that does not mean that the postmodern individual would live in some permanent identity crisis (as some sociologists like to exaggerate, for instance Berger et al 1987). Nevertheless, from a pedagogical perspective unity and continuity in the relationship between a teacher and a learner and with regard to the knowledge transmitted and construed is an important feature of today's schools (Noddings, 1992). This circumstance requires a stronger inclusion of the lived world, especially because the postmodern condition tends to move school and teaching in the opposite direction.

On the normative dimension, postmodernism asks for a reflected attitude towards pluralism and tolerance (Zimmerli, 1994). Pluralistic tolerance does not imply that anything is all right and that everything has to be

accepted – such a concept is rather unethical and undemocratic. Pluralistic tolerance is nourished by the insight into the heterogeneity of discourse types and language games. So, today's task is to accept this fact and to develop the ability to fight for one's own convictions without using violence; in other words, to learn to live with more or less permanent disagreement and dissent. This seems to be more important than to achieve the high and surely noble ideal of the subject that searches for a consensus according to rational arguments – an ideal that just a few achieve, anyway. The development of the ability to endure disagreement and dissent is closely connected to the insight that there is always a lack of information and knowledge, and it is connected to individual, often hurtful experiences of getting stuck with powerless, helpless and lacking arguments. To focus on complexity, discontinuity and differences in school and teaching may lead to this postmodern modesty – a modesty that resigns from the modern belief that there are rational solutions to every problem and there is some higher sense and meaning in every difference (Gojkov, 2006b). All this refers to the search for the teaching methods to guide young people towards the above described abilities. Therefore we are searching for new methods of instructions; discourse as a method of instruction seems to be appropriate, especially in higher education teaching where learning contents should involve open questions, controversy issues suitable for self-organized learning and discussions on arguments in favour of the standpoints the students have adopted.

Having provided the previous outline, it could be concluded that theoretical framework of the research is emancipatory didactics, created in the critical social theory of the Frankfurt school and critical emancipatory pedagogy. Habermas, as well as others advocating the critical approach to practice have favoured the realization of emancipatory interests, i.e. the efforts at acquiring and deepening of knowledge and the striving of an individual to build him/herself as an individual who will find its way out of traditional-cultural determinism and move towards self-determination. Emancipatory pedagogy, grounded on the interests of emancipation, views education and upbringing as communication action created in the weaknesses of immediate reality facing the horizon of future possibility (Koenig and Zedler, 2001). The founders of emancipatory pedagogy, Klaus Mollenhauer, together with others, like Wolfgang Lempert, Klaus Schaller, Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz, Herman Gieseke, etc have defined emancipatory pedagogy in various ways. Mollenhauer and Lempert have emphasized subjective factor in emancipatory education, relying on Habermas' view on emancipation putting an accent on the process of social emancipation as a whole, i.e. the

context involving the process of emancipatory education and upbringing (Wulf, 1978). Blankerz has emphasized that the subject of pedagogy is upbringing, encountering a man in the state of “immaturity”. Upbringing has to change this state through orientation towards a defined aim, i.e. the aim of man’s maturity. The measurement of maturity is in the very structure of upbringing and education. According to this author, pedagogy reconstructs upbringing as a process of emancipation, i.e. it liberates a man so that he or she can turn to him/herself (Blankerz, 1982). Within critical-constructive didactics, Klafki has pointed out that emancipatory education means training for self-determination, co-determination and solidarity (Klafki, 1993). Schultz has referred to Mollenhauer saying that self-education of a student as a member of society cannot be realized without his or her involvement in the determination of an aim, implying learning in groups and legitimacy of education only in the form of a dialogue between the subjects able to act, rather than subjecting a student to teacher’s intentions, having in mind that “in anthropological reflection we are seen as beings destined for freedom, with equal right to self-realization, i.e. beings supporting and responsible for one another” (available at <http://www.dositej.org.rs>). For Herman Gizeke emancipatory education is an effort at realizing emancipation with an individual in the process of growing up who guides oneself towards self-affirmation, self-knowledge and self-determination. This is reached through setting a goal (the development of I-competence, competence for critical reflection, confrontation to repression and shaping of practical, socially responsible integrative partnership and democratic style in upbringing and education (Gizeke, 2004, according to Vilotijevic, op.cit). According to Mollenhauer, the aim of emancipatory pedagogy is emancipation of a man, who has a possibility to distance himself from the given social relations or to change them through self-reflection.

Previously outlined various approaches to emancipatory upbringing and education have the same determinants whose essence is in the following: critical attitude towards reality to be changed; liberation from repression and emancipation of an individual; autonomy, self-determination and solidarity; learning through communication and interaction in teaching where students and teachers cooperate. It seems that all this can be encouraged by previously defined characteristics of a discourse as a method of instruction at higher education level, contextualized within meta-theoretical field grounded on critical philosophy of society and emancipatory didactics.

Methodological Framework

The research is of explorative character with the intention to consider the possibilities and the effects of application of a discourse as a method of instruction in higher education teaching. The question underlying the research refers to the following: how students assess discourse as a method of instruction, aiming at obtaining the evaluation of the effects of discourse as a method of instruction. The effects of the implementation of the method have been considered from two angles. One refers to the aspect of students' acceptance and it is considered according to the statements given by students showing their satisfaction with participation in the discourse, i.e. their assessment of this teaching method. The other angle is considered through cognitive reactions of students in learning and teaching situations observed in the discourse. This is how the thesis has been tested on the acceptance of discourse as a method of instruction by students, i.e. its motivational and cognitive aspect, considering the way higher education didactics has tried to give its contribution to more complete self-observation and self-reflective, self-guided learning leading to self-changes ensuring freedom of person's actions according to contemporary philosophical discussions aiming at creation of competences expected and desirable in working and social context today. The working hypotheses refer to the following:

- students express satisfaction with a discourse as a method of instruction;
- cognitive reactions of students within a discourse reflect cognition elements relevant for creative approaches to problem solving, flexible, creative, non-dogmatic thinking, as well as ability to accept pluralism of ideas; in affective sense they refer to the ability to tolerate suspense, and in conative sense, the abilities refer to taking the initiative, innovativeness and risk-taking readiness.

Along with the above methodological outlines it can be anticipated that there are other questions in the subtext of the problem the research deals with, for example: how students react to a discourse as method of instruction in higher education teaching; what are their cognitive reactions driven by the method like; to what an extent the reactions are a part of their learning strategies and to what an extent they reflect their cognitive style; what are the students satisfied and dissatisfied with in a discourse; what are the correlations between satisfaction and cognitive reactions, etc. According to the outline of the research it is expectable to get answers to some questions directly, while on others only indirectly certain

conclusions can be made, leading to an answer to the question on the innovative potentials of a discourse in higher education teaching, from the standpoint of educational aims and standards imposed to an individual and society at global level.

The research was carried out during the two terms of the academic 2009/10 and 2010/11 within the course *Didactics* at the second year of the Teacher Training Faculty and the course *Methodology of pedagogic research* at the third year of the same faculty. From organizational point of view, students were offered to deal with certain themes according to the method of discourse; i.e. this was seen as a pre-exam obligation and was recognized through certain number of points to be a component of the final mark. The themes for the discourse were given in advance, as well as provisional literature for preparation, while during the classes the discourse was led according to questions and problems; argumentation was provided from the anticipated, as well as other sources students found themselves. The evaluation was carried out after each class, expressed by the anticipated number of points. The students were familiar with the ways of evaluation, i.e. they were aware of the number of points assigned to certain procedures in a discourse. During their engagement the professor evaluated their cognitive reactions in accordance with the demands of emancipatory didactic, as it has already been mentioned in the previous text (observation protocol, construed for the purpose – PPKR). All the reactions were registered and scored relying on the classification closest to Bloom's taxonomy, with a difference that the highest score was assigned to the creative reactions of students which are in accordance with the theoretical framework of emancipatory didactics, i.e. with the theoretical grounds the paper starts from.

Having completed the two courses, a questionnaire was administered according to which students should express their level of satisfaction with this method of instruction, i.e. they were asked what they think of the method of discourse, to what an extent it suits them, i.e. how satisfied they are with it (the questionnaire – ZDMPVN – was designed for the purpose of the research and refers to the following questions: what do you think of a discourse as an instruction method in higher education teaching; what is it that makes you content with such a way of work, and another question was: what would you like to change?). So, the questions were of open type and students stated their standpoints and opinions on a discourse. The subjects were not asked to evaluate the procedures within a discourse and they were not limited in any way; consequently the evaluations involved both positive and negative assessments, as well as

recommendations for further modification of the method. Such an approach was chosen, before all, due to the advantage the freedom of expression implicitly involves.

The research was undertaken on the sample of 207 students. The non-probability sampling technique was used, i.e. the sample was random including 58% of 2nd year students, and the rest of them were 3rd year students. They filled the questionnaire expressing their opinion on discourse as an instruction method within higher education didactics at the end of terms, i.e. in June 2010 and 2011.

The independent variable is a discourse as a method of instruction in higher education teaching, and the dependent variables refer to the following: satisfaction with the discourse; cognitive reactions of students; success expressed by the number of points. The method of systematic non-experimental observation was used in the research. Manipulation of variables in order to change them on purpose was not carried out, but statistic replacements were undertaken through statistic analyses for experimental controls. Apart from the experical method, efforts were made to transform quantity into quality in order to find a correlation of the data with the theoretical framework. In other words, systematic approach was in a sense used according to the synthesis of the data. The main argument in favour of such an approach was found in the very phenomena studied, i.e. in the complexity of teaching and learning in higher education teaching.

The following statistic procedures were used: the correlation between the set of variables representing the aspects of satisfaction with a discourse and the number of points was examined according to linear regression analyses, i.e. stepwise method; factor analysis of the aspect of satisfaction with a discourse was carried out according to the method of categorical principal component analysis; factor analysis of the reactions appearing in the discourse was undertaken according to the categorical principal components analysis method; the link between the set of variables referring to satisfaction with a discourse and the set of variables referring to the reactions in the discourse was studied according to the canonical correlation analysis; hierarchical cluster analysis of the variables from the domain of satisfaction with a discourse was carried out through the between-groups linkage method; the hierarchical cluster analysis of the variables from the domain of reactions appearing in a discourse was done in the same way, i.e. using the method of between-groups linkage. Quadrante Euclidian Distance was used as a cluster distance measure.

Findings and Interpretation

The overview of the findings starts from the consideration of students' reactions to a discourse as a method of instruction, i.e. the starting point will be the consideration of the frequency of the percentage of the statements given by students showing their level of content with discourse as a method of instruction.

1. Satisfaction with a discourse as a method of instruction

Table 1.1.

The percentage of the subjects satisfied with certain aspects of discourse

Satisfaction with a discourse as a method of instruction		Valid percentage
Satisfied with discourse – interesting way of work	yes	39.6%
	not stated	60.4%
Satisfied with discourse – motivational for learning	yes	45.9%
	not stated	54.1%
Satisfied with discourse – better understanding	yes	38.2%
	not stated	61.8%
Satisfied with discourse – feeling free to express oneself	yes	37.2%
	not stated	62.8%
Satisfied with discourse – possibility to express personal opinion	yes	39.1%
	not stated	60.9%
Satisfied with discourse – gradual knowledge acquisition	yes	58.9%
	not stated	41.1%
Satisfied with discourse – enables research work	yes	28.0%
	not stated	72.0%
Satisfied with discourse – opportunity to get better grades	yes	27.1%
	not stated	72.9%
Satisfied with discourse – possibility to get an insight into the heart of the mater	yes	19.3%
	not stated	80.7%
Satisfied with discourse – student's engagement is more appreciated	yes	18.8%
	not stated	81.2%
Satisfied with discourse – interesting to work in a team	yes	8.2%
	not stated	91.8%
Satisfied with discourse – stage fright when participating in a discussion as an obstacle	yes	9.7%
	not stated	90.3%
Satisfied with discourse – the same students always have dominant	yes	8.7%
	not stated	91.3%
Satisfied with discourse - it is time-consuming to prepare for each class	yes	21.7%
	not stated	78.3%
Satisfied with discourse – I prefer professor's lectures more than discussion of others	yes	19.3%
	not stated	80.7%

The **Table 1.1.** shows, in comparison to the total number of statements given by students in regard to the value of a discourse, that what has been most frequently mentioned is that such a way of work **“opens up possibilities for gradual knowledge acquisition”**, followed by the statement **“motivational for learning”**, while at the third place the following statement appears **“interesting way of work”**. At the opposite end of the scale, i.e. at the bottom of the ranking list according to the number of statements the statement is found that a discourse opens up **“possibility to get an insight into the heart of the mater”**. At the same time low percentage of the subjects stated that **“it is interesting to work in a team”** and that **“always the same students have a dominant role in a discussion”**.

At the very first step it can be noticed that the most attention, i.e. the greatest satisfaction of students refers to the possibility to acquire knowledge gradually, as well as that discourse motivates them for learning, since it is interesting to work in this way. These could be taken as the strongest sides of a discourse, having in mind that majority of students have emphasized these characteristics of a discourse. On the other hand, it can be seen that there are students who, apart from this (they were not limited either in stating what they consider positive in the method or in suggestions what should be changed, i.e. they could have stated a number of advantages, as well as shortcomings) have pointed out what they considered a negative side of discourse as a method of instruction, like, for example **“always the same students have a dominant role in discussion”**, **“it is time-consuming to prepare for each class”**... Considering that the previous findings show that a discourse as a method of instruction is suitable for majority of students mostly because the way of work is interesting, it is motivating and facilitate knowledge acquisition through gradual learning, we can conclude that these are the strongest points for the students who had participated in it; furthermore, it seems that this way of implementation has shown such a side of the method, i.e. it was experienced by most of the students in this way. What is my point here? It seems to me that these actually are not the strongest points of a discourse as a method of instruction in higher education teaching; furthermore the potentials of students are not such that they are not able to reveal its other sides, i.e. the minority of students that in this attempt of using the method of discourse might not have been a minority if this aspect of a discourse had been more emphasized. However, this issue remains open for the second step of the project. Namely, we are facing the need for the research to focus on the issue of reaches of a discourse as instructional method from the angle of higher levels of learning and knowledge quality,

i.e. whether it has revealed new ideas, whether it has condensed thoughts and main ideas, analysed theories from the standpoint of possibility of their application, etc. It is significant to mention here that the reasons for this can be various. Some of them might refer to the learning strategies adopted until now, pre-knowledge of theoretical concepts, etc. At the same time, greater certainty in the explication of the finding according to these aspects implies a new outline of a research, as well. The fact that could be seen as a significant finding is that the method has caused positive reactions in the case of the students, i.e. they expressed content in a great number of statements, while discontent was manifested in a low percentage and it refers to the finding that some students appreciate professor's lectures more, that they have a feeling of discomfort when participating in a group discussion or that they had to prepare for each class, which was time-consuming. It is important to consider each of the statements individually. It seems that they do not point to something that would be an essential shortcoming of a discourse as a method of instruction; they are rather indicators of individual differences of students, their habit to attend lectures, rather than participate in them, i.e. rather than learning systematically along with active participation. From this angle it could be said that a discourse as a method of instruction in higher education teaching was well accepted by the students involved, thus confirming the general hypothesis on acceptability of a discourse by students, with an accent on its motivational aspect. This confirms the value of discourse in the sense of contributing to self-guided learning, ensuring the way to freedom of action of persons, towards competences expected by the contemporary conditions of labour and social context. As it has already been mentioned in the text above, this actually is the aim of emancipatory pedagogy and didactics, i.e. emancipation of a man, who through self-reflection has a possibility either to distance from the given social relations or to change them. It is expected that such an involvement of students into learning processes would lead to liberation from restrictions and emancipation of an individual: autonomy, self-determination and solidarity. Learning through communication and interaction in teaching in which students and a teacher cooperate has turned out to be a good method serving as a complement to confirmations in meta-theoretical field, grounded on critical philosophy of society and emancipatory didactics.

2. Students' reactions in a discourse

Table 2.1.

The percentage of subjects showing presence/absence of certain reaction in a discourse

Reaction in a discourse		Valid percentage
Reaction in a discourse – data interpretation	no	44.4%
	yes	55.6%
Reaction in a discourse – derivation of phenomena characteristics according to analyses	no	61.4%
	yes	38.6%
Reaction in a discourse – interpretation of data in a new way	no	76.3%
	yes	23.7%
Reaction in a discourse –analysis of theory and finding ways of implementation	no	85.0%
	yes	15.0%
Reaction in a discourse – examples for theory argumentation	no	71.5%
	yes	28.5%
Reaction in a discourse –making conclusions	no	47.8%
	yes	52.2%
Reaction in a discourse – examples for implementation of concepts	no	44.0%
	yes	56.0%
Reaction in a discourse – notional analysis	no	33.8%
	yes	66.2%
Reaction in a discourse – argumentation	no	47.3%
	yes	52.7%
Reaction in a discourse – noticing regularities	no	69.1%
	yes	30.9%
Reaction in a discourse –making a list of characteristic features	no	51.2%
	yes	48.8%
Reaction in a discourse – comparison of texts	no	61.4%
	yes	38.6%
Reaction in a discourse – revealing new ideas	no	73.4%
	yes	26.6%
Reaction in a discourse – attributing new meanings to data	no	76.7%
	yes	23.3%
Reaction in a discourse – condensation of main ideas	no	79.2%
	yes	20.8%

The **Table 2.1** shows that there is significantly lower number of subjects who “interpret data in a new way”, “find ways of implementation of a theory”, provide “examples for argumentation of a theory”, “reveal new ideas”, “attribute new meanings to data” or “condense main ideas”. Ranking the reactions of students, we could say that, as it can be seen according to the table, the following reactions are on the top of the list: **notional analysis** (66,2%), **examples for implementation of concepts**

(56%), **data interpretation** (55,6%). These findings serve us to check the second part of the hypothesis, i.e. the second working hypothesis. Considering the findings we could reach a conclusion that they clearly show the level of cognitive reaction of students within a discourse, reflecting elements of cognition relevant for creative approaches to problem solving, flexible, creative, non-dogmatic thinking, as well as ability to accept pluralism of ideas; in affective sense, the findings should refer to ability to tolerate uncertainty and suspense, and in the conative sense they are to refer to showing initiative, being innovative and ready to take a risk. The finding that these very cognitive reactions were less expressed is in favour of a conclusion that the second working hypothesis cannot be confirmed. Such a finding indicates a dichotomy of the levels of cognitive reactions, i.e. of a larger number of students who participate in a discourse through **“notional analysis”** (66%), providing **“examples for implementation of concepts”** (56%), **“interpretation of arguments”** (55,6%), **“making conclusions”** (52,7%), **“derivation of phenomena characteristics according to analysis”** (52,2). At the opposite side there are cognitive reactions of students referring to creativity. If we try to consider the status of the second working hypothesis according to this, we can say that students have not to a sufficient degree expressed cognitive reactions reflecting the elements of cognition significant for creative approaches to problem solving, flexible, creative, non-dogmatic thinking; consequently, this would lead to a conclusion that we could not count on their abilities to accept pluralism of ideas; in affective sense, we are facing weaker ability to tolerate uncertainty while in conative sense the findings indicate not so strongly expressed inclination towards taking initiative, being innovative and ready to take a risk. As a consequence, a conclusion could be made that students in their strategies do not have sufficiently developed creative approaches, as well as that their meta-cognitive strategies are still at the lower levels, and that we should take long steps in order to reach the aims proclaimed by emancipatory didactic, like those previously mentioned: self-observation and self-guided, self-reflective learning, leading to self-changes opening up possibilities for already explicated freedom of person's actions in accordance with contemporary philosophical discussions leading to creation of competences expected by contemporary working and social setting at global level.

3. Satisfaction with a discourse and a number of points

Having in mind that the students have expressed **“possibility to get a better grade”** as one of the reasons for being satisfied with a discourse as

a method of instruction, I was interested in the influence such a statement could have on the realized number of points, i.e. to what an extent this was connected with their content with a discourse. The relation between the set of variables representing the aspects of discourse satisfaction and the number of points was examined according to the linear regression analysis, i.e. stepwise method. The analysis was carried out in four steps with the last step in the model including four aspects of satisfaction with a discourse as relevant predictors of the number of points: **possibility of research work, interesting way of work, possibility to express one's own personal opinion and professor's lectures** in comparison to **discussion of others**.

Table 3.1.

Coefficient of multiple correlation (R) and its quadrate in the models involving satisfaction with a discourse as a predictor and the number of points as dependent variable

Model	R	R quadrate
1	.806 ^a	.650
2	.813 ^b	.661
3	.822 ^c	.675
4	.828 ^d	.685

- a. Predictors: Satisfaction with a discourse – provides opportunity for research work
- b. Predictors: Satisfaction with a discourse – provides opportunity for research work, Satisfaction with a discourse – interesting way of work
- c. Predictors: Satisfaction with a discourse – provides opportunity for research work, Satisfaction with a discourse – interesting way of work, Satisfaction with a discourse – possibility to express one's own personal opinion
- d. Predictors: Satisfaction with a discourse – provides opportunity for research work, Satisfaction with a discourse – interesting way of work, Satisfaction with a discourse – possibility to express one's own personal opinion, Satisfaction with a discourse – I prefer professor's lectures to discussion of others.

The **Table 3.1** shows that the correlation between the set of previously stated aspects of satisfaction with a discourse and a number of points is significantly high – 0,83.

Table 3.2.
Standardized regression coefficient (Beta)

Model		Stand. coefficients
		Beta
1	(Constant) Enables research work	.806
2	(Constant) Enables research work Interesting way of work	.811 -.105
3	(Constant) Enables research work Interesting way of work Expression of personal opinion	.876 -.122 -.137
4	(Constant) Enables research work Interesting way of work Expression of personal opinion Preferring professor's lecture to discussion led by others	.871 -.120 -.152 -.103

Table 3.2 shows the nature of the direction of previously mentioned connection: the subjects who have stated that a discourse opens up possibilities for research work are inclined to have a higher number of points than those who have not stated this advantage. Furthermore, those who have not stated that the work in a discourse is interesting, that it allows expression of one's own personal expression and that they prefer professor's lectures to discussions led by others are also inclined to have higher number of points.

The interpretation of previous findings imposes an observation that the constants like "research work", "interesting way of work" and "possibility to express one's own personal opinion" fit into emancipatory aims that can be classified under cognitive competences referring to flexible, creative, non-dogmatic thinking, as well as the ability to accept pluralism of ideas, ability to tolerant uncertainty in affective sense and initiative, innovativeness and risk-taking readiness in conative sense. Contrary to what has just been said, the predictor included in the last model referring to "preferring professor's lectures to discussion of students during classes" does not fit with this set. Nevertheless the statement has found its place within significant predictors of success expressed by number of points, implying that there is a group of students who are more satisfied with traditional lectures than a discourse. Such a finding raises another question to be addressed in a future research; in other words a research

could be undertaken dealing with the issue of needs for individualization of teaching methods during studies. However, this, as well as other questions like, for example: to what an extent the finding is permeated by the level of development of individual work techniques, to what a degree the meta-cognitive abilities of students have developed... The basic conclusion imposing itself refers to the statement that the main predictor of student's success in the sense of achievements expressed by the number of points actually is highly manifested research abilities, since these were the students who as a rule got higher number of points. On the other hand, it should be mentioned that it is not impossible that just the same number of points, i.e. high achievements, were reached by students who are not thrilled by a discourse as a method of teaching. One of the angles of considering this finding could refer to cognitive style, which, as a hypothetical construct with a broad range of abilities and personality features, is an indicator of idiosyncrasy, manifested here, underlying long known fact on the non-existence of a universal method, both from the aspect of aims and contents and from the angle of an individual.

4. Reactions appearing in a discourse and a number of points

The confirmation of what has just been pointed out but from another angle can be found in the correlation between reactions appearing in a discourse and a number of points. The relation between the set of variables representing reactions in a discourse and a number of points is tested according to linear regression analysis, stepwise method. The analysis was carried out in four steps, with the last step in the model comprising four reactions appearing in a discourse as a significant predictor of the number of points: **attributing new meanings to data, condensation of main ideas, comparison of texts and data interpretation.**

Table 4.1.

The coefficient of multiple correlation (R) and its quadrate in the models involving reactions appearing in a discourse as predictors and a number of points as dependant variable

Model	R	R kvadrat
1	.859 ^a	.737
2	.909 ^b	.827
3	.925 ^c	.856
4	.927 ^d	.859

- a. Predictors: Reaction in a discourse – giving new meanings to data
- b. Predictors: Reaction in a discourse – giving new meanings to data, Reaction in a discourse – condensation of main ideas
- c. Predictors: Reaction in a discourse – giving new meanings to data, Reaction in a discourse – condensation of main ideas, Reaction in a discourse – texts comparison
- d. Predictors: Reaction in a discourse – giving new meanings to data, Reaction in a discourse – condensation of main ideas, Reaction in a discourse – texts comparison, Reaction in a discourse – data interpretation

Table 4.1 shows that the correlation between the set of four above mentioned reactions in a discourse and the number of points is rather high – 0,93. What can also be seen according to the **Table 4.1** is the direction of the stated correlation: those students who give new meanings to data, condense ideas and compare texts are more inclined to have a larger number of points than those who do not manifest these reactions. Furthermore, those students who do not interpret data are inclined to get a higher number of points (although this correlation is significantly less expressed).

Table 4.2
Standardized regression coefficients (Beta)

Model	Standardized coefficients	
	Beta	
1 (Constant)		
Reaction in a discourse – giving new meanings to data	.859	
2 (Constant)		
Reaction in a discourse – giving new meanings to data	.560	
Reaction in a discourse – condensation of main ideas	.423	
3 (Constant)		
Reaction in a discourse – giving new meanings to data	.545	
Reaction in a discourse – condensation of main ideas	.436	
Reaction in a discourse – comparison of texts	.171	
4 (Constant)		
Reaction in a discourse – giving new meanings to data	.544	
Reaction in a discourse – condensation of main ideas	.432	
Reaction in a discourse – comparison of texts	.165	
Reaction in a discourse – data interpretation	-.061	

5. Factor analysis of satisfaction with a discourse

Factor analysis of the aspects of satisfaction with a discourse was carried out according to Categorical Principal Components Analysis method. Taking into consideration the number of factors (principal components) and the percentage of a variance they interpret, it has turned out that the solution with six factors is optimal. These 6 factors explicate 70% of variance in the aspects of students' satisfaction with a discourse as a method of instruction.

Table 5.1.

The variance of original variables interpreted according to individual factors

Factor	Interpreted variance	
	Total (Eigen value)	% of variance
1	2.767	18.448
2	2.017	13.447
3	1.793	11.956
4	1.547	10.316
5	1.216	8.107
6	1.105	7.364
Total	10.446	69.639

The Table 5.2 shows that:

1. **factor – dissatisfaction, burdening aspect – impossibility of affirmation** – is defined by a stage fright due to public discussion, the dominance of the same students in discussions, preparations of students for each class and the preference of professor's lectures over discussion led by others;
2. **factor – exploratory component** – defined by freedom of expression, a possibility of expressing one's own personal opinion and possibility to get engaged in research work;
3. **factor – motivational component** – defined by interesting way of work, motivation for learning and the possibility of getting to the heart of the matter;
4. **factor – docimological component** – defined by an opportunity for better grades and the work of students is more appreciated;

5. **factor – pragmatic aspect** – defined by *gradual knowledge acquisition* and a negative correlation with *it is interesting to work in a team*;
6. **factor – team work** – defined by the statement *it is interesting to work in a team* and a negative correlation with *better understanding*.

Table 5.2.

The matrix of factor loads of the aspect of satisfaction with a discourse

The aspect of satisfaction with a discourse	Factor					
	1	2	3	4	5	6
Discourse satisfaction – interesting way of work	-.182	.060	.782	-.237	-.195	-.019
Discourse satisfaction –learning motivation	-.378	-.003	.531	.093	.307	.110
Discourse satisfaction –better understanding	.256	-.257	-.349	-.023	-.343	-.473
Discourse satisfaction –freedom of expression	-.198	.701	-.066	.260	-.036	.139
Discourse satisfaction –possibility of expressing one’s own personal opinion	-.212	.624	-.259	-.040	-.080	-.259
Discourse satisfaction –gradual knowledge acquisition	-.137	-.274	.006	-.030	.692	.186
Discourse satisfaction –enables research work	-.300	.799	-.020	.118	.157	-.171
Discourse satisfaction – opportunity for better grades	-.221	-.292	.215	.655	-.252	-.183
Discourse satisfaction – possibility for getting to the heart of the matter	-.217	.102	.661	-.404	-.277	-.221
Discourse satisfaction –students work is more appreciated	-.147	-.240	.179	.744	-.172	.092
Discourse satisfaction –it is interesting to work in a team	.181	.053	-.114	-.269	-.488	.714
Discourse satisfaction –stage fright due to public discussion as an obstacle	.717	.022	.092	-.127	.148	-.153

Discourse satisfaction – the same students are always dominant in a discussion	.511	.386	.137	.366	-.064	.278
Discourse satisfaction –preparation of students for each class	.868	.198	.270	.157	.060	-.027
Discourse satisfaction –preference of professor's lectures of discussion led by others	.809	.095	.279	.069	.133	-.133

A statement could be pointed out in the discussion of these findings that the first factor is defined by the statements of students referring to some of their negative assessments, i.e. they talk about a feeling of discomfort due to stage fright they are facing when they have to participate in a discussion, the feeling of shame about their colleagues' reaction, the fact that preparation for discourse classes is time-consuming, or that they prefer professor's lectures to discussion of others. It is not specified what the last statement refers to; as a consequence the interpretation of the statement could have a broad range, while in order to be more certain we should certainly carry out a separate research focusing on the issue. Having presented the previous analysis, we could conclude that the outline of forming of sets of discourse satisfaction elements is more neat and easy-to-survey, i.e. there are two clearly separate groups with the unambiguous structure of two opposite sides – dissatisfaction with a discourse on one hand and – satisfaction with exploration possibilities, on the other.

6. Factor analysis of reactions appearing in a discourse

Factor analysis of reactions appearing in a discourse was undertaken according to the method *Categorical Principal Components Analysis*. Having in mind the number of factors (principal components) and the percentage of variance explained by them, it has turned out that the solution with five factors is optimal.

Table 6.1.

Variance of original variables interpreted according to certain factors

Factor	Interpreted variance	
	Total (Eigen value)	Percentage
1	3.008	20.00

2	2.680	17.87
3	2.087	13.93
4	1.320	8.80
5	1.095	7.27
Total	10.190	67.93

Table 6.1 shows that the five factors together interpret almost 70% of variance of the reactions appearing in a discourse.

Table 6.2 shows that the factors are rather clearly structured and can be defined in the following way:

1. **factor – examples, application** – defined by *derivation of the characteristic features of phenomena according to analysis, interpretation of data in a new way, examples for theory argumentation, absence of discovery of new ideas, absence of attributing new meanings to data, absence of condensation of main ideas and analysis of theory*;
2. **factor – creativity** – defined by *discovery of new ideas, attributing new meanings to data, condensation of main ideas and, to a lesser degree, examples for theory argumentation*;
3. **factor – comparison** – defined by *the absence of conclusion making, notional analysis, argumentation and text comparison*;
4. **factor – application** – defined by *examples for application of concepts, the absence of perception of regularities and making lists of characteristic feature*;
5. **factor – interpretation** – defined by *conclusion making, and to a lesser extent, data interpretation*.

Table 6.2.

Matrix of factor loads of the reactions appearing in a discourse

Reaction appearing in a discourse	Factor				
	1	2	3	4	5
Discourse reaction – data interpretation	-.335	-.384	-.124	-.242	.457
Discourse reaction – deduction of phenomena characteristics according to analysis	.679	.438	.208	.070	-.172
Discourse reaction – interpretation of data in a new way	.759	.407	.108	-.017	.281
Discourse reaction – examples for argumentation of theories	.555	.453	-.026	.099	.036

Discourse reaction – conclusion making	.184	.050	-.502	-.167	-.638
Discourse reaction – examples for application of concepts	-.224	-.186	-.186	.531	.324
Discourse reaction – notional analysis	-.265	-.004	.652	-.296	.144
Discourse reaction – argumentation	-.090	-.043	.795	.048	-.125
Discourse reaction – perception of regularities	-.257	.417	-.106	-.521	.104
Discourse reaction – making a list of characteristic features	.048	-.163	.057	.714	-.026
Discourse reaction – comparison of texts	-.119	.010	.804	.073	-.239
Discourse reaction – discovery of new ideas	-.558	.757	-.039	.111	-.017
Discourse reaction – attributing new meanings to data	-.553	.726	-.048	.148	-.019
Discourse reaction – condensation of main ideas	-.531	.681	-.073	.156	.040
Discourse reaction – theory analysis and finding a way of its application	.639	.407	.037	-.044	.397

7. Satisfaction with a discourse and reactions appearing in a discourse

The correlation between the set of variables referring to the satisfaction with a discourse and the set of variables referring to the reactions appearing in a discourse has been examined according to correlation analysis. The **Table 7.1** shows that 15 pairs of canonical variables have been identified, with the first pair in rather high inter-correlation and the second and the third pair in medium inter-correlation. Having this in mind, only the first pair would probably be relevant for us; nevertheless it was necessary to check the relevance of canonical correlations given in the table 7.2.

Table 7.1.
Canonical correlations

1	.715
2	.624
3	.470
4	.387
5	.364
6	.324

7	.305
8	.231
9	.225
10	.173
11	.128
12	.100
13	.092
14	.073
15	.007

Table 7.2.
Canonical correlations relevance tests

	Wilk's	Chi-SQ	DF	p
1	.021	733.740	225.000	.000
2	.218	288.830	196.000	.000
3	.391	178.113	169.000	.300
4	.502	130.777	144.000	.778
5	.590	100.065	121.000	.918
6	.680	73.098	100.000	.980
7	.760	52.076	81.000	.995
8	.838	33.595	64.000	.999
9	.885	23.243	49.000	.999
10	.932	13.438	36.000	1.000
11	.960	7.678	25.000	1.000
12	.976	4.531	16.000	.998
13	.986	2.611	9.000	.978
14	.995	1.014	4.000	.908
15	1.000	.011	1.000	.918

The **Table 7.2** shows that only the two first pairs of canonical variables are in statistically significant correlation. For further statistical as well as other analysis, it is necessary for us to consider more closely the canonical loads of both variables.

Table 7.3
Canonical loads for satisfaction with a discourse

	1	2
VAR00001	.004	.034
VAR00002	.125	-.285
VAR00003	-.126	-.081
VAR00004	.601	-.072

VAR00005	.435	.862
VAR00006	-.078	-.098
VAR00007	.994	.047
VAR00008	-.097	-.006
VAR00009	.015	.028
VAR00010	-.087	-.156
VAR00011	-.160	.092
VAR00012	-.092	-.209
VAR00013	.032	.041
VAR00014	-.112	-.083
VAR00015	-.138	-.112

Table 7.3 shows that the **first canonical variable** representing the set of variables referring to satisfaction with a discourse is defined, before all, by *freedom of expression* (variant 4, see the list of variables), *the possibility of expressing one's own personal opinion* and *possibility of taking part in research work*. The **second canonical variable** is defined, in the first place, by *the possibility of expressing one's own personal opinion*.

Table 7.4.

Canonical loads for the reactions appearing in a discourse

	1	2
VAR00016	-.046	.133
VAR00017	-.052	.183
VAR00018	-.117	.165
VAR00019	-.063	.100
VAR00020	.020	.021
VAR00021	.002	.001
VAR00022	-.010	-.039
VAR00023	.080	-.188
VAR00024	-.010	-.002
VAR00025	.322	.850
VAR00026	-.001	-.299
VAR00027	.038	-.141
VAR00028	.991	.016
VAR00029	.904	-.025
VAR00030	.821	-.025

It can be seen according to the **Table 7.4** that the **first canonical variable**, representing the set of variables referring to the reactions appearing in a discourse, is defined, before all by *discovery of new ideas* (variable 28, see the list of variables), *attributing new meanings to data* and *condensation of new ideas*. The **second canonical variable** is defined, at the first place by

perception of regularities. According to what has been said, it can be concluded that within the highly compatible canonical groups the variables from both set are identified referring to explorative attitude to learning (research activities, freedom of expression, personal opinion, on the one hand and creative cognitive reactions, on the other) pointing to the fact that the correlation of these variables from the observed sets (satisfaction with a discourse and cognitive reactions of students appearing in a discourse) is significant for teaching through a discourse in higher education teaching, i.e. that a discourse as a method of instruction is most suitable for students who have emancipatory attitude towards learning, intrinsic motivation and learning techniques appropriate for exploratory approaches to learning.

8. Cluster analysis of the aspects of satisfaction with a discourse

Further analysis has examined previously identified links and correlations. Hierarchical cluster analysis of variables from the domain of satisfaction with a discourse has been done according to the method of between groups linkage. Quadrate Euclidian Distance has been used as a cluster distance measure.

Table 8.1.
Cluster analysis stages¹

Stage	Connected clusters		Coefficients
	Cluster 1	Cluster 2	
1	14	15	13.000
2	11	13	27.000
3	12	14	28.500
4	11	12	37.833
5	4	7	39.000
6	8	10	41.000
7	1	9	44.000
8	4	5	64.500
9	8	11	67.500
10	1	8	75.714
11	1	4	87.370
12	1	3	94.750
13	2	6	97.000
14	1	2	110.115

¹ The numbers in the columns *Cluster 1* and *Cluster 2* represent ordinal numbers of the variables from the list of variables in cluster analysis

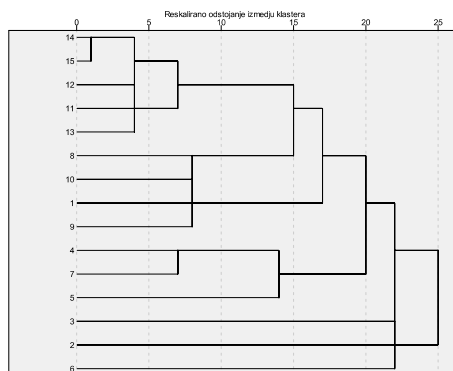
The **Table 8.1** shows that the analysis was carried out in 14 stages. At the same time, it can be seen that at the first stage the variables *preparation of students for each class* and *I prefer professor's lectures* are connected, explaining the statements of students who are not satisfied with a discourse. Namely, classifying previously mentioned variables under the same class shows that the students who state that they prefer listening to professor's lectures to participating in a discourse or listening to discussions led by others are actually not ready to regularly make effort in preparing for a discourse within teaching. What remains for some future research is to investigate if the reason for this is a lack of systematic work, i.e. the habit of unsystematic learning or something else, like the habit to receive ready facts that mainly should be memorised, thus forming a learning strategy. The fact is that these two variables are connected and that they can be interpreted as a lack of motivation for getting more deeply involved in the contents of learning, or, in other words, according to the adopted receptive-reproductive learning strategies. This implies that a number of students is still far away from emancipatory approach to learning and that they should actually "be woken up" through this or other similar teaching method. In the dendogram given in the text below this can be more clearly noticed, as well as the other previously identified correlations. It is also perceptible that the variables that can be described as statements showing dissatisfaction with a discourse (stage fright due to public discussion, feeling shame when facing the need to talk in front of others, the same students have a dominant role in participation in the discourse etc) are classified under the same category, which has already been suggested at the first steps of the statistical analysis. On the other hand, the variables expressing satisfaction with the possibility of having research approach towards knowledge acquisition, expressing one's own opinion, getting to the heart of the examined matter, freedom of expression are also undoubtedly grouped together, which has also been indicated by the former steps of the statistic analysis.

The list of variables in cluster analysis

1. Interesting way of work, 2. Motivating for learning, 3. Better understanding, 4. Freedom of expression, 5. Possibility of expressing one's own personal opinion, 6. Gradual knowledge acquisition, 7. Possibility of research work, 8. Opportunity for better grades, 9. Possibility of getting into the heart of the matter, 10. Work of students more appreciated, 11. It is interesting to work in a team, 12. Stage-fright due to public discussion as an obstacle, 13. The same student always dominate in discussions, 14. Preparation of students

for each class, 15. I prefer professor's lectures to discussions participated by others.

Graph 8.1.
Dendrogram



For example, it can be noticed according to the dendrogram that the cluster consisting of the variables 14, 12 and 11 is rather close to the variable 8, confirming the above stated correlation with the reactions of students, classified under pragmatic orientation.

9. Cluster analysis of the reactions appearing in a discourse

The same reasons permeated the need to carry out a verification of the previous findings according to the cluster analysis of the variables from the domain of the reactions appearing in a discourse using the between-groups linkage method. Quadratic Euclidean Distance has been used as a cluster distance measure.

Table 9.1.
Cluster analysis stages¹

Stage	Connected clusters		Coefficients
	Cluster 1	Cluster 2	
1	13	14	9.000
2	3	4	18.000
3	13	15	19.500
4	9	12	39.000
5	3	5	43.000
6	2	3	47.667
7	10	13	58.000
8	8	9	75.500

9		2	10	82.250
10		7	11	94.000
11		1	7	99.000
12		2	6	103.625
13		1	8	106.444
14		1	2	112.556

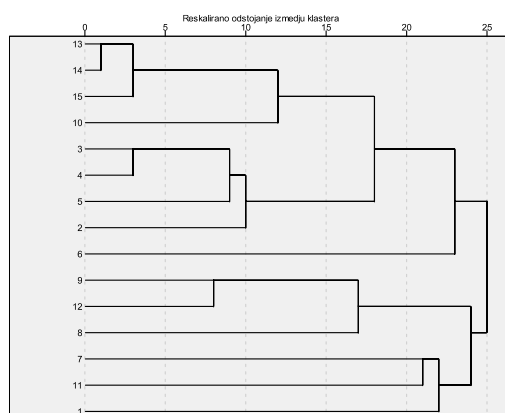
¹The numbers in the columns *Cluster 1* and *Cluster 2* represent ordinal numbers of the variables from the *list of variables in cluster analysis*

The **Table 9.1** shows that the analysis was carried out in 14 stages. It can also be seen according to the table that, for example the variables ***discovery of new ideas*** and ***attributing new meanings to data*** are connected in one cluster at the first stage, and that the variables grouped in the same sets as in previously done analysis (pragmatic, explorative, interpretative, etc) are further classified under broader clusters.

The list of variables in cluster analysis

1. Data interpretation, 2. Deduction of characteristic features of phenomena through analysis, 3. Interpretation of data in a new way, 4. Theory analysis and finding way of its application, 5. Examples for argumentation of theories, 6. Making conclusions, 7. Examples for the application of concepts, 8. Notional analysis, 9. Argumentation, 10. Perception of regularities, 11. Making a list of characteristic features, 12. Comparison of texts, 13. Discovery of new ideas, 14. Attributing new meanings to data. 15. Condensation of main ideas.

Graph 9.1.
Dendrogram



For example, it can be perceived on the dendrogram that the cluster consisting of the variables 13 and 15 is rather close to the cluster consisting of the variables 3 and 4, confirming previous statements, i.e. forming of a set that could be called interpretative.

10. Cluster analysis of the satisfaction with a discourse and cognitive reactions appearing in a discourse

Another step in statistic analysis dealing with the relations between a discourse as a method of instruction, i.e. the acceptance of the method by students and cognitive reactions appearing within it, as a confirmation of the efficacy of a discourse as a method, as well as a confirmation of cognitive categories the method convenes to, was to undertake hierarchical cluster analysis of the variables referring to the satisfaction with a discourse and reactions appearing in a discourse, according to the between-groups linkage method. Quadrate Euclidian Distance has been used as a cluster distance measure.

Table 10.1.
Cluster analysis stages¹

Stage	Connected clusters		Coefficients
	Cluster 1	Cluster 2	
1	7	28	5.000
2	7	29	10.500
3	14	15	13.000
4	18	19	18.000
5	7	30	19.333
6	11	13	27.000
7	12	14	28.500
8	5	25	34.000
9	11	12	37.833
10	24	27	39.000
11	8	10	41.000
12	18	20	43.000
13	4	7	43.500
14	1	9	44.000
15	17	18	47.667
16	4	5	61.600
17	11	17	65.850
18	8	11	70.389
19	23	24	75.500
20	1	8	77.545

21	1	4	82.275
22	2	26	92.000
23	3	22	92.000
24	6	21	98.000
25	3	16	98.000
26	1	2	100.950
27	3	23	103.556
28	1	3	106.924
29	1	6	111.821

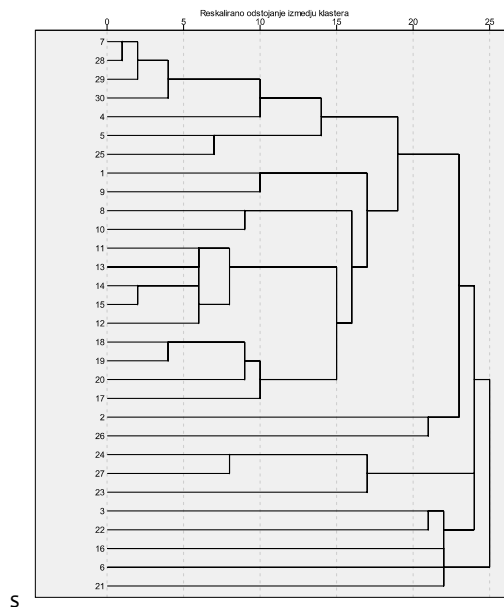
¹ The numbers in the columns *Cluster 1* and *Cluster 2* represent ordinal numbers of the variables from the *list of variables in cluster analysis*

The Table 10.1

The **Table 10.1** shows that the analysis was carried out in 29 stages. According to the table it can also be seen that, for example, at the first stages the variables *possibility for taking part in research work* and *discovery of new ideas* were connected in one cluster.

The list of variables in cluster analysis

1. Interesting way of work, 2. Motivating for learning, 3. Better understanding, 4. Freedom of expression, 5. Possibility of expressing one's own personal opinion, 6. Gradual knowledge acquisition, 7. Possibility of research work, 8. Opportunity for better grades, 9. Possibility of getting into the heart of the matter, 10. Work of students more appreciated, 11. It is interesting to work in a team, 12. Stage-fright due to public discussion as an obstacle, 13. The same student always dominate in discussions, 14. Preparation of students for each class, 15. I prefer professor's lectures to discussions participated by others. 16. Data interpretation, 17. Deduction of characteristic features of phenomena through analysis, 18. Interpretation of data in a new way, 19. Theory analysis and finding way of its application, 20. Examples for argumentation of theories, 21. Making conclusions, 22. Examples for the application of concepts, 23. Notional analysis, 24. Argumentation, 25. Perception of regularities, 26. Making a list of characteristic features, 27. Comparison of texts, 28. Discovery of new ideas, 29. Attributing new meanings to data. 30. Condensation of main ideas.

Graph 10.1.**Dendrogram**

The dendrogram shows the formed clusters clearly indicating that 6 sets of relations between satisfaction with a discourse and cognitive reactions of students within a discourse have been identified. Just like in the previous procedures of analysis, the most emphasized one is the **explorative group** (7, 28, 29, 30, 45, 26), closely connecting statements showing satisfaction with a possibility to research, as well as that within research discourse the following cognitive reactions were pronounced: **attributing new meanings to data, condensation of main ideas in unusual and new way, possibility of expressing one's own ideas, thoughts...** Even though from the angle of frequency the group is smaller, it still remains the most clearly expressed as a correspondent relation between the expression of satisfaction and cognitive reactions that could be classified under a category **practical side** (1, 9, 8, 10). Furthermore, the variables that could be classified under the category of **dissatisfied** were also grouped beyond dispute (1, 9, 8, 10), followed by the group manifested through the expression of discontent with a discourse (11, 13, 14, 15, 12); this is where it connects with the level of **argumentation** in the cognitive aspect (18, 19, 20, 17). Furthermore, other clearly grouped variables are classified at the stage of **analysis** (2, 26, 24, 27, 23) and at the level of **application** (3, 22, 16, 6, 21).

The names to the perceived groupings of the variables from the two sets are given according to the way the correlations between the variables

from both groups have been considered. What is significant to point out is that the groupings of the variables is carried out so that it could be easily noticed that the statements of students referring to their satisfaction with a discourse, i.e. their reasons for being or not being satisfied with it, are closely connected with the cognitive reactions appearing in a discourse. In other words, those who are satisfied with a discourse due to the fact that they can participate in research, express their opinions, have freedom in their presentations, can condense and represent ideas in a new way, as well as confront concepts and theories are classified within a set together with creative reactions of giving new meanings to data and concepts, discovering new ideas, etc. This is another confirmation of close links between students' satisfaction with a discourse and their cognitive reactions appearing within this method of instruction. What is the cause and what is the consequence of this was not a direct question of the research, however it can be assumed for a new step to be taken is that it is possible that cognitive characteristics, cognitive style, students' learning strategies and techniques are the cause of students being satisfied with a discourse as a method of instruction. Or, to put it more directly, students who are used to learning through reception were not motivated for participating in a discourse, they were not able to find positive feeling of satisfaction, while those who were satisfied with the possibility to get better grades, to learn gradually, etc. were not intrinsically motivated. There is a large group of students who express satisfaction with a discourse, but it remains at the level of understanding, application, conclusion making and similar cognitive reactions. This could mean that the majority of students do not have a well developed explorative spirit, i.e. that they are not used to search for information and that they learn for the sake of the exam, not because they are interested in a subject, etc. This could further mean that for this group of students it is necessary to make a lot of effort to be driven towards the strategies of learning implied by emancipatory didactics. One of the good ways to do this, at least the findings of this modest explorative research have pointed out, seems to be a discourse as a method of instruction, whose continuous and long-lasting implementation should bring to emancipatory spirit in knowledge acquisition.

Conclusions

Previous findings and their interpretation seem to lead to a conclusion that a discourse as a method of instruction in higher education teaching is well accepted, since the students expressed positive attitude towards it through their statements, i.e. a great deal of positive statements refers to

positive sides of a discourse as a method of instruction. Identification of certain aspects of satisfaction with a discourse does not mean that the same students are not satisfied with other aspects, as well. In other words, we have to have in mind that the students were in a position to state what they are satisfied with in a discourse, i.e. what they consider to be the advantages of the methods, as well as what they consider its shortcomings, not suiting them personally. Some of the students have expressed two and more positive or negative sides of discourse. The general picture of identifying the aspect convening to them is positive and refers to the satisfaction due to the classes being interesting, motivational aspect of a discourse, possibility to research, express one's own personal opinions and attitudes, etc. This very statement is sufficient for a claim that a discourse can be considered a suitable method of instruction at higher education level. Beyond this it could be concluded that participatory approach permeating a discourse as a method of instruction seems to be the reason for students' satisfaction, confirming the ideas of participative epistemology in approaches to learning and open way towards encouragement of autonomy and self-regulated learning, as basic elements of emancipatory didactics and cognitive functioning that should be characterised by flexibility, creativity, readiness for risk-taking.

Another conclusion refers to the findings of the factor, canonical and cluster analysis, confirming unambiguous and clear groupings of certain variables. They show that in a set there are closely correlated variables explicating the statements of students who are not satisfied with a discourse. Namely, grouping these variables in the same class shows that students who stated that they prefer professor's lectures to participating in a discussion or listening to discussions led by others are actually not ready to regularly invest an effort into preparation for a discourse within classes. What remains for some future research is to investigate if the reason for this is a lack of systematic work, i.e. the habit of unsystematic learning or something else, like the habit to receive ready facts that mainly should be memorised, thus forming a learning strategy. The fact is that these two variables are connected and that they can be interpreted as a lack of motivation for getting more deeply involved in the contents of learning, or, in other words, the adopted receptive-reproductive learning strategies. This implies that a number of students are still far away from emancipatory approach to learning and that they should actually "be woken up" through this or another similar teaching method. It is also easy to notice that the variables that can be described as statements showing dissatisfaction with a discourse (stage fright due to public discussion, feeling shame when facing the need to talk in front of others, the same

students have a dominant role in participation in the discourse etc) are classified under the same category, which has already been suggested at the first steps of the statistical analysis. On the other hand, the variables expressing satisfaction with the possibility of having research approach towards knowledge acquisition, expressing one's own opinion, getting to the heart of the examined matter, freedom of expression are also undoubtedly grouped together. All this implies that we are facing the need to in a new research focus more on the differences in student's cognitive styles, as well as their learning strategies and to what an extent they are important for the readiness of students to participate in a discourse.

The finding indicating the importance of the number of points expressing the success of students within a discourse, in the sense of achievement, leads to a conclusion that explorative abilities of students are significant for student success, having in mind that the students with more emphasized cognitive autonomy, research and creative approaches, as a rule, achieved higher number of points, i.e. they were more successful and had higher achievements. On the other hand, it has also been noticed that some other students who were not enthusiastic about a discourse as a method of instruction, also earned high number of points and reached high achievements. One of the angles to consider this finding could refer to cognitive style which, as a hypothetical construct with a broad range of abilities and personality features, is an indicator of idiosyncrasy, manifested here, underlying long known fact on the non-existence of a universal method, both from the aspect of aims and contents and from the angle of an individual. In other words, those students who expressed lower degree of satisfaction with a discourse, i.e. who rather pointed to their shortcomings, could also have realized a large number of points, investing efforts and meeting the imposed demands. What remains as a conclusion is that there is a group of students unambiguously identified as those who express satisfaction with a discourse due to possibility to explore, be independent, free, etc. and that they were actually those who manifested success in the form of creative and cognitive reactions. This could further mean that a discourse as a method of instruction suits them best and that other students need additional work in order to adopt strategies implied by participatory epistemology and to get closer to emancipatory aims of learning in higher education teaching. One of possible ways, at least according to the findings of this research, is a discourse as a method of instruction in higher education teaching. At it has already been pointed out, it cannot be considered a universal method, either from the angle of contents or from the angle of significant cognitive differences, learning strategies differences, etc.

References:

- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its Discontents*. New York: New York University Press.
- Beck, Ch. (1993). *Asthetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption tier Pedagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Berger, P., Berger, B. & Keilner, H. (1987). *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt: Campus.
- Blankertz, H. (1989). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa Verlag.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Gegenwart.
- Carr, W. (1983). Can Educational Research be Scientific? *Journal of Philosophy of Education*, 17,35-43.
- Carr, W. (1985). Philosophy, Values and Educational Science. *Curriculum Studies*, 17,119-132.
- Cates, W. M. (1992). Considerations in evaluating metacognition in interactive hypermedia/multimedia instruction. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Đurišić-Bojanović, M. (2008). Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju. U J.Šefer, S.Joksimović, S. Maksić (urednici), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Eberhardt, U. (2010). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*, Verlag: VS.
- Fajerabend, A. (1987). *Protiv metode*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Giegel, H.I. *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gojkov, G. (1995). *Vaspitanje metakognicije kao element didaktičke kompetencije nastavnika*. Šabac: VŠV.
- Gojkov, G. (1996). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2006). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2005). *Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: VŠV.
- Grlić, D. (1983). *Leksikon filozofa*. Zagreb: Naprijed.
- Gudjons, H. (1998). *Pedagogija*. Zagreb: Educa.
- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.
- Habermas, J. (1988). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). *Erörterungen zur Diskursethik. Erörterungen zur Diskursethik*, 119-226.
- Habermas, J. (1974). *Teorija i praksa*. London: Basil Blackwell.
- Hermann, G. (2004). *Einführung in die Pädagogik*. Juventa.
- Ivić, I. (1991). Theories of Mental Development and the Problem of Educational Outcomes, INES Project, Center for Educational Research and Innovation.

- König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Eduka.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kitchener, R.F. (1987). Genetic epistemology, equilibration and the rationality of scientific change. *Studies in History and Philosophy of Science*, 18, 339-366.
- Kitchener, R.F. (1992). Piaget's genetic epistemology: Epistemological implications for science education. In R.A. Duschl & R.J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kitchener, R.F. (1993). Piaget's epistemic subject and science education: Epistemological versus psychological issues. *Science & Education*, 2, 137-148.
- Klafki, W. (1993). *Die bildung siheoretische Didaktik in Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft und Gudjons H.: Erziehungswissen schheaft kompakt*, Begrman, Helbig, Hamburg.
- Kron, F.W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. Munchen/Basel: Reinhardt.
- Lazarević, D. (1989). Pojam o sebi i karakteristike kognitivnog stila. *Psihologija*, 1-2.
- Liotar, Ž.F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
- Lissmann, K.P. (2006). *Theorieder Unbildung, Die Irrtumer der Wiesensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education*. New York/ London: Teachers College Press.
- Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung 'Von Diskurs und KDnsens fUr das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Silantjeva, M. (2011). Autonomija morala kao stvaralački napora darovite ličnosti; obrazovni izazovi globalizacije i "odgovori" nacionalnih pedagogija. U Gojkov, G., Vujasin, B. (urednici), *Zbornik Darovitost i moralnost*. Vrsac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "M. Palov" u Vršcu, Univerzitet "A. Vlahu" Arad, Rumunija, Revivis, Ptuj, Slovenija i Univerzitet "Sv. Kliment Ohridski", Makedonija.
- Škole i kvalitet, izveštaj Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj – OECD, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1998.
- Stojaković, P. (1998). Istraživanja u oblasti metakognicije i njihov značaj za razvijanje efikasnih strategija i sposobnosti učenja. *Pedagoška stvarnost*, br. 7-8.
- Stojaković, P. (2000). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Stojnov, D. (1998). Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstruktivnost psiholoških kategorija. *Zbornik, br. 30*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (2003). Relativizam: bauk koji kruži naukom. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd.
- Uhle, R. (1993). *Bildung in Moderne-Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien.

- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga & Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (2010). *Projektna nastava*, Beograd: Školska knjiga.
- Vud, Dž. (1996). *Efikasne škole*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Winkel, R. (1994). *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije, Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Wulf, C. (1978). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München.
- Zimmeru, W.CH. (1994). *Erziehung zur Persönlichkeit im obergang von Toleranz zu Pluralismus*, in: R. Seibert & R. Serve (Eds), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*, (862-885).

Biographical note

Grozdanka Gojkov, born in 1948, has a PhD degree in didactics at the University in Novi Sad. She teaches at the Teacher Training Faculty, Belgrade, teaching department in Vrsac; at the Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov“ in Vrsac; and at Primary School Teachers Faculty in Uzice. She is also a director of the Preschool Teacher College in Vrsac and an editor of the publishing activities at the same institution. She is a member of many national and international organizations (e. g. ECHA-European Council for High Ability; Central European Academy of Science; Serbian Academy of Education in Belgrade, etc.) and a visiting professor. Fields of interests and research: epistemological grounds of pedagogic research; giftedness (the factors of transferring potentials into achievements; pluralism in teaching from the angle of the gifted); didactics (strategies of meta-cognition encouragement; docimology, meta-theoretical approaches to didactics).

Dr Tanja Nedimović

Preschool Teacher Training College Vrsac

=====

FREQUENCY AND FORMS OF PEER VIOLENCE IN PRIMARY SCHOOL

Abstract: The research problem refers to the following question: what are the forms and frequency of peer violence manifestation in primary school. and what the rate of their frequency is. The research sample consists of 504 subjects, primary school students (attending 3rd to 8th grade).

The instruments used in the research are *The questionnaire measuring manifestation forms and frequency of peer violence* and *The questionnaire for teachers – class teachers*. Both questionnaires had been construed by the author of the paper for the needs of the research. The variables included in the research are the following: sex, age, school success and place where a child attends primary school (village – town).

Out of the sample as a whole, 22,8% the subjects state that they have been exposed to violence in the previous three months at least once, while 4,8% of the subjects have experienced repeated peer violence (bullying) in the previous three months. 55,8% of students have been exposed to peer violence at least once during the whole schooling period, while 13,3% of the subjects have experienced repeated peer violence. The existence of statistically significant differences between reporting on being exposed to peer violence either in the previous tree months or throughout schooling and the independent variables observed in the research has not been confirmed.

The most frequent forms of peer violence the students have been exposed to are the following: insult (51,5%) and gossiping (46,9%), threats (19,3%) and physical peer violence (19,2%).

Key words: peer violence, manifestation forms, frequency, bullying.

Introduction

“Violence over children is a general problem permeating all societies, all cultures and all regions of the world. Millions of children put up with violence

every day. Violence over a child is a serious violation of children rights. Violence causes suffering of a child, seriously jeopardizes development, welfare as well as the life of a child itself, with the serious and long-lasting consequences” (National strategy for prevention and protection of children from violence, 2008).

The first systematic research on the phenomenon of peer violence started in 1970ies (Olweus, 1973, 1978) in Scandinavian countries. The fact that bullying among school children was rising in the end of 1980ies and the beginning of 1990ies started a series of studies in other countries including Japan, England, Canada USA and Australia. Nowadays, around forty years after the first research on peer violence were carried out, numerous experts are pointing out that the appearance of violence in school is still showing a tendency of rising both in the world and in Serbia. Namely, peer violence, as a form of manifesting aggressive behaviour is increasingly more present in contemporary society. A great number of students, as well as their teachers and parents, are facing violence in school.

In the case of children peer violence brings about negative consequences, both physical and psychological, that can be numerous and can last for a very long time.

In order to stop the violence increase tendency and to suppress the phenomenon, it is necessary to engage society as a whole, including students, teachers, parents and the media. Consequently, the research on the phenomenon are of great importance, not only for the understanding of the problem issue, but also for the design of prevention and intervention programs to significantly contribute to the decrease and suppression of the peer violence phenomenon in schools.

In more developed part of the world dealing with the problems of peer violence has undergone several phases: from the establishment of the problem incidence, work on broader public become more sensible for the problem, raising awareness of the need for interdisciplinary approach to the problem, increased engagement of responsible institutions, fundraising and support of governing institutions, to the design of prevention and intervention programs and their evaluation.

The society we live in is permeated with violence. The increase of violence is perceptible in schools as well. Peer violence in schools is increasing in both developed and undeveloped countries, in both rural and urban

settings. Violence among young people in school is an issue of public health dealt with by the World Health Organization (Gasic-Pavisić, 2004b).

In the attempts made at determining the term of peer violence for the needs of the paper and the research represented in it, we relied on two relevant definitions of the term violence. According to the World Health Organization, violence is determined as "the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation." (WHO 2002). According to the definition of the Ministry of Education of the Republic of Serbia in the *Special protocol for protection of children and students from violence, abuse and negligence in educational-upbringing institutions*, violence is determined as "any form of verbal or non-verbal behaviour that occurs once or repeatedly resulting in real or potential threat of life, development or dignity of children/students." (Special Protocol, 2008).

The forms of peer violence

Various taxonomies of peer violence can be found in the relevant literature, made according to different criteria. Sinobad (2005) offers a comprehensive classification into physical, psychological and sexual violence.

Physical violence is, according to research results (Olweus, 1994) the most common form of peer violence in schools. It appears in various forms – ranging from pure physical violence to the occurrence of physical violence in a combination with psychological violence. We are talking about physical violence when a direct physical assault on the victim is present, when somebody is hurting or tries to hurt another person. Physical violence can appear occasionally, it can be more frequent or continuous and as such it can bring about more enduring and serious consequences.

Psychological violence appears through verbal and non-verbal assault, as well as through intentional exclusion or negligence of a child by his peer group. Verbal attacks can be the following: threats, mocking, teasing, insults. Non-verbal assaults are considered to be the following: making grimaces, rude movements, intentional shutting somebody down from the group or rejection to please the wishes of another person.

According to majority of definitions, the behaviour considered to be sexual harassment fulfils three conditions: it is a behaviour of sexual nature manifested through verbal or non-verbal communication, as well as through physical contact; it is undesirable behaviour, disapproved by the person involved; it is a behaviour in which the criteria of “harassment” are determined by the person who is the victim according to subjective experience of unfriendly, humiliating or insulting atmosphere (Jerkovic & Pivk, 2008).

In the *Special protocol for protection of children and students from violence, abuse and negligence in educational-upbringing institutions* (The Ministry of Education of the Republic of Serbia 2007) it is stated that violence can have various forms.

Physical violence refers to the behaviour bringing to real or potential injury of a child or a student. The examples of physical violence are: hitting, kicking, pushing, slapping, pulling one’s hair, choking, throwing, aiming at, weapon attack, poisoning, burning, throwing hot water, food and sleep deprivation, etc.

Emotional/psychological violence refers to the behaviour bringing to immediate or permanent threat for psychological and emotional health and dignity of a child/student. It also refers to the situations in which the opportunity is missed to provide appropriate and supporting environment for healthy emotional and social development according to the potentials of a child/a pupil. Emotional violence and abuse involves acts of humiliation, labelling, ignoring, insulting, blackmailing, calling names, gossiping, mocking, making fun of somebody, rejection, distortion, manipulation, threat, intimidating, limiting of child’s or student’s movements, as well as other forms of unfriendly and enemy behaviour. To exclude a child from a group and to discriminate him/her means to exercise social violence. It refers to the following forms of behaviour: separating a child/a student from others according to him/her being different, bringing a child into a position of inequality and subordination, isolation, not socializing with a child, ignoring him/her, not accepting a child on any terms.

Sexual violence and abuse of children/students implies their involvement into a social activity they do not fully understand, they are not mature enough for (they do not accept it, they are not in a condition to agree with it) and whose aim is to provide enjoyment and satisfy the needs of another person. The following acts are considered to be sexual violence:

harassment – making lascivious comments, labelling, dissemination of untrue stories, touching, sending messages, making photographs, phone calls etc; leading or forcing a child/a student into taking part in sexual activities, either through contact (sexual intercourse, sexual touching, etc) or non-contact activities (exposition to views, exhibitionism etc); using children/students for prostitution, pornography and other forms of sexual exploitation.

Frequency of peer violence

The data gathered through one of the first Olweus' studies (Oweus, 1994) point to the fact that around 15-20% of students are involved into peer violence, either as victims or as bullies. Approximately 9% of the students were victims, 7% abused other students, while 1,6% of students were at the same time both victims and bullies. The obtained results imply that in 60-65% of cases a victim is abused by a group consisting of two or three students and that 35-40% of the abused students were subjected to peer violence by an individual. The study also showed that the occurrence of violence in schools is not influenced by the size of the school or a class, or whether the school is in the urban or rural setting. According to a review of a number of surveys (Veenstra et al, 2005) dealing with suffering from peer violence undertaken in the school is Australia, Austria, England, Finland, Germany, Norway and USA, the results range from 15% to 25%.

The World Health Organization (WHO) carries out a survey administered each four years dealing, among others, with the issues referring to violence in schools. Before they provide answers to the given questions, it is explained to pupils what is and is not considered violence. The explanation is in accordance with Olweus's determination of violence and refers to the cases of disproportional power (but not to repeated violence). The results obtained in the research undertaken in 2001/2002 in 35 countries in the region on a sample of 120.000 students aging 11, 13 and 15 (Craig & Harel, 2004 according to Popadic & Plut, 2007) are as follows: approximately 34% of the polled students has at least once been exposed to violence; 11% of students has been exposed to violence at least two to three times a month; being exposed to violence decreases with age; the differences in experiencing violence in school between sexes are relatively small; around 35% of the total sample have admitted that they have harassed other students; the bullies are significantly more often boys than girls, 39% of children has at least once participated in a fight in the previous year, while 10% of them were in a fight for three times or even more often; Estonia, Greenland, Latvia, Lithuania, Portugal and Ukraine were at the top

of the scale; the countries that have the lowest level of school violence are the following ones: Check republic, Slovenia, Sweden and Croatia.

In the research dealing with the forms of peer violence (Popadic & Plut, 2007) the obtained results show that the most frequent forms of the peer violence in which students are victims are the following: insulting (45,6%), gossiping (32,6%), hitting (19,2%) and threats (16,9%). Touching (sexual harassment), snatching and destruction of property, as well as forcing somebody to something are the forms of violent behaviour present in less than 10%.

Within the same research, having analyzed the data on the forms of peer violence from the position of students as bullies, the following results were found: the violence form students most often admit is verbal violence (32,4%), followed by hitting (15,6%), threatening (9,1%), touching (7,2%) and gossiping (6,3%).

Compared with the result of the studies carried out in other countries, the results of the studies undertaken in the schools in Serbia have shown lower level of peer violence in our schools. In the research dealing with peer violence in schools in Serbia (Gasic-Pavasic, 2004b), when students were asked the following question: "Have you experienced violence in your school during this school year?", 24% of them answered positively, while 76% of students gave a negative answer.

The consequences of peer violence

Peer violence can have numerous negative consequences. For the victims of peer violence, this means going to school every day afraid of bullying and humiliation. A great number of data obtained in numerous and a variety of studies has shown that various forms of violence can have serious long-term consequences for mental and physical health. Some of the consequences for mental health are the loss of self-esteem, depression, stress, problems in sexual relations, and in the segment of physical health – psychosomatic problems, diseases occurring due to weakened immunological system of the organism, physical injuries as consequences of physical violence (Brain, 1997 according to Smith & Brain, 2000).

According to Kerlikowske (2003), 26% of the young girls who were victims of peer violence, have reported that they are depressive, unlike 8% of young girls, who are depressive, but were not victims of peer violence.

Furthermore, higher percentage of suicidal behaviour has been noticed in the case of the victims in comparison to the children who have not been peer violence victims: 8% of girls and 4% of boys compared to 1% total for the children who have not been victims of peer violence. At the same time, children who have been victims of peer violence often have problems with concentration, leading to their poor school achievement (Ballard et al, 1999). The percentage of being absent from school and leaving school is also higher in the case of children who have been victims of peer violence in comparison to those children who have not experienced peer violence. 16% of boys and 31% of girls have reported on the consequences of peer violence being their abandoning school in the attempt to avoid violence (Rigby, 1997). Nansel et al (2001) report on the results of a research showing that students who were the victims manifest higher level of insecurity, anxiety, depression, being lonely, dissatisfaction and lower level of self-respect than non-victims. At the same time, research results (Drake, 2003) show that victims of violence in school are less popular than other students who are not involved in peer violence. Repeated peer violence can have long-term negative consequences for the victims long after they leave school (Olweus, 1994). The feeling of isolation and the loss of self-respect in the case of the victims can last until they reach maturity (Clarke, Kiselica, 1997). This is also supported by another research findings pointing out that when persons who used to be the victims of peer violence in school grow up they often have problems to fit in a society (Gladstone et al, 2006 according to Jankauskiene et al, 2008).

Peer violence does not have negative effects only for the victims, but also for the students who manifest violent behaviour. Namely, research results imply that bullies can rarely make friendships and often have the characteristics of antisocial behaviour in adulthood, reflected in various criminal actions (Aluede, 2006; Wet, 2005). In the case of these children more frequent are the problems in the form of law violation, taking part in fights and thefts. When bullies are in question, peer violence is related to lower academic achievement of these children and weaker motivation for achievement, marking classes, unjustified absence from school, not obeying school rules (Dake et al, 2003; Glew et al, 2005 according to Jankauskiene et al, 2008). At the same time, results show that the children who behave violently, compared to the children not involved in violence, are much more inclined to have problems like depressive symptoms, suicidal ideas, as well as others diagnosed psychiatric disorders (Dake, 2003 according to Jankauskiene et al, 2008). Children who have chronically been violent towards their peers during schooling, continue their violent behaviour during adulthood, which has influence on their ability to make

adequate social contacts and interpersonal relations (Oliver, Hoover & Hazier, 1994). At the same time, these disorders in behaviour show relatively significant resistance to clinical treatment, so that around 60% of these children face bad prognosis. A trend has been noticed that with maturation and growing older these problems transform into delinquency or antisocial personality disorders.

METHODOLOGY

METHODOLOGY

Systematic non-experimental observation was used for the needs of the research.

The research subject and problem

Due to the fact that the problem of peer violence has increased both in Serbia and worldwide, we are facing the need for studies dealing with the current problem issue, aiming at gaining relevant data and information to help prevention of such a behaviour.

The research subject is peer violence in primary schools and the studied problem is the following: what are manifestation forms of peer violence present in primary schools and what is the frequency of their appearance.

Research aim

The main research aim is to determine the manifestation forms and the frequency of peer violence in primary school in South Banat.

Two more specific aims arise out of the general aim:

- to establish the frequency of peer violence in primary schools;
- to establish the manifestation forms of peer violence appearing most frequently in primary schools (physical violence, gossiping, threats, forcing somebody to do something, snatching and property destruction, sexual harassment).

Research Tasks

The stated aims can be further determined according to research tasks carried out within the research:

1. to establish the frequency rate of peer violence in primary schools in the last three months;

2. to find out whether there is a link between the frequency of peer violence in the last three months and gender, age, school success and the place where a child goes to school (village-town);
3. to find out whether there is a correlation between the frequency of peer violence throughout schooling and gender, age, school success and the place where a child goes to school (village-town);
4. to establish the forms of peer violence (physical, emotional-psychological, social, sexual) the pupils have most frequently been exposed to in the last three months;
5. to establish to forms of peer violence (physical, emotional-psychological, social, sexual) the pupils have most frequently manifested in the last three months.

Hypothesis

The following hypotheses have been established within the research:

1. There are no statistically significant differences between the frequency of peer violence in the last three months and gender, age, school success and the place where a child goes to school (village-town);
2. There are no statistically significant differences between the frequency of peer violence throughout schooling and gender, age, school success and the place where a child goes to school (village-town);
3. The students have most frequently been exposed to emotional-psychological and social forms of peer violence in the last three months.
4. The students have most frequently manifested emotional-psychological forms of peer violence in the last three months.

Sample

The sample consisted of 504 subjects, primary school students, attending 3rd to 8th primary school grade – 246 boys and 258 girls, out of which 287 attend school in a town and 217 in a village.

Instruments

The following instruments were used in the research:

- the questionnaire measuring manifest forms and frequency of peer violence was composed according to the existing instruments observing peer violence in primary school (the questionnaire was created by the author of the paper for the purpose of the research). The questionnaire was used to gather the data on the frequency of peer violence and the manifest forms of peer violence some students are exposed to: insulting, gossiping, threatening, forcing, snatching and destruction of property, sexual harassment and physical peer violence;
- questionnaire for teachers – class teachers (the questionnaire was designed by the author of the paper for the purpose of the research); the questionnaire was administered in order to gather the data on socio-demographic variables and school success of the subjects.

The procedure

The research was undertaken in the period between April and June 2009, in the primary schools “Jovan Jovanovic – Zmaj” in Hajducica, “Jovan Sterija – Popovic” in Velika Greda and “Olga Petrov – Radisic in Vrsac.

At the beginning of the *Questionnaire for measuring manifest forms and frequency of peer violence*, a definition of peer violence is given. The questionnaire includes global and specific self-evaluations from the position of a bully and a victim in previous three months and throughout schooling. The obtained results on being exposed to peer violence were considered in relation to two criteria: the criterion of violence experienced at least once and the criterion of repeated exposure to violent behaviour (bullying).

RESULTS AND DISCUSSION

The frequency of peer violence was measured in the research according to global self-evaluations of the subjects, who, having become aware what is defined as violent behaviour, gave their responses to directly asked question referring to how often they were the victims of violence in the previous three months, as well as throughout their schooling. The findings are shown in the Table 1.

Table 1: Self-evaluation of exposure to peer violence in the previous three months

	N	%
Not once	389	77,2%
Once or twice	91	18,0%
Several times	20	4,0%
Frequently	4	0,8%
Total	504	100%

The results showing the exposure to peer violence can be considered according to the criterion of at least once experienced violence and according to the criterion of being repeatedly exposed to violent behaviour (bullying). When we consider the obtained results referring to being exposed to violence in recent three months viewed from the angle of the first criterion – at least once experienced peer violence (once or twice, several times, often; Table 1), we can see that 22,8% out of the total number of subjects responded that they had been exposed to peer violence at least once. The results found in the research are in accordance to the results of the study already carried out in Serbia (Popadic & Plut, 2007), according to which 21,1% of the subjects had been exposed to peer violence in previous three months. Considering the obtained results in relation to the second criterion implying the responses “several times” and “frequently” actually referring to bullying, the results found in the research are also in harmony with the results of the study already undertaken in Serbia. Namely, in our research, 4,8% of the subjects reports that they have been exposed to repeated violence (several times, often; Table 1) by their peers in the previous three months, which is result similar to the one gained in the research “School without violence” (Popadic, 2009) – 5,1% of the subjects.

Furthermore, the results of our research referring to the complete period of schooling are shown in the Table 2.

Table 2: Self-evaluation of exposure to peer violence throughout schooling

	N	%
Not once	233	46,2%
Once or twice	204	40,5%
Several times	50	9,9%
Every day	17	3,4%
Total	504	100%

Responding to the direct question, 53,8% of the subjects has stated that they had been exposed to peer violence at least once (once or twice, several times, on daily basis; Table 2), while 13,3% out of the total number of subjects included in the sample have testified on repeated peer violence (several times, every day; Table 2). These results are also in accordance with the results obtained within the program "School without violence", where 44,8% of students reported that they had been exposed to peer violence at least once during schooling, and 14,2% had experienced peer violence repeatedly during schooling. The differences can be explained according to the size of the sample (within the program "School without violence" the sample consisted of 26.628 subjects, while our research involved 504 subjects). At the same time, the found differences can be influenced by the fact that all the subjects provided answer to this question in our research, and in the mentioned research (Popadic & Plut , 2007) only the senior students (from 5th to 8th grade).

Nevertheless, if we compare the results of the analysis of general self-evaluations gathered in our research with the data acquired in the research of World Health Organization (Currie et al, 2008, according to Popadic, 2009), we can see that peer violence in Serbia shows under the average presence. The world average of the students who have been exposed to peer violence in school is 33% as compared to 22,8% in our research; furthermore, there are 4,8% of the students who have been exposed to repeated violence (bullying) in previous three months in our research, as compared to the world average of 11% of students. These results might be rather encouraging if we have in mind that data on the frequency of peer violence acquired in our research. However, they could also indicate inadequate recognition of various forms of peer interaction that actually, according to definition, imply violence but are not acknowledged as violent by a certain number of students attending schools in Serbia. At the same time, it could also be assumed that numerous students restrain themselves from being completely honest, as well as that there might be a situation of "getting used to" peer violence, especially if it is not noticed and if it is not adequately punished, i.e. sanctioned, either by the peer group or by the adults (teachers, class teachers, parents). In other words, the results obtained according to the general self-evaluations in our sample can point to an increased tolerance threshold in the case of students in Serbia, which is not typical only for students, but for the broader social context of the country we live in.

In this part of the research, we were also interested in the data showing whether there are differences between reporting on being exposed to

peer violence during the previous three months and throughout schooling and sex, the grade the students attend, school success and the place they go to school (whether it is rural or urban setting). Considering the frequency of peer violence both in the previous three months and throughout schooling, the obtained results show that there are not statistically relevant differences in regard to the observed independent variables. The non-existence of statistically significant differences in regard to the place the students attend school (the previous three months $X^2=4,56$; $df = 3$; $p = 0,20$; throughout schooling period $X^2=1,49$; $df = 3$; $p = 0,68$) and school success (the previous three months $X^2=20,2$; $df=12$; $p=0,06$; for the whole duration of schooling period $X^2=14,0$; $df = 12$; $p = 0,30$), are expected results. Namely, for the society we live in it is characteristic that smaller and larger places are well connected, with a large number of people from smaller places frequently going to towns for schooling and work, so that it had been assumed that there are not significant differences in the broader social context. Accordingly, statistically significant differences related to the place of attending school (village-town) were not expected when exposure to peer violence is in question. At the same time, even though there are stereotypes and biases that the students who have poor school success are more frequently the actors of violent peer interaction, the results acquired through our research are in agreement with the results gained within the research already undertaken research in Serbia, showing that there is not statistically relevant difference between peer violence and school success (Popadic, 2009).

In our research statistically significant differences in the frequency of peer violence in regard to sex have not been found either – the previous three months ($X^2 = 0,39$; $df=3$; $p=0,94$), overall schooling ($X^2=2,49$; $df = 3$; $p = 0,48$), even though certain former research showed that boys are statistically significantly more exposed to peer violence than girls (Popadic & Plut, 2007). However, in spite of the fact that statistically significant differences have not been found, this research has also reported on boys being more frequently exposed to peer violence than girls (in previous three months 23,98% of boys in comparison to 21,71% of girls). Considering repeated peer violence in previous three months (bullying) boys are also more exposed than girls (4,88% of boys compared to 4,66% of girls), although these differences are not statistically relevant, as well. Observing the results referring to overall schooling up to now, girls report more frequent exposure to peer violence when the first criterion is in question (at least once – 56,59% of girls in comparison to 50,81% of boys). In regard to the criterion of repeated peer violence throughout schooling, boys

report on being more frequently exposed than girls (13,82% of boys compared to 12,79% of girls). In other words, in spite of the fact that there is no statistical relevance, the result obtained in the previous research, as well as the results acquired within our research show greater extent of boys being exposed to peer violence than girls. Sex differences regarding exposure to peer violence are actually rather small and this is confirmed by the results of our research. High level of statistical significance found in some former studies can be explicated according to a large sample rather than great differences in the ratio of boys and girls exposed to peer violence (WHO research, Craig & Harel, 2004, according to Popadic & Plut, 2007).

The present research has not found statistically significant differences in the reporting on being exposed to peer violence in the previous three months and throughout previous schooling in comparison to the grade the students attend: in the last three months ($X^2=0,03$; $df = 3$; $p = 0,99$), throughout schooling ($X^2=0,09$; $df = 3$; $p = 0,99$).

The most frequent forms of peer violence have in the current research been considered from the position of a bully and a victim, and the data were gathered according to the specific self-evaluation lists filled by students. In other words, we were interested in the forms of violent behaviour the students were most frequently exposed to in the previous three months, as well as the forms of peer violence they most frequently manifested in the last three months.

The specific self-evaluation lists included, among others, the question of how often were the subjects been exposed to individual forms of peer violence. Their responses are shown in the next table (Table 3).

Table 3: The forms of peer violence the students were exposed to in the previous three months

VICTIMISATION FORMS	Not once	Once or twice	Several times	Every day
Insulting	48,5%	35,1%	14%	2,4%
Gossiping	53,1%	32,5%	12%	2,4%
Physical violence	80,8%	15,0%	3,8%	0,5%
Threatening	80,7%	14,9%	4%	0,4%

Sexual harassment*	89,6%	6,5%	2,7%	1,2%
Snatching and destruction of property	84,1%	12,6%	2,9%	0,4%
Forcing	83,0%	13,5%	3,2%	0,3%
Another form*	91,2%	8,0%	0,4%	0,4%

* Only the students attending 6th to 8th grade responded

The results show that the students most often report on being subjected to direct verbal violence (being insulted and made fun of) – 51,5% and verbal – relational violence (gossiping) – 46,9%, followed by threats (19,3%) and physical peer violence (19,2%). According to frequency of appearance, these forms of peer violence are followed by forcing, snatching and destruction of one's property and sexual harassment. These results are in a sense expected, due to the fact that verbal violence has, according to the results of all former studies, been shown as the most frequent form of school violence (Wolkie et al, 2001 according to Popadic, 2009).

The results regarding repeated peer violence (bullying) are rather similar to the previous ones considering the most frequent forms of peer violence the students were exposed to at least once. Namely, the results show that in the previous three months the students were mostly exposed to repeated insults (16,4%) and gossip (14,4%). Considering other forms of repeated peer violence, their presence is less than 10% (threats, physical peer violence, sexual harassment, forcing, snatching and destruction of one's property). The obtained results on the most frequent forms of victimisation according to both observed criteria (experienced at least once and repeatedly) are in accordance with the results of former research realized in Serbia (Popadic, 2009).

Considering the results showing the most frequent forms of peer violence in the previous three months from the position of a bully (Table 4), the students show the highest level of readiness to admit their own verbal violence over their peers (39,2%), physical peer violence (21,2%), gossiping (13,4%) and threats (10,5%). Less than 10% of subjects "confessed" sexual harassment, gossip, forcing and snatching and destruction of peer's property.

Table 4: The forms of peer violence manifested by students in the last three months

FORMS OF VIOLENCE	Not once	Once or twice	Several times	Every day
Insulting	60,8%	34,4%	4,3%	0,5%
Physical violence	78,8%	18,2%	2,6%	0,4%
Threatening	89,5%	8,9%	1,4%	0,2%

Sexual harassment*	95,8%	3,4%	0,8%	--
Gossiping	86,5%	12%	1,5%	--
Forcing	96,2%	3%	0,7%	0,1%
Snatching and destruction of property	96,7%	3%	0,3%	--

* Only the students attending 6th to 8th grade responded

These results could be interpreted according to students reporting that verbal violence and gossiping are not classified within peer violence (Smederevac et al, 2010), as well as to the results showing that students most inadequately recognize insult and gossip as peer violence; consequently they are more ready to admit that they have been involved in such a form of peer interaction. Relatively high percentage of students "admitting" physical violence can be explained according to the fact that physical peer violence is a direct and manifest form of peer violence which is well recognized and least dependant on social interaction interpretation. The results on the frequency of repeated peer violence (bullying) in the previous three months from the position of a bully show that, according to the frequency of "confessing" again the most frequent forms are insult and physical peer violence, followed by other forms of repeated peer violence. The finding that all the forms of repeated peer violence "have been confessed" by less than 10% of students is also indicative. These results showing the most frequent forms of peer violence manifested by students are also compatible with the results gathered in some studies formerly carried out in Serbia (Popadic, 2009).

CONCLUSIONS

The group of results regarding the frequency of peer violence has been examined according to two criteria: time (in previous three months and through schooling) and frequency (peer violence experienced at least once and repeated exposure to peer violence – bullying). The findings regarding the previous three months show that 22,8% of students have at least once been exposed to peer violence, while 4,8% of students report on being repeatedly exposed to peer violence. 53,8% of students report on being at least once exposed to peer violence during their period of schooling and 13,3% of students confess being subjected to repeated peer violence throughout schooling. There are no statistically significant differences between reporting on being exposed to peer violence in the previous three months and throughout schooling and sex, grade the subjects attend, their school success and place they attend school (village – town).

The next group of results refers to the most frequent forms of peer violence from the position of a victim and a position of a bully in the last three months. The students have mostly been the victims of insults and gossips, followed by threats and physical peer violence. Furthermore, the findings in regard to being exposed to bullying in the previous three months show that the students have most often been exposed to repeated insult and gossip. Having in mind the results regarding the most frequent forms of peer violence from the position of a bully, the students have most often “confessed” verbal violence in their interaction with peers, as well as physical violence, gossiping and threats.

The findings indicating the frequency of peer violence in the schools in Serbia seem to be alarming. In other words, more than one fifth (22,8%) of students report that they have at least once been victims of peer violence in the previous three months, while every second student (53,8%) reports on being at least once exposed to peer violence until now during schooling period as a whole. These findings impose the need for continuous and systematic dealing with the problem issue, both at the level of educational and upbringing institution and in a broader social context. Considering the results referring to bullying (repeated peer violence) the finding that 13,3% of students have been exposed to repeated acts of peer violence (several times or every day) throughout their schooling, additionally explicates the presence of the problem in our educational institutions, advocating in favour of the need for elaboration and application of various, before all prevention, as well as intervention programs.

REFERENCES

1. Aluede, O. (2006). Bullying in Schools: A form of Child abuse in schools. *Educational Research Quarterly*, 30, 31-39.
2. Ballard, M., Tucky, A., & Remley, T. P. Jr. (1999). Bullying and violence: A proposed prevention program, *NASSP Bulletin*, 23, 38-47.
3. Clarke, E. A., Kiselica, M. S. (1997). A systemic counselling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 310-324.
4. Drake, J. (2003). Teacher preparation and practices regarding school bullying. *Journal of School Health*, 12, 347-356.
5. Gašić-Pavišić, S. (2004b). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 168-188.

6. Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psyhchosocial factors. *Social and Personality*, 36, 145-162.
7. Jerković, I., Pivk, L. (2008). Eksploatacija seksualnosti: od incidenta do novog morala. *Pedagoška stvarnost*. 5-6, 543-559.
8. Kerlikowske, G. (2003). One in six students fall prey to bullies. Inside School Safety, 6-9. Preuzeto 14. maja 2009. sa <http://www.tcnj.edu/millerS/Bullying.htm>.
9. *Nacionalana strategija za prevenciju i zaštitu dece od nasilja*, Savet za prava deteta Vlade Srbije, 2008.
10. Nansel, T. R., Oveipeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
11. Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazer, R. (1994). The perceived roles of bullying in small- town Midwestern Schools. *Journal of Counselling and Development*, 72, 416- 419.
12. Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In J.K. Cole, Jensen (Eds.) *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
13. Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
14. Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3, 1171-1190.
15. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.
16. Popadić, D., Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost. *Psihologija*, 40, 309-328.
17. *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno vaspitnim ustanovama* (2008). Beograd. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
18. Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: What to do about it*. Victoria, Melbourne: The Australian Council for Educational Research Ltd
19. Sinobad, S. (2005). Obeležja vršnjačkog nasilja u školama. Preuzeto 15. septembra 2008, sa <http://www.uds.org.yu/file050.pdf>
20. Smederevac, S., Kodžopeljić, J., Čolović, P., Marković, J. (2010). *Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu; rezultati istraživanja*. Interni materijal Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje.
21. Smith, P. K., Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
22. Wet, C. (2005). *The nature and extent of bullying in Free State secondary schools*. Preuzeto 18. Septembra 2008 sa <http://www.ericdigests>

org/2003-1/bullying.htm.

23. WHO (2002). *World report on violence and health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Biographical note

Tanja Nedimovic has a Ph degree in the field of psychological sciences. She works at the Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov” in Vrsac as a senior lecturer of psychological group of courses (*General Psychology, Developmental Psychology, Pedagogic Psychology, Mental Health, and Psychology of Creativity*). She has graduated from the Philosophical Faculty in Novi Sad, Psychology department, where she obtained her Master and PhD degree. Her scientific-research fields of interest are: aggressiveness, peer violence, psychology of creativity.

Aleksandar Stojanovic¹

Teacher Training Faculty – Belgrade

Pre-School Teacher Training College “Mihailov Palov” – Vrsac

=====

CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION IN SCHOOL AND FAMILY UPBRINGING

Abstract: Starting from the fact that the problem issue of communication in upbringing, i.e. educational process is rather significant, a research has been undertaken with an aim to establish communication characteristics in the conditions of school and family upbringing. The research sample has included 619 pupils, their parents (476) and teachers (405). The responses of pupils and their teachers regarding communication characteristics in school upbringing and education have shown that two-way communication is more present than one-way communication. The responses of children and their parents lead to the general conclusion about the characteristics of communication in family upbringing that two-way communication is almost twice as present as one-way communication. In other words, even though one-way communication is represented to some extent, it is not dominant either in family or in school upbringing. Two-way communication is represented to significantly higher degree, guiding the educated into subject position and enabling their emancipation – liberation from dependence, pressures, bans, as well as authoritative demands of parents and teachers.

Key words: communication in upbringing process, educational actions, upbringing in school and family.

Introduction –

Unlike traditional pedagogical theories considering the relation an educator – an educated as interpersonal relationship, according to more recent theoretical considerations education is pronouncedly seen transcendently-philosophically as “communication”, i.e. equality or “interaction” between children and educators. In accordance to this, as well as to the need for intensifying the interactive relationship of the educated with the environment, contemporary pedagogical movements – communicative, interactive and emancipatory pedagogy have developed.

¹ vsaskatedrapp@hemo.net

Numerous authors have for some time now emphasized that education, i.e. upbringing is a form of interpersonal communication, i.e. communicational process in which subjects interact. Educational action in interpersonal relations cannot occur if there is not interaction between actors, which is usually established through communication (Bratanic, 1990: 75). Originally, communication means to mutually counsel, inform, acknowledge, cooperate, talk, discuss, etc, pointing to informative feature of communication. Another characteristic of communication arises out of social aspects of communication – it means to involve someone into social community in order to participate in mutual work, cooperation, interaction. In other words, structural elements of communication are information and interaction.

In educational, i.e. upbringing process communication is defined as a process of creation of meaning between two or more person, i.e. as a process of reciprocal exchange of meaning. In a relation of communication there are persons who send messages, i.e. pieces of information and persons who receive the information and everyone can at the same time be both a sender and a receiver of a message. Messages are understood as ideas or system of ideas – ranging from the simplest claims and statements to the most complex cognitive constructions. If a message transfer is one-directional, it can be called informing, and if a message goes in both directions, we are talking about communication.

Analysing the process of communication, H. Haste (1995: 83) notices two traditions of view on language and thinking lasting for centuries hand in hand. The first tradition is considered a heritage of Descartes and Bacon, apprehending learning as a process of control and mastering, achieved through development of a subject and an object. The process of communication is seen as a monologue, while language is the means of representation of a content of a mind, so that it, through logic, could get to another mind. The way to the truth and understanding leads through logical analysis occurring in the head of an individual.

The second tradition stated by H. Haste has reached modern thinking through humanism, and the social psychologist Billig has traced it back to Protagoras. According to it, knowledge is the most important communication so that both language and communication are understood as dialogical and rhetorical. Communication is a process or argumentation, i.e. interaction in which both sides make efforts at altering the view of

another side in order to be more successful in communication and persuasion.

The analysis of modern pedagogical tendencies has shown that the scientific postulates of communicative pedagogy are symbolic interactionism and emancipation as educational aim (Bandjur, Radovanovic, 2000: 19). Symbolic interactionism, introduced in 1934 by G. H. Mead and developed by Habermas, Mollenhauer and others, is grounded on a standpoint that people construe their own and identities of others through everyday encounters and other social interactions.

Habermas' influence on Kohlberg's shift from monologue to dialogue is essential for educational practice (Popovic, 1995: 42). Habermas developed his theory according to the theory of discourse or/and communicative competence. B. Popovic points out that "Kant's heritage" was in psychology of morality characterised as monologic, while since the time his follower Kohlberg accepted Habermas' assumptions, dialogue has been increasingly more emphasized. His view on communicative action, which, according to I. Graorac (1995) should overcome the particularity of instrumental feature, Habermas organizes around the renewal of subjectivity, i.e. construing the theory of the subject. Various insights and educational practice have changed through history, leading towards all the more deepen knowledge on the needs and abilities of a child – a subject, along with all the more convincing confirmation of the importance of equal participation of children in the life of adults. As a consequence, numerous criticisms in pedagogical theory, expressed from various standpoints and within different orientations, have implied what is nowadays called non-repressive communication, partner, equal relations between an educator and children, i.e. education and upbringing as communicative action.

Communicative pedagogy implies upbringing and education as a transformation of an individual into a personality, all the way to reaching the point of a free man, not through the influence of the variety of heteronymous factors, but rather in the process of communication in which each participant is one's own ultimate creator. Open communication means that a choice has been made between open and close awareness in favour of the former, thus making a selection of a method: the advantage is given to conversation over to speech (Susnjic, 1997: 231).

A variety of arguments in favour of the importance of conversation, discussion and dialogue can be found in literature. It has been underlined

that dialogue implies mutual empathic communication and represents the highest level of interactive connectedness in communication. During dialogue alternate and reciprocal role taking occurs, as well as mutual empathizing with the positions of others, mutual respect of attitudes and opinions of others, as well as taking a view of the problem through somebody else's eyes, rather than solely one's own; this further means that at this stage persons communicating are able to empathically listen to one another, put oneself in the position of others and consider a problem from addressee's perspective. In this way the ideal of human communication is reached.

Consequently, there is no dialogue in communication without mutual empathic communicating. Only at the level of interactive connectedness in communication can interdependence of influence be expected, as well as successful educational action. In other words, as it has been claimed by majority of authors, established dialogue is a guaranty of successful upbringing and education.

Our standpoint is that the problem area of communication in upbringing and educational process is very important and in accordance to it a research has been carried out. It is incited by the findings of S. L. Tubbs and S. Moss (according to Bratanic, 1990) referring to the consequences of successful communication in education:

- understanding (referring to correct transfer of information, contents, messages; understanding is primarily connected with the cognitive field of the persons communicating, but emotions also have a significant role to play);
- content (referring to what persons feel, i.e. what they emotionally experience during communication; feelings determine affective polarization of attitudes, leading to the occurrence of inclinations, antipathy, love, hatred, etc);
- influence on attitudes and beliefs (it can be achieved if there are positive feelings and mutual inclinations; thus an educator has to be positively sympathetically engaged – from simple inclination to admiration, avoiding indifference, ill-disposition, antipathy, etc);
- enculturation of relations (also achieved if there is mutual inclination, satisfaction, positive feelings of various intensity; a possibility opens up for an educated to develop his/her personality and improve his/her relationships with all, not only the educator);

- activity provoking (the most difficult and the most important task in communication in education; apart from understanding of contents and the influence on the educated to agree with the message, it is most complicated to provoke them act in accordance to it; it is necessary for the educated not to understand their activity as imposed obligation, but as something arising out of their intrinsic motives and wishes);

Methodological framework –

The aim of the undertaken research is to confirm the characteristics of communication in the conditions of school and family upbringing and education.

It has been assumed that children (within a family) and pupils (in school) are primarily in a passive position in the process of upbringing and education and that the communication between the educated (children, pupils) and educators (parents, teachers) is mostly initiated by educators. Communicational features of a pedagogue refer to their ability to communicate, to appropriately approach children depending on individual situation; they are closely related to pedagogic tact of educators implying the sense of suitability in application of certain educational procedures. Our assumption, i.e. hypothesis is that in family and school upbringing and education the dominant role of an educator (teacher, parent) still prevails, that the possibilities for an educated to get involved into independent activities and initiatives are still small and that the educated (children, pupils) do not have the sufficient extent of freedom to express their opinions and feeling through open communication.

The research was carried out at the territory of Vojvodina, in the municipalities of Vrsac, Zrenjanin, Kovin, Bela Crkva, Alibunar, Plandiste and Banatski Karlovac. The subjects were the following: 619 pupils and their parents (476 filled and sent the instruments back) and teachers (405); out of the stated number of children 208 were 4th primary school grade, 209 were 8th primary school grade and 202 attended the 4th secondary school grade in the mentioned places.

Systematic non-experimental observation was undertaken within the research, as well as scaling technique, using the following instruments designed for the need of the research: the evaluation scale for children, their parents and teachers. The evaluation scales include educational and upbringing actions and a five-level scale according to which the subjects

estimated the level of using of educational and upbringing actions in family, i.e. school.

Metrical characteristics of the instruments were tested according to the methods within the software package for statistical data processing (SPSS 7.5 for Windows) – validity was confirmed according to factor analysis: reliability coefficient (alpha) at the evaluation scales filled by pupils is 0,895 and parents 0,807; efforts were made to ensure objectivity through providing same instructions to all the subjects.

In order to investigate the stated hypothesis the responses of pupils, their parents and teachers (class teachers) were analysed according to the instruments SPU-1, SPU-2, SPR-1 and SPN-1 (the evaluation scales of upbringing, i.e. educational actions in family and school).

In order to get an insight into the extent of application of one-directional and two-directional communication in family and school upbringing and education, adding up of the variables in the instruments SPU-1, SPU-2, SPR-1 and SPN-1 was undertaken in the following way: 20 educational actions that had been explicated in more details (thus pointing to the differences between them and the variants of certain actions) were classified into two groups, each consisting of ten actions – the criterion according to which they were classified referred to the characteristics of one-directional and two-directional communication in educational work. Two-directional communication implies: conversation, as a basic form of interpersonal communication (Brajsa, 1994: 47), actively participated by both sides, expressing mutual trust and respect, honesty and true wish for communication, active listening and encouragement of the addressee to communicate further, motivation of the educated through positive support to their behaviour, development of democratic cooperative relations, etc. It provides sufficient space for the freedom of expression of the educated and open manifestation of their diversity. Upbringing and educational process characterized by two-directional communication is an adequate social setting for the development of moral autonomy of the educated.

Unlike two-directional, one-directional communication is characteristic for imposing of ideas and opinions by an educator, “moralizing”, “instilling certain belief”, criticizing, imposing repetition of what an educator presents, focusing on certain contents, authorities and values, not allowing the educated to express their opinions, feelings and standpoints,

strict often ambiguous demands, generalized messages or rewards, not being interested in closer communication, etc.

As a consequence, the group of actions describing *one-way communication* encompassed the following upbringing, i.e. educational actions (their formulations, i.e. interpretations will be stated, as they appear in the instruments):

- when they want to draw your attention to desirable behaviour parents (in SPU-1) or class teachers (in SPU-2) do that through lecturing etc;
- parents (class teachers) ask you to follow their example through strict demands;
- parents (class teachers) punish you if you do not obey their demand;
- when they advise you, parents (class teachers) call your attention to appropriate behaviour, not allowing you to express your own standpoints, feelings and opinions;
- when they have remark on your behaviour, parents (class teachers) “tease” you, or comment your misbehaviour in front of others, etc;
- remarks of your parents (class teachers) involve encouragement to be persistent in finding a way to solve a problem;
- parents (class teachers) advise you on the ways you can change your behaviour, pointing to future difficulties, because of the reactions of others to your actions, etc.
- when parents (class teachers) want to inform you on how they would like you to behave, they point to the act and actions you should follow;
- conversations with your parents (class teachers) referring to desirable behaviour involve facts, data and arguments;
- parents (class teachers) act as role models and show you how you should behave.

Educational, i.e. upbringing actions classified within a group characterized by *two-way communication* are the following ones:

- when they want to point to the way they would like you to behave, parents (class teachers) try to encourage you to think about it and choose what you think is right;
- parents (class teachers) talk with you about a story, a book, a film or a TV show and in such a way point to the rules of desirable behaviour;

- parents (class teachers) accept your attitudes, feelings and opinions and encourage you to solve problems independently;
- parents (class teachers) suggest various possibilities of how to act, and it is up to you to make up your mind what is most appropriate in a given situation;
- parents (class teachers) engage you in various situations so that you could through experience and your own behaviour acquire desirable values and personality features;
- parents (class teachers) try to make you control your own behaviour by yourself;
- when your parents (class teachers) are assuring you that some type of behaviour is acceptable and desirable, you feel their sincerity and honesty;
- when leading a conversation with you, your parents (class teachers) consider you an equal addressee – you can say what you think even if it is contrary to their view;
- parents let you be completely responsible for making certain decisions;

It can be easily noticed that within both groups certain actions more pronouncedly represent the features of one-way, i.e. two-way communication, while other formulations of the characteristics of educational actions seem to be classified within either one or another group. Nevertheless, we consider that educational actions classified in such a way can be analysed in order to check our hypothesis.

Research results –

Characteristics of communication in family education, i.e. upbringing – children responses

First of all, the adding up of the variables from the instrument SPU-1 (The evaluation scale of educational actions in a family) filled by pupils was carried out, in order to establish the level of application of one-directional, i.e. two-directional communication in *family upbringing*.

A t-test was used to establish statistical significance of differences of arithmetic middles of newly formed variables (one-way and two-way communication) at the level 0,000 for the appropriate number of degrees of freedom ($df = 618$). Furthermore, the correlation between the variables “one-way communication” and “two-way communication” is 0,308 at the significance level 0,000. The established correlation points to the fact that

there is a tendency of parents to use both one-way and two-way communication actions, i.e. their combination. The data are in accordance with already gathered data on current actions in family upbringing and education.

The next step was *factor analysis* in order to identify smaller number of components, i.e. factors, assuming that the stated variables can be reduced to a smaller number of latent structures uniting and giving sense to them. First of all, 20 factors (as many as variables) were extracted from the matrix of variable inter-correlation according to the method of principal components. According to the latent factor roots whose value was higher than one, the first four factors were identified. They were then rotated according to the “varimax” rotation and the following values were found:

Factor	Total	% variance	cumulative %
1	2.711	13.554	13.554
2	2.433	12.165	25.719
3	2.215	11.073	36.792
4	1.685	8.425	45.217

The total extracted variance for the four identified factors is 9,044 or 45,22% out of the maximally possible variance whose value is 20,00 (100%).

Those saturations whose value was higher than 0,350 were considered significant. According to this criterion we have created the following matrix of rotated components identifying the following factors:

Upbringing actions	F a c t o r s			
	1	2	3	4
1		0.411		
2		0.531		
3	0.643			
4		0.673		
5		0.427		
6		0.628		
7	0.674			
8	0.710			
9	0.435	0.394		
10	0.686			
11			0.623	
12			0.481	
13				0.372
14		0.620		
15			0.658	
16	0.571			
17				0.547

18				0.714
19			0.366	0.480
20			0.674	

It can be easily seen that the *first factor* is constituted by the formulations including: reproaches, strict demands, punishment, not allowing the expression of one's own attitudes, feelings and opinions, as well as "teasing", and commenting misbehaviour in front of others. It could be said that the first factor consists of the variables reflecting one-way communication (or, if the old Levin's terminology is used – the authoritative relation between parents and children). The highest levels of saturation are characteristic for: parents' punishment if children do not obey their demand (0.710), pointing to the ways of behaviour without allowing possibility of expressing one's own attitudes, opinions and feelings (0.686), strict demands of parents for children to follow their examples (0.643), when they have remarks on children's behaviour, parents "tease" them or criticize their misbehaviour in front of others (0.571). According to such saturations of educational and upbringing actions, this factor was called *restrictiveness*.

The *second factor* is constituted by the following variables: pointing to desirable rules of behaviour through conversations parents lead with their children referring to a story, a book, a film, a TV show, etc. (the highest saturation on a factor: 0.673); role-modelling, i.e. showing according to your own example how children should behave (0.628); engaging children in various situations so that they could through their own behaviour acquire desirable values and personality features (0.620), encouraging children to think about their behaviour themselves and choose what they think is right (0.531), referring to facts, data and arguments when talking about desirable behaviour (0.427), when parents want to introduce children into rules of behaviour, they point out to the acts and actions they should follow (0.411), etc. According to these data we could say that the second factor is to highest extent constituted by the variables of two-way communication, or, according to Lavin's typology, democratic relation in upbringing can be noticed. We will call this factor *pointing out*.

As a significant finding, we would emphasise that parents patiently persuading children to comply with their demands regarding behaviour has almost the same saturations in the case of both factors (slightly higher in the case of the first factor), indicting that pointing out can have characteristics of both one-way and two-way communication – depending on the way it is applied it can have restrictive character (in the sense of moralizing), but it can also be used, in harmony with communicative pedagogy, for guidance of the educated into positive direction. In

contemporary education the method of persuasion does not imply only one-directional form of communication (from the educator to the educated), but two-directional (as well as inter-directional) communication. This also involves such educational situations in which children are to acquire their life beliefs, values and attitudes through their own experience.

The third factor includes: letting children be completely responsible for their decision making (saturation 0.674), behaviour control by children (0.658), acceptance (understanding) of attitudes, feelings and opinions of children along with the encouragement to independent problem solving (0.623), suggesting various ways of action by parents, with a possibility open up for children to decide themselves what is in a given situation best solution (0.481) and equal conversation of children and parents – children can say what they think although it is opposite to their parents' opinion (0.366). This factor is characterized by children's responsibility, self-control, respect for their needs, self-decision making, freedom in expression of thoughts and feelings; consequently, relying on constructivistic views on education and upbringing, it is called *emancipation*. This is, beyond any doubt, a two-way communication.

The fourth factor is determined by the following variables: honesty of parents in their relation with children while convincing them into the appropriateness of an action (0.714), the remarks made by parents involve encouragement for a child to endure in finding a solution to a problem (0.547), equal conversation of children and parents – children can say what they think even though it is contrary to the standpoints of their parents (0.480), and, while advising their children on the ways they can alter their behaviour, parents point out to possible difficulties or reactions of others to misbehaviour (0.372). Basic characteristics are: honest, open, equal conversation, as well as giving support to children to endure in overcoming difficulties; in other words, the factor relies on two-way communication. It seems that this factor could be called *equality in a dialogue*.

We can see that the identified factors in family upbringing classified in such a way explicate 45,22% of variance. Individually, the first factor has the highest percentage of participation in the variance as a whole (13,55%), which has already been noticed according to the cluster analysis. More restrictive character, as it has been shown by the research result, is typical for upbringing of the children of younger age (restrictive actions are most frequently used in the 4th grade of primary school). The second factor, i.e.

pointing out, participates in the total variance with 12,17%, meaning that parents rather frequently “guide” their children, pointing out to desirable rules of behaviour in various ways (through conversation and encouragement to think about one’s behaviour, giving their children positive examples, introducing them into various situations, referring to arguments, etc). The third factor, i.e. emancipation, is from the angle of contemporary pedagogic theories most desirable and explicates 11,07% of the total variance. Parents let their children be responsible for their own actions, they try to understand their needs, allow them to make their own decisions, control their own behaviour – most often when children reach a certain level of maturity (4th grade of secondary school). The fourth factor, equality in a dialogue, explains 8.46% of the variance. Parents at all ages (4th and 8th primary school grade, as well as 4th secondary school grade) mostly show honesty in their relation to their children, encouraging them to endure in finding solutions and considering them equal addressees.

So, having analysed communication in family upbringing according to children’s responses, we can conclude the following: the first factor is characterised by one-way communication, while the second, the third and the fourth are characterised by two-way communication. In spite of the fact that, considering individual factors, the first one has the greatest extent of participation in the variance as a whole (13,55%), the second, third and fourth factors together have 31,66% share in the variance and it can be concluded that two-way communication is significantly represented in family upbringing. At the same time, it should be noticed that there are differences between ages – one-way communication prevails in the 4th grade of primary school, both one-way and two-way communication are used in the 8th grade of primary school, while two-way communication is used to greater extent in the 4th grade of secondary school.

Characteristics of communication in family upbringing – parents’ responses

Our intention was to support or challenge the findings referring to communication in family upbringing acquired through children (pupils’) responses according to the analysis of their parents’ responses. Factors analysis of the variables from the instrument SPR-1 was used to identify six factors whose latent roots have value higher than one; after the rotation undertaken according to “varimax” rotation, the following values were established:

Factor	Total	% variance	cumulative %
--------	-------	------------	--------------

1	2.311	11.557	11.557
2	2.123	10.617	22.174
3	2.051	10.257	32.431
4	1.881	9.403	41.834
5	1.750	8.751	50.585
6	1.427	7.134	57.719

The total extracted variance for the six identified factors is 22,543 or 57,72% out of the maximally possible variance whose value is 20,00 (100%).

The saturations higher than 0,50 were analysed resulting in the matrix of rotated components, according to which the following factors could be identified:

Educational actions	F a c t o r s					
	1	2	3	4	5	6
1				0.755		
2				0.643		
3						
4						
5						
6			0.700			
7			0.616		0.511	
8			0.558			
9			0.752			
10					0.600	
11	0.744					
12	0.539					
13						0.608
14						0.808
15	0.739					
16					0.800	
17		0.651				
18		0.721				
19		0.626				
20	0.719					

The first factor includes the following variables: acceptance (understanding) of standpoints, feelings and opinions of children and encouragement to independent problem solving (highest saturation 0.744); children themselves controlling their own behaviour (0.739); parents suggesting various ways of action, with a possibility open up for children to make up their mind what is the best in a given situation (0.539). According to this, the factor is characterized by self-control, understanding of their needs by parents and independent decision-making. Therefore it could be defined *emancipation*.

The second factor is determined according to the following variables: honesty of parents in their relation with children while convincing them into the appropriateness of an action (0.721), the remarks made by parents involve encouragement for a child to endure in finding a solution to a problem (0.651), conversation of children and parents on equal grounds – children can say what they think even though it is contrary to the standpoints of their parents (0.626). Basic characteristics are: honest, open, equal conversation, as well as giving support to children to endure in overcoming difficulties; in other words, the factor relies on two-way communication. It seems that this factor could be called *equality in a dialogue*.

In the case of the third factor the following factors have the highest level of saturation: parents patiently convincing their children to follow their demands when behaviour is in question (0.752); parents as role models, showing their children how they should behave according to their own example (0.700); strict demands of parents that children should follow their example (0.616); parents punishing children if they do not respect their demands (0.558). It is easily noticed that this factor involves actions permeated by *imposing of a role model* by parents and it was called so.

The fourth factor consists of the following variables: pointing to desirable rules of behaviour through conversation parents lead with their children referring to a story, a book, a film, a TV show, etc. (factor saturation: 0.755); when parents want their children to get familiar with the rules of desirable behaviour, they refer to deeds and actions that should be followed (0.643). According to these data it could be said that *pointing out* is typical for the fourth factor.

When the fifth factor is in question, the following variables have the highest level of saturation: when they disapprove with their children's behaviour, parents "tease: them" or comment their misbehaviour in front of others (0.800); parents pointing to the ways of acting without possibility for children to express their own attitudes, opinions and feelings (0.600); strict demands of parents imposing their example to children (0.511). According to the stated saturations of upbringing actions, it is considered that this factor could be called *restrictiveness*.

The sixth factor is characterised by the following actions: parents put their children into various situations so that they could acquire desirable values and personality features through their own experience and behaviour (saturation 0.808); and, parents advise children on the ways they could

improve their behaviour, pointing to possible difficulties, due to potential reactions of others to such actions, etc (0.608). This factor was called *situational influence*.

According to what has been stated above, six factors explicating 57,7% of the total variance are identified when parents' responses are in question. Considering each individual factor, the first, second, fourth and sixth involve upbringing actions characterised by two-way communication (together they explain 38,71% of the variance); the third and the fifth factor are permeated by the factors featured as one-way communication (together explaining 19,01% of the total variance).

Reaching a general conclusion on the characteristics of communication in family upbringing according to the responses of pupils, i.e. children and their parents, we could say that two-way communication is twice as much present as one-way communication. In other words, both are present, but two-way communication significantly more.

Characteristics of communication in school education and upbringing – pupils' responses

Having analysed the upbringing actions in family setting, the adding up of the variables from the instrument SPU-2 (Evaluation scale of upbringing and educational actions in school) filled by pupils was carried out in order to establish the extent of the presence of one-way, i.e. two-way communication in *school upbringing and education*. We could thus with greater certainty judge the change in the general pedagogical paradigm already noticed in family upbringing. We could get a piece of information showing what is today's pedagogical style like, i.e. what is our pedagogical reality like, having in mind that the social context has significantly changed. It has already been confirmed that the pedagogical style of our families has become different from the so called civic style that used to dominate before or in the period immediately after the Second World War.

According to the t-test statistical significance of differences of arithmetic middles of newly formed variables (one-way and two-way communication) at the level 0,000 for the appropriate number of degree of freedom ($df = 618$) was established. Furthermore, the correlation between the variables "one-way communication" and "two way communication" is 0,364 at the significance level 0,000. The established correlation points to the fact that in the school setting as well, both one-way and two-way communication actions occur, i.e. their combination. The data are in accordance with

already gathered data on current actions in school upbringing and education.

Then *factor analysis* was carried out in order to identify smaller number of components, i.e. factors. First of all, 20 factors were extracted from the matrix of variable inter-correlation according to the method of principal components. In the next step, according to the latent factor roots whose value was higher than one, the first four factors are identified. They were then rotated according to the “varimax” rotation and the following values were found:

Factor	Total	% variance	cumulative %
1	3.332	16.660	16.660
2	2.546	12.731	29.391
3	2.326	11.630	41.021
4	1.836	9.181	50.202

The total extracted variance for the four identified factors is 10,040 or 50,20% out of the maximally possible variance whose value is 20,00 (100%).

Those saturations whose value was higher than 0,350 were considered significant. Using this criterion the matrix of rotated components was established, according to which the following factors could be identified:

Educational actions	F a c t o r s			
	1	2	3	4
1	0.677			
2	0.559			
3			0.731	
4	0.578			
5	0.573		0.326	
6	0.419			0.602
7			0.415	0.739
8			0.621	0.468
9	0.436			0.590
10			0.583	
11		0.568		
12	0.420	0.435		
13	0.631			
14	0.560			
15		0.655		
16			0.730	
17	0.515	0.414		
18	0.440	0.414		
19		0.697		
20		0.760		

The first factor is mostly constituted by the following variables: when teachers want to introduce the rules of behaviour, they point to the acts and actions that should be followed (0.677); while advising children on the ways they could modify their behaviour, teachers point to possible difficulties or other people's reactions to their misbehaviour (0.631); pointing out to the rules of desirable behaviour through a conversation of a teacher and pupils on a story, book, film, TV show, etc (0.578); referring to facts, data and arguments when talking about desirable behaviour (0.573); putting children into various situations so that they could acquire desirable values and personality features through experience and their own behaviour (0.560); encouraging pupils to think about their behaviour and choose themselves what they think is right (0.559); remarks of teachers are permeated by incites encouraging pupils to be persistent in finding a solution to a problem (0.515), etc. It is considered that according to these indicators this factor could be called *pointing out*.

The second factor consists of the following variables: pupils alone are responsible for their decision making (the highest saturation 0.760); conversation between teachers and pupils in which pupils are treated as equals – they can say what they think even if it is contrary to the standpoint of a teacher (0.697); control of behaviour by pupils (0.655); acceptance (understanding) of attitudes, feelings and opinions of pupils and encouraging them to solve problems on their own (0.568); suggesting various ways of taking action by teachers, with a possibility open up for pupils to decide themselves what is in a certain situation the best (0.435), etc. According to this, this factor is characterised by the self-responsibility of pupils, self-control, understanding of their needs, independent decision-making, freedom to express one's thoughts and feelings; consequently, relying on constructivistic views on upbringing and education, the factor is called *emancipation*.

It can be noticed that the third factor is constituted by the formulations in which criticism, "teasing", comments of misbehaviour in front of others, punishment, not allowing expression of one's attitudes, feelings and opinions prevail. The highest levels of saturation refer to the following: teacher's lecturing when drawing pupils' attention to desirable behaviour (0.731); when they have remarks on pupil's behaviour, teachers "tease" them or comment their misbehaviour in front of others (0.730); punishment by teachers if pupils do not respect their demands (0.621); teachers pointing out to the ways of conduct without a possibility for pupils to express their own standpoints, opinions and feelings (0.583); strict demands of teachers for pupils to follow their example (0.415). The

characteristics of the factor are easily noticeable – it is called *restrictiveness*.

In the case of the *fourth factor*, highest saturations are typical for the following variables: strict demands of teachers imposed on children to follow their example (0.739), as a role model, the teachers show pupils how they should behave (0.602), teachers patiently convince pupils to conform to their behaviour requests and expectations (0.590), punishment by teachers if pupils do not comply with their request (0.468). It is easily noticed that this factor is comprised of the actions directed to *role-model imposition* by teachers.

When the first and the second factor are in question, upbringing, i.e. educational actions are mostly characterized by two-way communication and their total participation in the total variance is 29,39%; what is typical for the third and the fourth factor is restrictiveness and imposition of rules, i.e. one-way communication and their total participation in the variance is 20,81%. In other words, according to these results we could say that in the relation a teacher – a pupil, two-way communication is more present than one-way communication in the schools in Serbia, which is contrary to our hypothesis.

Characteristics of communication in school education and upbringing – teachers' responses

Our intention was to support or challenge the findings referring to communication in school upbringing and education acquired through pupils' responses according to the analysis of their teachers' responses. Factors analysis of the variables from the instrument SPN-1 was used to identify five factors whose latent roots have value higher than one; after the rotation undertaken according to "varimax" rotation, the following values were established:

Factor	Total	variance %	cumulative %
1	2.638	13.190	13.190
2	1.984	9.920	23.111
3	1.843	9.214	32.325
4	1.838	9.189	41.514
5	1.708	8.538	50.052

The total extracted variance for these five identified factors is 10,011 or 50,05% out of the maximally possible variance whose value is 20,00 (100%).

The saturations higher than 0,50 were analysed resulting in the matrix of rotated components, according to which the following factors could be identified:

Educational actions	F a c t o r s				
	1	2	3	4	5
1					
2					0.514
3				0.605	
4		0.591			
5		0.558			
6					0.764
7			0.745		
8			0.782		
9			0.650		
10				0.551	
11	0.635				
12	0.574				
13					
14		0.691			
15	0.699				
16				0.788	
17					
18					
19	0.658				
20	0.629				

The first factor is characterised by the following actions: teachers' control of pupils (0.699); pupils talking with teachers on equal terms – pupils can say what they think even though it is contrary to the standpoint of their teachers (0.658); acceptance (understanding) of attitude, feelings and opinions of the pupils and encouragement to independent problem solving (0.635); pupils assuming all the responsibility for their decision making (highest saturation – 0.629); teachers suggesting various ways of action, with a possibility of pupils to decide on their own that is in the given situation the best (0.574), etc. Consequently, what is typical for this factor is self-control, self-responsibility of pupils, understanding of their needs, self-decision making, freedom of expression of thoughts and feelings and it is thus called *emancipation*.

The second factor is mostly comprised of the following variables: putting pupils into various situations so that they could acquire desirable values and personality features through direct experience and behaviour (0.691); teacher pointing to desirable behaviour in conversation about a story, a book, a film, a TV show, etc (0.591); stating facts, data and arguments when talking about desirable behaviour (0.558), etc. According to these indicators, we think that this factor can be called *pointing out*.

In the case of the *third factor*, the highest level of saturation refer to the following upbringing actions: punishment by teachers if pupils do not obey their demands (0.782); strict demands by teachers for pupils to follow their examples (0.745); teachers patiently convincing their pupils to keep to the rules and follow their requests regarding behaviour (0.650). It is perceivable that the factor includes the actions characterised by teachers' *role-model imposition* and this is how it is called.

The *fourth factor* is constituted by the formulations out of which the following have the highest level of saturation: when they have remarks on pupils' behaviour, teachers "tease" them or comment their misbehaviour in front of others (0.788); teachers lecturing when drawing pupils' attention to desirable behaviour (0.605); teachers pointing to the ways of action without possibility for pupils to express their attitudes, opinions and feelings (0.551). Having in mind these saturations when the fourth factor is in question, it is called *restrictiveness*.

The *fifth factor* is comprised of the following upbringing, i.e. educational actions: as role-models, teachers show pupils how they should behave (0.764); when they want to show pupils how to behave, teachers try to encourage them to think about it and choose what they think is right (0.514). It seems that this factor can be called *subsidiarity*. Subsidiarity implies help of teachers not taking away pupils' initiative and not making them free from individual creative effort (Szczesny, 2001: 33).

Once again, according to the responses offered by teachers, five factors have been identified, interpreting 50,05% of the total variance. Considering individual factors, the first, second and fifth factor are comprised of the actions characterised by two-way communication (together interpreting 31,65% of the variance), while the third and the fourth factor involve the actions permeated by one-way communication (together interpreting 18,40% of the total variance).

The general conclusion on the characteristics of communication in school upbringing and education, made according to the responses of pupils and their teachers, would be that two-way communication is more present than one-way communication.

Conclusion –

It has turned out that our hypothesis was wrong. Even though present to certain extent, one-way communication is not dominant, either in family or in school upbringing and education. Two-way communication is more represented in these settings, putting the educated into subject position and providing conditions for their emancipation – liberation from dependence, pressures, bans, authoritative demands of parents and teachers. It can be concluded that both parents and teachers acknowledge social and pedagogic reality indicating that children have to have “free space” for their own development, and cannot be mere objects to which the established system of values, knowledge, skills, habits, etc is transferred. This is how we explain the greater presence of two-way communication in upbringing. The presence of one-way communication and the correlation of the actions of both types of communication is interpreted according to the fact that parents and teachers seem to be aware that giving freedom to children does have limits; in other words, the boundary of the freedom of choice (of values, standpoints, attitudes, behaviour) depends on the extent educated bear responsibility for their own decision making, implying consequences of one’s decision. We consider this is why there are differences between certain ages – in the 4th grade of primary school, one-way communication prevails, in the 8th grade of primary school both one-way and two-way communication are present, while in the 4th grade of secondary school, two-way communication is present to greater extent.

References:

- Bandur, V. & Radovanović, I. (2000). Pedagoško-vrednosna obeležja emancipatorske nastave. *Pedagogija*, 1, Beograd.
- Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đermanov, J., Kostović, S., Kosanović, M. (1998). Komunikacija – aktuelni problemi proučavanja u društvenohumanističkim naukama. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, XXVI, Novi Sad.
- Đorđević, J. (1985). Diskusija kao metod u moralnom vaspitanju. *Pedagoška stvarnost*, 1-2-3, Novi Sad.
- Đorđević, J. (1996). Autonomija ličnosti i vaspitanje. U *Autonomija ličnosti i vaspitanje*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Garz, D., Oser, F. & Althof, W. (1999). *Moralishes Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gojkov, G. & Paser, V. (1993). Pedagoški stil porodice u vaspitanju. *Pedagoška stvarnost*, 1-2, Novi Sad.

- Gordon, T. (1997). *Umeće roditeljstva: kako podizati odgovornu decu*. Beograd: Kreativni centar.
- Grác, J. (1991). *Psychológia výchovy*. U Duric, L., Grác, J., Stefanovic, J.(urednici), *Pedagogická psychológia*. Bratislava.
- Grandić, R. (1994). Specifičnost odnosa nastavnik – učenik i mogućnosti izgrađivanja saradničkih odnosa. *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Knjiga XXVIII*. Novi Sad.
- Graorac, I. (1995). *Vaspitanje i komunikacija*. Novi Sad: Matica srpska.
- Hejts, H. (1995). Moralne agende, moralna panika i moralno vaspitanje. *Moralnost i društvena kriza*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Irović, S. (1987). Komunikacijska dimenzija odgojno-obrazovnog procesa i njezino delovanje na neke aspekte spoznajnog razvoja predškolskog deteta. *Pedagogija*, 3. Beograd.
- Jovanović, B. (2004). *Pedagoško komuniciranje, Komunikacija i mediji*. Jagodina/Beograd: Učiteljski fakultet u Jagodini & Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
- Klemenović, J. (1999). Pojam, oblici i vrste komunikacije. *Zbornik radova (sveska 14)*. Novi Sad : Katedra za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
- Lalić, N. (2005). Nastavnik kao kreator klime u odeljenju. *Vaspitanje mladih za demokratiju, 183-203*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milgram, S. (1990). *Poslušnost autoritetu*. Beograd: Nolit.
- Milić, S. (2002). *Individualizovani pristup vaspitno-obrazovnom procesu*. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.
- Miočinić, Lj. (1994). Vaspitanje karaktera: stanovište teorije socijalnog učenja. *Zbornik 26 Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd.
- Oser, F. & Althof, W. (1997). *Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung in Wertebereich*. Stuttgart: Klett – Cotta.
- Popović, B. (1995). Moralnost na prelomu veka. *Moralnost i društvena kriza*. Beograd: IPI.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu. *Pedagogija*, 4. Beograd.
- Stojanović, A. (2001). Konceptije moralnog vaspitanja iz ugla potreba za inoviranjem metoda moralnog vaspitanja. *Pedagoška stvarnost*, 3-4. Novi Sad.
- Stojanović, A. (2006). Razvijanje komunikacionih sposobnosti u nastavi iz ugla komunikativne pedagogije i savremene komunikacijske paradigme, *Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije "Razvijanje komunikativnih kompetencija nastavnika i učenika"*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Stojanović, A. (2008). Uticaj multikulturalnog vaspitanja na vrednosne orijentacije učenika [The influence of multicultural education on value orientation of students], *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2). Zagreb.
- Stojanović, A., Gojkov, G., Grandić, R., Stipić, M., Carić, M., Uzelac. (2010). *Kritičke teorije u pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

- Sutherland, K.S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders, *Preventing School Failure*, Vol.44, No.3,110-115.
- Szczęsny, W.W. (2001). *Edukacja moralna*. Warszawa: Żak.
- Šušnjić, Đ. (1997). *Dijalog i tolerancija*. Beograd: Čigoja.
- Trnavac, N. (2004). Tri epohe i teorijske koncepcije o komunikaciji u školskoj nastavi, *Komunikacija i mediji*. Jagodina/Beograd:Učiteljski fakultet u Jagodini & Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
- Žilinek, M. (1997). Humanistic values in the creative formation of moral identity. *Studia paedagogica: collection of studies of Comenius university*, Vol. 14. Bratislava.

Biographical note

Dr Aleksandar Stojanovic was born in 1970. He obtained a PhD degree in pedagogical sciences from Philosophical Faculty, Novi Sad University. He works at the Teacher Training Faculty in Belgrade and the Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov” in Vrsac. He became a senior lecturer of *Didactics* in 2008 in Belgrade. He is teaching *Didactics, General Pedagogy, Pedagogic Research Methodology, Preschool Pedagogy, and Mathematics Teaching Methodology at Preschool Age*. He is a manager of the publishing activity of the Preschool Teacher Training College in Vrsac. Since 2009 he has been a member of the *Education Council* of the Province of Vojvodina. His fields of interest and research are didactics, preschool upbringing and education, moral education, upbringing and educational methods, giftedness, research methodology.