



## САДРЖАЈ СТЕРЕОТИПА НАСТАВНИКА О АДОЛЕСЦЕНТИМА

Ивана Ђерић\*

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* Дискурс о »проблематичном понашању« младих у периоду адолесценције често је присутан у лаичкој, медијској, стручној и научној јавности. У овом истраживању извршена је емпиријска провера психолошког концепта »буре и стреса« који се манифестује посредством стереотипа о адолесцентима као бунтовницима. Циљ је био да се утврди да ли наставници поседују стереотипе о млађим адолесцентима као друштвеној групи и какав је садржај тог стереотипа. У истраживању су учествовала 193 наставника који предају седмим разредима из десет београдских основних школа. Методом факторске анализе установљено је присуство више фактора који говоре о психолошком садржају и значењу наставничких стереотипа о млађим адолесцентима. Резултати нашег истраживања указују: (а) да се стереотипи наставника о млађим адолесцентима делимично подудару са садржајем широко распрострањеног концепта о »бури и стресу«; (б) да је тај концепт углавном засићен негативном перцепцијом ученика од стране наставника и (в) да наставници ученике ређе опажају кроз призму неких позитивних особина. Односно, наставници сматрају да те позитивне особине нису »типичне« одлике адолесцената уколико се посматрају као група. Испитивани наставници поседују стереотипе о млађим адолесцентима, али интензитет и валенца те стереотипности варирају у зависности од природе добијених фактора.

*Кључне речи:* стереотипи, наставници, адолесценти, основна школа.

Сваки развојни период у животу човека карактеришу биолошке, физичке и психичке промене, али ниједном развојном периоду се »не опрашта« транзициона и турбулентна природа као што је то случај са периодом адолесценције (Schneider, 2005). С једне стране, та *прелазност* је очигледна у нереалним захтевима/очекивањима окружења да се адолесценти понашају као одрасле особе, док с друге стране, често »чујемо« и »видимо« како одрасли демонстрирају неповерење и сумњу према адолесцентима (Vranješević, 2001). Узрок и продукт амбивалентног односа одраслих према адолесцентима може се сагледати и кроз призму стереотипа о адолесцентима као бунтовницима. Стереотипи о адолесценцији као периоду »буре и стреса« јесу још једна димензија која

\* E-mail: idjeric@rcub.bg.ac.rs

може да расветли природу односа између адолесцената и одраслих у различитим животним контекстима. О стереотипима, митовима и реалности адолесцената постоје уврежена мишљења која владају о овој друштвеној групи младих: мит да су адолесценти у сукобу са окружењем које не испуњава њихове захтеве; стереотип о сексуално ослобођеним и промискуитетним адолесцентима; стереотип о непредвидљивом и ћудљивом адолесценту који се агресивно понаша и не контролише емоције; стереотип о нужно конфликтним односима између адолесцената и одраслих; стереотипно уверење да су адолесценти површни, недовољно разумни и емоционално незрели (Aleksić i Rejović-Milovančević, 2005). Порекло »митологије о адолесцентима« потиче из неколико извора: сензационализам масовних медија, уопштавања на основу понашања групе девијантних адолесцената, неадекватне генерализације из ресурса кроскултуралних истраживања, пренаглашавање биолошке детерминисаности хетеросексуалног понашања, психолошке теорије које објашњавају људски развој кроз стадијуме и психолошки ефекат самоиспуњавајућег пророчанства (Bandura, 1964). Представе одраслих о адолесцентима углавном имају негативну конотацију и чине поједностављен приказ читаве генерације.

Психолошке теорије које о адолесцентном периоду говоре као о изразито проблематичном и кризном периоду условљеном биолошким променама, допринеле су да, међу истраживачима и лаицима, дуго егзистира виђење адолесценције као периода »буре и стреса«. У складу са оваквим виђењем адолесценције, тај период одликују конфликти с особама које су носиоци ауторитета, учестале промене у расположењу, склоност да се преузима ризик, спремност да се тестирају и пробијају границе у сфери ризичних облика понашања (Arnett, 1999). Корени таквих претпоставки воде порекло из психоаналитичке теорије и нативистичких истраживања која истичу значај биолошких фактора у психолошком функционисању јединке. Међутим, истраживања су показала да пубертет и хормоналне промене незнатно утичу на психолошке тешкоће, или је њихов утицај значајан једино у комбинацији с другим факторима (Karrov, 2005). Не подржавају претпоставку да је пубертет окарактерисан »подивљалим« хормонима, идеју о нужној турбулентности и превирању у периоду адолесценције (Petersen, 1988), као и присуство конфликтних односа између адолесцената и њима блиских особа из окружења (Buchanan, Eccles & Becker, 1992; Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006).

У литератури се јављају различите класификације теорија о адолесцентном периоду. Колеман (Coleman, 1978) разликује два теоријска

концепта у проучавању адолесценције: (а) класични приступ који заступа идеју о периоду »буре и стреса« и (б) емпиријско становиште које подржава идеју о адолесценцији као релативно мирном и хармоничном периоду. Врањешевић (2001) истиче да постоји велики број теорија о адолесценцији које се могу грубо поделити на две групе. С једне стране, налазе се теорије које о адолесцентном периоду говоре као о изразито проблематичном и кризном периоду условљеном биолошким променама, док се, с друге стране, налазе теорије које истичу значај друштвених и културолошких чиниоца за развој у адолесценцији. Стивенс и сарадници (Stevenes *et al.*, 2007) наглашавају четири доминантне епистемолошке парадигме које говоре о начину на који се разумеју, интерпретирају и описују млади људи: биомедицинска, когнитивно-развојна, критичка и постмодернистичка. Прва парадигма се темељи на биомедицинском и развојном дискурсу. Млади се најчешће описују као незреле, девијантне, бунтовне и отуђене особе што је резултат развојних, биолошких и физичких промена. Очекује се да се наставници понашају као зреле особе, објективни научници и носиоци рационалног знања како би помогли »девијантним младима«. Стога је важно да поседују знања из области бихејвиоралне психологије, школске психологије и саветовања како би предупредили одређене облике понашања, интервенисали у тим ситуацијама и помогли младима. Когнитивно-развојна парадигма тумачи период адолесценције као фазу сазревања коју карактерише одсуство мишљења вишег реда, немогућност да се сагледа позиција друге особе, подивљалост хормона, нестабилност, одсуство контроле и умерености. Такав дискурс подразумева и одговарајућу улогу наставника у образовном контексту, а то је успостављање реда и контроле над ученицима посредством система награђивања и кажњавања. Критичке теорије говоре о улози моћи, контроле и неједнакости у људском друштву, а школу виде као место где се на очигледан и/или скривен начин репродукује полна, расна и класна неједнакост. У неправедном друштву млади су виђени као бунтовници, али с разлогом. Улога наставника јесте да помогне ученику да критички сагледава друштво које на »подмукао« начин ствара неједнакост и угњетавање, као и да буде носилац промена у друштву. Постмодернистичка парадигма види младе као хомогену групу која је јогунаста, самовољна и проблематичног понашања. Таква слика је резултат деловања процеса етикетирања који произлази из маргинализоване позиције младих и владајућих норми одраслих особа. Наставник је виђен као особа која би требало да идентификује проблематичну децу и пружи им »терапију«, помоћ и подршку.

Актуелна истраживања не базирају се само на проучавању »типичног« адолесцентног понашања, нити полазе од претпоставке да је тај развојни период универзалан и неминован (Buchanan, Eccles & Becker, 1992; Laurson, Coy & Collins 1998; Arnett, 1999). Бандура (Bandura, 2006) истиче да очекиване и претпостављене психосоцијалне промене у одређеним развојним фазама не морају нужно да се јаве у животу сваке особе. Животни путеви су различити и људи се на садржајно различите начине суочавају са сопственим животом који је инкорпориран у одређени миље. Дуго је егзистирала конструкција адолесценције као периода психосоцијалног превирања и дисконтинуитета и упркос доминантном стереотипу о »бури и стресу« у том периоду, већина адолесцената суочава се са променама без претераних сметњи и размирица (Bandura, 1964, 2006; Petersen, 1988). Сматра се да је адолесцентна криза продукт друштва и културе, да од друштвених очекивања и јаза између различитих улога зависи хоће ли адолесценција бити буран или релативно миран и постепен транзициони период између детињства и одраслог доба (Vranješević, 2004).

#### *Методологија истраживања*

У овом истраживању извршена је емпиријска провера концепта »буре и стреса« који се манифестује посредством стереотипа наставника о адолесцентима као бунтовницима. Истраживачка идеја је подржана постојећим емпиријским истраживањима (Holmbeck & Hill, 1988; Buchanan *et al.*, 1990; Buchanan & Holmbeck, 1998; Jacobs, Chin & Shaver, 2005; Hines & Paulson, 2006; Stevens *et al.*, 2007) која су потврдила значај стереотипних уверења за однос између наставника и ученика, било да је реч о стереотипима о адолесцентима као појединцима или о културолошким стереотипима о периоду адолесценције (Seginer & Somech, 2000). Преовлађујући дискурс о адолесценцији као периоду »буре и стреса« може имати негативне последице за односе у одељењу и школи. На пример, преокупација наставника контролом, надзирањем и обуздавањем ученичког понашања у периоду адолесценције (Stevens *et al.*, 2007), што у значајној мери може да дефинише природу и карактер њихових међусобних односа.

*Предмет, циљ и задаци истраживања.* У овом истраживању стереотипе смо дефинисали као опажене одлике које су повезане са одређеном групом или категоријом људи. Под одликама могу да се подразумевају особине личности, очекивано понашање, физичка обележја, улоге, ставови или уверења (Schneider, 2005). Циљ истраживања био је да

се утврди да ли наставници поседују стереотипе о млађим адолесцентима као друштвеној групи и какав је садржај тог стереотипа. Покушали смо да одговоримо на следећа питања: (а) да ли наставници поседују стереотипе о млађим адолесцентима, односно да ли прихватају идеју о адолесценцији као бурном и стресном периоду живота; (б) какав је садржај стереотипа о адолесценцији као »проблематичном« периоду у њиховом развоју и (в) како наставници опажају утицај који могу да имају на ученике у том периоду.

*Учесници истраживања.* Истраживање је спроведено током маја и јуна 2008. године. У овом истраживању учествовала су 193 наставника који предају седмим разредима, и то 156 наставница (81%) и 37 наставника (19%) без обзира на то којој научној области припадају (природне, друштвено-хуманистичке и/или друге науке). Узорком је обухваћено десет основних школа на територији Београда (»Милош Црњански«, »Бранислав Нушић«, »Владимир Назор«, »Војвода Радомир Путник«, »Ђорђе Крстић«, »Филип Кљајић-Фића«, »Бранко Топић«, »Љуба Ненадовић«, »Коста Абрашевић«, »Јосиф Панчић«, »Уједињене нације« и »Марија Бурсаћ«).

*Метод, технике и инструменти истраживања.* Податке смо прикупили помоћу инструмента (Buchanan & Holmbeck, 1998) за испитивање уверења о личности и понашању адолесцената (»Measuring beliefs about adolescent personality and behavior«) и додатне скале из батерије инструмената ових аутора која мери стереотипне представе о адолесцентима. Реч је о петостепеним скалама Ликертовог типа које су захтевале промене и на садржајном и на формалном нивоу, како би биле адекватније за наш узорак. Коначна верзија нашег инструмента садржала је две подске, једна је мерила стереотипна уверења наставника о адолесцентима као друштвеној групи (»category-based beliefs«) и уврежена уверења о адолесцентном периоду (»stress storm scale«), док је друга садржала дескрипторе (укупно 58) који описују личност и понашање »типичног« адолесцента. Садржај неких тврдњи у првој подскали налази се у Табели 1, а овде смо навели неке дескрипторе који су понуђени наставницима у другој подскали (активни, бунтовни, дистанцирани од породице, енергични, искушавају ограничења, прилагођавају се вршњацима, радо помажу). Приликом попуњавања инструмента наставницима је наглашено да је реч о млађим адолесцентима узраста између 10 и 14 година.

Методом факторске анализе (анализа главних компоненти и анализа главних оса, уз примену и ортогоналне и косе ротације и варирања броја испитаника) установљено је присуство више фактора који чине

једну сложену и мултидимензионалну појаву као што су стереотипи о млађим адолесцентима. Фактори говоре о психолошком садржају и значењу наставничких стереотипа о млађим адолесцентима, односно помоћу ових скривених варијабли настојали смо да објаснимо природу проучаване појаве. Примењене су мере поузданости под класичним сумационим моделом (Spearman-Brown-Kuder-Richardson-Guttman-Cronbach, ALFA) и мере поузданости прве главне компоненте (Momirović, donja granica pouzdanosti, BETA 6; Momirović-Knezević-Radović, MII; Lord-Kaiser-Caffrey, BETA). Добијене вредности Кромбах  $\alpha$  коефицијента указују на *релативно* добру поузданост овог инструмента (Табела 1). Током обраде података вршене су корелационе анализе помоћу Пирсоновог теста линеарних корелација и Спирмановог непараметријског теста.

Табела 1: Мере поузданости фактора из прве и друге подскеале (класични сумациони модел)

ФАКТОРИ	МЕРЕ ПОУЗДАНОСТИ ПОД КЛАСИЧНИМ СУМАЦИОНИМ МОДЕЛОМ
	ALFA
Адолесценција је тежак период	0.6166
Пролазност адолесценције и позив у помоћ	0.591
Наставници не преузимају одговорност	0.6655
Проблематично понашање (негативни стереотипи)	0.8966
Позитивни стереотипи	0.8765

### Резултати истраживања

*Садржај стереотипа наставника о млађим адолесцентима.* Факторском анализом издвојена су три фактора која описују садржај стереотипа о адолесцентима, као и о периоду у којем се налазе. Добијени фактори су међусобно недовољно издиференцирани, а тиме и недовољно интерпретабилни. Први фактор смо назвали »адолесценција је тежак период« који у великој мери одговара фактору који су добили Бјукенон и сарадници (Buchanan *et al.*, 1990) у свом истраживању. Готово све тврдње које имају примарна засићења на овом фактору односе се на различите аспекте проблема кроз које адолесценти пролазе и који тај период живота чине тешким и бурним (Табела 2). Високе скорове на овом фактору имају наставници који сматрају да је адолесценција тежак, »буран и

стресан« период, период хормоналних и психолошких промена, док наставници који имају ниске скорове на овом фактору немају овакво мишљење. Примарно засићење на овом фактору има и тврдња »са адолесцентима је лако и једноставно сарађивати«, што значи да наставници који опажају адолесценцију као тежак и буран период сматрају да тешкоће не представљају препреку у сарадњи са адолесцентима и да је она могућа и лако остварљива. Слично томе, Бјукенон и сарадници (Buchanan *et al.*, 1990) дефинисали су родитеље као »развојне оптимисте«, јер верују да могу позитивно утицати на адолесценте, без обзира на њихова стереотипна уверења о том раздобљу. Показало се да и наши наставници доживљавају период адолесценције као период тешкоћа и проблема, али верују да је то део одрастања, да су такве ситуације пролазне и да њихов подржавајући однос доприноси позитивном развоју младих.

Табела 2: Психолошки садржај фактора у првој подскали за наставнике

НАЗИВ ФАКТОРА	ПСИХОЛОШКИ САДРЖАЈ ФАКТОРА
»АДОЛЕСЦЕНЦИЈА ЈЕ ТЕЖАК ПЕРИОД«	»Рана адолесценција је тежак период живота за ученике и њихове наставнике«; »хормоналне промене у раној адолесценцији чине овај животни период тешким«; »адолесценција је буран и стресан период«; »са адолесцентима је лако и једноставно сарађивати«, »адолесценти пролазе кроз кризе идентитета«.
»ПРОЛАЗНОСТ АДОЛЕСЦЕНЦИЈЕ И ПОЗИВ У ПОМОЋ«	»Најразумније је да током периода ране адолесценције схватимо како ће се ствари поправити«; »наставници могу веома позитивно да утичу на адолесценте, уколико се упознају и уважавају промене у току овог развојног периода«; »адолесценти више воле да разговарају са одраслима, него са вршњацима«; »адолесценти су бунтовници«.
»НАСТАВНИЦИ НЕ ПРЕУЗИМАЈУ ОДГОВОРНОСТ«	»Промене у понашању код млађих адолесцената су последице физичких промена које се тад јављају«; »млађи адолесценти толико брину о свом изгледу, да им је тешко да се концентришу на школски рад«; »адолесценти су под снажним утицајем вршњака, тако да све што одрасли кажу или ураде не утиче много на њих«; »наставници имају снажан утицај на млађе адолесценте«; »адолесценти често долазе у сукоб са наставницима«; »постоји много начина путем којих наставници могу да створе добар однос са адолесцентима«.

Садржај другог фактора односи се на то да је адолесценција период промена који треба превазићи, да *проблематично* понашање може бити одраз бунтовништва, али и да представља »позив у помоћ« (наставници могу позитивно да утичу и ученици радо разговарају са њима о томе).

Високе скорове на овом фактору имају наставници који сматрају да је адолесценција прелазни период који се може »безболно« проћи, уколико се уважавају промене које настају у овом периоду, док наставници који имају ниске скорове на овом фактору, не сматрају да су могуће промене оваквог понашања и генерално се не слажу да је понашање адолесцената одраз бунтовништва и не верују у могућност промене. *Промена* је синоним за овај животни период и о томе говори психолошки садржај овог фактора. Међутим, мишљења су да се промене у овом прелазном периоду могу очекивати, али промене не носе нужно потенцијалне тешкоће за самог адолесцента и особе из блиског окружења. Наставници сматрају да је важно како се те промене интерпретирају из њиховог и угла адолесцената, да су наставници особе чији позитиван утицај ученици радо прихватају и да је мање важно да ли је проблематично понашање одраз бунтовништва колико квалитет односа између наставника и ученика. Привремене сметње које се јављају у периоду адолесценције (Steinberg & Silk, 2002) не одражавају нужно садржај популарног стереотипа нити шаљу поруку да је такав период неизбежан и неминован (Bandura, 1964; Buchanan, Eccles & Becker, 1992). Насупрот оваквом схватању, има наставника који доживљавају промене у адолесценцији као датост, изражавају неповерење и сумњу према адолесцентима.

Садржај трећег фактора је унеколико сличан фактору »утицај наставника« који су добили Бјукенон и сарадници (Buchanan *et al.*, 1990). Међутим, сматрамо да је потребно мало боље разјаснити природу овог фактора. Чини се да је у свим тврдњама заједничко мишљење да би адолесценти могли имати корист од утицаја наставника, уколико би адолесценти тај утицај *хтели* да прихвате. Такође, њихов садржај говори и о чиниоцима које наставници сматрају одговорним за понашање адолесцената. Наставници са високим скоровима на овом фактору сматрају да је ученицима, због притиска вршњака и физичких промена, тешко да се концентришу на школу, истичу да ученици не желе да прихвате њихове савете, иако сматрају да они могу вршити утицај на њих и на тај начин могу да им пруже помоћ. Наставници начелно изражавају спремност да преговарају с адолесцентима и да тако унапреде однос са својим ученицима, али да та »отвореност« нема подршку са друге стране. Из више разлога овај фактор смо назвали »наставници не преузимају одговорност«. Као прво, наставници са високим скоровима на овом фактору теже да припишу одговорност биолошким и физичким аспектима развоја и вршњацима као битном елементу процеса социјализације младих. Не оспоравамо значај ових чинилаца, штавише сматрамо да се понашање адолесцената не може сагледати само кроз при-



зму њиховог утицаја. Биологија људског развоја није довољна за објашњавање и разумевање комплексности људског понашања. Чињеница је да промене у раду хормоналног система и биолошког развоја уопште доводе до неких промена и у психосоцијалном функционисању адолесцената, али већина истраживања не подржава претпоставку да је пубертет окарактерисан »подивљалим« хормонима, као ни идеју о *неужној* турбулентности и превирању у адолесценцији (Bandura 1964; Petersen & Crockett, 1985; Petersen, 1988; Buchanan, Eccles & Becker, 1992; Laurson, Coy & Collins 1998; Arnett, 1999; Bandura 2006). Као да је тај биолошки детерминизам нека врста рационализације наставника, као да нису спремни да се ухвате у коштац са периодом живота који дефинитивно доноси, за адолесценте и особе из њиховог окружења, бројне изазове и могућности. То нам потврђује и мишљење наставника да могу утицати на адолесценте, само ако они желе да прихвате тај утицај, као да однос између њих не подразумева узајамност и реципрочност. Наравно, обе стране носе одговорност за међусобни однос. Међутим, из угла професионалне улоге наставника, нужно је познавати особености и специфичности адолесцентног периода и начин психосоцијалног функционисања адолесцената како би тај однос донео одговарајуће исходе за обе стране. Као друго, наставници су у праву кад кажу да је сваком адолесценту улазак у вршњачку културу најважнији, али не и када тај снажан утицај вршњака сматрају разлогом због чега *реч* или *акција* одраслих не значе много за адолесценте. Окренутост ка вршњацима не умањује значај које одрасле особе и даље имају за младе у прелазном периоду адолесценције. Штавише, адолесценти се не одричу помоћи и подршке одраслих уколико их доживљавају као блиске и особе од поверења (Vranješević, 2001).

Друга подскала коришћена у овом истраживању пружа комплетнију слику о наставничким стереотипима, јер се од испитаника захтевало да опишу личност и понашање *типичног* адолесцента. Резултати факторске анализе у нашем истраживању разликују се од структуре ове подскеале која је добијена у истраживањима других аутора (Holmbeck & Hill, 1988; Buchanan & Holmbeck, 1998). Факторском анализом у другој подскали издвојено је шест фактора: »проблематично понашање« (негативни стереотипи), »позитивни стереотипи«, »конвенционално понашање«, »емотивна нестабилност«, »енергичност« и »друштвеност«. Прва два фактора (негативни стереотипи и позитивни стереотипи) у нашем истраживању објашњавају око 30% варијабилитета свих тврдњи и у том смислу су релативно најзначајнија. Преостала четири фактора објашњавају око 15% варијабилитета, а односе се на: »конвенционално

понашање« – стереотипи о томе шта воле адолесценти: воле да се забављају, слушају музику, воле »журке« и прате моду; »емотивна нестабилност« – стереотипи о томе да млади имају емотивне проблеме, односно да су узнемирени, збуњени, несигурни, стиде се родитеља, усамљени су и тако даље; »енергичност« – стереотипи о томе да су адолесценти пуни енергије која није усмерена у правом смеру, то јест да су импулсивни, хировити, емотивни, енергични, немирни и тако даље; »друштвеност« – стереотипи о томе да су млади друштвени, подложни утицају друштва, да му се прилагођавају и тако даље.

Први фактор у другој подскали назвали смо »проблематично понашање« и он одражава негативне стереотипе наставника. Високе скорове на овом фактору имају наставници код којих преовлађује уверење да су адолесценти насилни, да пуше цигарете, дистанцирани од породице, да употребљавају дрогу, сексуално активни, да конзумирају алкохол, бесни, невоспитани, материјалисти и тако даље, док ниске скорове имају наставници чије је мишљење да адолесценти нису насилни, не пуше, не пију, не употребљавају дрогу, нису сексуално активни, нису бесни, невоспитани, материјалисти и друго. Садржај овог фактора донекле је сличан фактору који је добијен и у другим истраживањима (Holmbeck & Hill, 1988; Buchanan *et al.*, 1990; Buchanan & Holmbeck, 1998), у складу је са главним елементима концепта »буре и стреса« (Arnett, 1999) и подржава дискурс о »проблематичном понашању« младих у периоду адолесценције. Међутим, већина адолесцената суочава се са променама без претераних сметњи и размирица (Bandura, 1964, 2006; Petersen, 1988) што потврђују и актуелна теоријска и емпиријска истраживања (Petersen, 1988; Buchanan *et al.*, 1990; Buchanan, Eccles & Becker, 1992; Arnett, 1999; Holmbeck & Hill, 1998; Laurson, Coy & Collins 1998; Карпов, 2005; Bandura 2006). Други фактор смо назвали »позитивни стереотипи« и одражава мишљење наставника у погледу позитивних особина ученика. Високе скорове на овом фактору имају наставници који мисле да су адолесценти вредни, заинтересовани за школу, обзирни, великодушни, да радо помажу, учтиви и амбициозни. У нашој средини показало се да наставници редовне и специјалне школе испољавају стереотипност у описивању и оцењивању својих ученика. Радош (2002) истиче да је стереотипност нарочито изражена кад наставници говоре о начину на који ученици испуњавају своје школске обавезе и о успеху који постижу (марљивост, мотивација, однос према раду).

Фактори које смо добили у обе подскеле преклапају се у одређеној мери, због чега је интересантно сагледати матрицу интеркорелација и успоставити одређене односе између њих (Табела 3).

Табела 3: Коефицијенти корелације између фактора добијених на два инструмента

ФАКТОРИ	Адолесценција је тежак период	Пролазност адолесценције и позив у помоћ	Наставници не преузимају одговорност
Проблематично понашање (негативни стереотипи)	-0.01	0.45*	0.29*
Позитивни стереотипи	0.41*	-0.16	0.05

\* Статистички значајне корелације на нивоу 0.01.

Добили смо интересантну ситуацију везану за негативне и позитивне стереотипе. Фактор »проблематично понашање« (негативни стереотипи) је у статистички значајној корелацији ( $p=0.45$ ) са фактором »пролазност адолесценције и позив у помоћ« и у нешто мањем интензитету са фактором »наставници не преузимају одговорност« ( $p=0.29$ ), док је фактор »позитивни стереотипи« у позитивној корелацији са фактором »адолесценција је тежак период« ( $p=0.41$ ). Прво ћемо интерпретирати корелацију која је мало умеренија. С једне стране, наставници описују адолесценте као насилне, дистанциране од породице, сексуално активне, бесне, невоспитане, материјалисте, који пуше цигарете, употребљавају дрогу и конзумирају алкохол, док, с друге стране, овај фактор позитивно корелира са садржајем фактора који говори о томе да наставници теже да припишу одговорност биолошким и физичким аспектима развоја и утицају вршњачке групе, али такође сматрају да могу утицати на адолесценте, само ако они желе да прихвате тај утицај. Ако наставници имају пристрасна и погрешна очекивања о томе да су адолесценти немогући и непредвидљиви, онда ће се и млади вероватно понашати у скаду са таквим очекивањима. Тачније, довешће до понашања које узрокује да таква донекле »пророчанска« очекивања постану тачна. Захтевање сарадње са адолесцентима није одговарајућа стратегија, већ међусобно разумевање, разговор и размена искуства како би се задобило поверење адолесцената и остварила сарадња. Нешто јача позитивна корелација постоји између наставника који адолесценте описују на негативан начин, али сматрају истовремено да је то прелазни период, да промене не носе нужно потенцијалне тешкоће за самог адолесцента и особе из њиховог блиског окружења, да су наставници особе чији позитиван утицај ученици радо прихватају и да је мање важно да ли је проблематично понашање одраз бунтовништва, него квалитет односа између наставника и ученика. Те »привремене« сметње (Steinberg & Silk, 2002) не представљају нужно садржај популарног стереотипа о адолесценцији као неминовном и неизбежном периоду »буре и стреса« (Van-

dura, 1964; Buchanan, Eccles & Becker, 1992). Насупрот томе, имамо наставнике који доживљавају промене у адолесценцији као датост, изражавају неповерење и сумњу према адолесцентима.

Посебно је интересантно да наставници који имају стереотипе о адолесценцији као тешком и бурном периоду, ипак сматрају да је са њима лако сарађивати. Сматрају да те тешкоће не представљају проблем за наставнике у сарадњи са ученицима. Интеркорелација између ових фактора указује да, без обзира што наставници опажају период адолесценције као тежак, они приписују позитивне карактеристике адолесцентима (заинтересованост за школу, обзирност, великодушност, учтивост, амбициозност и оријентисаност ка помагању другом) и самим тим са њима немају тешкоће у сарадњи. Проблеме које наводе не приписују њиховим личним квалитетима, већ природи и развојним особеностима периода адолесценције. Без обзира на присуство стереотипа о адолесценцији као тешком периоду живота, ови наставници теже позитивном и конструктивном односу према адолесцентима.

У овом истраживању је утврђен интензитет и валенца наставничких стереотипа о млађим адолесцентима. Наш инструмент није стандардизован и не постоје унапред одређени критеријуми за одређивање стереотипности мишљења наставника. Зато се може говорити само о дистрибуцији одговора, а затим и *post hoc* донети закључке о степену изражености наставничких стереотипа. На основу прве подскеале утврђено је да наставници имају умерено изражене стереотипе о млађим адолесцентима, јер су просечне вредности скорова на факторима »адолесценција је тежак период«, »пролазност адолесценције и позив у помоћ«, »наставници не преузимају одговорност« између 3.45 и 3.78. Интензитет наставничких стереотипа на факторима »проблематично понашање« ( $AS=3.04$ ;  $t=0.96$ ;  $p>0.05$ ) и »позитивни стереотипи« ( $AS=3.15$ ;  $t=3.69$ ;  $p<0.01$ ) указује да наши наставници поседују ову врсту стереотипа, али је њихов интензитет низак. Показало се да наставници имају веома изражене стереотипе о млађим адолесцентима на димензијама »друштвеност«, »енергичност« и »конвенционално понашање« (Ђерић, 2008).

*Слика »бунтовног« ученика.* Један од циљева истраживања био је да утврдимо садржај стереотипа о адолесцентном периоду као »проблематичном периоду« у развоју млађих адолесцената. Стога, утврдили смо како наставници процењују млађе адолесценте и на који начин те оцене корелирају са добијеним факторима. Однос између наставничке процене ученика као бунтовних и фактора стереотипа добијених на основу факторске анализе испитиван је непараметријском Спирмановом корелацијом. У Табели 4 дати су коефицијенти корелације између оце-

не ученика као бунтовника и фактора »проблематично понашање« и »позитивни стереотипи«.

Табела 4: Коефицијенти корелације између оцене ученика као »бунтовника« и фактора

Фактори	Оцена ученика као бунтовника
Проблематично понашање	0.49
Позитивни стереотипи	-0.18

Добијени фактори у обе подскеле у одређеној мери се преклапају, с обзиром на то да су у мањој или већој мери везани за наставничке стереотипе о млађим адолесцентима. Овде смо узели у обзир само наставнике који поседују позитивне, односно негативне стереотипе и њихове корелације (значајне на нивоу 0.01) са факторима »пролазност адолесценције и позив у помоћ« и »наставници не преузимају одговорност« из прве подскеле. На основу ових резултата, можемо закључити да, с једне стране, има наставника који поседују »негативне стереотипе« о адолесценцији, који *отписују* своју одговорност за однос који имају са адолесцентима, истичу да могу да утичу на адолесценте, али да тај утицај зависи од хтења самих адолесцената, док с друге стране, има наставника који без обзира на присуство негативних стереотипа сматрају да је тај период пролазног карактера, да промене не носе нужно тешкоће за адолесценте и особе из њиховог блиског окружења, да су наставници особе чији позитиван утицај ученици радо прихватају и да је мање важно да ли је проблематично понашање одраз »бунтовништва« колико је битан квалитет односа између наставника и ученика. Анализа је такође показала да постоји позитивна веза између »позитивних стереотипа« и опажања адолесценције као тешког периода живота за адолесценте. Без обзира на то што неки наставници опажају период адолесценције као тежак, они приписују позитивне карактеристике адолесцентима (заинтересованост за школу, обзирност, великодушност, учтивост, амбициозност и оријентисаност ка помагању другом) и самим тим немају тешкоће у сарадњи са њима. Проблеме које наводе не приписују њиховим личним квалитетима, већ самом периоду адолесценције.

Резултати нашег истраживања указују да се стереотипи наставника о адолесцентима делимично подударају са садржајем широко распрострањеног концепта о »бури и стресу«. Стереотипи су углавном засићени негативном перцепцијом ученика од стране наставника и наставници ређе опажају ученике кроз призму неких позитивних особина (Табела 4). Чак и кад то чине, доминирају карактеристике које произла-

зе из улоге ученика које дете преузима (вредни, заинтересовани за школу, обзирни, великодушни, учтиви). Наставници сматрају да те позитивне особине нису *типичне* одлике адолесцената уколико их сагледавамо као групу. Слика о адолесцентима као бунтовницима је емпиријски потврђена и у другим културама (Buchanan *et al.*, 1990; Hines & Paulson, 2006). Наши наставници поседују стереотипе о млађим адолесцентима, али интензитет и валенца те стереотипности варира у зависности од природе добијених фактора (Ђерић, 2008).

#### Смернице за даља истраживања

За даља истраживања, било би занимљиво да се проучи: (а) како наставници и друге њима значајне особе разумеју и интерпретирају период адолесценције; (б) да ли и адолесценти опажају период адолесценције као време »буре и стреса«; (в) да ли те »тешкоће« фигурирају на различитим нивоима интеракције са наставницима, односно какав вид сарадње је могуће успоставити у већ измењеној динамици односа са адолесцентима и (г) да ли се ови фактори јављају и на узорку наставника средње школе, односно каква је природа и садржај наставничких стереотипа о ученицима у средњем и позном периоду адолесценције.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

#### Коришћена литература

- Aleksić, O. i M. Pejović-Milovančević (2005): »Adolescencija: mitovi, stereotipi, realnost«, u V. Čurčić (ur.): *Unutrašnja i spoljašnja realnost adolescenata* (47-53). Beograd: IP »Žarko Albulj«.
- Arnett, J.J. (1999): »Adolescent storm and stress reconsidered«, *American Psychologist*, Vol. 54, No. 5, 317-326.
- Bandura, A. (1964): »The stormy decade: fact or fiction«, *Psychology in School*, Vol. 1, No. 3, 224-231.
- Bandura, A. (2006): »Adolescent development from an agentic perspective«, in F. Pajares & T. Urdan (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents* (1-43). Greenwich, CT: Age Publishing.
- Buchanan, C.M. *et al.* (1990): »Parents' and teachers' beliefs about adolescents: effects of sex and experience«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 19, No. 4, 363-394.
- Buchanan, C.M., J.C. Eccles & J.B. Becker (1992): »Are adolescents the victims of raging hormones: evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence«, *Psychological Bulletin*, Vol. 111, No. 1, 62-107.
- Buchanan, C.M. & G.N. Holmbeck (1998): »Measuring beliefs about adolescent personality and behavior«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 27, No. 6, 602-627.
- Coleman, J.C. (1978): »Current contradictions in adolescent theory«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 7, No. 1, 1-11.

- Đerić, I. (2008): *Uticaj stereotipnih predstava nastavnika o adolescentima na njihove odnose u nastavnom procesu* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Hines, A.R. & S.E. Paulson (2006): »Parents' and teachers' perceptions of adolescent storm and stress: relations with parenting and teaching styles«, *Adolescence*, Vol. 41, No. 164, 597-614.
- Holmbeck, G.N. & J.P. Hill (1988): »Storm and stress beliefs about adolescence: prevalence, self-reported antecedents and effects of an undergraduate course«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 17, No. 4, 285-306.
- Jacobs, J.E., C.S. Chin & K. Shaver (2005): »Longitudinal links between perceptions of adolescence and the social beliefs of adolescents: are parents' stereotypes related to beliefs held about and by their children«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 2, 61-72.
- Karpov, Y.V. (2005): *The neo-vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Laurson, B., K. Coy & W.A. Collins (1998): »Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis«, *Child Development*, Vol. 69, No. 3, 817-832.
- Petersen, A.C. & L. Crockett (1985): »Pubertal timing and grade effects on adjustment«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 4, No. 3, 191-206.
- Petersen, A.C. (1988): »Adolescent development«, *Annual Review of Psychology*, Vol. 39, 583-607.
- Radoš, N. (2002): *Osobine kojima nastavnici redovne i specijalne osnovne škole opisuju svoje učenike* (diplomski rad). Beograd: Odeljenje za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Schneider, J.D. (2005): *The psychology of stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Seginer, R. & A. Somech (2000): »In the eyes of the beholder: how adolescents, teachers and school counselors construct adolescent images«, *Social Psychology of Education*, Vol. 4, No. 2, 139-157.
- Smetana, J.G., N. Campione-Barr & A. Metzger (2006): »Adolescent development in interpersonal and societal contexts«, *Annual Review of Psychology*, Vol. 57, 255-284.
- Stevens, L.P. et al. (2007): »Reconceptualizing the possible narratives of adolescence«, *Australian Educational Researcher*, Vol. 34, No. 2, 107-128.
- Steinberg, L.S. & J.J. Silk (2002): »Parenting adolescents«, in M. Bornstein (ed.): *Handbook of parenting* (103-133). New Jersey: »Lawrence Erlbaum«.
- Vranješević, J. (2001): *Promena slike o sebi: autoportret adolescencije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Vranješević, J. (2004): »Participacija i razvoj u adolescenciji«, *Pedagogija*, Br. 1, 60-67.

Примљено 02.03.2009; прихваћено за штампу 16.04.2009.

Ivana Djerić  
 CONTENT OF TEACHERS' STEREOTYPES ABOUT ADOLESCENTS  
 Abstract

Discourse on "problematic behaviour" of the young in adolescence period is often present in lay, media, professional and scientific public. In this research, we performed empirical testing of the psychological concept of "storm and stress", which is manifested by stereotypes about adolescents as rebels. The goal was to establish whether teachers hold stereotypes about younger adolescents as a social group and what the content of the stereotype is. Research participants were 193 teachers teach-

ing the seventh grade in ten Belgrade primary schools. Factor analysis method established the presence of several factors, which reflect the psychological content and meaning of teachers' stereotypes about younger adolescents. The results of our research point out: (a) that stereotypes of teachers about younger adolescents stand in partial correspondence with the content of a widely distributed concept of "storm and stress"; (b) that this concept is mostly loaded with a negative perception of pupils on the part of teachers and (c) that teachers less often perceive pupils through the prism of some positive qualities. That is, teachers think that these positive qualities are not "typical" qualities of adolescents if they are observed as a group. Interviewed teachers hold stereotypes about younger adolescents, but intensity and valence of stereotypes vary depending on the nature of obtained factors.

*Key words:* stereotypes, teachers, adolescents, primary school.

Ивана Джерич

#### СОДЕРЖАНИЕ СТЕРЕОТИПОВ УЧИТЕЛЕЙ О ПОДРОСТКАХ

*Резюме*

Дискурс о «проблематичном поведении» подростков нередко встречается в повседневной жизни, в СМИ, среди специалистов и в научной общественности. В предлагаемом исследовании сделана эмпирическая проверка психологического концепта «бури и стресса», который проявляется в стереотипах о подростках как о бунтовниках. Целью исследования являлось выявление следующих фактов: имеются ли в сознании учителей стереотипы о младших подростках как об общественной группе и если да, то каковы содержания этих стереотипов. В исследовании приняли участие 193 учителя, ведущих преподавание разных предметов в седьмых классах десяти белградских восьмилетних школ. При помощи метода факторного анализа выявлено присутствие ряда факторов, которые говорят о психологическом содержании и значении стереотипов учителей о младших подростках. Результаты нашего исследования показывают: (а) что стереотипы учителей о младших подростках отчасти совпадают с содержанием широко распространенного концепта о «буре и стрессе», (б) что этот концепт главным образом насыщен отрицательным восприятием учащихся учителями и (в) что учителя реже воспринимают учащихся сквозь призму некоторых положительных свойств. Другими словами, учителя считают, что эти положительные свойства не являются «типичными» признаками подростков, если на них смотреть как на группу. Испытуемые показали наличие стереотипов о младших подростках, однако, интенсивность и широта этой стереотипности варьируются в зависимости от природы полученных факторов.

*Ключевые слова:* стереотипы, учителя, подростки, восьмилетняя школа.