

XXIII NAUČNA KONFERENCIJA
„PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA I ŠKOLSKA PRAKSA“

*Kvalitativna istraživanja
u društvenim naukama:
od ličnog iskustva do socijalnih praksi*

ZBORNİK SAOPŠTENJA

Urednici
Vladimir Džinović
Sanja Grbić

23. i 24. novembar 2018.

Filozofski fakultet
Univerziteta u Beogradu

PROGRAMSKI ODBOR

Predsednik

dr Vladimir Džinović, naučni saradnik
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Članovi

Dr Dušan Stojnov, redovni profesor
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Jelena Pavlović, viši naučni saradnik
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Dr Slavica Ševkušić, viši naučni saradnik
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Dr Zora Krnjaić, viši naučni saradnik
Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Dr Nikoleta Gutvajn, naučni saradnik
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Dr Ivana Stepanović Ilić, naučni saradnik
Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Dr Biljana Stanković, docent
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Nataša Simić, naučni saradnik
Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Dr Marina Videnović, naučni saradnik
Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

ORGANIZACIONI ODBOR

Predsednik

msr Sanja Grbić, istraživač pripravnik
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Članovi

msr Ana Đorđević, istraživač saradnik
Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

ORGANIZATORI SKUPA

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA
Dobrinjska 11/3 • 11 000 Beograd • Srbija
www.ipi.ac.rs

INSTITUT ZA PSIHOLOGIJU, FILOZOFSKI FAKULTET U BEOGRADU
Čika Ljubina 18-20 • 11 000 Beograd • Srbija
www.f.bg.ac.rs/instituti/IPS/o_institutu

Napomena. Saopštenja saradnika Instituta za pedagoška istraživanja i saradnika Instituta za psihologiju predstavljaju rezultate rada na projektima „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ (br. 47008), "Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu“ (br. 179034) i „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije“ (br. 179018), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

SADRŽAJ

PLENARNA SAOPŠTENJA.....7

| | |
|---|----|
| SLIKA SVETA KOJA NASTAJE U KVALITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA: ŠTA DOLAZI POSLE REFLEKSije U OGLEDALU? | 9 |
| Dušan Stojnov | |
| O SVRSISHODNOM KOMBINOVANJU KVANTITATIVNIH I KVALITATIVNIH METODA U OBRAZOVNIM NAUKAMA: KOMPLIKOVANO, ALI NEOPHODNO..... | 13 |
| Aleksandar Baucal | |
| EPISTEMOLOGIJA I POLITIKA KVALITATIVNE PARADIGME | 15 |
| Gordana Jovanović | |
| OPOZICIJA KVANTITATIVNO/KVALITATIVNO I ODRŽAVANJE DRUŠTVENOG STATUSA QUO? | 19 |
| Marjeta Mencin-Čeplak | |
| TUMAČENJE, MOĆ, VIŠESTRUKOST SUBJEKTA..... | 22 |
| Vladimir Džinović | |

DEO I: LIČNA ZNAČENJA I LIČNI DOŽIVLJAJI25

| | |
|--|----|
| LIČNI DOŽIVLJAJ TELESNOSTI MLADIH KOJI SE BAVE BREJK DENSOM | 26 |
| Isidora Popović, Tijana Nikitović, Ksenija Krstić | |
| ULOGA POZITIVNIH I NEGATIVNIH SEĆANJA U IZGRADNJI IDENTITETA MLADIH U NADOLAZEĆEM ODRASLOM DOBU..... | 31 |
| Tijana Nikitović, Sara Petrović, Ljubica Petrović, Mina Čolić, Iris Žeželj | |
| ODNOS MAJKI PREMA SEKSUALNOJ ORIJENTACIJI I RODNOM IDENTITETU LGBT DETETA U PROCESU AUTOVANJA NJIHOVE DECE..... | 36 |
| Vedrana Mirković, Ivan Jerković | |
| PROCES DONOŠENJA ODLUKE O ABORTUSU | 40 |
| Milica Skočajić, Biljana Stanković | |
| PERFORMIRANJE RODA I IDENTITETA: ANALIZA LIČNIH ISKUSTAVA DREG KRALJICA U SRBIJI | 45 |
| Teodora Đorđević, Kristina Grujić, Marta Humo, Katarina Jeremić, Marko Babić, Ana Đorđević | |
| PSIHOLOG ILI PSIHOLOŠKINJA? STUDENTKINJE O RODNO OSETLJIVOM JEZIKU | 50 |
| Ivana Janković | |
| KVALITATIVNA ANALIZA CILJEVA NASTAVNIKA PREDMETNE NASTAVE U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU | 54 |
| Nataša Simić, Dragica Pavlović Babić | |
| KAKO NASTAVNICI I UČENICI PERCIPIRAJU RODITELJE KAO AKTERE ŠKOLSKOG ŽIVOTA..... | 59 |
| Dušan Mandić, Selena Vračar | |
| IZAZOVI SAVETODAVNOG RADA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU IZ PERSPEKTIVE PEDAGOGA | 63 |
| Senka Slijepčević, Slađana Zuković | |

| | |
|---|----|
| ŽIVOTNA GESLA I LIČNE SNAGE KAO POKRETAČI AKADEMSKOG USPEHA STUDENATA ROMSKE NACIONALNOSTI | 67 |
| Nataša Simić, Jelena Vranješević, Milan Stančić | |
| RAZLOZI POVRATKA U SRBIJU NAŠIH STIPENDISTA ŠKOLOVANIH U INOSTRANSTVU | 71 |
| Nena A. Vasojević, Zora Krnjaić, Snežana Kirin | |
| KAKO NASTAVNICI DOŽIVLJAVAJU ŠKOLSKI NEUSPEH UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA | 75 |
| Nikoleta Gutvajn, Tijana Jokić Zorkić | |

DEO II: DISKURS I LIČNI DOŽIVLJAJ.....81

| | |
|--|-----|
| NEOPHODNA PODRŠKA NASTAVI SRPSKOG KAO JEZIKA OKRUŽENJA I OBRAZOVANJA U ŠKOLAMA NA PODRUČJU JUGOISTOČNE SRBIJE (ANALIZA AKTUELNOG STANJA) | 82 |
| Gordana Đigić, Marina Janjić | |
| REKOMPozICIJA I REDEFINICIJA KAO POTICAJ ZA RAZVOJ LIKOVNE KREATIVNOSTI UČENIKA..... | 89 |
| Dubravka Kuščević, Marija Brajčić, Bogdana Vujanić | |
| ODNOS ŠKOLE I LOKALNE ZAJEDNICE U URBANOJ PERIFERIJU – PRIKAZ AKCIONOG ISTRAŽIVANJA ŠKOGRAD | 92 |
| Jelena Joksimović | |
| NARATIVIZACIJA DRUŠTVENIH DOGAĐAJA U PORODICI: ANALIZA ŽIVOTNIH PREKRETNICA KOD PRIPADNIKA TRI GENERACIJE..... | 97 |
| Ana Đorđević, Biljana Stanković, Sanja Grbić, Sara Ristić | |
| ŽENE, MAJKE, KUĆANICE – ISTRAŽIVANJE POLOŽAJA ŽENA U SUVREMENOJ OBITELJI U GRADU SPLITU | 102 |
| Gorana Bandalović, Antonia Popić | |
| DOMINANTNO-SUBMISIVNI OBRAZAC KOMUNIKACIJE U ASIMETRIČNOJ INTERAKCIJI ADOLESCENATA | 107 |
| Ivana Stepanović Ilić, Aleksandar Baucal | |
| NARATIVI NASTAVNIKA O UVOĐENJU INOVATIVNIH METODA U NASTAVU | 112 |
| Nataša Lalić-Vučetić, Dragana Gundogan | |
| ODNOS ČOVEKA I PRIRODE U REFORMISANOM PROGRAMU PREDMETA SVET OKO NAS | 117 |
| Zorica Veinović, Jelena Stanišić | |
| FINANCIJSKA PISMENOST STUDENATA DRUŠTVENOG USMJERENJA | 122 |
| Irena Mišurac, Josipa Jurić | |
| KRITIČKI OSVRT NA MERENJE STEPENA AUTORITARNOSTI U KVANTITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA: KVALITATIVNI PRISTUP RAZUMEVANJU POSLUŠNOSTI U ODNOSU IZMEĐU RODITELJA I DECE..... | 126 |
| Božidar Filipović | |
| DRUŠTVENA ULOGA ISPITANIKA I KVALITET PODATAKA: JEDNO ISTRAŽIVAČKO ISKUSTVO IZ OBLASTI SOCIOLOGIJE GRADA..... | 130 |
| Ivana Spasić | |

| | |
|---|------------|
| DEO 3: TEORIJSKA RAZMATRANJA TEMA U VEZI SA KVALITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA | 135 |
| PROBLEM DAROVITOSTI I OBRAZOVANOSTI – DISTINKTIVNOST STEM PODRUČJA I IMPLIKACIJE NA ODGOJNO-OBRAZOVNU PRAKSU | 136 |
| Zoran Horvat | |
| OGRANIČENJA PSIHOLOŠKOG EKSPERIMENTISANJA U VIŠOJ KOGNICIJI: SLUČAJ KROS-NACIONALNE STUDIJE | 140 |
| Kaja Damjanović | |
| POREKLO, ODREDBE I MOGUĆNOSTI PRIMENE KONCEPTA „GUST OPIS“ U KVALITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA | 146 |
| Milica Resanović | |
| METODOLOŠKI IZAZOVI U PRIMENI TEMATSKE ANALIZE SADRŽAJA – PRIMER JEDNOG ISTRAŽIVANJA | 151 |
| Dragan Vesić, Milja Vujačić, Aleksandra Joksimović | |
| INDEKS AUTORA..... | 157 |

PLENARNA
SAOPŠTENJA



SLIKA SVETA KOJA NASTAJE U KVALITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA: ŠTA DOLAZI POSLE REFLEKSIJE U OGLEDALU?

Dušan Stojnov*

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Posle renesansnog prevrata koji je smenio „mračni“ srednji vek i doneo brojna preispitivanja, ali i brojne smene u političkom vrhu glavnih aktera koji su se bavili saznavanjem sveta, počela je da se gradi nova slika sveta. Ovu novu sliku su slikali novi umetnici, ali i novi naučnici.

Ono što je postignuto razvojem nauke je bilo toliko fascinantno, ubedljivo i korisno da se zadržalo sve do danas. Slika sveta nacrtana naučnim sredstvima zamenila je dominantnu sliku sveta prepisanih knjiga i Hristovog razapetog tela iza koga su krst i kruna stajali kao jemci jedinog legitimnog znanja. Renesansa je donela, pored sazajnog, i jedan politički obrt – znanje je populizovano i demokratizovano – od dominacije empirijske filozofije ono je pripadalo svakoj osobi koja je mogla i htela da uči (Gergen, 1999). Izgledalo je ne samo da je znanje došlo na svoje mesto, već i da su posledice takvog znanja dovoljne da podrže pravdu, ravnopravnost, i ostale kategorije važne za život većine. Nažalost, ispostavilo se da to nije bilo baš tako i da su društvene i humanističke nauke imale da kažu mnogo toga što prirodne nauke nisu smatrale relevantnim. Pojavom postmoderne polako postaje jasno da sve ono što je nastalo mora i da nestane, ili bar da ustupi mesto nečemu što će dobiti novi i veći legitimitet. Borba se nastavlja.

U toj borbi, ili trvenjima, ili makar nastojanjima da se nešto promeni, javila su se razna preispitivanja, između ostalih i metodološka. Kvalitativna istraživanja su počela da preispituju sliku sveta koja je oslikana naučnim metodom prirodnih nauka. Sliku koja je nacrtana vrlo specifičnim sredstvima – matematičkim i statističkim stilom ekspresije, što znači nalazima koji su bili legitimisani značajnim nivoima korelacije, količnicima regresije, analizom varijanse, procentima koji su bili značajno veći od drugih procenata, jednačinama koje su jasno predviđale da će se nešto desiti (ne baš uvek jasno šta) i redukcijama dimenzionalnosti koje su proishodile različitim strukturama koje su se razlikovale u zavisnosti od toga koja su pravila rotacije na njima primenjivana.

Malo je čudno da se slika sveta koji ne predstavlja napušteni spomenik već događaj ogromnih proporcija (Kelly, 1955) slika tako siromašnim sredstvima. Ali, posebno je zapanjujuće da se pravila primene različitih matematičkih operacija (za psihologiju pre svega pravila rotacije i ostalih vrednosti prilikom faktorske analize) biraju *arbitrarno*, bez ikakve empirijske podrške metakonstruktima od kojih zavisi da li će neko imati ličnost od 2, 5, 6, 7

* E-mail: dusanstojnov@sbb.rs

ili 16 faktora. Čak i kad jedno mišljenje prevlada, to ne znači da ono na najbolji način, preko 5 faktora i 16 faceta (Costa i McCrae, 2002) odslikava sve bogatstvo ličnosti ljudi i njihovih međusobnih odnosa. Zbog toga se čini važnim osvetliti u osnovnim crtama sliku sveta koju nude odnedavno etablirana kvalitativna istraživanja: šta je to što se na osnovu njih može videti u društvenim naukama što se u nasleđu prirodnih nauka ne može naći?

Pre svega, potraga u kvalitativnim istraživanjima prestaje da bude pretraga za onim što stalno jeste – nepromenljivim, stabilnim i univerzalnim zakonitostima koje vladaju u prirodi nezavisno od ljudi. Težište istraživanja se sada pomera na *promenu*, sve one nestalnosti koje zbunjuju i uzbunjuju ljude jer im je sve teže da se snalaze u ubrzanom i promenljivom svetu koji zahteva stalne revizije, nova pitanja i nova ponašanja – sve ono što se naziva ontološkim ubrzanjem (Kelly, 1969). Umesto utvrđivanja naučne slike kao jedne apsolutno tačne korespondencije sa stvarnošću, kvalitativna istraživanja se vezuju za društvene prakse - u psihologiji i pedagogiji pre svega prakse facilitacije, prakse koje olakšavaju promenu da bi se izašlo u susret sve zahtevnijim promenama sa kojima su ljudi suočeni.

Umesto nivoa značajnosti, potku nove slike sačinjavaju značenja, lična značenja, lični doživljaji, lične intencije i izbori, ali u isto vreme preuzeti sa police društvenih praksi, epistema, diskurzivnih pozicija, komonaliteta i legitimiteta koji obrubljuje ono što je lično i individualno. Umesto stalnog preispitivanja korespondencije individualnih iskaza sa istinitom slikom stvarnosti kakva zaista jeste, procena istinitosti (zasnovana na analizi toga da li ono što postoji u našim iskazima postoji i u „stvarnom“ svetu) ustupa mesto ispitivanju preciznosti značenja, kao i ispitivanju raznovrsnih implikacija tih značenja. Ovakva analiza više nije samo tačna ili netačna - ona je takođe i način da se osveste konstituenti subjektivnosti na osnovu kojih mi postajemo i subjekti i objekti raznih diskursa u kojima neizbežno operišemo, a da pri tome nismo uvek svesni toga (na sličan način na koji riba nema pojma da živi u vodi sve dok je neko ne upeca). Konstrukcije – lične i društvene – nosioci su značenja, ali ne kao razglednice iz stvarnosti kojima se na različite načine u nama preslikava „spoljašnja“ stvarnost – već kao vodiči za praksu – individualnu praksu koja ima i socijalne implikacije.

Socijalne implikacije individualnih praksi su takođe nešto novo što se može naći na slikama sveta dobijenim na osnovu kvalitativnih istraživanja. Mnogo vremena je bilo potrebno anglofonskom svetu da prepozna društveni svet kao determinantu individualnog. Pojedinci su u psihologiji bili opojmljivani kao atom društva koje se nalazilo „tamo napolju“. Za stvaranje društva bili su neophodni pojedinci koji su bili stvarni, opazivi i konkretni. S druge strane, društvo je bilo samo pojam, veoma apstraktan i nevidljiv. Socijalna psihologija koja se razvila na leđima takvih shvatanja bila je – koliko god to paradoksalno zvučalo – asocijalna socijalna psihologija. U njoj nije bilo reči o socijalnom doprinosu *konstituisanja* pojma pojedinac, jer su pojedinačni članovi uvek bili tu – pre plemena, pre rasa, pre društva i pre ikakvih drugih apstrakcija. Zato danas veliku zahvalnost dugujemo radovima Keneta Gergena, dugo vremena jedinog autora u anglofonskom svetu koji je prometejskom upornošću isticao neophodnost istorijskog i društvenog konteksta pri konstruisanju pojma individue (Gergen, 1985).

Da socijalne prakse konstituišu pojam individue, da čovek nije postojao kao naučni entitet nikada pre ustanovljavanja humanističkih nauka, da svi kvaliteti kojima se ljudi opisuju i i istražuju nisu prirodne, već istorijske kategorije, da je nauka jedno veliko groblje naučnih istina, a da glavna istraživanja kojima treba da se bave tzv. *psi nauke* jesu genealoška istraživanja distribucije i rada moći nisu rekli psiholozi i pedagozi, već Mišel Fuko, autor čije delo pre pedesetak godina nije bilo ni izbliza uticajno kao danas (Foucault, 1971; 1972; 1975; 1983; 1984). *Enfant terrible* francuske psihologije, jedan od otaca postmoderne, postao je relevantan za psihologiju koja se ne bavi prvenstveno varijablama na koje se mogu redukovati ljudi, već osobama koje se mogu konstituisati, konstruisati, dekonstruisati i rekonstruisati u diskursima. Moć koja je neoborivo važan činilac funkcionisanja svakog društva i pojedinca sada postaje vidljiva kroz svoje proishode, odnosno kroz sve forme poretka i oblika u koje ljudi stupaju, kroz odnose koje omogućava i poduhvate koje zaprečava, kroz konstituisanje otpora, uobličavanje subjektivnosti i objektivnosti, kroz subjektivizacije nevidljive građe bez koje više nema istraživanja u kvalitativnim naukama – diskursima. Tako individue postaju značenja koja ih uobličavaju u različitim diskursima – a univerzalna ljudska priroda se posmatra tek kao jedan od mogućih diskursa o tome. I ne samo jedan od diskursa, već nužno situiran u epistemi svoje epohe, kuturnim obrascima, socijalnim praksama, tehnologijama sopstva, ali pre svega u kontekstu istorije svoga javljanja. Izgleda da je bio potreban jedan vrlo nesvakidašnji filozof da bi uopšte bilo moguće da se entiteti koji se proučavaju u psihologiji posmatraju kao istorijske tvorevine koje imaju svoj rok trajanja i menjaju se od epohe do epohe, te, tako, psihologija – između ostalog – fundira i kao istorijska nauka. Ličnost kao ekspresija volje bogova, kao maska, kao ledena santa, kao istorijat potkrepljenja ili kao tip preovlađujućeg kateholamina u mozgu nisu emanacije onoga što ličnost u svojoj suštini jeste, već ono značenje koje smo mi u različitim istorijskim epohama bili u stanju da joj pridamo, „provlačeći“ je kroz različite diskurse.

Druga posebno važna razlika između kvantitativne i kvalitativne slike sveta nije proizašla iz pera frankofonskog čudaka, već iz dela podjednako zanimljivog ruskog autora Mihaila Bahtina (Bahtin, 1989; 2000). Bahtinovi romani koji su ukazivali na višeglasje junaka u romanu dali su veliki podsticaj različitim psihološkim autorima da dovedu u pitanje prilično monolitno shvatanje da je jedna individua jedno telo, ali i jedan um, odnosno jedna samoaktivna monada koja mora da vodi računa o svom integritetu bez koga nema opstanka. Bića koje se proučavaju kvalitativnim metodom su mnogo više fragmentisana nego što se mislilo. I pored toga što je potrebna jedna doza fragmentacije da bi se funkcionisalo adekvatno u savremenom svetu, ljudi su danas mnogo više fragmentisani nego što se to moglo pretpostaviti čitanjem naučnih tekstova iz dvadesetog veka. Umesto jedinstva, integriteta i celovitosti, u kvalitativnom istraživanju se osobama sve više pristupa kao apstraktnom prostoru u kome mesta traže, dobijaju i gube različiti glasovi – bez obzira da li su oni namešteni na sceni koja podseća na teatar (Gofman, 2000); ili deluju kao različite Ja-pozicije koje opisuju dinamiku unutar dijaloškog sopstva (Hermans i Hermans-Konopka, 2010), ili kao zajednica sopstva, a ne njegovo jedinstvo (Mair, 1977).

Višeglasje nije više slika koja govori o poremećenosti, razjedinjenosti i preplavljenosti pojedinca koji nije u stranju da se kontroliše, već novi poredak individue koja ne može da

postoji bez mnoštva glasova koji je konstituišu kao društvenu osobu, osobu koja ne živi u psihičkom vakuumu već u dijalogu ne samo sa drugima, već i sa sobom, sa svojim brojnim izdanjima, ulogama, ja pozicijama ili čak sopstvima, koja reflektuju uvreženost u društveni poredak bez koga nema ni pojedinca ni njegovog funkcionisanja. Ti glasovi ne predstavljaju više „rašrafljenu“ ličnost, već ličnost koja predstavlja relativno stabilnu rezultantu istorije svojih odnosa, koja se menja kao posledica učestvovanja u društvenom dijalogu i socijalnim praksama. „Mi“ nismo „Ja“ zato što sumnjamo. „Mi“ smo „Ja“ zato što smo „Mi“. Više ne važi *cogito ergo sum*, već *summus, ergo cogito*.

Nadamo se da će slika koju slikaju kvalitativna istraživanja uspeti da prevaziđe opasnosti i zamke kvantitativne metodologije sumirane jednim citatom:

Jedan čovjek je otišao na spavanje kao teist a probudio se kao ateist.

Na svu sreću, u sobi tog čovjeka stajala je vaga i čovjek je imao običaj da se svakoga dana, ujutro i uvečer, važe. I eto, čovjek se prije spavanja izvagao i ustanovio da teži 4 puda i 21 funtu. A drugoga dana, ustavši kao ateist, čovjek se ponovo izvagao i saznao da teži svega 4 puda i 13 funti. Dakle, zaključio je taj čovek, moja vjera je bila teška oko 8 funti.

(D. Harms: „Nule i ništice“)



Literatura

- Bahtin, M. (1989). *O romanu*. Beograd: Nolit.
- Bahtin, M. (2000). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Zepter Book World.
- Costa T. P. & McCrae, R. R. (2002). *Personality in Adulthood, Second Edition: A Five-Factor Theory Perspective*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1971). *The Order of things*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michael Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1984). Truth and method. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader: An introduction to Foucault's thought* (pp 51-76). New York: Pantheon Books.
- Gergen, K. J. (1985). The Social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-75.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gofman, E. (2000). *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*. Beograd: Geopolitika.
- Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1969). Ontological acceleration. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 7-46). New York: Wiley.
- Mair, M. (1977). Community of self. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (pp. 125-151). London: Academic Press.

O SVRSISHODNOM KOMBINOVANJU KVANTITATIVNIH I KVALITATIVNIH METODA U OBRAZOVNIM NAUKAMA: KOMPLIKOVANO, ALI NEOPHODNO

Aleksandar Baucal*

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Pitanje kvaliteta i pravednosti obrazovanja je postalo veoma važno pitanje u mnogim zemljama. Jedan od razloga za povećanu pažnju koja se posvećuje obrazovanju leži u činjenici da brojna istraživanja ukazuju na značaj kvalitetnog obrazovanja kako za pojedinca, tako i za razvoj društva i njegovu konkurentnost u sve više povezanom svetu. U razvijenim zemljama u kojima su život i ekonomija sve više zasnovani na znanju i ključnim kompetencijama, kvalitet života budućih generacija će zavisi, pre svega, od njihovog obrazovanja. U takvim uslovima od obrazovnih nauka se očekuje da produkuju validna i relevantna znanja koja će informisati obrazovne politike i omogućiti im da osiguranje kvalitetnog obrazovanje za svako dete. Međutim, kao što je to slučaj i sa drugim naukama, i obrazovne nauke pate od brojnih teorijskih i metodoloških podela koje se pravdaju različitim razlozima. Ipak, bez obzira na razloge, takva podeljenost obrazovnih nauka umanjuje njihovu relevantnost za unapređivanje kvaliteta i pravednosti obrazovanja.

Jedna od takvih podela je metodološka podela na kvantitativne i kvalitativne pristupe. Osnovni cilj ovog rada biće da se razmotre jake i slabe strane kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja i da se ukaže na neophodnost njihovog svrsishodnog kombinovanja kako bi se povećala relevantnost obrazovnih nauka za obrazovanje.

Kvantitativni pristup se obično smatra preporučenim načinom za proizvodnju pouzdanog i relevantnog naučnog znanja koji može da informiše i politiku obrazovanja i obrazovnu praksu. U okviru kvantitativnog pristupa posebno mesto ima randomizirani eksperimentalni dizajn koji se smatra zlatnim standardom. Jaka strana kvantitativnih istraživanja leži, pre svega, u činjenici da ona obezbeđuju relativno opšta i dekontekstualizovana znanja o efektima određenih obrazovnih programa, intervencija i politika i faktorima od kojih zavisi njihov efekat. Na osnovu tih opštih i dekontekstualizovanih znanja mogu se predvideti posledice primene određenih politika i mera kada se one primene na nivou obrazovnog sistema, što ih čini veoma relevantnim za kreatore obrazovnih politika. Međutim, najveća slabost ovog tipa istraživanja je povezana sa činjenicom da je obrazovanje veoma kontekstualizovano i relaciono. Jedna ista intervencija i mera može imati različite efekte u zavisnosti od uslova u kojima se primenjuje, od aktera koji su uključeni, od načina na koji je mera predstavljena akterima, od načina na koji je glavni akteri razumeju, od praksi koje akteri kreiraju u okviru

* Email: abaucal@f.bg.ac.rs

primene datih mera u svom radu, od odnosa koji postoje između ključnih aktera, itd. Usled svih ovih specifičnosti, jedna ista mera može da ima u nekim uslovima veoma pozitivne efekte, dok u drugačijim uslovima može da ima veoma negativne efekte. Zbog te neosetljivosti kvantitativnog pristupa na kontekst i aktere, on ne može, kao što mnogi autori tvrde, da bude glavni izvor znanja u obrazovnih naukama.

Sa druge strane, jaka strana kvalitativnih istraživanja leži upravo u njihovoj sposobnosti da omoguće razumevanje dinamike obrazovanja i različitih procesa, odnosa koji se uspostavljaju između različitih aktera i njihovih ličnih perspektiva, načina na koji nastaju specifične prakse i toga šta one znače pojedinim akterima. Ova istraživanja su nužno kontekstualizovana i samim tim uspeavaju da obezbede ona znanja koja ostaju van domašaja kvantitativnih istraživanja. Međutim, ta osetljivost na kontekst i sagledavanje aktera i procesa u odnosu na njega povezani su sa slabom stranom kvalitativnih metoda. Naime, znanja koja stičemo pomoću raznovrsnih kvalitativnih istraživanja je teško generalizovati i uopštiti. Znanje do kojeg dolazimo pomoću kvalitativnih istraživanja je relevantno i specifično samo za dati kontekst i eventualno za kontekste koji su veoma slični. Iz tog razloga, oslanjanje samo na kvalitativni pristup, takođe, ne može da obezbedi relevantno i pouzdano znanje za unapređivanje kvaliteta i pravednosti obrazovanja.

Imajući u vidu komplementarnost kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u obrazovnim naukama, nameće se zaključak da je kombinovanje ova dva pristupa najbolji način da se dođe do saznanja koja će biti relevantna. Kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih metoda bi moglo da omogući istraživačima da dođu do opštih i dekontekstualizovanih znanja, ali i da razumeju na koje sve različite načine jedna ista intervencija ili mera mogu da imaju različito značenje i smisao u različitim kontekstima, kao i različite efekte. Ipak, ovde je važno naglasiti da kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja treba da bude smisleno i svrsishodno iz perspektive ciljeva istraživanja, aktera koji će učestvovati u istraživanju i različitih konteksta u kojem se realizuje istraživanje. Drugim rečima, kombinovanje različitih metoda ne treba da bude mehaničko, već treba da bude specifično i prilagođeno gore navedenim specifičnostima. To čini njihovo kombinovanje veoma kompleksnim i kreativnim. Konačno, u radu će biti razmatrana i glavna teškoća koja se javlja prilikom kombinovanja kvantitativnih i kvalitativnih metoda, čak i kada je ona svrsishodna i smislena. Naime, one počivaju na različitim epistemologijama koje su međusobno nesamerljive. Usled toga, istraživači treba da budu svesni pretpostavki koje leže u osnovi metoda koje žele da kombinuju u svom istraživanju i da ih imaju u vidu prilikom integracije i interpretacije znanja koja stiču na osnovu ovih različitih pristupa.

EPISTEMOLOGIJA I POLITIKA KVALITATIVNE PARADIGME

Gordana Jovanović*

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Predmet ovog rada biće epistemologija i politika u njihovim međusobnim odnosima u kvalitativnoj paradigmi. Izbor je uslovljen uverenjem da takav predmet, eksplicirajući neke od bitnih transgresija kvalitativne paradigme, neposredno zahteva i kritičko preispitivanje njihovih dometa, pa time i samih osnova kvalitativne paradigme.

Interpretativni okvir određen je nekolikim pozicijama u kvalitativnoj paradigmi. Najstarija, u međuvremenu bi se čak moglo reći, tradicionalna kvalitativna, jeste ona iskazana uverenjem da je u kvalitativnoj paradigmi reč o "tihoj metodološkoj revoluciji", koje su još pre dvadeset godina izrekli njeni korifeji Norman Denzin i Ivona Linkoln (Denzin & Lincoln, 1998). Isti autori nešto kasnije ekspliciraju hitnu potrebu da se pokaže "kako prakse kvalitativnog istraživanja mogu da pomognu da se pozitivno promeni svet" i vide mesto i ulogu kvalitativnog istraživanja kao oblika "radikalne demokratske prakse" u domenu socijalne pravde i doprinosa izgradnji slobodnog demokratskog društva (Denzin & Lincoln, 2018: 12). Istovremeno već su identifikovane pozicije koje zahtevaju preispitivanje postignuća kvalitativnog pristupa prema kriterijumima definisanim u samoj toj paradigmi (Hammersley, 2008). Još su izazovniji stavovi koji već definišu "post-kvalitativni momenat", što znači, s jedne strane, napuštanje konvencionalnog kvalitativnog istraživanja, i nasuprot tome, okretanje posthumanističkim teorijama koje se bave ansamblima humanih, ne-humanih, živih i neživih aktera. To je praćeno i zagovaranjem multiple antimetodologije, tj. "kreativne i generativne metodologije ili post-kvalitativnih generativnih konvencija (Nordstrom, 2018), prelaza na nov materijalizam i drugačiju onto-etičku poziciju (St Pierre, 2017).

Uprkos velikim međusobnim razlikama, zajedničko svim pozicijama jesu eksplicitne ili implicitne "revolucionarne" pretenzije, i to čak višestepene revolucionarne pretenzije. Naime, savremeni post-kvalitativni programi razumeju se kao radikalno prevazilaženje klasične humanističke kvalitativne paradigme. Ovakva ekspanzija, multiplikacija i ubrzanje u upotrebi pojma revolucije zaslužuje hermeneutičku pažnju.

Termin revolucija koji je označio početak novog generativnog doba, moderne epohe, bio je semantički vrlo siromašan – odnosio se na puko kretanje (okretanje) nebeskih tela po putanjama. Naime, Nikolai Copernicus Torinensis objavio je 1543. u Nirnbergu svoje delo *De revolutionibus orbium coelestium*, postavljajući time temelje novog razumevanja sveta. Kopernik je, dakle, utvrdivši karakteristike okretanja planeta oko sunca i zemlje oko svoje ose (*revolvo, revolutio*) izvršio ono što je kasnije u istoriji moderne nauke postalo poznato pod imenom kopernikanska revolucija, što označava radikalno drugačije poimanje položaja zemlje u univerzumu.

* Email: gorda.jovanovic@gmail.com

Istorijskim pomeranjem diskurzivnog fokusa revolucije su napustile nebeski svet i počele da naseljavaju zemaljske socijalno-političke sfere - kao Francuska revolucija, Julska revolucija, Februarska, Oktobarska, Jugoslovenska, Kineska, Kubanska. To je ostalo diskurzivno težište savremene upotrebe pojma revolucija, u koje se, u zavisnosti od subject-pozicije, projektuju čežnje ili strahovi. Sa prelaskom u sferu *human kinds*, sam termin revolucija prestao je, sasvim razumljivo, kao i sami ljudski činovi, da bude neutralno deskriptivan i dobio je neizbrisivu dimenziju vrednovanja, specifičnije, sekundarnog vrednovanja, kako je to okarakterisao Čarls Tejlor (Taylor, 1985).

U tako zasićeno semantičko i diskurzivno polje revolucije kao radikalne socijalno-političke promene ušle su i kunovske (Kuhn, 1962) naučne revolucije i već pomenuta kvalitativna metodološka revolucija. Eksplicirana je pretenzija na radikalnu promenu, a predmet menjanja je metodologija, odnosno reč je o metodološkoj revoluciji. To znači da su radikalne pretenzije istovremeno i postavljene i ograničene. Iz toga proističe i sledeći paradoks - naime, ograničenje na metodologiju, odnosno metodologijom, a kvalitativnu paradigmu karakteriše upravo kritika prvenstva metodskog nad predmetnim, tj. kritika metodolatrije. I drugi atribut ove revolucije – tiha – takođe nameće pitanja. Revolucije kao ljudske činove karakteriše upravo bučnost. Zašto je onda kvalitativna metodološka revolucija viđena očima glavnih aktera kao tiha, mirna?

Da li se prodor kvalitativne paradigme može smatrati kopernikanskom metodološkom revolucijom? Epistemološki ekvivalent izvornoj kopernikanskoj revoluciji u kontekstu kvalitativne paradigme bilo bi napuštanje uverenja da postoji "god's eye point of view". Kao što je Kopernik pojmovno pokrenuo zemlju –postavši *terrae motor* – tako je kvalitativna paradigma pojmovno pokrenula i osnažila ljude, zastupajući humanocentričnu poziciju..

Da li je kvalitativna paradigma izvela svoj revolucionarni program ili je to nedovršena revolucija? Da li se taj obrt može, paradoksalno, shvatiti istovremeno i kao restauracija ranijeg stanja, u smislu povratka primarnosti kvaliteta (Jovanović, 2011)? Da li je onda post-kvalitativni obrt posledica nedovoljno radikalnog programa kvalitativne paradigme, dakle, izostanka kvalitativne revolucije?

Da li je, nasuprot tome, moguće post-kvalitativni obrt shvatiti kao kontrarevolucionaran? Post-kvalitativni obrt kritikuje i napušta ono što je kvalitativni inaugurisao –"human's eye point of view". Post-kvalitativni obrt deteritorijalizuje i dediferencira osnovne distinkcije živo-neživo i ljudsko-neljudsko i zagovara afirmisanje do sada diskriminisanog neživog i neljudskog – "matter matters". Briga za diskriminisane stvari zauzima mesto koje je u humanističkoj teoriji i kvalitativnoj paradigmi zasnovanoj na njoj imala briga za ljude, naročito one nevidljive, bezglasne, diskriminisane, obespravljene.

Kratak istorijski ekskurs može biti poučan za razumevanje dijalektike afirmacije i negacije radikalnih obrta. To razumevanje zahteva prevazilaženje uskog epistemološkog domena.

Istorijski počeci kvalitativnog pristupa, u psihologiji, podudaraju se sa kvantitativnim, ali su ti počeci uglavnom zaboravljeni ili potisnuti. I istovremenost i recepcijsko potiskivanje kvalitativnog otelotvoreni su u samom Vuntu (Wundt, 1880-1883). Metaforički, moglo bi se reći da i na početku razvoja psihologije kao nauke stoji zaboravljen ili potisnut zločin oceubistva. Osim borbe za priznanje samog čina vodi se i borba za priznanje potisnutog predmeta i sadržaja. Dakle, već u tom propedeutičkom smislu i na meta nivou prepoznaje se kvalitativni pristup kao traganje za skrivenim strukturama i njihova rekonstrukcija i dubinskohermeneutičko razumevanje smisla potiskivanja. U ovom saznanju obelodanjuje se i privrženost kvalitativnog pristupa emancipatorskim ciljevima, po klasičnom prosvetiteljskom humanističkom obrascu.

Post-kvalitativni obrt eksplicitno se distancira od humanističkog i humano-centričnog programa klasične kvalitativne paradigme, i zagovara povratak, kako se post-kvalitativnim akterima čini, zaboravljenoj postmoderni. Povratak postmoderni vidi se kao oslobađanje od humanocentričnih ograničenja klasične kvalitativne paradigme. Sasvim saglasno – mada je saglasnost, naročito ona sa obavezujućim i univerzalističkim pretenzijama u postmoderni diskreditovana kao opasno bliska totalitarnom mišljenju – dakle, sasvim saglasno sa slavjenom postmodernom nedoslednošću – post-kvalitativni obrt kritikuje humanistički emancipatorski program klasične kvalitativne paradigme, ali istovremeno se ne odriče pretenzija na emancipatorski program formulisan i izveden u post-modernom ključu. Najmanje što post-kvalitativni obrt time odaje jeste odsustvo refleksivnosti. Istina, refleksivnost je deo kritičkog humanističkog programa klasične kvalitativne paradigme i utoliko, razumljivo, takođe predmet postmodernog distanciranja.

Drugi paradoks u koji advokati post-kvalitativnog obrta zapadaju jeste njihov odnos prema razlici – a to je "kraljevski" pojam u postmoderni. Dok postmoderna proizvodi i uzdiže razlike, oslobađajući ih "terora" jednog, celine, konsenzusa, post-kvalitativni program zagovara konglomerate živog-neživog, humanog-nehumanog, dakle, ako ne potpuno brisanje, onda svakako minimalizovanje razlika. Razlika je izgubila emancipatorski potencijal koji joj pripisuje postmoderna. Post-kvalitativne uzdanice emancipacije postaju konglomerati. Mada već pojam razlike parazitira na nepriznatom poreklu u zajedničkom, sličnom u odnosu na koje se tek različito može odrediti i pojmiti, konglomerat podrazumeva topološko grupisanje nečega što je nastalo različitim genezama i što takođe ima svoje posebne puteve nestajanja – konglomerat živog-neživog ipak ne obezbeđuje trajan status živog.

Koje su političke implikacije kvalitativnog i post-kvalitativnog programa? Dominantna socijalna upotreba kvalitativne paradigme u marketingu pokazala je ne samo kako se emancipatorski potencijal može pacifikovati nego i okrenuti upravo u suprotno. Prosvetljena uvidima u moć diskursa, kvalitativna paradigma se prepustila zaslepljenosti kroz koju nije mogla da vidi delovanje struktura dugog trajanja i diskurzivno neponištvog dejstva. Uprkos svojim emancipatorskim pretenzijama, kvalitativni program nije ni zaustavio, a kamoli sprečio razorni pohod neo-liberalizma.

Post-kvalitativni program, u obliku novog materijalizma ili u novim izdanjima postmoderne, sa napuštanjem humanističkog jezgra, makar kao ideala, simptom je i sredstvo dalje fetišizacije stvari i dehumanizacije ljudi, koji se paralelno odvijaju - u odsustvu velikih teorija i revolucionarnih pokreta.

Eine Psychologie, die von der Gesellschaft nichts hören will und idiosynkratisch auf dem Individuum und dessen archaischem Erbe beharrt, spricht mehr von der gesellschaftlichen Fatalität... – upozoravao je Adorno pre skoro pola veka (Adorno, 1975: 98).

Današnja dijagnoza:

So near the end of the second decade of the 21st century, it is once again time to move forward into an uncertain, open-ended utopian future. It is time to open up new spaces, time to decolonize the academy, time to create new spaces for indigenous voices, time to explore new discourses, new politics of identity, new concepts of equity and social justice, new forms of critical ethnography, new performance stages. We need to find new ways of connecting persons and their personal troubles with social justice methodologies. We need to become better accomplished in linking these interventions to those institutional sites where troubles are turned into public issues and public issues transformed into social policy. We must be relentless in pushing back against the structures of neoliberalism in these dangerous times (Denzin & Lincoln, 2018: 12).

Vremena jesu opasna, štaviše postaju sve opasnija, i sve ih je teže razumeti. Nasuprot tome, samoprogllašene revolucije lako se asimiluju i postaju sve bezopasnije. Zaista, šta da se radi?



Literatura

- Adorno, T. W. (1975). *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1998). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: SAGE.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Los Angeles et al.: SAGE.
- Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry*. London: SAGE.
- Jovanović, G. (2011). Toward a social history of qualitative research. *History of the Human Sciences*, 24(2), 1-27.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nordstrom, S. N. (2018). Antimethodology: Postqualitative generative conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215-26.
- Taylor, C. (1985). What is human agency? In C. Taylor (Ed.), *Human agency and language. Philosophical papers 1* (pp. 15-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- St Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608.
- Wundt, W. (1880-1883). *Logik. Eine Untersuchung der Principen der Erkenntnis und der Methoden der wissenschaftlichen Forschung*. Stuttgart: Enke.

OPOZICIJA KVANTITATIVNO/KVALITATIVNO I ODRŽAVANJE DRUŠTVENOG STATUSA QUO?

Marjeta Mencin-Čeplak*

Fakultet društvenih nauka, Univerzitet u Ljubljani

Osnovni kriterijum razlikovanja između kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja je uglavnom upotreba specifičnih istraživačkih tehnika, koje se često zamenjuje "metodom", tako da se govori o kvalitativnim i kvantitativnim metodama istraživanja.

Ako metodu razumemo šire, dakle kao kritičku naučnu aktivnost, koja pretpostavlja istraživačko pitanje, hipoteze ili konceptualizaciju realnosti (Furlan, 2012: 83), onda se čini da je binarno razlikovanje između kvalitativnog i kvantitativnog stalno dokazivanje prednosti kvantitativnog u odnosu na kvalitativno i obrnuto, označavanje naučne metode kao kvalitativne odnosno kvantitativne itd., redukcija naučnog znanja na upotrebu istraživačkih tehnika. Možda je upravo redukcija metode na istraživačke tehnike jedan od razloga za upornost antagonizama kvalitativno nasuprot kvantitativnom, koje u stvari prikriva esencijalno pitanje: šta je istraživanje samo, šta je esencija istraživanja, šta je njegov cilj i šta su njegovi efekti. Sve to je naravno povezano s upotrebom istraživačkih tehnika, naime, sa izborom tehnika, koje odgovaraju konceptualizaciji fenomena koji je predmet našeg istraživanja. Redukcija rasprava o naučnom istraživanju na antagonizam "kvalitativno" - "kvantitativno" je u stvari razumljiva u okolnostima u kojima je bitnije proizvoditi velike količine podataka na na uštrb kritičke društvene analize (Furlan, 2017: 84). A empiricizam, u društvenim naukama definisan kao sakupljanje (što većeg broja) podataka, koji se mogu prebrojati, meriti, proveravati, upoređivati, statistički obraditi i sl., nije karakterističan samo za tako zvano kvantitativno istraživanje. Činjenicu da ka tome teži i kvalitativno istraživanje dokazuje sve masovnija upotreba kompjuterskih programa za obradu nestrukturisanih intervjuva, fokus grupnih diskusija, naracija, biografija, itd. Već sama činjenica da se za organizaciju i analizu podataka, prikupljenih uz pomoć kvalitativnih tehnika, upotrebljavaju računarski programi, govori nam da ni kvalitativna istraživanja nisu imuna na imperativ proizvodnje što veće količine podataka.

Indikativno je, kao što upozorava Brinkman (Brinkmann, 2012: 57), da teoretičari, naučnici, mislioci sa područja nauka o čoveku i ljudskog društva, koji su zaslužni za prelomne konceptualizacije realnosti, svoja istraživanja nisu označavali pridevima kvalitativno ili kvantitativno: u svom istraživačkom radu su upotrebljavali istraživačka oruđa koje su ocenili kao pogodne za istraživanje onoga što su definisali kao naučno relevantno. Ne možemo jednostavno reći da su kvantitativne tehnike više zaslužne za razumevanje društvenog i psihičkog od kvalitativnih ili obrnuto. Modernu psihologiju, koja je pokušavala, pre svega preko statistikalizacije psihičkog, dostići status naučnosti kakvu su imale prirodne nauke, sa

* Email: metka.mencin-ceplak@fdv.uni-lj.si

druge strane je potkopalo otkriće nesvesnog, kojeg se Sigmund Frojd dokopao uz pomoć istraživačkih tehnika koje danas označavamo pridevom *kvalitativne*. U isto vreme je Frojd, uz pomoć istraživačkih tehnika, za koje važi da se koncentrišu na mikro-nivo društvenih interakcija, u samom jezgru individualno-psihološkog otkrio društveno, koje prevazilazi neposredne socialne interakcije – patrijarhalnu društvenu strukturu.

Opozicija kvantitativno/kvalitativno ima, kao što na to upozoravaju Dej i Nentvič (Dey & Nentwich, 2006), sve karakteristike binarnih opozicija koje detektuje Derida: jedan pol je norma (u našem slučaju je to kvantitativno), a drugi (u našem slučaju kvalitativno) predstavlja odstupanje, uvek definisano u odnosu na normu. To je još jedan binarizam, koji ukalupljuje znanje o čoveku i svetu. Za ove binarizme je karakteristično da je drugi uvek preterano definisan i potisnut u odbranu pozicije, što ne znači da je odnos između norme i odstupanja nepromenljiv (Derrida, 1998). Kvalitativne tehnike se inače još uvek često definišu kao "alternativa" kvantitativnim ili kao njihovu "dopunu", međutim, u poslednja dva veka uspele su da za sebe izbore naučnu legitimnost, što dokazuje broj publikacija u naučnim časopisima.

Dug period marginalizacije, koji je istovremeno bio i period borbe za naučnu legitimnost, sa jedne strane je utvrdio stav samoodbrane pristalica kvalitativnog istraživanja u smislu naučne superiornosti kvalitativne metode, dok je sa druge strane otvarao prostor samorefleksije. Za jednu nespornu prednost "kvalitativnog" istraživanja u odnosu na "kvantitativno" je među pristalicama kvalitativnog istraživanja važila (i još uvek važi) njegova predpostavljena egalitarnost i etičnost. Već sama činjenica da istraživač postavlja otvorena pitanja (u intervjuima, pričama, fokusnim grupama i sl.) često je dovoljno za davanje ocene o egalitarnosti, o ravnoteži snaga u istraživačkoj situaciji, koja bi trebalo da bude jedna od velikih prednosti upotrebe kvalitativnih tehnika u poređenju sa kvantitativnim, koje ispitanike prisiljavaju u izbor između ponuđenih odgovora. Štaviše, u nestrukturisanim intervjuima, raspravama u fokus grupama i naracijama, prema nekim pretpostavkama ispitanici bi trebalo da imaju veću kontrolu nad razgovorom, odnosno pričom, od istraživača. Kritike ove iluzije su se oblikovale unutar samog "kvalitativnog" istraživanja; Kvale (1996, 2006; Brinkmann i Kvale 2005) je, na primer, upozoravao, da pitanja nikad nisu zaista otvorena, da je istraživač već pri ulazku u istraživačku situaciju nosilac moći (određuje okvir razgovora, kontroliše tok razgovora u saglasnosti sa istraživačkim planom). To ne znači da ispitanik nema nikakvu kontrolu nad intervjuom (sam se odlučuje, npr. da li će, šta će i kako će odgovoriti na pitanje), međutim, istraživač ipak ima "zadnju reč": monopol nad interpretacijom. U isto vreme treba upozoriti još i na manipulaciju, koju "predlažu" upustva za kvalitativno istraživanje: uspostavljanje "prijateljskog" odnosa koji služi za sticanje poverenja, što dalje omogućava "autentičnu" ispovest ispitanika.

Što se tiče društvene (i političke?) upotrebe kvalitativnih tehnika, indikativna je, a možda čak i ključna jedna činjenica na koju upozorava Brinkman (Brinkmann, 2012: 59): kvalitativno istraživanje se jako raširilo sa usponom potrošačkog društva. Po Brinkmanu je do toga došlo zato što je savremeni kapitalizam postao emotivan i iskustven, jer je potrošačko društvo

iskustveno društvo, gde individualna iskustva, priče, mišljenja, kruže kao roba. Atkinson i Silverman (1997) govore o "interview society" (društvu intervjuja), koje u konfesionalnom okviru u koji, pored talk show-a, spadaju i istraživački intervjui, neprekidno proizvodi sopstvo.

Da zaključimo: binarno razlikovanje kvantitativnog i kvalitativnog, koje daje utisak stalnog takmičenja u načunoj relevantnosti i rigoroznosti, nije problematično zbog konflikta, nego zbog toga, što premešta kritički pogled sa ključnih dilema društvenog istraživanja, u koje spadaju pitanja spoznajne vrednosti samog istraživanja, uloge društvenog istraživanja u reprodukciji nejednakosti, u sistemu društvenog nadziranja (društvene kontrole), pitanja komodifikacije samog istraživanja, komodifikacije osećanja, motiva pojedinaca i druge važne dileme.



Literatura

- Atkinson, P. & Silverman, D. (1997). Kundera's immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative inquiry*, 3(3), 304-325. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/249735300_Kundera's_Immortality_The_Interview_Society_and_the_Invention_of_the_Self
- Brinkmann, S. (2012). Qualitative research between craftsmanship and McDonaldization. A keynote address from the 17th Qualitative Health Research Conference. *Qualitative Studies*, 3(1), 56-68.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18, 157-181.
- Derrida, J. (1998). *O gramatologiji*. Ljubljana: Analecta.
- Dey, P. & Nentwich, J. C. (2006). The identity politics of qualitative research: A discourse analytic inter-text. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-20. Dostupno na: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/173/387>
- Furlan, R. (2017). Reflections on method in human sciences: Quantitative or qualitative, theories and ideologies. *Psicologia USP*, 28(1), 83-92. Dostupno na: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/en_1678-5177-pusp-28-01-00083.pdf
- Kvale, S. (1996). *InterViews—An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500. Dostupno na: https://www.sfu.ca/cmns/courses/2012/801/1-Readings/Kvale_dominance%20through%20interviews.pdf

TUMAČENJE, MOĆ, VIŠESTRUKOST SUBJEKTA

Vladimir Džinović*

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Dualizam između ličnih i socijalnih značenja u ovom radu se sagledava sa aspekta tumačenja kao metodološkog pristupa. Kako tumačiti nečije tumačenje sopstvenog iskustva, u uslovima aporije u vezi sa poreklom značenja? Argument koji ćemo obrazložiti glasi da je dodatna elaboracija hermeneutičke perspektive put da se u metodološkom smislu prevaziđe dualizam individua – socijalna struktura. Polaznu tačku u našem razmatranju predstavlja teza da bi na mesto transcendentnog subjekta, koji na samosvesti i samorefleksiji zasniva spoznaju sebe i sveta, trebalo postaviti istorijski situiranog subjekta, oblikovanog kulturnim, političkim, ekonomskim i moralnim praksama, koje stoga ne mogu biti u potpunosti eksplicirane u njegovoj spoznaji. Kako kaže Gadamer (2000), pozivajući se na Ničea, ne možemo računati na samorazumevanje subjekta, jer je iluzija da samosvest obezbeđuje osnovu istinite spoznaje. Pošto svest treba da sumnja u ono što joj je u epistemološkom smislu dostupno i u čemu se ogleda, neophodno je utemeljiti ključnu razliku između pojavnog i skrivenog, smisla koji je neposredno prisutan u svesti i dubljeg smisla koji je „šifrovan“ ili „prerušen“ (Riker, 2010). Upravo u tom momentu kritike samosvesti rađa se moderna hermeneutika. U tom smislu, interpretacija postaje nužni izvor dodatnih znanja o onome što je iza samosvesti, postupak demistifikacije i odgonetanja pravog stanja stvari koje je zamaskirano u nečijem doživljaju (Ricoeur, 1970). Neki autori su u tome „iza“ videli nesvesnu motivaciju, neki drugi volju za moći ili duševni sklop psihološkog subjekta, a neki ekonomske interese vladajuće klase.

Problem u vezi sa zahtevom da se sadržaji svesti tumače u kontekstu iz koga izranja njihova inteligibilnost je trojak: odnosi se na epistemološki status same prakse tumačenja, na poimanje prirode konteksta skrivenih značenja i na problem statusa samog subjekta čije sadržaje svesti tumačimo. Najpre, sama interpretativna nauka ne može se odreći zahteva za refleksivnošću u vezi sa svojom istorijskom i političkom utemeljenošću u socijalnim praksama na kojima počiva njen naučni status, jer je, poput drugih društvenih nauka, deo društvenog aparata koji nastoji da analizira (Dreyfus & Rabinow, 1982). To znači da se interpretativna nauka ne može izuzeti izvan poretka diskurzivnosti čiji skriveni smisao odgoneta. To znači, dakle, da se ne može predati „samozaboravu“ u pogledu sopstvenog interesa da traga za pozadinskim pitanjima koja su motivisala manifestne iskaze, odnosno, da je potrebno odgonetanje društvenih pretpostavki za samu interpretaciju (Gadamer, 2000). Prema tome, interpretacija, kao kulturno utemeljena socijalna konstrukcija, zahteva dalje „dešifrovanje“ uslova i društvenih interesa koji su joj prethodili i omogućili njenu pojavu. Neophodna nam je analitika koja bi ukazala na konkretne strateške uslove proizvođenja iskaza i praksi koje se

* Email: vdzinovic@ipi.ac.rs

odnose na interpretativno traganje za skrivenom istinom u subjektu. Ukoliko bismo preduzeli ovaj genealoški poduhvat, svedočili bismo samo nizu tumačenja, koja ukazuju na to da iza nekog značenja stoji isto tako istorijski zasnovano značenje (Foucault, 1977). U tom smislu, nema pravog ili istinitog značenja koga bi trebalo otkriti interpretativnim poduhvatom, nema izvornog smisla ili prvobitne forme stvari na kojoj se zaustavlja tumačenje, u kojoj tumačenje postaje otkrovenje. Zato fukoovska interpretacija, za razliku od hermeneutike sumnje, ne zamenjuje jedne iskaze drugim iskazima, ne predstavlja potragu za latentnim smislom iskaza. Potraga za „dubljim“ značenjima predstavljala bi svojevrsno nametanje tumačenja koja su sama po sebi neproverljiva i zahtevala bi dalju interpretativnu aktivnost. Stoga se ostaje „na površini“ diskursa, jer nas interesuju baš ta određena značenja koja se koriste, ekonomija njihove upotrebe i to kojim društvenim praksama vršenja moći ona služe. Jedino što je skriveno jeste moć, koja se prerušava u rituale, procedure, zakonodavnu praksu, istraživanja u društvenim i humanističkim naukama. Tumačenje, tako, prerasta u potragu za društvenim mehanizmima vršenja moći, koji putem praksi objektivizacije i subjektivizacije uspostavljaju kontrolu nad aktivnostima pojedinaca (Fuko, 1978; Foucault, 1982).

Konačno, bilo da su nesvesne želje ili vladajući ekonomski interesi razlog za sumnju, pretpostavka je da postoji središte opažanja, saznavanja, iskazivanja, koje bi trebalo da sumnja u samo sebe. Ova uporna iluzija, kako bi rekao Hare (Harré, 1998), da iza jezika subjektivnosti stoji entitet, dodatno je pojačana vezivanjem subjekta za telo, utelovljenošću psihološkog bića. On, međutim, iznosi argument da se sopstvo može posmatrati kao „gramatička fikcija“ čija svojstva odražavaju gramatička pravila korišćenja ličnih zamenica i kao „nužna karakteristika ličnosno orijentisanih diskursa“ (ibid: 4). Prema tome, potreban je diskurs o subjektu kao podležnom brojnim i raznovrsnim iskazima, aktivnostima, sećanjima i slično da bi neko mogao da saznajno poveže te attribute sa brojnim drugim u jedinstvenu celinu sopstva (Harré, 1983). Fuko (1998) takođe ukazuje da je za istorijsku pojavu jedinstvenog i utelovljenog subjekta odgovorna sintetička funkcija diskurzivne prakse, koja predstavlja istorijski kontekstualizovani epistemski režim čija unutrašnja „logika“ dovodi u odnos raznorodne i raštrkane položaje subjektivnosti, odnosno, koja uspostavlja odnos između različitih institucionalnih položaja iz kojih je moguće proizvoditi iskaze. Međutim, za razliku od Harea, Fuko izvodi kranju implikaciju takve zavisnosti subjekta od diskurzivnog društvenog poretka. Ono što deluje kao jedinstvo i kontinuitet subjektivne svesti, opažanja i delovanja, trebalo bi sagledati kao skup rasutosti, kao konstelaciju različitih i međusobno diskontinuiranih diskurzivnih položaja čija se funkcija iskazivanja, mišljenja i saznavanja može pripisati nekom pojedinačnom telu (Džinović, 2010). Interpretirati nečije iskustvo, prema tome, značilo bi poći od višestrukosti subjekta, od pretpostavke o njegovoj diskontinuiranosti i sukobljenosti sa samim sobom, o otvorenosti subjekta ka novim pozicijama za iskazivanje, osećanje, ispoljavanje želje, delovanje. Sledeći Fukoov (Fuko, 1978) zahtev da budemo nominalisti, subjekta iskazivanja možemo posmatrati kao naziv za neku stratešku situaciju susreta mnoštva pozicija subjektivnosti, koje imaju nejednaku moć. Drugim rečima, pozicije subjektivnosti bi bile posmatrane u sudaru sa drugim

pozicijama, u borbi za dominaciju nad drugim pozicijama, u manevrima oslanjanja na druge pozicije subjektivnosti kako bi izvele prevrat na pozornici moći, a ne kao delovi celine iza koje stoji prikriveni ali konzistentni smisao.

Prema tome, pomeranje tumačenja sa potrage za skrivenim značenjima na analizu skrivenih interesa društvenih tehnologija moći koji su omogućili pojavu određenih iskaza, kao i razgradnja subjekta u višestrukim položajima u diskursu smernice su koje ukazuju na mogućnosti prevazilaženja dualizma od kojeg smo krenuli. Pojedinaac se tu pojavljuje kao jedna strateška situacija u kojoj se uspostavljaju odnosi nejednakih snaga između mnoštva pozicija subjektivnosti, a deo je širih političkih, ekonomskih, jezičkih i etičkih institucionalizovanih praksi u društvu. Dakle, pojedinac je tu složena konstelacija više položaja subjektivnosti, koji su u stalnim odnosima moći. Mnogostrukost pozicija i njihova borba za dominaciju i pravo da nametnu svoju verziju subjektivnosti, scena je koju „razotkrivamo iza“ nečijeg iskustva, doživljaja, narativa o identitetu. Protivrečnosti, privremeni savezi, igra moći i otpora, manevri izvođenja prevrata u odnosu snaga u društvu reflektuju se na individualni doživljaj, čineći ga privremenim, dinamičnim i nekoherentnim. Privremeni je jer u složenoj strateškoj situaciji trenutno prevladuje određena pozicija subjektivnosti koja predstavlja afirmaciju nekog dominantnog diskursa. Dinamičan je jer postoji stalna tendencija pozicija otpora da se nametnu i afirmišu alternativne diskurse. Nekoherentan je jer je usled raznorodnosti i protivrečnosti pozicija subjektivnosti, doživljaj sebe u stanju kakofonije, pre nego sklada i ucelovljenosti.



Literatura

- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Foucault, M. (1977). Nietzsche, genealogy, history. In D.F. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews* (pp. 139-164). Ithaca: Cornell University Press.
- Fuko, M. (1978). *Istorija seksualnosti: volja za znanjem*. Beograd: Prosveta.
- Foucault, M. (1982). Afterword: The subject and the power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinov (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (208-226). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Gadamer, H. G. (2000). *Um u doba nauke*. Beograd: Plato.
- Harré, R. (1983). *Personal being: A theory for individual psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Harré, R. (1998). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. London: Sage Publications.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Riker, P. (2010). *O tumačenju: ogleđ o Frojdu*. Beograd: Službeni glasnik.

DEO I

**LIČNA ZNAČENJA
I LIČNI DOŽIVLJAJI**



LIČNI DOŽIVLJAJ TELESNOSTI MLADIH KOJI SE BAVE BREJK DENSOM

Isidora Popović,* Tijana Nikitović, Ksenija Krstić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Predmet rada je lični doživljaj telesnosti momaka i devojaka adolescentskog uzrasta koji se bave brejkdensom. U pristupu temi služile smo se pojmovnim okvirom teorije o modalitetima femininog kretanja i prostornosti Iris Marion Jang (Young, 1980). Za Jangovu je svrhovito delanje tela kao celine, usmerenog ka okruženju, ono što određuje prvobitni odnos subjekta prema svetu. Specifičnosti femininog kretanja i prostornosti autorka vidi kao proizvod situiranosti žene u kulturno-istorijskom kontekstu Zapadne civilizacije, koja ženu vidi kao objekat, određujući njenu egzistenciju kao tenziju između transcendentije i imanencije. Proizvod ove tenzije je telesna samo-referentnost žene, koja se odražava na feminino kretanje na tri načina. Naime, žena i prilikom svrhovite aktivnosti osciluje između bivanja subjektom i objektom aktivnosti (imanencije tela), što Jangova (1980) naziva dvosmislenom transcendentijom (eng. ambiguous transcendence); njena namera je sputana usled sumnje u sposobnosti svog tela (eng. inhibited intentionality); a telo se kreće na diskontinuiran način (eng. discontinuous unity), što se ogleda u manjku koordinacije različitih delova tela, kao i tela sa svojim okruženjem.

Empirija nam takođe ukazuje na to da dečaci i devojčice na različit način doživljavaju i koriste svoje telo. Dečaci su fizički aktivniji od devojčica na svim uzrastima (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000; Trost et al., 2002), više cene (Lee, Carter, & Xiang, 1995) i opažaju sebe kompetentnijim u fizičkoj aktivnosti nego što to čine devojčice (Lee, Fredenburg, Belcher & Cleveland, 1999). Postoje i kvalitativne razlike u kretanju dečaka i devojčica pri određenim aktivnostima; dečaci efikasnije koriste telo u ciljem usmerenoj aktivnosti tako što koordinišu različite delove tela, dok devojčice teže da lokalizuju pokret u jednom delu tela (Gromeier, Koester & Schack, 2017; Young, 1980). Pokazano je da deca koja usvoje stereotipnu podelu na „muške“ i „ženske“ aktivnosti, ispoljavaju više samopouzdanja pri ovladavanju aktivnostima koje opažaju kao primerene svom polu (Lee, Fredenburg, Belcher & Cleveland, 1999). Štaviše, devojke su sklone da sumnjaju u snagu svog tela kada pristupaju zahtevnijoj fizičkoj aktivnosti (McCaughy, 1998), a takođe su i samosvesne kada obavljaju fizičku aktivnost pred momcima, što izaziva osećanje neprijatnosti i nemogućnost da se u potpunosti predaju aktivnosti (Cockburn & Clarke, 2002). Devojke koje počnu da se bave aktivnostima koje zahtevaju stereotipno „muško“ otelovljenje, međutim, uspevaju da razviju manje fragilno otelovljenje i realniji stepen uvida u svoje fizičke sposobnosti (Wedgwood, 2004), odnosno, da usvoje

* Email: write.to.isidora.popovic@gmail.com

nov telesni stav koji im omogućava da asertivnije reaguju na fizičkom planu, da uspostavljaju granice ličnog prostora, itd. (McCaughey, 1998).

U ovom istraživanju razmatramo brejk, ples koji je fizički zahtevan i kojim se pretežno bave momci. Cilj nam je bio da ispitamo doživljaj telesnosti momaka i devojaka koji se njime bave, pri čemu smo posebnu pažnju posvetile validaciji teorije o femininom telesnom iskustvu, kao i načinu na koji bavljenje stereotipno maskulinom aktivnošću posreduje u telesnom doživljaju adolescentkinja.

Metod. U istraživanju su učestvovala dva učesnika muškog, i dva ženskog pola uzrasta od 18 do 20 godina koji pohađaju časove brejka u jednoj plesnoj školi u Beogradu. Podatke smo prikupile pomoću polustrukturisanog intervjua, koji je u proseku trajao sat vremena. Pri analizi podataka koristile smo interpretativnu fenomenološku analizu, kao najprimerenije oruđe za razumevanje načina na koji učesnici doživljavaju svoje životno (Smith et. al, 2009, prema Vilig, 2016) i, posebno, telesno iskustvo, koje je tradicionalno tumačeno iz fenomenološke perspektive (Willig & Rogers, 2017). Nastojale smo da izdvojene teme analiziramo u okvirima teorije Iris Marion Jang, osvrćući se, pritom, i na nalaze relevantnih empirijskih studija.

Rezultati. Kvalitativnom analizom iskaza naših učesnika, izdvojile smo pet zajedničkih tema: *Lični napredak i promena kroz brejk, Vežbanje, ne snaga, Mogućnost izražavanja sopstvene kreativnosti kao prednost brejka, Prepuštanje muzici i trenutku i Povrede kao indikator truda.* Teme koje su bile zajedničke učesnicama su *Uticao raspoloženja na sadržaj ili kvalitet treninga, Inhibirana intencionalnost* koja uključuje dve podteme, *Inhibirana intencionalnost u socijalnom kontekstu i Inhibirana intencionalnost kroz nedostupnost zahtevnih pokreta.* Zatim, *Strah od nastupa pred drugima*, koji uključuje podteme *Strah od sajfera i betla, Drugi kao sudije i Pokušaj prevladavanja straha od nastupa pred drugima*, kao i tema *(Ne)samopouzdanje i brejk*, koja uključuje podteme *Nedostatak samopouzdanja, Potreba da se stekne samopouzdanje i Potreba da se projektuje samopouzdanje.* U slučaju muških učesnika, izdvojile smo tri teme koje su bile njima zajedničke, *Postavljanje ciljeva, Sajfer kao zajednička aktivnost i razmena i Prevazližanje straha od povreda.*

Teme svojstvene učesnicama možemo tumačiti u kontekstu modaliteta femininog kretanja, kao i opšte ideje o izraženoj sklonosti ženskih subjekata da budu samo-referentni. Naše učesnice donekle odražavaju sliku femininog obrasca kretanja kao "opterećenog imanencijom", ali je i delimično pobijaju. One ispoljavaju nedostatak poverenja u svoje sposobnosti (teme *Nedostatak samopouzdanja, Strah od nastupa pred drugima*) koji ih navodi da sumnjaju da su u stanju da preduzmu određene aktivnosti. *Inhibirana intencionalnost* se izdvaja kao važna tema kod učesnica i uključuje doživljaj sopstvene telesnosti, te se kod njih uočava da iako u načelu smatraju da je moguće ovladati zahtevnim pokretima, one same ne mogu da zamisle da u njima budu uspešne u bliskoj budućnosti ("*Da, volela bih [da budem dobra u pauermuvsima], vremenom. Možda za tri-četiri, pet godina, deset, ne znam.*"(Lena)). Momci, sa druge strane, zahtevnost pokreta vide isključivo kao trenutno stanje koje putem

treninga mogu i žele da prevaziđu (tema *Postavljanje ciljeva*) (*"Ja generalno se ne trudim toliko oko toga, ali znam da moram da imam to i kažem sebi: "Evo, vežbaću dvadeset minuta to, samo toprok.", I onda to i uradim ali generalno najviše volim futvork i frizeve. Ali isto tako znam da i pauer moram da imam i onda isto uzmem vežbam na primer jedan pokret pola sata na primer."* (Filip)). Inhibirana intencionalnost se kod učesnica javlja i u socijalnom domenu, u kontekstu plesanja u javnosti (*"Ranije je bilo katastrofa. Kao, ne, ne, ne, samo ne ja, samo ne ja. Na primer, ponekad sam mogla da kažem, "E, boli me noga, ne mogu da izađem.", i onda kao: "Moraš", i kao: "Neee, ne molim te!"* (Milica)), što možemo povezati sa istraživanjem Fungove (Fung, 2014) koja navodi da njene učesnice izveštavaju da često oklevaju da uđu u sajfer. Ipak, one su sposobne da uđu u stanje toka (eng. flow) (*Prepuštanje muzici i trenutku*), u kome imaju osećaj da im sve što preduzmu može krenuti od ruke, što reflektuje akciju kao "otvorenu i neprekinutu usmerenost na svet" (Merleau-Ponty, 1962, prema Young, 1980):

"Slušam muziku, bitna je samo muzika, ono, kao, uživam u tome što radim." (Milica)

"Da, kad igram, generalno, mislim da je to sve stvar prepuštanja muzike, kako će tvoje telo da odreaguje na... na... mislim da, generalno, malo razmišljam o tome šta... šta ću da uradim. To jest, da li ću imati neki korak u glavi, spreman, pa da ga ja uradim." (Lena)

Takođe, tema *Napredak i promena* potvrđuje nam da i momci i devojke zahvaljujući tome što treniraju brejk stižu sve više poverenja u svoje telesne kapacitete. Stoga možemo zaključiti da naše učesnice jesu razvile manje fragilno otežavanje, koje je, bar donekle, posledica njihovog bavljenja brejkom, što je analogno zaključku Vedžvudove (Wedgwood, 2004) i Mekojeve (McCaughy, 1998). Ovo se potvrđuje i u temi *Mogućnost izražavanja sopstvene kreativnosti* koja opisuje način na koji svi učesnici „deluju na svet“ kroz brejk, ispoljavajući svoju subjektivnost, ukazujući na to da i devojke nalaze načine za postizanje transcendencije:

" (...) kroz akrobatiku, koju ja generalno volim, možeš da iskažeš, znači, kroz ples i kroz akrobatiku možeš da iskažeš... Mislim, to sve može da se iskaže kroz brejk. I, pre svega mi se to najviše svidelo." (Laura)

Zaključak. Istraživanje koje smo sprovele daje nam osnovu da zaključimo da teorija Iris Marion Jang predstavlja valjan i koristan okvir za tumačenje telesnog iskustva mladih plesačica i plesača. Ipak, iako se neka iskustva devojaka mogu tumačiti u kontekstu ove teorije, postoje i vidovi iskustva koji nastoje da naruše sliku žene kao sputane svojom samo-referentnošću, kao i iskustva koja su momcima i devojkaama zajednička. Naime, možemo zaključiti da je bavljenje brejkom pomoglo devojkaama da steknu više poverenja u svoje telesne sposobnosti, da, makar deklarativno, veruju da se vežbom može postići uspeh, te da su sposobne da dožive kontinuirano jedinstvo sa svojim telom. Iako su inhibirane, one su toga i svesne, pri čemu su svesne i potrebe da rade na sebi i razvoju svog samopouzdanja. Smatramo da im rad na ovom aspektu iskustva može biti važan u širem kontekstu od plesa i imati pozitivan uticaj na celokupno samopouzdanje i shvatanje svojih sposobnosti u širem smislu (Holloway, Beuter & Duda, 1988; Trujillo, 1983). Stoga smo predložile i praktične preporuke namenjene

trenerima, kao i mladima, naročito devojkama koje se bave ovim plesom. Pre svega, s obzirom na važnost iskustava ovladavanja (eng. *mastery experiences*) (Pajares, 2006), a uzimajući u obzir inhibiranu intencionalnost i kolebljivo samopouzdanje devojaka, smatralo smo da je potrebno obezbediti prilike da devojke dožive uspeh u ovladavanju pokretima koje opažaju teškim ili zahtevnim, tako što će trener od njih to češće zahtevati ili posvetiti duži period intenzivnom vežbanju samo takvih pokreta. Dodatno, trener bi mogao davati pohvale devojkama onda kada samoinicijativno pokušavaju da izvedu zahtevne pokrete, skretati im pažnju na njihove kvalitete i identifikovati individualne fizičke potencijale i razvijati ih sa njima dalje. Davanje fdbeka jedan-na-jedan je posebno efektivno u radu sa mladima (Pajares, 2006). Trener bi u takvoj situaciji mogao pomoći mladima i da identifikuju „samo-hendikepirajuće“ strategije koje upotrebljavaju zbog straha od neuspeha, kao što su nedovoljno ulaganje truda, odugovlačenje ili preteran kritički stav prema sebi i svojim sposobnostima (Pajares, 2006), koje su u nekim slučajevima uočene kod učesnica u našem istraživanju. Takođe, potrebnije devojkama pružiti potrebnu podršku i neugrožavajuć prostor za javno izražavanje, kako bi stekle sigurnost pri plesanju u sajferu – a koju bi potom mogle generalizovati na druge situacije. Na kraju, organizovanje radionica i događaja posvećenih devojkama kojima bi prisustvovala žene koje su ostvarile uspeh u brejku obezbedilo bi neophodna posredna iskustva (eng. *vicarious experiences*) (Pajares, 2006) i prisustvo ženskih uzora iz sveta plesa.

Ključne reči: *doživljaj telesnosti, modaliteti femininog kretanja, rodne razlike, brejk dens, interpretativna fenomenološka analiza*



Literatura

- Cockburn, C., & Clarke, G. (2002). "Everybody's looking at you!": Girls negotiating the "femininity deficit" they incur in physical education. *Women's Studies International Forum*, 25(6), 651-665.
- Fung, J. S. (2014). B-girl like a b-boy: Marginalization of women in hip-hop dance (Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa).
- Gromeier, M., Koester, D. & Schack, T. (2017). Gender Differences in Motor Skills of the Overarm Throw. *Frontiers in psychology*, 8, 212.
- Holloway, J. B., Beuter, A. & Duda, J. L. (1988). Self-efficacy and training for strength in adolescent girls 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 18(8), 699-719.
- Lee, A. M., Carter, J. A. & Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 384-393.
- Lee, A. M., Fredenburg, K., Belcher, D. & Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4(2), 161-174.
- McCaughy, M. (1998). The fighting spirit: Women's self-defense training and the discourse of sexed embodiment. *Gender & Society*, 12(3), 277-300.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In T. Urdan, T. & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: IAP.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.

- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M. & Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(2), 350-355.
- Trujillo, C. M. (1983). The effect of weight training and running exercise intervention programs on the self-esteem of college women. *International Journal of Sport Psychology*, 14(3), 162-173.
- Willig, C. & Rogers, W. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage.
- Vilig, K. (2016). Kvalitativna istraživanja u psihologiji. Beograd: Clio.
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comporment motility and spatiality. *Human studies*, 3(1), 137-156.
- Wedgwood, N. (2004). Kicking like a boy: Schoolgirl Australian rules football and bi-gendered female embodiment. *Sociology of Sport Journal*, 21(2), 140–162.

ULOGA POZITIVNIH I NEGATIVNIH SEĆANJA U IZGRADNJI IDENTITETA MLADIH U NADOLAZEĆEM ODRASLOM DOBU

Tijana Nikitović,* Sara Petrović, Ljubica Petrović, Mina Čolić, Iris Žeželj

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Neki autori (McAdams et al., 2006) autobiografska sećanja koja se odnose na događaje i iskustva koja osoba bira kao posebno značajne za svoj identitet nazivaju *samodefinišuća sećanja* (eng. self-defining memories). Prema Singeru i Saloveju (Singer & Salovey, 1993), sećanja te vrste su posebno živa, emotivno zasićena i posebno poznata osobi koja se priseća, kao i takva da odražavaju njene emocionalne obrasce i "velika pitanja" koja je okupiraju. U takva sećanja spadaju tzv. usponi (eng. high points) i padovi (eng. low points) u životnoj priči, odnosno iskustva koja osoba izdvaja zato što su izuzetno pozitivna, odnosno negativna u odnosu na sva ostala (McAdams et al., 2006). Pozitivna sećanja imaju važnu ulogu u konstruisanju dosledne i pozitivne slike o sebi (Žeželj, 2012), pri čemu istraživanja ukazuju da pozitivna sećanja u većoj meri doprinose ostvarivanju kontinuiteta u životnoj priči, s obzirom na to da ne zahtevaju revidiranje slike o sebi (McLean & Lilgendahl, 2008). Ipak, potrebno je uzeti u obzir da negativna sećanja mogu značajno doprineti razvoju pozitivne slike o sebi ukoliko su adekvatno verbalno elaborirana i obrađena (Fivush, Bohanek & Marin, 2010).

Arnet (2000) identifikuje nadolazeće odraslo doba (NOD) kao kvalitativno različit period u odnosu na adolescenciju i odraslo doba, a njegovo nastajanje pripisuje istorijski novim razvojnim zadacima koje imaju mladi u industrijalizovanim društvima između svoje 18. i 25. godine. S obzirom na produženo školovanje, kasnije stupanje u brak i sve češći samostalni život nakon odvajanja od roditelja, osobe u *nadolazećem odraslom dobu* ulaze u period u kome ne vide sebe ni kao adolescente ni kao odrasle. Oslanjajući se na Arnetovu (2004) teoriju i ispitujući ovaj fenomen na češkoj populaciji, autori (Macek, Bejček & Vaničková, 2007) su izdvojili pet odlika ovog perioda, od kojih se prve tri preklapaju sa Arnetovim: a) *istraživanje sopstvenog identiteta* (u sferama ljubavi, posla i pogleda na svet), c) *fokusiranost na sebe* (bez trajnih obaveza prema drugim ljudima), d) *nestabilnost* (u sferama posla, stanovanja, romantičnih veza i obrazovanja), e) *izdiferenciranost sistema vrednosti* (sigurniji su od adolescenata u izbor životnog puta i uloge u društvenoj zajednici) i f) *(ne)prihvatanje odgovornosti* (prihvataju posledice svojih postupaka više nego adolescenti, manje nego odrasli).

Period NOD-a predstavlja *ispupčenje* (eng. *reminiscence bump*) u autobiografskom sećanju, s obzirom na to da se ljudi tipično prisećaju najviše autobiografskih događaja iz tog perioda, a kada su upitani da navedu najvažnije životne događaje, oni su najčešće locirani

* Email: tijana.nikitovic@gmail.com

upravo u ovom periodu (McAdams, 2003; Arnett, 2000). Autobiografska potentnost NOD-a objašnjava se njegovom zasićenošću novim iskustvima i istraživanjem identiteta, koji se integrišu u životni narativ kao lično formativni (McAdams et al., 2006).

Cilj ovog istraživanja bio je da identifikujemo osnovne teme koje se javljaju u narativima o izuzetno pozitivnim i negativnim iskustvima mladih u nadolazećem odraslom dobu, kao i da ispitamo da li se izdvojene teme mogu povezati sa odlikama NOD-a koje autori navode kao ključne. Zanimalo nas je na koji način se razvojne specifičnosti naših učesnika reflektuju u vrsti iskustava koja biraju kao samodefinišuća i sadržaju njihovih narativa o tim iskustvima. Takođe, želele smo da ispitamo da li se, i u kom pogledu, pozitivna i negativna sećanja razlikuju po funkcijama koje mogu imati u samodefinisanju.

Metod. Imajući u vidu postavljene ciljeve, zadatak učesnika u našem istraživanju bio je da se, u okviru elektronskog upitnika, prisete i što detaljnije opišu po jedan događaj koji označava *vrhunac (high point)* i *najnižu tačku (low point)*, odnosno po jedno iskustvo koja se izdvaja kao izuzetno pozitivno i izuzetno negativno u odnosu na sva ostala. Dužina opisa svakog sećanja bila je od 800 do 5.000 karaktera (prosečno oko 2.500 karaktera). U istraživanju je učestvovalo 65 učesnika uzrasta od 18 do 25 godina (58,5% ženskog pola), koji su izvestili da su "negde između" adolescencije i odraslog doba.

Narative smo analizirale tehnikom tematske analize, pri čemu smo u prvoj fazi analize kodnu šemu i teme razvijale induktivno. Prvo je svaka od nas analizirala po četvrtinu narativa, nakon čega smo revidirale kodove i teme radeći zajednički na materijalu. Teme su se odnosile na subjektivno značenje koje su učesnici pripisivali iskustvu, a objektivne događaje smo identifikovale kao kontekst tih iskustava. U drugoj fazi analize interpretirale smo izdvojene teme u kontekstu teorijskih pretpostavki o karakteristikama nadolazećeg odraslog doba, pre svega *istraživanje sopstvenog identiteta, izdiferenciranost sistema vrednosti i (ne)prihvatanje odgovornosti* i fokusiranost na sebe.

Prikaz analize materijala u nastavku organizovale smo prema pozitivnosti sećanja, kao i prema značaju za definisanje identiteta koji su učesnici pridavali određenim sećanjima.

Rezultati. U Tabeli 1 nalaze se induktivno izdvojene teme identifikovane u prvoj fazi analize.

Tabela 1. Zastupljenost tema u opisima sećanja

| Tip sećanja | Tema | Frekvencija |
|-------------|---|-------------|
| Pozitivan | Ushićenje bez refleksije | 5 |
| | Potvrda sopstvene vrednosti | 23 |
| | Odrastanje i sticanje odgovornosti | 8 |
| | Prevazilaženje sopstvenih ograničenja | 7 |
| | Upoznavanje sebe | 14 |
| | Povezanost sa svetom, prirodom i drugim osobama | 8 |
| Negativan | Negativan emocionalni događaj ili trauma bez refleksije | 23 |
| | Gubitak ili kriza identiteta | 12 |
| | Razočaranost u sebe ili svet | 16 |
| | Negativan događaj kao poziv na ličnu promenu i odrastanje | 14 |

U prvoj temi koja se tiče uspona, *Ushićenje bez refleksije*, opisana su intenzivna pozitivna osećanja, pri čemu nije elaboriran značaj koji sećanje ima u životnom narativu osobe. *Potvrda sopstvene vrednosti* govori o trenucima kada su se učesnici kroz uspeh, najčešće u akademskom kontekstu, uverili u svoju vrednost kroz neki vid spoljašnjeg priznanja. U okviru teme *Odrastanje i sticanje odgovornosti* bilo za sebe ili druge, učesnici referiraju u većoj meri na promene u ličnosnom domenu i intenzivnije i eksplicitnije vezuju te promene za sebe. U temi *Prevazilaženja sopstvenih ograničenja* učesnici su, najčešće u kontekstu akademskog uspeha i interpersonalnih odnosa, referirali na to da se najveći uspon ticao pobeda u domenu psiholoških barijera poput straha ili socijalne anksioznosti. Ova tema je složenija u odnosu na prethodnu zato što pruža opis slike o sebi koja je negativna, ali koja biva izmenjena ličnim naporom. Na kraju, u okviru teme *Upoznavanje sebe*, sećanja koja se tiču uspeha u akademskoj sferi ili procesa introspektivne spoznaje služe kao „uporište“ u definisanju sebe i osobi pomažu da odgovori na osnovno identitetsko pitanje: *Ko sam ja?*. Sećanja iz teme *Povezanost sa svetom, prirodom i drugim osobama* nisu klasifikovana na osnovu funkcije koju imaju u izgradnji identiteta, s obzirom na to da učesnici u njima izveštavaju o intenzivnim, nekad spiritualnim, doživljajima jedinstva i stapanja sa drugima i svetom oko sebe.

Najmanje elaborirana negativna sećanja su u okviru prve teme, *Negativan emocionalni događaj ili trauma bez refleksije*, gde su učesnici opisivali intenzivne negativne događaje poput smrti bliske osobe ili raskida veze, u odnosu na koje se nisu određivali. *Gubitak ili kriza identiteta* tiče se sećanja na neuspehe u profesionalnoj sferi ili romantičnim vezama u kojima su osobe izgubile delove sebe ili smernice za svoj životni put, pri čemu ne postoje naznake ličnog razvoja. *Razočaranost u sebe ili svet* obuhvata događaje koje učesnici kompleksnije osmišljavaju i koji

imaju veću sazajnu funkciju za njih u odnosu na prethodne, s obzirom na to da pružaju osobi referentnu tačku u odnosu na koju može da se definiše, iako je ona negativno određena. Ova tema uključuje i narative koji se tiču razočaranosti u način na koji je svet organizovan, najčešće se odnoseći na sistem obrazovanja, uređenja države ili čitav ljudski rod. Narativi koji su svrstani u poslednju temu, *Negativan događaj kao poziv na ličnu promenu i odrastanje*, imaju najjasniju formativnu ulogu s obzirom na to da su učesnici iz ovih događaja spoznali mogućnost da nešto nauče i da se promene na bolje. Ova sećanja su osobama pomogla u tome da izmene svoj sistem vrednosti, ophođenje prema drugima i razumevanje sebe i sveta.

Diskusija i zaključak. Ovo istraživanje je pokazalo da mladi koji se nalaze u periodu NOD-a imaju potrebu da svoja sećanja na „uspone“ i „padove“ integrišu u celokupni životni narativ, pri tome im pridajući određeni značaj za izgradnju slike o sebi. Iako se narativi učesnika u mnogim pogledima razlikuju, sećanja su najčešće bila smeštena u akademski ili kontekst odnosa s drugim ljudima. Narativima su dominirale teme odrastanja, razvijanja osećanja odgovornosti za sebe i druge i spoznavanja toga *ko smo i koje je naše mesto u svetu*, što sve ukazuje na značaj koji bavljenje stupanjem u svet odraslih ima za učesnike.

Zaključile smo da se važan deo identifikovanih tema koje su pozitivna i negativna sećanja nosila za učesnike u ovom istraživanju mogu interpretirati kao manifestacije njihove krovne funkcije *istraživanja identiteta*, što je ujedno i ključna odlika nadolazećeg odraslog doba kao razvojnog perioda. Takođe, u okviru tema *Razočaranost u sebe ili svet* i *Negativan događaj kao poziv na ličnu promenu i odrastanje* izražena je *izdiferenciranost sistema vrednosti*, odnosno razmatranje vrednosti kojima se treba voditi. *Odrastanje i sticanje odgovornosti uz Negativan događaj kao poziv na ličnu promenu i odrastanje* takođe ukazuje na potrebu nekih mladih osoba da istaknu ulogu koju je *prihvatanje odgovornosti* imalo u njihovom razvoju.

Pokazale smo da neki ispitanici svoja negativna samodefinišuća sećanja ne doživljavaju kao ugrožavajuća zato što su im ona ukazala na potrebu i mogućnost pozitivne promene, afirmišući i doprinoseći tako pozitivnoj slici o sebi. Kao ključni doprinos naših nalaza ističemo to što ona podržavaju tezu da adekvatno obrađena negativna sećanja mogu doprineti razvoju pozitivnije slike o sebi, te da najveći padovi u životnim narativima mogu za mlade biti jednako identitetski značajni kao njihovi najveći usponi.

Ključne reči: *samodefinišuća sećanja, životni narativ, identitet, nadolazeće odraslo doba*



Literatura

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*, 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Fivush, R., Bohanek, J. G. & Marin, K. (2010). Patterns of family narrative co-construction in relation to adolescent identity and well-being. In K. C. McLean, & M. Pasupathi (Eds.), *Narrative Development in Adolescence. Creating the storied self* (pp. 45-63). Boston, MA: Springer.
- Macek, P., Bejček, J. & Vaníčková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: Generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research* *22*, 444-475. doi:10.1177/0743558407305417
- McAdams D. P., Bauer, J. J., Sakaeda, A. R., Anyidoho, N. A., Machado, M. A., Magrino Failla, K., ... Pals, J. L. (2006). Continuity and change in the life story: A longitudinal study of autobiographical memories in emerging adulthood. *Journal of personality* *74*, 1371-1400. doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00412.x
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the Life Story. In R. Fivush, R. & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLean, K. C. & Lilgendahl, J. P. (2008). Why recall our highs and lows: Relations between memory functions, age, and well-being. *Memory* *16*, 751-762. doi:10.1080/09658210802215385
- Singer, J. A. & Salovey, P. (1993). *The remembered self: Emotion and memory in personality*. New York: Free Press.
- Žeželj, I. (2012). *Egotizam pamćenja* (doktorska disertacija). Beograd, Filozofski fakultet. doi:10.13140/2.1.4012.3683

ODNOS MAJKI PREMA SEKSUALNOJ ORIJENTACIJI I RODNOM IDENTITETU LGBT DETETA U PROCESU AUTOVANJA NJIHOVE DECE

Vedrana Mirković,* Ivan Jerković

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Uvod. LGBT osobama je saopštavanje seksualne orijentacije i rodnog identiteta roditeljima najveći izazov u životu (Savin-Williams, 2003) i neophodan korak u formiranju identiteta (Cass, 1984). Autovanje je porodična kriza u kojoj su zdravi porodični odnosi neuobičajeni (Heatherington & Lavner, 2008; McDonald, 1983) i za koju ne postoje pravila (LaSala, 2000). Roditelji mogu reagovati na različite načine (Ben-Ari, 1989), a kod većine dolazi do poboljšanja tokom vremena i prihvatanja deteta (Arnold, 2012; Ben-Ari, 1989).

Istraživanja su pokazala da roditelji imaju izazove tokom prilagođavanja na autovanje deteta (Crooks, 2003; Green, 2000; Philips, 2007) kao što su viđenje homoseksualnosti i transrodnosti kao bolesti i roditeljska krivica zbog detetove seksualne orijentacije i rodnog identiteta. Važan korak u prihvatanju je shvatanje da je ljubav prema detetu najviša vrednost. Uviđanje sličnosti između gej i strejt osoba je strategija prihvatajućeg roditelja. Krajnji korak u prilagođavanju je integracija detetovog identiteta sa identitetom porodice i stvaranje kontinuirane slike deteta pre i nakon autovanja. Zajednički faktori porodica koji su doprineli prihvatanju gej člana su: porodična kohezija, otvorenost, fleksibilnost i adaptibilnost (Burnias, 2014).

Roditelji trans osoba imaju specifične teme koje uključuju žaljenje za očekivanim polom i rodom deteta. Strategije prihvatanja su: kreiranje koherentnog narativa o detetovoj prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, uviđanje naznaka transrodnog identiteta deteta od rođenja, безусловna ljubav, moralna vrednost. Neprihvatajuće strategije su: percepcija deteta kao nezrelog, transrodnosti kao načina da se prikriju drugi problemi i gledanje deteta kroz rigidne uloge muškarca i žene (Hegedus, 2009).

Cilj rada je istraživanje iskustva majki LGBT dece u Srbiji. Potreba za razumevanjem iskustva i procesa kroz koje majke LGBT dece u Srbiji prolaze je sve veća zbog promena u društvenom kontekstu i smanjenu diskriminacije prema LGBT osobama. Istraživačko pitanje ovog rada jeste kakvo je iskustvo majki LGBT dece u Srbiji?

Metod. U istraživanju je učestvovalo 8 majki sa teritorije Vojvodine koje su odazvale pozivu za učešće koji je videlo oko 1000 potencijalnih ispitanika putem društvenih mreža i kontaktiranja preko organizacija koja se bave LGBT ljudskim pravima. Ispitanice su, stoga, selekcionisane prema spremnosti da govore o svom iskustvu.

* Email: 13minn@gmail.com

Sa ispitanicima je sproveden polustrukturirani intervju napravljen za potrebe ovog istraživanja, po modelu ranijih istraživanja u ovoj oblasti (Burnias, 2014; Philips, 2007). Intervjui su snimani i transkribovani, nakon čega je izvršena analiza narativa prema principima interpretativne fenomenološke analize (IPA – Interpretative Phenomenological Analysis, Smith, 2015). Analiza je obavljena u programu QDA Minor.

Rezultati. Rezultati su pokazali da se izdvajaju 4 glavne teme u intervjuima: kontekst saznavanja, reakcije roditelja, proces prilagođavanja i doživljaj roditeljstva i porodice. Svaka od glavnih tema uključivala je podteme, prikazane u Tabeli 1.

Tabela 1. Prikaz glavnih tema i podtema

| Glavna tema | Podteme |
|-----------------------------------|--|
| Kontekst saznavanja | <i>način saznavanja, primećivanje da je nešto drugačiji, uticaj autovanja na odnos, autovanje van porodice, doživljaj deteta prilikom autovanja i reakcije drugih</i> |
| Reakcije roditelja | <i>bespomoćnost, briga, fizičko nasilje, haotičnost, ignorisanje, iscrpljenost, izbegavanje teme, iznenađenje izražavanje ljubavi i prihvatanja, krivica, ljutnja, nada da će se promeniti, potreba da se dete zaštiti, preplavljenost negativnim emocijama, razočaranje, traženje krivca, šok, strah, strah od detetovog suicida, sumnja, traženje informacija, žal za unucima, želja da se razume dete, tuga, znaci neprihvatanja</i> |
| Proces prilagođavanja | <i>društveni kontekst, interpretacije identiteta deteta, uviđanje sličnosti između strejt i LGBT osoba, iskustvo sa stručnjacima, izolovanost roditelja, kontakt sa LGBT osobama i temama, kontakt sa drugim roditeljima, kontakt sa partnerom deteta, nedostatak smernica, procena faktora nastanka, osećaj usamljenosti u procesu, pomoć drugim roditeljima, pomoć u procesu prilagođavanja, poređenje s poremećajima, obraćanje detetu u skladu sa rodnim identitetom, posledice autovanja po dete, prilagođavanje na telo deteta, promene tokom vremena, ranija svesnost, razmatranje budućnosti, sagledavanje partnerskog odnosa deteta, razmatranje budućnosti, specifičnosti razvojnog doba deteta, želja da se bude uključen u detetov život</i> |
| Doživljaj roditeljstva i porodice | <i>kontinuitet u odnosu, koroditeljski odnos, očekivanja od deteta, sagledavanje uloge roditelja i vrednosti roditelja u razvoju deteta</i> |

Diskusija i zaključak. Rezultati su pokazali da se majke LGBT osoba, obuhvaćene istraživanjem, tokom procesa prilagođavanja suočavaju sa temama koje su u skladu sa ranijim istraživanjima (Ben-Ari, 1989; Hegedus, 2009; Philips, 2007). Majke su navodile da nisu imale dovoljno informacija o homoseksualnosti i transrodnosti, što im je otežalo razumevanje procesa kroz koji dete prolazi. Važno u procesu prilagođavanja je da majke dete ne vide kao bolesno i da uvide sličnosti između gej i strejt osoba. Kod majki je bila prisutna krivica zbog pretpostavljenja svoje odgovornosti za detetovu seksualnu orijentaciju ili rodni identitet, ali se ovo osećanje menjalo tokom vremena. Nakon autovanja, majke su mogle da se sete trenutaka u detetovom razvoju koji su upućivali na detetov LGBT identitet, što im je pomoglo da stvore koherentnu priču o detetu. Usled nedostatka informacija kako treba da reaguju prilikom autovanja, majke

navode i da im je pomoglo to što su u medijima čuli za primere roditelja koji su svoju decu izbacili iz kuće nakon autovanja, na osnovu čega su zaključivali da su njihove reakcije bile pozitivnije i bolje za dete. Ovaj nalaz indikativan je za stav da porodice nemaju pravila o načinu suočavanja sa ovakvom vrstom krize (LaSala, 2000; McDonald, 1983). Specifičan je nalaz da su majke uplašene za fizičku bezbednost svog deteta. Majke su strahovale i zbog detetove potencijalne suicidalnosti, ali su iskazivali i zabrinutost za detetovu budućnost u Srbiji i za mogućnost da dete ima svoju porodicu. Svi majke su izveštavale o pozitivnim promenama u osećanjima i razmišljanjima tokom vremena, mogle su i da detetovo iskustvo integrišu u iskustvo porodice, ali i da kreiraju koherentan narativ o detetovoj prošlosti, sadašnjosti i budućnosti (Savin-Williams, 2003; Philips, 2007). Izdvajanje vrednosti koje imaju u vaspitanju je jedna od prelomnih tačaka da prihvate svoje dete (LaSala, 2000). U prihvatanju im je pomogao i kontakt sa partnerom deteta i sagledavanje tog odnosa kao zdravog i dobrog za dete. Neke majke su izveštavale o negativnim iskustvima koja su imali sa stručnjacima ili okolinom, o osećaju usamljenosti, izolovanosti usled straha od odbacivanja. Kod majki transrodne dece uočljive su teškoće u obraćanju detetu prema željenom rodu, i prilagođavanju na njegovo telo.

Glavni nalaz istraživanja je da je majke u ovom istraživanju, prema narativima, nemoguće dihotomno kategorizovati kao da prihvataju ili ne prihvataju dete, te da različite majke imaju izazove u različitim segmentima tokom prilagođavanja. Rad sa ovom populacijom treba da bude usmeren na razumevanje specifičnog konteksta iz kojeg roditelj dolazi i na pružanje neophodnih informacija o LGBT osobama i temama vezanim za njihov identitet. Potrebno je podržati roditelja da ostvari otvorenu komunikaciju sa detetom i da zajedno kreiraju pravila koja pogoduju oboma, kao i omogućiti roditelju da iskaže svoja osećanja i nedoumice, kako bi lakše prošao kroz početne snažne emocionalne reakcije.

Ključne reči: *seksualna orijentacija, rodni identitet, reakcije majki, proces autovanja, interpretativna fenomenološka analiza*



Literatura

- Arnold, S. A. (2012). "Coming out" during adolescence: How do parental attitudes towards non-heterosexuality affect the mental health and well-being of their lesbian, gay, or bisexual offspring? *Psychology of Sexualities Review*, 3(1), 18- 33.
- Ben-Ari, A. T. (1989). *The process of "coming out": Views from parents and young gay adults* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkley.
- Burnias, M. P. (2014). *A qualitative study of familial factors that contribute to a positive coming out process*. (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, California.
- Cass, V. C. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of sex research*, 20(2), 143-167.
- Crooks, M. M. (2003). *Systemic influences on accepting and supportive parents of gay sons: Towards a strengths model*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of Family and Child Ecology, Michigan State University, Michigan.
- Green, R. J. (2000). "Lesbians, gay men and their parents": A critique of LaSala and the prevailing clinical "wisdom". *Family Process*, 39(2), 257 – 266.
- Heatherington, L. & Lavner, J. A. (2008). Coming to terms with coming out: Review and recommendations for family systems–focused research. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 329–343.
- Hegedus, K. J. (2009). *When a daughter becomes a son: Parents' acceptance of their transgender children* (Unpublished doctoral dissertation). The California School of Professional Psychology, Alliant International University, San Francisco.
- La Sala, M. C. (2000). Lesbians, gay men, and their parents: Family therapy for the coming-out crisis. *Family Process*, 39(1), 67-81.
- McDonald, G. B. (1983). Exploring sexual identity: Gay people and their families. *Sex Education Coalition News*, 5, 1-4.
- Phillips, M. J. (2007). *Identity development as a parent of a lesbian or gay men* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Georgia State University, Atlanta.
- Savin-Williams, R. C. (2003). Lesbian, gay and bisexual youth's relationships with their parents. In L. Garnets & C. D. Kimmel (Eds.), *Psychological Perspectives on Lesbian, Gay, and Bisexual Experiences* (pp. 299-326). New York: Columbia University Press.
- Smith, J. A. (Ed.). (2015). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage Publications.

PROCES DONOŠENJA ODLUKE O ABORTUSU

Milica Skočajić,* Biljana Stanković

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Prema zvaničnim podacima, u 2016. godini u Srbiji je zabeleženo oko 11 hiljada namernih prekida trudnoće (abortusa; Zdravstveno statistički godišnjak Republike Srbije, 2016).

Pitanje abortusa se u često razmatra u okviru pronatalitetnog populacionog diskursa ili rodni odnosa moći (Drezgić, 2004). Sa druge strane, u okviru medicinskog diskursa abortus se posmatra kao rizična procedura sa fizičkim (Drezgić, 2004) ili psihološkim posledicama (Vukelić, Kapamadžija i Kondić, 2010). Ipak, neka razmatranja u okviru zdravstvene psihologije relativizuju vezu između abortusa i stresa ili traume (Major et al., 2009). Na kraju, neke perspektive prepoznaju višeznačne načine na koje socijalni kontekst oblikuje iskustvo i način na koji žene govore trudnoći i abortusu (Boyle, 1998).

Početak odluke o abortusu čini neplanirana trudnoća koja neretko izaziva šok i stid (Fielding, Edmunds & Schaf, 2002; Harden & Ogden, 1999). Dok je za neki broj žena odluka o abortusu laka i brzo se donosi, druge žene prolaze kroz duži i emocionalniji proces (Kimport, Foster & Weitz, 2011; Kumar, Baraitser, Morton & Masil, 2004). Najčešći razlog za prekid trudnoće je život u uslovima koji se doživljavaju kao nedovoljni za zasnivanje porodice (Alex & Hammarstör, 2004; Fielding, et al., 2002; Radoman, 2015; Sekulić, 2016). Osećaj krivice u ovoj fazi je često posledica načina na koji se pitanje abortusa tretira u društvu (Radoman, 2015). Nakon donošenja odluke, veliki broj žena tvrdi kako odluku ne bi menjale (preko 70%; Major et al., 2000). Negativna osećanja nakon procedure su moguća, ali najučestalije je osećanje olakšanja (Alex & Hammarstör, 2004; Fielding et al., 2002; Harden & Ogden, 1999; Major, et al., 2000).

Ovde nastojim da ponudim analizu jednog složenog aspekta iskustva abortusa – procesa donošenja odluke. Ponudiću detaljan opis i interpretaciju doživljaja ovog procesa, sa ciljem da otvorim prostor za artikulisanje ovog doživljaja van dominantnih diskursa o abortusu.

Metod. Studija je eksplorativna i kvalitativna.

Uz metodološke preporuke (Smith & Osborne, 2007) i kriterijum teorijske zasićenosti (Ševkušić, 2011), uzorak je činilo šest učenica koje su prekinule svoju prvu trudnoću, što sa sobom nosi individualne i socijalne specifičnosti. Učesnice sam regrutovala metodom grudve snega.

Učesnice: Milena (28), Tijana (40), Vanja (25), Nevena (62) i Selena (26; sve visoko obrazovane) i Bojana (25; srednje stručno obrazovanje). Nijednu učesnicu nisam poznavala

* Email: skocajiccm@gmail.com

lično, ali one su, posledično metodi regrutacije, dolazile iz sličnog socio-ekonomskog okruženja kao i ja.

Kao tehniku prikupljanja materijala koristila sam polustrukturisani intervju (Smith, 1995). Ovo je značilo da sam ostavljala dovoljno prostora učesnicima da mi o svom iskustvu pričaju na način i tempo koji im odgovara, sa posebnim osvrtima na ono što je za njih relevantno (*Kako ste doneli odluku o abortusu? Ispričajte mi kako je to izgledalo?*). Posebno mesto u agendi imala su pitanja u vezi sa socijalnom podrškom u kontekstu donošenja odluke o abortusu (*Da li ste uključili nekoga u proces donošenja odluke? Zašto da/ne?*).

Materijal sam analizirala tehnikama interpretativne fenomenološke analize. Cilj analize bio je opis procesa kroz koji su učesnice prošle (*to give voice*) i analiza značenja koje su mu pridavale (*to make sense*) (Larkin & Thompson, 2012).

Rezultati i diskusija. Analizu ću prikazati kroz tri kontrastne grupe učesnica koje su prošle kroz proces donošenja odluke na različite načine. Ovi kontrasti se prelamaju kroz njihov doživljaj ploda u trudnoći i socijalnu podršku njihovog okruženja.

Prvu od tri kontrastirane grupe čine Nevena i Selena, koje su, zahvaljujući podržavajućem okruženju i relaksiranom odnosu prema trudnoći, iako je bila neplaniran i neželjen događaj, odluku donele lako i brzo. U skladu sa time, sa tom odlukom se nose uspešno i bez problema.

Odluka je vrlo jasna, imam 17 godina. Neću dete, kraj. (Selena, 26)

Drugu grupu učesnica čine Vanja i Bojana, kojima je odluka o abortusu bila teška i emocionalno iscrpljujuća, uzevši u obzir i moralne dileme koje su imale.

To je kad vidiš nešto tako, neku mrvicu malenu, tad shvatiš da je to život. (Bojana, 25)

Kroz kontrast između dve grupe učesnica vidi se važan aspekt doživljaja trudnoće koji se odrazio na proces donošenja odluke – način na koji se doživljava trudnoća i referira na plod. Druga grupa učesnica (Vanja i Bojana) pridaju značaj trudnoći i doživljavaju plod kao aspekt iskustva i za njih je to razlog da odluka o abortusu bude značajno teža.

Budući da nisu bile sigurne u svoju odluku kao učesnice iz prve grupe, one su na različite načine preuzimale kontrolu tokom procesa donošenja odluke, kako bi pri toj odluci ostale. Vanja (1) je birala sa kime će podeliti vest o trudnoći (izostavljajući svog partnera u strahu da će on uticati na nju). Bojana (2) je birala informacije kojima će biti izložena, kako bi se zaštitila od negativnih emocija.

1. *Ja (sam se) plašila baš zbog toga što smo mi bili u vezi, voleo me je, da, da i on možda neće da vrši taj pritisak znaš „ajde ipak snaći ćemo se“. (Vanja, 25)*
2. *To je meni toliko bilo odvratno da ja nikad nisam klikkala i otvarala to zbog tih slika tako da nisam ništa čitala o tome. (Bojana, 25)*

Ove dve učesnice su ipak, iako suočene sa teškom odlukom, naišle na podršku bliskih ljudi iz okruženja (majki i drugarica), što se odrazilo na njihovo nošenje sa odlukom u kasnijim fazama iskustava, čineći ga lakšim.

Neki od razloga za abortus prisutnih u prve dve grupe učesnica su očigledni i obrađeni u literaturi. Jedan od njih je neuvremenjenost (Selena, Vanja i Bojana), stabilnost veze sa partnerom (Nevena, Vanja), ali i niz materijalnih uslova (Selena, Vanja).

Pa ja ne mislim da za decu, ne treba neki specijalni uslovi. Da ne znam koliko para da imaš. Ali prosto najosnovnije uslove da imaš neki posao solidan od kog možeš da izdržavaš dete, imaš manje više rešeno stambeno pitanje i ja kao dete razvedenih roditelja smatram da bi dete trebalo da ima oba roditelja. (Vanja, 25)

Treću grupu učesnica čine Milena i Tijana, koje su, zbog svojih specifičnih situacija, naročito zanimljive. Pridavale su značaj trudnoći i, pri tome, bile su u dugotrajnim ljubavnim vezama. Njima su partneri bili značajni drugi, za razliku od prethodnih učesnica kojima su to bile majke i drugarice. Obe su očekivale njegovu saglasnost: (Milena (1) da prekine trudnoću; Tijana (2) da je zadrži) ali su naišle na suprotne reakcije.

1. *Znači njegova prva reakcija je bila jako, znači nenormalna sreća na koju ja nisam mogla da reagujem jer ja nisam znala da, da l' mogu mogu da budem srećna. (Milena, 28)*
2. *I sećam se toga da, kada sam ovaj, njemu rekla, on se, on se u stvari prenerazio. (Tijana, 40)*
lako se nalazila u situaciji koja je izgledala prihvatljivo za rađanje dece, Milena je osećala veliku nespремnost i sebe nije mogla da zamisli kao majku.

Otišla sam tamo da vadim krv i portir je mene pitao, kao „trudnica ili“ kao „ne“. I ja sam rekla, „trudnica“. U tom trenutku, ja ne znam kako, ja sam shvatila da ja sam previše dete za to. Da ja ne mogu. (Milena, 28)

Uzevši u obzir da je rađanje i odgoj dece veliki ulog, na koji Milena nije spremna a Tijana se ne bi usudila da preuzme samo na sebe, bez obzira na reakcije, obe učesnice su odlučile da urade abortus. Ovo govori o tome kako je partner u Tijaninom slučaju ipak igrao značajno veću ulogu nego u Mileninom (ili u životu bilo koje od učesnica). Iako Tijana svoj životni kontekst lično doživljava kao sasvim odgovarajući za rađanje deteta, spoljašnji faktor (partner) je bio od presudne važnosti za njenu odluku.

Njihovi putevi oporavka se takođe značajno razlikuju. Milena je preuzela kontrolu nad tim tokom tražeći profesionalnu psihološku podršku (čime se približila drugoj grupi učesnica), a Tijana se i dugo nakon abortusa teško nosila sa odlukom, ostajući potpuno izolovana od svih izvora socijalne podrške.

Zaključak. Nastojala sam da prikažem opis i interpretaciju važnog aspekta iskustva abortusa – procesa donošenja odluke. Zajedničko svim učesnicama je da su odluku o abortusu donosile u skladu sa situacijom u kojoj su se nalazile – godinama, materijalnim stanjem, odnosom sa partnerom ili individualnom spremnošću.

Moje zapažanje je da se žene sa odlukom o abortusu uglavnom nose dobro, uspevaju da abortus integrišu u iskustvo i nastave svoj život bez većih problema i osvrtnja na taj događaj, što su nalazi i ranijih istraživanja (Major et al., 2000).

Iz studije sledi nekoliko praktičnih implikacija. Na primer, možemo problematizovati ulogu abortusa u smanjenju nataliteta, budući da je ženama važno da planiraju porodicu, a abortus im je to i omogućio – da dobiju dete u trenutku kada su potrebni uslovi ostvareni i kada se one osećaju spremno. Druga implikacija tiče se pružanja podrške ženama koje prolaze kroz iskustvo abortusa. Budući da su iskustva učesnica pokazala da, čak i ako se suočavaju sa dilemama u fazi donošenja odluke, one uspevaju uspešno da se nose sa odlukom o abortusu zahvaljujući podršci koju dobiju (druga grupa učesnica upravo zahvaljujući podršci uspešno prevladava negativne emocije u vezi sa abortusom dok Milena sama traži profesionalnu podršku koja bi joj pomogla u tome). Preporuke za praksu se kreću u smeru obezbeđivanja profesionalne psihološke podrške za žene koje prekidaju trudnoću.

Preporuka za buduća istraživanja je inkluzivniji uzorak učesnica, kako bi se dao glas ženama iz marginalizovanih grupa ili grupa koje su meni bile nedostupne.

Ključne reči: *doživljaj, abortus, donošenje odluke.*



Literatura

- Alex, L. & Hammarstör, A. (2004). Women's experiences in connection with induced abortion – a feminist perspective. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 160-168. doi: 10.1111/j.1471-6712.2004.00257.x
- Boyle, M. (1998). Putting abortion in social context, *Health*, 2(3), 283-304.
- Drezgić, R. (2004). The politics of abortion and contraception. *Sociologija*, 46(2), 97-114.
- Fielding, S. L., Edmunds, E. & Schaf, E. A. (2002). Having an abortion using mifepristone and home misoprostol: A qualitative analysis of women's experiences. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 34(1), 34-40.
- Harden, A. & Ogden, J. (1999). Young women's experiences of arranging and having abortions. *Sociology of Health and Illness*, 21, 426-444. doi: 10.1111/1467-9566.00165
- Institut za javno zdravlje Srbije „Dr. Milan Jovanović Batut“. (2016). *Zdravstveno statistički godišnjak republike Srbije* (2016).
- Kimport, K., Foster, K. & Weitz, T. A. (2011). Social sources of women's emotional difficulty after abortion: Lessons from women's abortion narratives. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 43, 103-109. doi: 10.1363/4310311
- Larkin, M. & Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 99-116). Oxford: John Wiley & Sons.
- Kumar, U., Baraitser, P., Morton, S. & Masil, H. (2004). Decision making and referral prior to abortion: A qualitative study of women's experiences. *Journal of Family Planning and Reproductive Health Care*, 30(1), 51-54.
- Major, B., Appelbaum, M., Beckman, L., Dutton, M., A., Russo, N. F. & West, C. (2009). Abortion and mental health: Evaluating the evidence. *American Psychologist*, 64, 863-890. doi: 10.1037/a0017497
- Major, B., Cozzarelli, C., Cooper, M., L., Zubek, J., Richards, C., Wilhite, M. & Gramzow, R., H. (2000). Psychological responses of women after first-trimester abortion. *Archives of General Psychiatry*, 57(8), 777-784.
- Radoman, M (2015). Stavovi i iskustva žena o abortusu. *Sociološki pregled*, 49(4), 445-467.

- Sekulić, N. (2016). *O kulturi rađanja – istraživanje o problemu nasilja nad ženama tokom porođaja*. Beograd, Srbija: Čigoja štampa.
- Smith, J. A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J. A. Smith, R. Harre & L. V. Langnhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 9-27). London, England: SAGE publications.
- Smith, J., A. & Osborne, M. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith, J. (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London, England: SAGE Publications.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vukelić, J., Kapamadžija, A. i Kondić, B. (2010). Ispitivanje faktora rizika akutne reakcije na stres izazvane abortusom. *Medicinski pregled*, 58, 399-403. doi: 10.2298/MPNS1006399V

PERFORMIRANJE RODA I IDENTITETA: ANALIZA LIČNIH ISKUSTAVA DREG KRALJICA U SRBIJI

**Teodora Đorđević,* Kristina Grujić,
Marta Humo, Katarina Jeremić, Marko Babić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Ana Đorđević

Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. U ovom radu predstavljamo prvo istraživanje o dregu** u Srbiji. Dosadašnja, mahom kvalitativna, istraživanja (Egner & Maloney, 2015; Ekins, 1997; Newton, 1972; Knutson, Koch, Sneed & Lee, 2018; Rupp & Taylor, 2003; Schacht & Underwood, 2004; Taylor & Rupp, 2004; Tewksbury, 1993, 1994;) rađena su u mestima gde je razvijena kultura drega.

Uprkos istorijskim naznakama (Chauncey, 1994; Feinberg, 1996) i ulozi dreg kraljica (eng. *drag queen*) u Stounvolskoj revoluciji (pokretu za prava pripadnika LGBT zajednice), dreg i dalje izaziva kontroverze u pogledu definisanja i razgraničenja od drugih rodnih identiteta. Dreg kraljice su biološki muškarci koji se oblače i nastupaju kao žene u cilju zabave, bez motivacije da postanu žene/imaju žensko telo (Taylor & Rupp, 2004). Oni nisu transvestiti (heteroseksualni muškarci koje uzbuđuje oblačenje ženske odeće) ni transrodne osobe (koje žele da promene pol kako bi odgovarao njihovom rodnom identitetu), mada su takođe diskriminirani od strane heteronormativno i maskulino orijentisane društvene zajednice (Berkowitz, Belgrave & Halberstein, 2007).

Prema teoriji rodne performativnosti (Butler, 1988; 1990; 1993; 1996; 1997; 2000), dreg je ultimativni primer rodnog odigravanja i nestabilnosti rodnih uloga, koji kroz parodiju rodnih identiteta dekonstruiše njihovu esencijalnu „prirodu“. Nema ničeg prirodnog u rodu - on je vrsta činjenja, personifikacije koja je najvidljivija u dregu (Butler, 1997; West & Zimmerman, 1987). Rod je *imitacija bez originala*, a dreg je parodija *pojma* originala, ne originalnog rodnog identiteta (Butler, 1990; 1993). U tome leži njegov subverzivni potencijal – on ismeva pojam roda, a ne ženu. Dreg performans je primerak svakodnevnog odigravanja roda, gde se kroz različite činove (eng. *acts*) u koje je uključeno telo (re)produkuju rodni identiteti i norme (Butler, 1988; Greaf, 2015). Ako telo shvatimo kao oblik dramatizacije, izvođenja mogućnosti (Merleau-Ponty, 1962), a rodni identitet kao socijalnu fikciju nastalu kroz stilizovano ponavljanje kulturno selektovanih i disciplinujućih činova, dreg performans možemo razumeti i kao oblik društvenog delanja u kom otevljena, stereotipna, *neodoljiva iluzija* roda (Butler, 1988; 1990) na sceni postaje simbol opiranja disciplinujućoj moći društva – *kritički mimezis* koji nosi

* Email: teodora.djordjevic13@gmail.com

** „Dreg“ je transkripcija akronima DRAG (eng. dressed as a girl), što u prevodu znači „obučen kao devojka“.

politički potencijal (Butler, 2000). Potpuno *obučena* društvena reprezentacija žene na sceni *ogoljuje* kulturne norme.

Cilj istraživanja bio je razumevanje drega, nastupa i ličnosti, performiranja roda i rodnog identiteta kroz lična iskustva dreg kraljica u Srbiji.

Metod. Primenjen je kvalitativni Metod.

Namerni uzorak činilo je, uz informisanu saglasnost, pet dreg kraljica: Bojan, Marko, Viktor, Jovan i Veljko (21-23 god.). Koristili smo polustrukturisane intervjuue (teme: značenja drega, doživljaj nastupa, dreg persone i rodnog identiteta), čiji su transkripti tumačeni metodom interpretativne fenomenološke analize (Vilig, 2016), nakon čega smo identifikovali četiri teme zajedničke za sve učesnike.

Rezultati i diskusija. Teme identifikovane u intervjuima su sledeće.

Umetnost, ozbiljna u kritici društva i oslobađajuća u zabavi. Doživljaj drega kao umetnosti je dominantan (*Dreg je generalno umetnost, strana transformacije... Gde možeš da ispoljiš svu kreativnost koja postoji u tebi i da se širiš i da gradiš identitete.* –Veljko) (Egner & Maloney, 2015; Hopkins, 2004), mada za različite učesnike ima različite ciljeve:

- 1) Plasiranje društvenih poruka o problemima roda i rodnih normi, položaja i stereotipnih obeležja žena u društvu (*malo je bolesno to kao šta definiše ženu, to što ću ja napraviti peščani sat od svog tela i to što ću staviti toliko šminke na sebe i staviti dugačku kosu, tačno razbija tu ideju šta se sve od tebe očekuje.* – Marko). U „razbijanju“ očekivanja ogleđa se značaj drega u Srbiji u destabiliziranju rodnih kategorija, kroz zastupanje marginalizovanih rodnih manjina (Butler, 1990; 1993).
- 2) Oslobađajuće lično iskustvo na sceni, kroz artikulacije koje nemaju mesto u javnom diskursu (*u svakodnevnom životu ispoljavam svoje kreacije, ali ne toliko, jer to ipak nije dozvoljeno ovde u Srbiji, inače bih se dregovao i išao kao vampir i vanzemaljac* – Veljko). O društvenom sankcionisanju raznih ličnih i političkih izraza govore kao o nečemu što nije novo za LGBT zajednicu, zbog čega dreg postaje prostor za oslobađanje od socijalnih ograničenja i nove oblike samospoznaje (*Onda samo kada si u dregu /.../ te to gurne, kao neki vetar u leđa da ti budeš apsolutno opušten u smislu tog izražavanja samog sebe.* – Bojan).
- 3) Zabava radi zabave? I u slučaju otvorenog suzdržavanja od političkog izražavanja tokom nastupa (*...ali ja lično smatram da se ljudi dovoljno nerviraju oko toga i da im je dosta. Zašto ne bi radili neke bezveze stvari koje opuštaju svakoga?* – Viktor), sama pojava dreg kraljice stavlja pred izazov definicije roda koje nameću standarde izgleda i ponašanja muškaraca i žena (Butler, 2000). Na drugom mestu osećala bi se ugroženo (*Kada sam zvao taksu bio sam u fazonu: „Mogu samo da vas zamolim da ne pošaljete nekoga homofobičnog jer, ja sam momak koji je trenutno u ženskoj odeći, pa čisto kao da ne bude problema.”* – Bojan).

Iako ističu različita značenja, svi govore o *mogućnostima*: zabava, političko delanje i istraživanje sebe su aspekti drega koji se pojavljuju u iskustvu učesnika i pomažu im da bolje razumeju sebe, druge ljude, društvo u kome žive, ali i da povodom toga mogu da *delaju*. Dreg scena je prostor koji omogućava agencnost.

Status dreg zajednice. Dreg kraljice ističu neznanje i predrasude o dregu u društvu (*Ljudi na Balkanu su generalno zatvorenog uma, poprilično, što svi znamo /.../ Tako da tek dreg, pogotovo kod nas, neće postati mainstream, već je to deo underground sveta.* – Jovan) i prave otklon od stereotipa da su oni nužno transrodne osobe (*Transrodna osoba pokušava da bude prihvaćena svakodnevno, dregom ne želiš da budeš prihvaćen, želiš da iskažeš određenu ličnost, koja je prenaplašena i koja je tu iz različite namere, transrodna osoba nije tu iz različitih namera ona je tu zbog sebe...* – Marko). Dreg je za njih nastup, promena izgleda i ponašanja u svrhe koje ne nose trajnije identitetske dileme (*Ja na kraju dana sve to skinem i ja sam završio sa time do narednog nastupa ja mogu da budem ja, transrodni ljudi, to su oni, to je njihov život, njihov identitet i njihova ličnost, to je nešto što je svaki dan tu, što je uvek prisutno.* – Marko). Performans je ključna karakteristika drega, koji definišu kao privremeni čin u određenom kontekstu sa specifičnim ciljem, što znači da se dreg zajednica ne konstituiše na identitetu (ko oni *jesu*), već na performansu (šta oni *rade*).

Drugo Ja, ali ipak Ja. Učesnici kreiraju dreg ličnosti koje imaju više hrabrosti i samopouzdanja od njih samih (*Ja sam jako povučena i anksiozna osoba, taj dreg je totalno van zone mog komfora i spreman sam da guram to.* – Veljko) (Taylor & Rupp, 2004). Dreg transformacija dopušta muškarcu da se protivi pravilima ponašanja koja mu se u društvu nameću (Strübel-Scheiner, 2011). Stereotipna reprezentacija žene sa naglašenim atributima za introvertnog muškarca predstavlja izvor moći da govori i bude kreativan na načine koji su u društvu sankcionisani (*kad totalno izgledam kao žensko /.../ kad uđem u njenu ličnost kao da dobijem alate da mogu jače da iskažem neke stvari koje su tu i za koje se zalažem.* – Marko). Ženski rod paradoksalno predstavlja poziciju sa koje se sme govoriti. Ona je akter kojim upravlja osoba na sceni, inspirisana različitim stvarima: *Xsara Frost* nosi poruku osnaživanja za sve koji nisu sigurni u sebe ili se još uvek pronalaze; *Lilly Café*, sa istorijom različitih identiteta, odigrava različite lične teme performerera; *Mejden Čajna*, nastala iz realizacije da je sva "made in China", poziva na zabavu; *Karma* je lezbejka, „margina margine“, koja pomaže da razumemo seksualne stereotipe; *Golden orb*, „mistična umetnica“ i vrsta pauka predstavlja energiju koja se uzdiže iznad svakodnevnih ograničenja. Kao izražajne, bučne, „histerične“ žene, dreg ličnosti imaju hrabrosti da društvo prisutno u vidu publike suoči sa stereotipima i normama koje nameće kako ženama, tako i muškarcima. One izvode performans koji provocira društvene dihotomije, slavi razlike, umetničko nadahnuće, maštu, ekspresiju i slobodu kroz zabavu. Fizička transformacija reprezentuje i poziva na društvenu transformaciju.

Težnja za fluidnim rodom. Dreg kraljice ne vide rodne granice, ni njihovu svrhu, verujući da svako može da bude ono što želi i svojom pojavom na sceni rugaju se postojećim socijalnim očekivanjima (*/dreg/se igra sa tim nečim što su ljudi navikli da bude jedno ili drugo, tj. rod.* – Bojan;

Kod mene ne postoji to muško ili žensko, to je samo u glavi. – Veljko). Šminka, perike i upadljiva odeća su sredstva za naglašeno odigravanje roda kojim se kritikuje pojednostavljena slika žene u društvu i demonstrira njena kulturno konstruisana priroda (*Mislím da je to prenaglašenost roda, imitacija i samim tim i potpuno dekonstruisanje roda.* – Marko). Prerušeni muškarac u liku žene banalizuje i predstavlja apsurdnim esencijalizam rodnih identiteta, prikazuje mogućnost fluidnosti kroz rodove, pa i njihove transgresije (*Ja ne verujem uopšte u taj koncept, kao muško-žensko, to mi je nekako postalo baš staromodno.* – Marko; *Ona je androgena, ona je fluidna, ona je sve bukvalno.* – Veljko). Ipak, iako se sa rodom može „igrati“, učesnici shvataju da se ne može izmaći normama koje ih okružuju. Tu podeljenost u njihovim likovima i pričama možemo tumačiti kao težnju da se muška i ženska strana spoje u celinu, ali i kao nemogućnost izlaženja iz date dihotomije. Glavno pitanje u literaturi ostaje i u ovom istraživanju: da li dreg kraljice primarno destabilizuju rodne kategorije ili potkrepljuju dominantni binarni i hijerarhijski rodni poredak (*U životu ne bih bio žena... prvenstveno zato što volim sebe kao muškarca.* – Jovan)?

Zaključak. Dreg za kraljice predstavlja umetnost, zabavu, izražavanje koje dopušta različite lične i socio-političke mogućnosti. Kroz kreativni proces fizičke transformacije i osmišljavanje nastupa, oni se angažuju kao umetnici, izmeštaju iz datih pozicija i postavljaju kao glasnici društva, noseći i istovremeno ismevajući njegove poruke. Kroz dreg nastup oni artikulišu nove forme gestova, ponašanja, glasova i selfova.

Težnja za fluidnim rodom i njeno performiranje jedna je od ključnih odlika dreg nastupa. Fluidnost, pak, ujedno znači i ostajanje u istom poretku, ne prevazilazeći ga. Možda baš u tome leži kritički potencijal drega da preispita dominantne normative, jer tek razumevanjem konstruisanja roda kroz svakodnevne performanse - možemo ga dekonstruisati (Butler, 1990).

Dreg je odigravanje zamislivo, koje time već postoji u okviru mogućnosti (Butler, 1993; 2004). Zbog toga, o dregu, performansu, likovima, ne možemo zaključiti ništa definitivno; štaviše, otvorili smo još pitanja. Ipak, pretpostavljamo da dreg demonstrira drugačije mogućnosti od postojećih, upravo kroz poigravanje sa postojećim. Performiranjem različitih oblika rodnog postojanja na sceni, kroz materijalizaciju različitih vidova imaginacije, već zalazimo u polje *ostvarivog*.

Ključne reči: *dreg kraljice, rodno iskustvo, performans*



Literatura

- Berkowitz, D., Belgrave, L. & Halberstein, R. A. (2007). The interaction of drag queens and gay men in public and private spaces. *Journal of Homosexuality*, 52(3/4), 11-32. doi: 10.1300/J082v52n03_02
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1996). Gender as performance. Interview by Peter Osborne and Lynne Segal. In Peter Osborne (Ed.), *A Critical Sense: Interviews with Intellectuals*. New York: Routledge, 109–125.
- Butler, J. (1997). Imitation and Gender Insubordination. In Linda Nicholson (Ed.) *The Second Wave Reader. A Reader in Feminist Theory* (pp. 300-315). New York and London: Routledge.
- Butler, J. (2000). Changing the subject: Judith Butler's politics of radical resignification. Interview by Gary A. Olson and Lynn Worsham. *JAC*, 20, 727-765.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Chauncey, G. (1994). *Gay New York: Gender, urban culture, and the making of the gay male world, 1890–1940*. New York: Basic Books.
- Egner, J. & Maloney, P. (2015). "It has no color, it has no gender, it's gender bending": Gender and sexuality fluidity and subversiveness in drag performance. *Journal of Homosexuality*, 63(7), 875-903.
- Ekins, R. (1997). *On male femaling: A grounded theory approach to cross-dressing and sex-changing*. New York, NY: Routledge.
- Feinberg, L. (1996). *Transgender warriors: Making history from Joan of Arc to RuPaul*. Boston, MA: Beacon Press.
- Graef, C. (2015). Drag queens and gender identity. *Journal of Gender Studies*, 25, 655–665. doi: 10.1080/09589236.2015.1087308
- Hopkins, S. J. (2004). Let the drag race begin: The rewards of becoming a queen. *Journal of Homosexuality*, 46(3/4), 135-149.
- Knutson, D., Koch, J. M., Sneed, J., & Lee, A. (2018). The emotional and psychological experiences of drag performers: A qualitative study. *Journal of LGBT Issues and Counseling*, 12(1), 32-50.
- Merleau-Ponty, M. (1962). The Body in its Sexual Being. In *Phenomenology of Perception* (48-55). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Newton, E. (1972). *Mother camp: Female impersonators in America*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rupp, L. J. & Taylor, V. (2003). *Drag queens at the 801 Cabaret*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schacht, S. P. & Underwood, L. (2004). The absolutely fabulous but flawlessly customary world of female impersonators. *Journal of Homosexuality* 46(3/4), 1-17.
- Strübel-Scheiner, J. (2011). Gender performativity and self-perception: Drag as masquerade. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(13), 12-19.
- Taylor, V. & Rupp, L. J. (2004). Chicks with dicks, men in dresses: What it means to be a drag queen. *Journal of Homosexuality*, 46(3/4), 113-133. doi: 10.1300/J082v46n03_07
- Tewksbury, R. (1993). Men performing as women: Explorations in the world of female impersonators. *Sociological Spectrum*, 13, 465-486.
- Tewksbury, R. (1994). Gender construction and the female impersonator: The process of transforming "he" to "she." *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 15, 27-43.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1, 125-151.

PSIHOLOG ILI PSIHOLOŠKINJA? STUDENTKINJE O RODNO OSETLJIVOM JEZIKU*

Ivana Janković**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Uvod. Jezički zaokret koji je u nauci nastupio pedesetih godina XX veka doveo je u pitanje pretpostavku da jezik nudi skup nedvosmislenih znakova za označavanje unutrašnjih stanja i opisivanje spoljašnje realnosti. Jezik je produktivan, odnosno, on konstruiše verzije društvene stvarnosti i u funkciji je postizanja određenih društvenih ciljeva (Vilig, 2016: 249). Jezik se dakle određuje kao delatnost, a istraživače počinje da interesuje šta sa jezikom možemo činiti i šta činimo dok govorimo ili pišemo. U takvom pristupu imamo u vidu nameru govornika da nešto čini jezikom: da ubeđuje, da pohvali ili podrži, da se naruga drugom ili ga učini (ne)vidljivim (Savić, Čanak, Mitro i Štasni, 2009: 9).

Ovakav pristup posmatanja funkcije jezika otvorio je prostor za izučavanje rodne osetljivosti jezika. Rodno osetljiv jezik se definiše kao ponašanje u pisanoj i govornoj jezičkoj praksi tako da se pomoću jezika signalizira shvatanje o ravnopravnosti polova u društvu (Stošić, 2016: 8). Rodno osetljiv srpski jezik je još uvek u procesu formiranja (Savić, 2009). Iako su neki jezički segmenti već formirani, za neke druge još uvek formiramo naviku za nediskriminativnu upotrebu jezika u svakodnevnoj komunikaciji (Vranić, 2016). U srpskom jeziku se i dalje muški rod doživljava kao neutralni nosilac semantičkog značenja koji služi za označavanje oba prirodna roda (pola) kod imenica koje označavaju titule, zanimanja i sl. (Kuzmanović Jovanović 2013: 3). Postoje brojni radovi u kojima se daju predlozi i smernice za upotrebu rodno osetljivog jezika u različitim područjima rada za označavanje zanimanja koja obavljaju žene, npr. bezbednost (Savić, 2011; Kuzmanović Jovanović, 2013) ili u medijima, javnim komunikacijama (Filipović i Kuzmanović Jovanović, 2012; Savić, 2009;).

Institut za srpski jezik u tekstu *Jezik rodne ravnopravnosti: rodno diferencirani jezik i gramatička kategorija roda u srpskom jeziku* (usvojen 2011. godine) ne gleda blagonaklono na "novotarije" u pogledu označavanja zanimanja u ženskom rodu. Između ostalog, u ovom dokumentu se navodi da je rodna neutralnost generičkog muškog roda u srpskom jeziku lingvistička činjenica, te da gramatički i prirodni rod imenica u srpskom jeziku nisu identični***.

Dakle, u pogledu upotrebe rodno osetljivog jezika, kada je u pitanju označavanje zanimanja koje obavljaju žene imenicama ženskog roda, možemo govoriti o sukobu dva diskursa. Jednog dominantnog, podržanog društvenim institucijama i alternativnog, sadžanog

* Rad je nastao u okviru projekta br. 179002 koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

** Email: ivana.jankovic@filfak.ni.ac.rs

*** Ceo tekst je dostupan na <http://www.isj.sanu.ac.rs/2018/05/14/jezik-rodne-ravnopravnosti/>

u mišljenjima, govorima, radovima aktivistkinja koje kao važan segment ravnopravnosti polova ističu i jezičku rodnu ravnopravnost.

Cilj rada je istražiti koliko studentkinje pridaju značaja upotrebi rodno osetljivog jezika prilikom označavanja zanimanja koje obavljaju žene kao i razumevanje njihovih stavova u pogledu odnosa rodno ostljivog jezika i ravnopravnosti polova. Pretpostavka je da studentkinje kao mlade žene koje pohađaju fakultet imaju potrebu da se lično afirmišu u profesionalnoj i javnoj sferi te ukoliko one ne smatraju da je upotreba ženskih oblika imenica za označavanje zanimanja važna za afirmaciju žena, onda je u široj ženskoj populaciji takav stav još izraženiji.

Metod. Uzorak je činilo 452 studentkinje Filozofskog fakulteta u Nišu, uzrasta od 19 do 24 godine. 7.7% ispitanica pohađalo je neki oblik edukacije iz oblasti rodnih studija.

Ispitanice su popunjavale upitnik (Filipović, 2009) u kome su označavale šta je prikladniji naziv zanimanja ukoliko ga obavljaju žene. Nakon toga su davale objašnjenja za svoje izbore. Takođe, navodile su i svoja razmišljanja o tome da li u javnom govoru treba insistirati na navođenju oba oblika imenica kada se radi o rodno mešovitim grupama, da li razlike u terminima opterećuju jezički iskaz i da li standardizacija rodno specifičnih termina koristi afirmaciji žena u profesionalnom svetu. Za izbore odgovarajućih naziva zanimanja izračunate su frekvence i procenti. Ostali odgovori kodirani su u skladu sa principima tematske analize (Vilg, 2016). Cilj tematske analize je da se izdvoje teme koje zahvataju obrasce značenja koja su sadržana u tekstu, a što omogućuje bolje i nijansiranije razumevanje iznetih stavova.

Rezultati. Prvi deo upitnika podrazumevao je odabir prikladnijeg naziva za zanimanja koje obavljaju žene. Najveći procenat ispitanica ženskim rodnom imenom označilo je zanimanja: učiteljica (93,4%), nastavnica (90,3%) i doktorka (81,4%), a muškim rodnom imenom zanimanja: sudija (88,3), arhitekta (85,8%) i psiholog (80,2%).

Objašnjenja za načinjene izbore dale su 292 ispitanice (64,6%). Saturacija podataka (Corbin & Strauss, 1998: 201-2017) za sve identifikovane teme postignuta je analizom mnogo manjeg broja odgovora. Identifikovane su sledeće teme:

Prirodnost i svakodnevna upotreba - izbor odgovarajućeg naziva zanimanja bira se po sluhu, u odnosu na to kako određeni naziv zanimanja zvuči kada se izgovori.

Gramatička ispravnost i neutralnost imenica muškog roda - izbori se prave i na osnovu toga da li reč koja bi označavala zanimanje u ženskom rodu krši neko gramatičko pravilo. Takođe, neke ispitanice smatraju da je muški rod univerzalan, te da je on dovoljan da obuhvati nazive zanimanja za oba rod.

Ravnopravnost polova - ispitanice koje dosledno biraju ženski oblik zanimanja to objašnjavaju kao važnim segmentom koji doprinosi ravnopravnosti polova.

Kada je u pitanju javni govor u kome se obraćamo rodno mešovitim grupama (u medijima, na oglasnim tablama), objašnjenje za izneto mišljenje dalo je 304 ispitanica (66,2%). Identifikovane teme su:

Bespotrebno komplikovanje - navođenje muškog i ženskog oblika imenica u javnom govoru nije neophodno i ne doprinosi boljem razumevanju poruke koja se želi preneti.

Opterećenost iskaza - navođenje muškog i ženskog roda u javnom govoru opterećuje jezički iskaz i čini ga nerazumljivijim. Takve jezičke konstrukcije smatraju se neekonomičnim, rogovatnim i teškim za izgovaranje.

Obrazloženje na pitanje da li standardizacija rodno specifičnih termina doprinosi afirmacija žena u profesionalnom svetu dalo je 166 ispitanica, 36,7 %. Identifikovane su teme:

„Ne afirmiše zvanje, već sposobnost i znanje“ - afirmaciji žena u profesionalnom svetu više će doprineti sposobnosti, znanja i veštine koje žene pokazuju na poslu, nego da li će se u njenom nazivu zanimanja očitavati ženski rod.

Konkretne beneficije pre reči - afirmaciji žena u poslovnom svetu doprinela bi jednaka mogućnost zapošljavanja za žene i muškarce kao i ostvarivanje iste zarade za obavljanje istih poslova.

Rodno senzitivni jezik kao dokaz uspešnosti žena - jedan broj ispitanica smatra da bi rodno senzitivni jezik u oblasti zanimanja doprineo afirmaciji žena u profesionalnom svetu, njihovoj vidljivosti i predstavljalo bi dokaz njihove uspešnosti.

Diskusija i zaključak. Istraživanje pokazuje da ispitanice češće biraju ženski naziv zanimanja ukoliko je on "zaživeo" u upotrebi, ukoliko se može češće čuti u svakodnevnom govoru. U skladu sa ovim objašnjenjem su upravo i najviši procenti za zanimanja u ženskom rodu kao što su učiteljica, nastavnica, profesorka. Pri odabiru naziva zanimanja vodi se računa i o gramatičkoj ispravnosti. Tačnije, ispitanicama neka od ponuđenih naziva zanimanja u ženskom rodu izgledaju kao da krše gramatička pravila, a sa druge strane, muški rod smatraju obuhvatnim i neutralnim. To se odnosi na nazive zanimanja kao što su sutkinja, arhitektica, psihološkinja, s obzirom na to da su to zanimanja sa najvećim procentom odabira muškog oblika naziva. Ovakvo objašnjenje sadržano je i u tekstu Instituta za srpski jezik.

Kada je u pitanju obraćanje rodno mešovitim grupama u javnom govoru, navođenje i muškog i ženskog oblika većina ispitanica smatra nepotrebim, komplikovanim i opterećujućim za jezički iskaz. Ovakvo razmišljanje u skladu je sa principom jezičke ekonomije* . Prema mišljenju ispitanica, afirmaciji žena pre će doprineti veća mogućnost zapošljavanja i jednake novčane zarade sa muškarcima, nego borba za rodno osetljiv jezik. Žene će se pre afirmisati tako što će pokazati svoje sposobnosti i znanja, nego samim nazivom zanimanja.

Razumevanje odnosa upotrebe rodno senzitivnog jezika i jačanja ravnopravnosti polava pokazuje jedan broj ispitanica. One dosledno biraju ženski oblik za označavanje zanimanja koja obavljaju žene, a kao objašnjenje navode značaj koji to ima za vidljivost žena u profesionalnom svetu i njihovu afirmaciju. Dobijeni rezultati su u skladu sa drugim istraživanjima u kojima je korišćen isti upitnik na uzorku visokoobrazovanih žena (Filipović, 2009, 2011; Simić i Todorović, 2014).

* Jezička ekonomija podrazumeva da se sa što manjim brojem verbalnih elemenata saopšti što više informacija (Vicentini, 2000).

Dakle, možemo zaključiti da većina ispitanica pravi nesistematizovane izbore, vodeći se sopstvenom intuicijom šta bi bio prikladniji naziv i pri tom vodeći računa o gramatičkoj ispravnosti. Važnost rodno osetljivog jezika za postizanje ravnopravnosti polova nije ideja vodilja prilikom odabira naziva zanimanja koje obavljaju žene. Ovakvi rezultati se mogu objasniti i činjenicom da ispitanice dele skup verovanja i stavova, tj. kulturni model koji se bazira na patrijarhalnoj strukturi društva u kome se jasno definiše mesto žene i muškaraca u profesionalnom svetu. Čak i kada žene dobiju prostor u tom svetu od njih se implicitno očekuje da postanu član "muškog" društva (Filipović, 2009: 140). Otuda su i zanimanja koja za sebe vezuju veći nivo moći u značajnom procentu bila označavana muškim oblikom imenice, npr. sudija, tužilac, dekan. Na kraju, kako ističu Vesna Jarić i Nadežda Radović (2011: 158), tek kada imenice ženskog i muškog roda budu ravnopravno stajale jedna uz drugu, svest o važnosti rodno osetljivog jezika postajace deo uobičajene jezičke prakse.

Ključne reči: *rodno osetljiv jezik, zanimanja, studentkinje, tematska analiza*



Literatura

- Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Jarić, V. i Radović, N. (2011). *Rečnik rodne ravnopravnosti*. Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada i socijalne politike Republike Srbije.
- Kuzmanović Jovanović, A. (2013). *Rodno osetljiv jezik u sektoru Bezbednosti*. Beograd: Beogradski centar za bezbednosnu politiku.
- Savić, S. (2011). Predlog za upotrebu rodno osetljivog jezika u vojsci: činovi žena. *Bezbednost Zapadnog Balkana*, 6(19), 46-56.
- Savić, S., Čanak, M., Mitro, V. i Štasni, G. (2009). *Rod i jezik*. Novi Sad: Ženske studije i istraživanja i Futura publikacije.
- Simić, I. i Todorović, J. (2014). Stavovi o odnosu jezika i rodne ravnopravnosti kod visokoobrazovanih žena. *Naučni skup sa međunarodnim učešćem Nauka i savremeni univerzitet*. Filozofski fakultet u Nišu, Knjiga sažetaka, 57-58.
- Stošić, I. (2016). *Vodič za promociju i prihvatanje rodnoosetljivog jezika u Srbiji, Kosovu i Albaniji*. Vranje: Romski centar za demokratiju.
- Vicentini, A. (2000). *The Economy Principle in Language: Notes and Observations from Early Modern English Grammars*. Dostupno na: <https://www.medienSprache.net/archiv/pubs/3659.pdf>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Vranić, I. (2016). *Kritička analiza diskursa učionice na visokoškolskim ustanovama u Srbiji sa posebnim osvrtom na rodno osetljiv jezik*. Doktorska disertacija. Filološki fakultet u Beogradu.
- Filipović, J. (2009). *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Filipović, J. (2011). Gender and power in the language standardization of Serbian. *Gender and Language*, 5(1), 111–131.
- Filipović, J. i Kuzmanović Jovanović, A. (2012). *Vodič za rodno osetljiv pristup medijima u Srbiji. Preporuke i dosadašnja praksa*. Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada, zapošljavanja i socijalne politike Republike Srbije.

KVALITATIVNA ANALIZA CILJEVA NASTAVNIKA PREDMETNE NASTAVE U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Nataša Simić,* Dragica Pavlović Babić

Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Postoji obimna istraživačka evidencija koja dosledno pokazuje da nastavnička uverenja i prakse značajno utiču na akademsku uspešnost i osećanje dobrobiti učenika (Anderson & Graham, 2016; Hattie, 2009). U našem kontekstu slabo empirijski istraživana jeste tema ciljeva koje nastavnici u svom radu postavljaju, a za koje možemo verovati da značajno određuju praksu nastavnika, pa i ishode na nivou učenika. Stoga nam je u ovom istraživanju cilj bio da mapiramo i dublje razumemo ciljeve koje predmetni nastavnici iz osnovnih škola postavljaju u vaspitno-obrazovnom procesu.

Autori razlikuju vaspitne od obrazovnih ciljeva, kao i ciljeve koji su usmereni na razvoj pojedinca spram ciljeva koji vode unapređenju društva (Milutinović, 2006). U ovom istraživanju oslonićemo se na Blumov pristup obrazovnim ciljevima i ishodima, odnosno na revidiranu taksonomiju koja predviđa šest nivoa ciljeva u hijerarhiji – podsticanje pamćenja, razumevanja, primene, analize, evaluacije i kreiranja (Anderson & Krathwohl, 2001). Oslonićemo se i na teoriju Prata o perspektivama u nastavi, definisanim kao „ono što nastavnici rade i razlozi zbog kojih se njihove akcije smatraju vrednim i opravdanim“ (Pratt, 1998: 10), prema kojoj postoje perspektive o nastavi kao: transmisiji, uvođenju u praksu, podsticanju (kognitivnog) razvoja, brizi o učenicima i perspektiva o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi.

Metod. U istraživanju je učestvovalo 38 nastavnika predmetne nastave (od toga 87% ženskog pola) iz različitih gradova u Srbiji, koji su predavali različite predmete (66% iz oblasti društveno-humanističkih nauka) i u trenutku istraživanja imali između jedne i 31 godine radnog staža, čime je obezbeđen uzorak maksimalne raznolikosti (Patton, 2001). Sa nastavnicima su vođeni polustrukturirani intervjui koji su sadržali nekoliko tematskih celina, s tim da će za potrebe ovog rada biti prikazana samo analiza odgovora nastavnika na pitanje o ciljevima koje nastoje da u svom radu ostvare. Intervjui su snimani i transkribovani, a transkripti su uneti u softver MAXQDA. Narativi nastavnika su analizirani primenom tematske analize (Kuckartz, 2014; Mayring & Brunner 2010), induktivno, pri čemu su jedinice kodiranja bile rečenice i pasusi u kojima su ispitanici objašnjavali svoje ciljeve. Pouzdanost je obezbeđena stalnim proveravanjem konzistentnosti kodiranja usled moguće promene značenja nekih kategorija s vremenom, a i drugi autor je, kao „kritički prijatelj“, periodično replicirao proces kodiranja.

* Email: nsimic@f.bg.ac.rs

Rezultati i diskusija. Tragajući za temama koje su se ponavljale u narativima nastavnika, došli smo do sedam ključnih tema (kategorija), prikazanih u narednoj tabeli.

Tabela 1. Ciljevi nastavnika

| Ključne teme – nazivi kategorija | Objašnjenje | Tipični primeri – isečci iz narativa ispitanika | Broj intervjuva u kojima se tema pojavila |
|----------------------------------|--|---|---|
| Socio-emocionalni razvoj | Nastojanje nastavnika da razvije osećaj odgovornosti, samopouzdanja, poštovanja drugih i empatije, odnosno da unapredi ličnost učenika i obezbedi uspešnu socijalizaciju | <p>„Ne samo da nauče engleski već i da postanu dobri ljudi, da nauče osnovne principe ponašanja, pravila koja vladaju u svetu odraslih, da nauče da poštuju druge, kako da se odnose prema nekim životnim problemima. Mislim da treba da utičemo i na to da menjaju stavove, da koriguju ponašanja, mišljenja...“</p> <p>„Vrlo mi je važno da podstaknem razvoj samopouzdanja kod učenika. Nisu sva deca podjednake sposobnosti i onda mi je vrlo bitno da, iako kaže nešto što je prosečno, to istaknem kao veliki izraz znanja, da ga pohvalim jer je to detetu vetar u leđa. I kad pogreši, vodim računa da mu se drugi ne podsmevaju. Stalno pričam priču da se stave u tuđe cipele.“</p> | 22* |
| Da nauče da misle | Nastojanje da se učenici poduče logičkom mišljenju, uviđanju i rešavanju problema, i kritičkom mišljenju | <p>„Prvo da preispituju ono što im je servirano. Da shvataju šta utiče na trenutne događaje pa šta utiče i na njihovo društvo.“</p> <p>„Nije cilj fizike da ti sad znaš definiciju nego da kreneš neke logičke sposobnosti da razvijaš.“</p> | 15 |
| Povezivanje sa životom | Nastojanje da učenici postanu sposobni da primene znanja iz nastavnih predmeta u svakodnevnom životu | <p>„Ima dosta stvari gde političari manipulišu jezikom, gde ti možeš reći: ne dozvoli da te neko manipuliše, 'ajmo da ovo uradimo. Kada je jezik, kada je književno delo, naterati ih da razmišljaju o nečemu što će njima biti u vezi sa životom.“</p> <p>„Da nauče da primenjuju te zakone, bar u osnovnoj školi, kroz neke situacije koje im se dešavaju u svakodnevnom životu. Na primer, kad se voze autobusom, pa on zakoči, zašto krenu napred, pa se vrate nazad. Ili kad je klizavo, zašto mora da se vozi sporije.“</p> | 12 |

| Ključne teme – nazivi kategorija | Objašnjenje | Tipični primeri – isečci iz narativa ispitanika | Broj intervjuja u kojima se tema pojavila |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Sticanje znanja | Nastojanje da učenici steknu znanja iz predmeta koja će doprineti njihovoj opštoj kulturi ili postizanju daljih obrazovnih ciljeva | „Ne zadovoljavam se ni u čemu, a pogotovo u svom osnovnom zanimanju nekim minimumom. Maksimalno bih se trudila da maksimalno znanje pokažu i iznesu iz škole.“ „Da usvojimo neka osnovna znanja koja će da im pomognu da polože maturu.“ | 11 |
| Da bude zabavno, prijatno, bez straha | Nastojanje da se obezbedi prijatna atmosfera, kako učenici ne bi razvili strah od predmeta, autoriteta i škole | „Da sa zadovoljstvom i opušteno usvajaju znanja, da se ne boje nepoznatog. Nisam želela da bilo koji moj učenik doživi ni na trenutak ono što je mene kao učenika ometalo u radu, što mi je smetalo: da imam strah od predavača, od ocene.“ | 11 |
| Da zavole predmet | Nastojanje da učenici zavole predmet | „Da ja mogu tako neko drugo dete da motivišem da i ono zavoli matematiku baš zbog mene.“ | 5 |
| Podsticanje samoregulacije | Nastojanje da se obezbedi da učenici postanu svesni da rade nešto za sebe, da znaju kako i zašto da uče | „Stalno ih učim da sve što rade, rade sebe radi i sebi rade. Da znaju da su i oni odgovorni, da nije sve to samo stihija.“ | 5 |

* Broj ciljeva premašuje broj ispitanika zato što su pojedini nastavnici navodili dva ili tri cilja.

Kao što se iz tabele vidi, najveći broj nastavnika nastoji da od učenika „naprave dobre ljude“ koji će biti empatični i spremni da pomognu drugima, koji će biti samopouzdana, sposobni da se sa negativnim emocijama nose na konstruktivan način i da ostvare svoje potencijale, i koji će biti kritični prema onome što čuju i vide.

Ako se osvrnemo na Blumovu taksonomiju, možemo reći da nemali broj nastavnika (oni čije smo odgovore svrstali u kategoriju *Da nauče da misle*) nastoje da obezbede, u najmanju ruku, nivo analize (četvrti nivo prema revidiranoj Blumovoj taksonomiji), a u najboljem slučaju – nivo evaluacije (peti nivo prema revidiranoj Blumovoj taksonomiji, Anderson & Krathwohl, 2001). Ipak, veliki broj onih čiji odgovori potpadaju pod kategoriju *Povezivanje sa životom* (nivo primene prema Blumovoj taksonomiji) i *Sticanje znanja* (nivo znanja ili razumevanja prema Blumovoj taksonomiji) ukazuje na tendenciju postavljanja niskih zahteva i očekivanja od učenika kod velikog broja nastavnika.

Interpretacija dobijenih podataka u svetlu teorije Prata i saradnika (videti Tabelu 2), ukazuje nam na dominaciju *Perspektive o nastavi kao brizi o učenicima*, za kojom sledi *Perspektiva o nastavi kao podsticanju (kognitivnog) razvoja*, dok su ciljevi koji bi ukazivali na *Perspektivu o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi* izostali. Samo pojedine izjave koje su podvedene

pod kategoriju *Da nauče da misle* mogle bi da ukažu na ovu tendenciju. U dosadašnjim istraživanjima je i pokazano da je ova perspektiva o nastavi najređe prisutna, kako kod budućih, tako i kod aktuelnih nastavnika (Collins & Pratt, 2011), tako da nalazi dobijeni u ovom istraživanju ne iznenađuju.

Tabela 2. Poređenje perspektiva o nastavi i ciljeva

| Perspektiva o nastavi | Ciljevi |
|--|---|
| <i>Perspektiva o nastavi kao transmisiji</i> | Sticanje znanja |
| <i>Perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu</i> | Povezivanje sa životom Da zavole predmet |
| <i>Perspektiva o nastavi kao podsticanju (kognitivnog) razvoja</i> | Da nauče da misle Podsticanje samoregulacije |
| <i>Perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima</i> | Socio-emocionalni razvoj Da bude zabavno, prijatno, bez straha |
| <i>Perspektiva o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi</i> | / |

Zaključak. Na osnovu ovog istraživanja mapirali smo sedam ciljeva koje nastavnici nastoje da ostvare u svom radu. Iako je reč o istraživanju malog obima, te i ograničenog potencijala za generalizaciju nalaza, možemo zaključiti da nastavnici u Srbiji imaju raznovrsne ciljeve, ali da su najzastupljeniji oni koji su usmereni na podsticanje socioemocionalnog i kognitivnog razvoja učenika. Sa druge strane, ciljevi u vezi sa podsticanjem društvenih promena (*Perspektiva o nastavi usmrenoj ka društvenoj reformi*) izostaju. Uz to, veliki broj nastavnika i dalje ističe isključivo obrazovne ciljeve u užem smislu i to one koji imaju ishode u nižim nivoima mišljenja prema Blumu.

Može se preporučiti da se kroz programe inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika posebno skrene pažnja na značaj postavljanja visokih očekivanja od učenika, kao i da se nastavnicima pruže smernice za organizaciju nastave tako da ona i omogući ostvarivanje ciljeva usmerenih na holistički razvoj učenika. Poželjno je da se formalni ishodi obrazovanja, kao i obrazovni standardi i evaluativne prakse zasnovane na njima (završni ispit na kraju obaveznog obrazovanja) adaptiraju tako da u većoj meri budu zastupljene kompetencije sa viših nivoa taksonomije.

Ključne reči: *nastavnici, vaspitno-obrazovni proces, ciljevi nastave, perspektive u nastavi, Blumova taksonomija*



Literatura

- Anderson, D. L. & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(3), 348-366.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).
- Collins, J. B. & Pratt, D. D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at ten years and one hundred thousand respondents: Reliability and validity of a teacher self-report inventory. *Adult Education Quarterly*, 1-18.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London and New York: Routledge and Taylor & Francis group.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis*. London: Sage publications.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 323–334). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Milutinović, J. (2006). Pristupi određivanju ciljeva obrazovanja i učenja. *Pedagogija*, 61(2), 168–176.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pratt, D. D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.

KAKO NASTAVNICI I UČENICI PERCIPIRAJU RODITELJE KAO AKTERE ŠKOLSKOG ŽIVOTA

Dušan Mandić*

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Selena Vračar

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Značajan broj radova upućuje na važnost uključivanja roditelja u školski život, aktivnosti škole i donošenje školskih odluka u cilju unapređivanja kvaliteta obrazovnog procesa (Polovina, 2010). Uprkos višegodišnjim nastojanjima donosilaca odluka u obrazovanju, međunarodni nalazi pokazuju da saradnički odnosi između škole i roditelja nisu uspostavljeni na zadovoljavajućem nivou (Epstein, 2011, prema Buchanan & Buchanan, 2017).

U obrazovnom sistemu Republike Srbije, uključenost roditelja u školski život pravno je regulisana *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017). Roditelj je obavezan da se angažuje u rukovodećem (Školski odbor) i savetodavnom (Savet roditelja) organu škole. Pored toga, roditelj ima odgovornost "da na poziv škole uzme aktivno učešće u svim oblicima vaspitnog rada sa učenicom" (član 84). Navedeni član Zakona pozicionira roditelje kao učesnike u određenim oblicima saradnje sa školom, dok je škola označena kao inicijator i kreator iste.

Empirijska studija kojom su ispitani stavovi roditelja zemalja Jugoistočne Evrope o njihovoj saradnji sa školom i učešću u školskom životu pokazuje da potencijali saradnje nisu iskorišćeni, te da se roditelji osećaju isključeno i marginalizovano (Kovacs Cerović, Vizek Vidović i Powell, 2012). Takođe, uočen je značajan raskorak između spremnosti roditelja za učešće i njihovog stvarnog angažovanja i, zatim, da roditelji u većoj meri ostvaruju komunikaciju sa nastavnicima nego sa sopstvenim predstavnicima u organima škole (Pavlović Breneselović, 2012). Kada su u pitanju prepreke za saradnju sa školom, roditelji posebno naglašavaju nedostatak sopstvenog vremena (Pavlović Breneselović, 2012), kao i to da se njihove ideje o participaciji uglavnom ne poklapaju sa ulogama koje im nudi školski sistem (Džinović, Pavlović i Milošević, 2007).

Dosadašnje studije posvećene roditeljskoj participaciji bile su uglavnom fokusirane na perspektivu samih roditelja. Stoga, cilj ovog istraživanja je dublje sagledavanje semantičkih struktura i tema u narativima nastavnika i učenika o roditeljima kao akterima u školi.

Metod. Uzorak je činilo sedam nastavnica predmetne nastave i jedanaestoro učenika starijih razreda (od V do VIII, pet dečaka i šest devojčica) iz jedne beogradske osnovne škole.

* Email: mandicdusan285@gmail.com

Podaci su prikupljeni tokom novembra i decembra 2016. godine u sklopu obuhvatnijeg istraživanja u kome su ispitivani glavni problemi u školskoj praksi sa kojima se susreću različiti akteri (uprava škole, učenici i nastavnici). Kvalitativna paradigma odabrana je kao osnovni okvir za istraživanje jer omogućava sagledavanje načina na koji akteri u socijalnim procesima doživljavaju određene fenomene ili druge aktere (Vilig, 2016). Sprovedene su dve fokus grupe, sa nastavnicima i učenicima, s obzirom na to da forma grupnog intervjua, te diskusije koje se tom prilikom pokreću, pogoduju proizvodnji bogatijeg semantičkog sadržaja u relativno kratkom vremenskom periodu (ibid.). Pošto su ispitivane perspektive dve različite grupe aktera, pitanja za svaki fokus bila su drugačije koncipirana, kao npr. *Kada je u pitanju odnos sa roditeljima učenika, u čemu se sve ogleda vaša saradnja sa njima?*, za fokus grupu sa nastavnicima, ili: *Na koji način su roditelji uključeni u vaše školske obaveze?*, za fokus grupnu diskusiju sa učenicima. Razgovori su snimani i potom transkribovani.

Za obradu materijala odabrana je induktivna tematska analiza (Braun & Clarke, 2006). Istraživači su se najpre temeljno upoznali sa transkripcijama fokusa, da bi zatim postigli konsenzus oko toga da jedinica analize bude iskaz ili tvrdnja, tj. smisla celina koja je veća od sintagme, ali manja od rečenice ili jednaka njoj. Početak analize sastojao se u inicijalnom kodiranju iskaza ispitanika. Sledeći korak podrazumevao je grupisanje kodova u semantički bliske celine na osnovu kojih su imenovane teme. One su revidirane kontinuiranim upoređivanjem sa jedinicama inicijalnog teksta kako bi se dodatno osigurala njihova utemeljenost i značenjska konvergencija sa retorikom učesnika.

Rezultati. Podaci su prikazani u Tabelama 1 i 2, od kojih svaka predstavlja posebnu grupu aktera, tj. jedna ilustruje perspektivu učenika, a druga perspektivu nastavnika.

Tabela 1. Teme proizišle učeničkih narativa o roditeljima

| Teme | Primeri kodova | Iskazi učenika |
|--|--|---|
| Roditelji nemaju kada da odu u školu | Roditeljima nedostaje vremena. | <i>„Roditelji nemaju vremena u većini slučajeva.“</i> |
| | Roditelji su zauzeti poslom. | <i>„A i važno je vreme [kada bi roditelji mogli da dođu u školu], roditelji rade...“</i> |
| Roditelji očekuju visoko postignuće | Roditelji imaju visoka očekivanja. | <i>„Ja mislim da je tačno da roditelj imaju visoke kriterijume, to je baš tačno.“</i> |
| | Roditeljima su važne dobre ocene. | <i>„Kad dobijemo dvojku ili trojku i kažemo to roditeljima, i on je kao. „Kako si to mogao da dobiješ?!“, pa mi kažemo i on je dobio, oni su odmah. „Baš me briga.“</i> |
| Nerazumevanje obrazovnih potreba učenika | Roditelji sporo objašnjavaju. | <i>„Dok se oni sete, pa uzimaju da čitaju, bukvalno sat vremena... A nama treba brzo.“</i> |
| | Objašnjenja roditelja su previše komplikovana. | <i>„On uvek zna da reši, ali ne može da mi objasni jer on reši to na nivou fakulteta.“</i> |
| | Uznemirenost tokom rada sa učenicima. | <i>„Moja mama je vrlo dramatična kada mi nešto objašnjava. Bilo je vremena kada je plakala i uzimala lekove za smirenje.“</i> |

Tabela 2. Teme proizišle iz nastavničkih narativa o roditeljima

| Teme | Primeri kodova | Iskazi nastavnika |
|------------------------------------|---|--|
| Vaspitanje nije zadatak nastavnika | Vaspitanje je zadatak porodice. | <i>„Ja ne bih nikako volela da škola preuzme ulogu porodice i vaspitanja.“</i> |
| | Roditelji ne razumeju ulogu škole. | <i>„Vrlo često oni ne shvataju koja je uloga škole... Da to nije porodično okruženje...“</i> |
| | Vaspitanje je zadiranje u privatnost. | <i>„Draga moja, koliko god mi to želeli mi to ne možemo... To već zadire u njihovu privatnu stvar.“</i> |
| | Nastavnici imaju vaspitna ograničenja. | <i>„Vaspitajte, zabranite mu, naredite mu, ja ne mogu ništa.“ „Pa ja mislim stvarno da škola u tom vaspitnom delu ima svojih ograničenja.“</i> |
| Roditelji stvaraju probleme | Roditelji svojim očekivanjima unose probleme u školu. | <i>„Mislim da problemi [ime škole] više dolaze spolja, a to su porodični problemi i problemi sa roditeljima koji uvek očekuju kada kažu: „Ja sam ovaj i ovaj, a moje dete...“, i to su naši problemi.“</i> |
| | Porodični problemi se reflektuju u školi. | <i>„Problemi stižu spolja ili porodični njihovi direktno, desi se, više sukobi porodica, čak se reflektuju internet problemi jel tako?“</i> |

Diskusija i zaključak. Nastavnici u svojim narativima vide roditelje kao aktere koji nastoje da im prebace odgovornost za vaspitni rad sa decom, iznoseći, pri tome, preterane zahteve koje nastavnici ne mogu da uvažavaju. Pored toga, roditelji su opaženi kao spoljni remetilački faktor, koji u školsku ustanovu prenosi probleme iz porodičnog okruženja, ometajući tako rad nastavnika. Sa druge strane, učenici doživljavaju roditelje kao nekoga ko ima izrazito visoke kriterijume postignuća, ali bez kapaciteta za razumevanje obrazovnih potreba učenika, pa stoga i bez mogućnosti da budu resurs učenicima kada su u pitanju njihove školske obaveze. Pri tome, iz narativa učenika jasno je da su roditelji viđeni kao opterećeni sopstvenim poslovima i nedovoljno spremni da svoje vreme uložavaju u ostvarivanje saradnje sa školom. Ovaj nalaz je u skladu sa ranijim istraživanjima koja navode kako roditelji ne vide značajnije prepreke u saradnji sa školom, imaju želju da se angažuju, ali ipak to ne čine upravo zbog nedostatka vremena (Pavlović Breneselović, 2012).

Zajednička karakteristika koja se može uočiti u narativima kako nastavnika, tako i učenika, jeste percepcija roditelja kao aktera sa neadekvatnim očekivanjima - od učenika za visokim postignućem, od nastavnika za vaspitnim radom. Na osnovu ovog nalaza moguće je izneti implikacije za školsku praksu koje se tiču ostvarivanja sadržajnije komunikacije između roditelja i ostalih aktera uz pronalaženje dodatnih domena saradnje između roditelja i škole. Pored toga, neophodno je i pregovaranje o uzajamnim očekivanjima roditelja i nastavnika, preciznija podela odgovornosti oko vaspitnog rada sa učenicima, ali i edukovanje roditelja

o tome koja je uloga škole i kako odgovoriti na obrazovne potrebe učenika. Poželjni ishodi predloženih mera ogledali bi se u promeni očekivanja roditelja, većoj participaciji roditelja u školi i posledično izgradnji zdravijeg školskog etosa, kao jednog od preduslova za kvalitetan rad ustanove.

Ključne reči: *participacija roditelja, škola, tematska analiza, kvalitativna studija.*



Literatura

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buchanan, K. & Buchanan, T. (2017). Relationships with families: Have educators overlooked a critical piece of the puzzle?. *Improving Schools*, 20(3), 236-246.
- Džinović, V., Pavlović J. i Milošević N. (2007) Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti: kako roditelji konstruišu probleme. U N. Polovina i B. Bogunović (ur.), *Saradnja škole i porodice: pretpostavke, teškoće i mogućnosti* (str. 114-130). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kovacs Čerović, T., Vizek Vidović, V. i Powell, S. (2012). *Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope; Upravljanje školom i socijalna inkluzija, Uključenost roditelja*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Center for Educational Policy Studies.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški-Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (str. 185-208). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Polovina, N. (2010). Opšta uverenja nastavnika i roditelja o radno-životnom okruženju: implikacije za međusobnu saradnju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 74–91.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik*, br. 88/2017.

IZAZOVI SAVETODAVNOG RADA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU IZ PERSPEKTIVE PEDAGOGA

Senka Slijepčević,* Slađana Zuković

Filozofski Fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Uvod. Savetodavni rad u školskom kontekstu predstavlja „zlatni standard“ vaspitnog delovanja koji znači pre svega razumevanje, a ne davanje gotovih saveta (Hechler, 2012; Jurić, 2004; Mandić, 1986; Mavroskufis, 2013; Šnidarić, 2009). Reč je o procesu putem kojeg se individue ili grupe osnažuju da identifikuju svoja osećanja i ponašanje, da prepoznaju problem i uoče potencijalna rešenja, te da se na efikasan način suočavaju sa različitim životnim izazovima. Na taj način savetodavni rad postaje vid podrške učenicima, roditeljima i zaposlenima, a samim tim i vid podrške radu škole u celini (Zuković, 2017). Kompleksnost i višedimenzionalnost savetodavnog rada je u ovom radu analizirana iz perspektive pedagoga, kao široko profilisanog stručnog saradnika koji, uz psihologa, dominantno nosi ulogu savetnika u školskom kontekstu (Staničić, 2001; Zuković, 2017). U tom smislu, pedagog kao savetnik treba da bude „razvojni edukator“ (Nelson-Jones, 2007), da poseduje veštine uspostavljanja savetodavnog odnosa i vođenja savetodavnog razgovora (Bor, Ebner-Landy, Gill & Brace, 2002; Vernon & Kottman, 2009), te da primenjuje profesionalna etička načela (Corey, 2004; O’Rigan, 2013; Resman, 2000). Ovakav vid stručnosti podrazumeva razvoj „kompetencija u pedagoškim odnosima“ (Jul i Jensen, 2014), koje su neophodne da savetovanje zaista bude „odnos pomaganja i razumevanja“ kroz koji se razvijaju integritet i lična odgovornost (Juul, 2013).

Metod. U skladu sa navedenim, realizovano je kvalitativno istraživanje čiji je cilj ispitivanje iskustava pedagoga u oblasti savetodavnog rada u školskom kontekstu, i to kroz analizu sledećih kategorija: savetodavni rad sa učenicima; savetodavni rad sa roditeljima; saradnja sa nastavnicima u domenu savetodavnog rada; kompetencije za savetodavni rad i mogućnosti njihovog unapređenja. Uzorak je obuhvatao 81 pedagoga iz osnovnih i srednjih škola sa teritorije Vojvodine, a istraživanje je sprovedeno u periodu od 2015. do 2018. godine. Primenjena je metoda intervjuisanja, korišćenjem tehnike polustrukturisanog intervjua. Za potrebe istraživanja kreiran je Protokol za vođenje intervjua koji je činilo 11 pitanja otvorenog tipa. Primenjena je kvalitativna tematska analiza deduktivnog tipa na osnovu koje su odgovori svrstani prema kategorijama opisanim u nastavku.

Rezultati. Prva kategorija bila je Savetodavni rad sa učenicima. Ispitanici su istakli da su najčešći razlozi za obavljanje savetodavnog rada sa učenicima problemi disciplinske prirode (nedolično ponašanje, neopravdani izostanci iz škole i konflikti među vršnjacima) i poteškoće u učenju, ali i određeni razvojni problemi, porodični i zdravstveni problemi, promene u ponašanju učenika,

* Email: senkaslijepcevic@yahoo.com

profesionalno vođenje i savetovanje, itd. Pokretanje inicijative za obavljanje savetodavnog rada zavisi od same prirode problema - u slučaju nediscipline učenika najčešće nastavnici iniciraju proces savetovanja, u slučaju konflikata među vršnjacima često učenici sami zatraže pomoć, dok u slučajevima individualnih problema učenika inicijativu za savetodavni rad često pokreću roditelji. Preventivno savetodavno delovanje ili profesionalno vođenje i savetovanje uglavnom pokreće sam pedagog. Analiza pokazuje da se u školskom kontekstu pretežno primenjuje korektivno savetodavno delovanje, a individualni savetodavni rad je najzastupljeniji oblik savetovanja. Kao poteškoće u savetodavnom radu pedagozi naglašavaju nedovoljnu motivisanost učenika za saradnju, ali i prisutnost predrasuda o ulozi stručnih saradnika kao nekoga ko kažnjava.

Druga kategorija je *Savetodavni rad sa roditeljima*. Pedagozi ističu da sa roditeljima najčešće obavljaju individualni savetodavni rad, i to uglavnom u slučajevima disciplinskih problema i određenih poteškoća u učenju kod učenika. U manjoj meri koriste grupni savetodavni rad ili određena tematska predavanja i radionice na roditeljskim sastancima. Roditelji su uključeni u okviru profesionalnog vođenja i savetovanja, u situacijama promene školske sredine i kada se učenici obrazuju po izmenjenom i prilagođenom školskom programu. Nešto više od polovine ispitanika je istaklo da su roditelji spremni na saradnju i da rado prihvataju sugestije. Stepenn saradljivosti i otvorenosti roditelja zavisi od ličnosti samog roditelja (pri čemu ispitanici kao problem izdvajaju nedoslednost roditelja u pridržavanju dogovorenih vaspitnih mera), tipa problema, kao i ličnosti i kompetentnosti samog savetnika. Samo 5 ispitanika ističe da roditelji uopšte nisu spremni na saradnju i da često dolaze u školu sa negativnim stavom, spremni za raspravu.

Saradnja sa nastavnicima u domenu savetodavnog rada je treća kategorija. Većina ispitanika ističe da uključuje nastavnike u proces savetodavnog rada, ali da intenzitet saradnje zavisi od problematike koja je predmet savetodavnog rada. Najčešće su u proces savetodavnog rada uključene odeljenske starešine, dok se predmetni nastavnici uključuju kada se jave disciplinski problemi na časovima ili kada učenici imaju poteškoće u učenju. Manji broj pedagoga ističe da sa nastavnicima saraduje u planiranju i izvođenju različitih aktivnosti preventivnog delovanja. Prema iskustvima pedagoga, otvorenost nastavnika za prihvatanje sugestija najviše zavisi od ličnosti i vaspitnog stila samog nastavnika (nastavnici sa autoritarnim stilom teže prihvataju sugestije), kao i od profesionalnog usmerenja nastavnika (nastavnici društvene grupe predmeta, učitelji i nastavnici početnici su otvoreniji za prihvatanje sugestija). Pojedini ispitanici su istakli da to kako će sugestija biti prihvaćena u velikoj meri zavisi od veština pedagoga kao savetnika, kao i načina na koji je formulisana i upućena poruka.

Četvrta kategorija bila je *Kompetencije pedagoga za savetodavni rad i mogućnosti njihovog unapređivanja*. Pedagozi su procenjivali koje kompetencije za savetodavni rad smatraju da poseduju u dovoljnoj meri, a koje su im nedovoljno razvijene. Odgovori su podeljeni u tri kategorije: *Lične karakteristike pedagoga kao savetnika* - kao dovoljno razvijene su istakli sposobnost empatije, strpljenje, poverljivost, kreativnost, fleksibilnost, analitičnost

i objektivnost, a kao nedovoljno razvijene veštine za prevladavanje stresa i prevenciju profesionalnog sagorevanja, veštine upravljanja vremenom; *Socijalno-komunikacijske kompetencije* - veštine aktivnog slušanja i rešavanja konflikata su od strane ispitanika svrstavane u kategoriju kompetencija koje su dovoljno razvijene, ali i kompetencija koje smatraju nedovoljno razvijenim; *Stručne kompetencije* - kompetencije za timski rad, radioničarski rad, vrednovanje i samovrednovanje, oblast profesionalne orijentacije su kompetencije koje pedagozi smatraju dovoljno razvijenim, dok kao nedovoljno razvijene navode kompetencije za istraživački rad i primenu informaciono-komunikacionih tehnologija, kompetencije za rad sa učenicima u procesu inkluzije, nedovoljno poznavanje novih metoda i tehnika savetodavnog rada. Iznoseći mišljenje o mogućnostima unapređenja kompetencija za savetodavni rad, ispitanici ističu značaj podizanja kvaliteta programa za stručno usavršavanje (kako po pitanju sadržaja, tako i po pitanju materijalne pristupačnosti i dostupnosti pohađanja programa i u manjim sredinama), ali i unapređenja kvaliteta inicijalnog obrazovanja pedagoga u cilju sistematičnije obuke za savetodavni rad. Pored toga, ispitanici naglašavaju da je pedagog u našim školama preopterećen, te da su uslovi za savetodavni rad otežani usled nedostatka vremena i prostora.

Zaključak. Na osnovu iznetih nalaza moguće je zaključiti da u školskoj savetodavnoj praksi dominira individualni savetodavni rad koji je baziran na korektivnom delovanju. Osim toga, stiče se utisak da se izazovi pedagoško-savetodavnog rada u školama sve više usložnjavaju, te da preopterećenost brojnim poslovima u školi ne ostavlja dovoljno vremena za adekvatnu posvećenost ovom domenu rada. Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu obezbeđivanja višeg nivoa stručne podrške i pomoći (supervizija i intervizija) u procesu profesionalnog razvoja pedagoga u domenu savetodavnog rada.

Ključne reči: *savetodavni rad, škola, školski pedagog, kompetencije, stručno usavršavanje*



Literatura

- Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S. & Brace, C. (2002). *Counselling in schools*. London, California & New Delhi: SAGE Publications.
- Corey, G. (2004). *Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje – teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita.
- Jul, J. i Jensen, H. (2014). *Kompetencija u pedagoškim odnosima. Od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Eduka.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju. Što učiniti kako bi djeci, roditeljima i nastavnicima bilo bolje*. Zagreb: Znanje.
- Mandić, P. (1986). *Savjetodavni vaspitni rad*. Sarajevo: Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mavroskufis, D. K. (2013). Okruženje za učenje. U L. W. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje – za nastavnike usmerene na postignuća* (str. 51–70). Beograd: CDRSEE.

- Nelson-Jones, R. (2007). *Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- O'Rigan, F. Dž. (2013). *Kako pomoći deci sa problematičnim ponašanjem*. Beograd: Eduka.
- Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor.
- Šnidarić, N. (2014). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150(2), 190–208.
- Staničić, S. (2001). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Vernon, A. & Kottman, T. (2009). *Counseling theories. Practical applications with children and adolescents in school settings*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

ŽIVOTNA GESLA I LIČNE SNAGE KAO POKRETAČI AKADEMSKOG USPEHA STUDENATA ROMSKE NACIONALNOSTI*

Nataša Simić, Jelena Vranješević, Milan Stančić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Pregled dosadašnje literature o faktorima koji doprinose akademskoj uspešnosti pripadnika marginalizovanih grupa ukazao je na značaj nekoliko faktora na nivou pojedinca, porodice i šire sredine. Tako su sa akademskim uspehom povezani izražen optimizam, dominacija instrumentalnih strategija prevladavanja, dobra emocionalna regulacija, proaktivni stav i samopouzdanje, kao i nada, koja uključuje sposobnost promišljanja sopstvenih životnih ciljeva, motivaciju da se radi na ostvarenju tih ciljeva i fleksibilnost u izboru načina da se ti ciljevi ostvare (Burton & Dowling, 2005; Snyder et al. 2002; Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008). Na nivou porodice i šire socijalne sredine, faktori koji se izdvajaju su, pored socioekonomskog i obrazovnog statusa porodice, kvalitet odnosa sa roditeljima i socijalna podrška značajnih osoba u okruženju, kao i promocija nezavisnog donošenja odluka od strane roditelja (Masten & Reed, 2002; Soenens et al., 2007).

Broj istraživanja koja su se bavila faktorima akademskog uspeha Roma, kao specifične marginalizovane grupe, veoma je mali (videti npr. Bhabha et al., 2017). Imajući u vidu izuzetnu nisku zastupljenost Roma u terciarnom obrazovanju u Srbiji, smatrali smo da bi istraživanje određenih uverenja i ličnih vrednosti studenata romske nacionalnosti, moglo ukazati na protektivne faktore i dati smernice za dalja istraživanja i programe podrške za mlade Rome. Specifično, cilj nam je bio da utvrdimo životna gesla, kao potencijalne „pokretače“ studenata romske nacionalnosti, kao i lične snage koje oni opažaju kao posebno značajne za sopstveni (akademski) život.

Metod. Istraživanje je predstavljalo deo projekta*** čiji je cilj, pored utvrđivanja faktora koji doprinose akademskoj uspešnosti Roma, bio i osnaživanje mladih Roma za povezivanje i aktivnu društvenu participaciju. Učesnici projekta, pa i istraživanja, kontaktirani su preko različitih udruženja Roma i studentskih organizacija i njihovo učešće u istraživanju je bilo volontersko.

* Ovaj tekst je nastao kao proizvod rada na projektu „Romski šampioni“, podržanog od strane Harvard FXB centra za zdravlje i ljudska prava, kao i na projektu broj 179018, podržanog od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

** Email: nsimic@f.bg.ac.rs

*** Projekat „Romski šampioni“, realizovan je u period 2015–2017. godine u saradnji Centra za interaktivnu pedagogiju, Beograd i Harvard FXB centra za zdravlje i ljudska prava. Pored istraživanja, projekat je obuhvatao i niz drugih aktivnosti, poput radionice o liderstvu, snimanja promotivnog filma o akademskom uspehu mladih Roma, diskusovanja nalaza istraživanja i zajedničkog definisanja preporuka za različite aktere, i slično.

U prvoj fazi (upitničko istraživanje) učestvovalo 89 Roma koji su u trenutku istraživanja studirali na nekom od fakulteta četiri državna univerziteta – u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i Kragujevcu (od toga 56,2% ispitanika ženskog pola). Veliki broj njih se nalazio na prvoj ili drugoj godini studija (46,6%), mahom na nekom od fakulteta iz oblasti društveno-humanističkih nauka (50,7%).

Tri meseca nakon prve istraživačke faze, kao jedna od aktivnosti na projektu organizovana je radionica Opisivanje života koja je okupila 17 od ovih 89 ispitanika – devet devojaka i osam momaka sa sva četiri državna univerziteta.

O životnim geslima i ličnim snagama studenata romske nacionalnosti saznali smo uz pomoć upitnika i kroz radionicu Opisivanje života. Upitnik se sastojao iz nekoliko tematskih celina kojima su se ispitivala iskustva iz porodice, škole i fakulteta i kraja u kome su živeli, kao i određena uverenja i navike. Sadržao je, između ostalog, i jedno pitanje otvorenog tipa o životnim geslima. Ispitanici su pitani da li imaju životno geslo, a potom su zamoljeni da ga/ih napišu.

Za potrebe projekta urađena je opsežna analiza podataka dobijenih upitnikom i pokazalo se da su upravo životna gesla (i ono što iz njih proizilazi) jedan od značajnih faktora akademske uspešnosti mladih Roma. Stoga smo na radionici Opisivanje života dodatnu pažnju posvetili geslima, kao i sa njima povezanim – ličnim snagama.

Dvodnevna radionica Opisivanje života obuhvatala je nekoliko celina. Uz podršku jednog facilitatora, učesnici su crtali svoje obrazovne putanje, modelovali lične snage korišćenjem plastelina, osmišljavali nazive poglavlja knjige koja bi opisivala njihove živote i kreirali slogane koje bi uputili različitim akterima (poput vršnjaka, roditelja, nastavnika i budućih poslodavaca). Za potrebe ovog istraživanja posebno su značajni produkti aktivnosti modelovanja ličnih snaga i opisi tih snaga, kao i slogani koje bi uputili mladim Romima.

Odgovori na otvoreno pitanje o životnim geslima analizirani su tematskom analizom. U skladu sa pristupom koji zagovara Kukarc (Kuckartz, 2014) induktivno se tragalo za temama koje se ponavljaju u odgovorima ispitanika.

U toku radionice sprovedeno je audio snimanje, nakon čega je usledila transkripcija. Produkti aktivnosti su sačuvani i zajedno sa narativima analizirani.

U nastavku će prvo biti prikazani rezultati tematske analize gesla prikupljenih od ukupno 46 ispitanika, koliko ih je dalo odgovor na pitanje otvorenog tipa o geslima. Ti nalazi biće dopunjeni i nalazima iz radionice i ilustrovani citatima učesnika (njih 17). Nismo povezivali odgovore na upitniku jedne osobe sa njenim izjavama na radionici jer nam cilj nije bio da analiziramo narative pojedinačnih ispitanika, već da dođemo do zajedničkih tema na nivou celog uzorka. Iako je reč o istraživanju malog obima, metodološka triangulacija (Denzin, 1978) doprinela je njegovoj kredibilitnosti.

Rezultati. Tematska analiza odgovora na pitanje o životnim geslima iznedrila je osam tema, odnosno kategorija odgovora. U narednoj tabeli prikazani su nazivi kategorija, tipični primeri i učestalost kategorija.

Tabela 1. Životna gesla studenata romske nacionalnosti

| Kategorija | Primer | Učestalost |
|-------------------------|---|------------|
| Borba i istrajnost | <i>"Ako ne možeš da letiš – trči, ako ne možeš da trčiš – hodaj, ako ne možeš da hodaš – puzi, ali šta god da radiš nastavi da ideš napred!" "Šta god da se desi, moraš nastaviti da se boriš bez obzira na cenu!" "Per aspera ad astra."</i> | 21 |
| Skromnost i dobrota | <i>"Jedna dobra stvar pokrene drugu dobru stvar" "Sreća je u malim stvarima"</i> | 8 |
| Optimizam i vera | <i>"Posle kiše dođe duga" "Bog je dobar."</i> | 6 |
| Učenje i preispitivanje | <i>"Mislim, dakle postojim." "Oni koji nisu tragali za smislom života nisu ga ni živeli"</i> | 5 |
| Lična odgovornost | <i>"Kako misliš, takav ti je život"</i> | 4 |
| Uživanje | <i>"Živi svaki dan kao da ti je poslednji"</i> | 2 |
| Nezavisnost | <i>"Živim svoj život i ne dozvoljavam da drugi odlučuju o mojoj sudbini"</i> | 2 |
| Ljubav | <i>"Ljubav sve pobeđuje!"</i> | 2 |

Izgleda da koncept *nade* (Snyder et al. 2002) obuhvata većinu ovih životnih gesla. Kognitivna komponenta konstrukta nade u ovom istraživanju vidljiva je u kategoriji učenje i preispitivanje, lične odgovornosti i nezavisnosti, budući da ukazuje na sposobnost stalnog preispitivanja životnih ciljeva i ističe važnost načina na koji opažamo sebe i svet oko sebe. Najbrojniji odgovori ipak spadaju u motivacionu komponentu konstrukta nade, budući da učesnici ističu borbenosti i istrajnost u postizanju ciljeva (uprkos mogućim preprekama i problemima koji im stoje na putu). Treća komponenta konstrukta nade, fleksibilnost u izboru različitih načina i puteva dolaženja do željenog cilja, takođe je prisutna u odgovorima učesnika istraživanja. Za njih odustajanje nije prihvatljivo, već je neophodno tragati i pronalaziti stalno nova rešenja problema sa kojima se susreću. Njih kroz život vodi ideja da je najvažnija stvar u životu uporan rad na ostvarivanju snova.

Proaktivnost u ostvarivanju ciljeva, borbenosti i upornosti bili su vidljivi i na radionici Opisivanje života (*„Nema vrata na koja nisam zakucala dok se nisam upisala na fakultet. Moraš da se informišiš, da tražiš podršku ako želiš da ostvariš svoje snove. Ne smeš odustati, nema izgovora!“*). Tokom aktivnosti modelovanja svojih snaga i njihovog predstavljanja, učesnici su ponudili opise kojima su takođe zajedničke teme borba za ostvarenje ciljeva, optimizam i povezanost sa drugima: *„Ciljevi koje imam u životu, moja uloga pomagača i nekoga ko je tu za druge.“*, *„Optimizam koji donosi sigurnost, osećaj pripadanja, želja da se prošire horizonti“*, *„Mnoštvo načina da se prevaziđu prepreke“*. Neke od motivacionih poruka upućenih mladim Romima koje su učesnici ponudili potvrdile su značaj vrednosti istrajnosti i nepokolobljivosti, kao i savezništva sa drugima: *„Ne dozvolite drugima da vam unište snove!“*, *„Slušajte svoj unutrašnji glas*

i nikada ne odustajte od svojih ciljeva!", „Upoznajte se međusobno!", „Tragaj za svojom prilikom!" ili „Uvek nastojte da preokrenete ono što opažate kao svoju slabost u svoju snagu!".

Zaključak. Iako je reč o istraživanju malog obima, te i ograničenog potencijala za generalizaciju, može se zaključiti da određene vrednosti, operacionalizovane kroz životna gesla, mogu imati značajnog uticaja na akademska nastojanja, pa i uspešnost mladih Roma. Kao značajan pokretač akademske uspešnosti Roma istakla se nada, a posebno njena motivaciona komponenta – proaktivni stav, borbenost i istrajnost, uz doživljaj sebe kao kompetentnog aktera promena. Pored toga, značajnim se pokazao i balans između nezavisnosti u donošenju odluka i unutrašnji lokus kontrole, sa jedne strane, i spremnosti da se aktivno traži podrška od drugih i pravi savezništvo sa drugima, sa druge. Programi koji se bave osnaživanjem mladih iz osetljivih grupa posebnu pažnju bi trebalo da posvete podsticanju unutrašnjeg lokusa kontrole, ali istovremeno i spremnosti da se sklapa savezništvo sa drugima, te i jačanju slike o sebi kao kompetentnom i aktivnom učesniku u životu zajednice.

Ključne reči: *Romi, životna gesla, lične snage, studenti, akademski uspeh*



Literatura

- Bhabha, J., Fuller, A., Matache, M., Vranješević, J., Chernoff, M.C., Spasić, B. & Ivanis, J. (2017). Reclaiming adolescence: A Roma youth perspective. *Harvard Educational Review*, 87(2), 186-224.
- Burton, L. & Dowling, D. (2005). In search of the key factors that influence student success at university. In *Higher education in a changing world, Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference, Sydney, 3-6 July*. (pp. 68- 78). Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.
- Denzin, N. K. (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis*. London: Sage publications.
- Masten, A. S. & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 117-131). New York: Oxford University Press.
- Snyder, R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W. & Ryan, M. R. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633–646.
- Vanderbilt-Adriance, E. & Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of abnormal child psychology*, 36(6), 887–901. doi: 10.1007/s10802-008-9220-1

RAZLOZI POVRATKA U SRBIJU NAŠIH STIPENDISTA ŠKOLOVANIH U INOSTRANSTVU

Nena A. Vasojević*

Inovacioni centar Mašinskog fakulteta u Beogradu, Univerzitet u Beogradu

Zora Krnjaić

Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Snežana Kirin

Inovacioni centar Mašinskog fakulteta u Beogradu, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Migracije predstavljaju značajnu pojavu u savremenom društvu koja privlači i pažnju javnosti, a posebno kada je reč o migracijama obrazovanih mladih koji napuštaju svoju zemlju u potrazi za boljim obrazovanjem i profesionalnim usavršavanjem. Trajne migracije, pojava da mladi akademski obrazovani ljudi odlaze iz zemlje i više se ne vraćaju, u našoj javnosti se tretira kao „egzodus mozgova“, odnosno kao problem gubitka stručnjaka. Međutim, neophodno je da kada govorimo o migracijama imamo u vidu i privremene migracije, kao i dobiti od migracija, odnosno od protoka visoko stručne radne snage. Relevantna literatura ukazuje da je tema trajnih migracija dominantna, dok je znatno manje zastupljena tema privremenih migracija koja se odnosi na mlade koji odlaze u inostranstvo da bi se školovali i usavršavali, a potom se vraćaju u svoju zemlju i tu nastavljaju da žive i rade (Jöns, 2009; Lee & Kim, 2010; Vasojević & Filipović, 2017). Istraživanja fenomena povratka visoko obrazovanih stručnjaka u zemlju ukazuju na to da povratnici imaju potencijal da postanu razvojna snaga zemlje (King, 2000). Realizacija tog potencijala zavisi od prepreka sa kojima se povratnici suočavaju i podrške koju imaju u njihovom prevazilaženju (Bodrožić, 2014).

U istraživanju koje je obavljeno devedesetih godina prošlog veka, naši akademski najuspešniji studenti kao razlog za potencijalni odlazak u inostranstvo najčešće navode mogućnosti usavršavanja i bavljenja naučnim radom, a kao preferirane zemlje prepoznate su SAD, zemlje Zapadne Evrope i nešto ređe Kanada (Krnjaić, 2002). Za ove studente primarni razlozi za migriranje, koji su važniji od ekonomskih i ličnih razloga, jesu razlozi naučne prirode i uslovi rada u inostranstvu: nivo naučno-istraživačkog rada i njegove organizacije, postojanje velikog broja naučno-istraživačkih centara, brži protok informacija i slično.

Studije koje se bave uzrokom migracija temelje se uglavnom na „push-pull“ teorijama u kojima se ističe da je dinamika migracije visoko obrazovanih lica uslovljena nivoom ekonomskog razvoja zemlje porekla migranta i zemlje primaoca. U tom smislu, govori se o

* Email: nenavasojevic@hotmail.com

faktorima koji podstiču na odlazak iz zemlje („push factor“) i onima koji privlače migrante („pull factor“) ka određenim centrima (Filipović, 2012). Faktori koji podstiču na odlazak iz Srbije odnose se na društveno-političko i ekonomsko stanje u zemlji (Pudar, Krstić i Radovanović, 2015). Vasojević i saradnici ističu da stipendisti kao glavne motive za školovanje u inostranstvu navode kvalitetnije studije, nemogućnost izučavanja naučne oblasti u matičnoj zemlji, kao i sticanje novih iskustava (Vasojević, Kirin & Marković, 2018). Kada je reč o razlozima za povratak, podaci istraživanja o visoko obrazovanim migrantima koji su otišli iz Srbije devedesetih godina (Predojević-Despić, 2017) pokazuju da su izgledi za povratak naših stručnjaka iz Amerike i Kanade izvesniji za one koji rade na univerzitetima i pri istraživačkim centrima, kao i za stručnjake iz oblasti društvenih nauka. Cilj ovoga rada je da se sagledaju (do sada malo istraženi) razlozi zbog kojih su se naši visoko obrazovani stručnjaci školovani u inostranstvu vratili u Srbiju.

Metod. U ovom radu predstavljen je deo rezultata obimne studije u kojoj su učestvovali naši povratnici, najuspešniji studenti koji su se školovali u inostranstvu kao stipendisti domaćih ili stranih fondova, a koji su po povratku u zemlju zasnovali radni odnos (N=96).

Za potrebe istraživanja konstruisan je upitnik za prikupljanje procena naših povratnika o različitim aspektima dobrobiti koje imaju od školovanja u inostranstvu u svom profesionalnom radu (zaposlenje, mogućnosti za primenu znanja na radnom mestu, mogućnost odlučivanja, itd.), kao i utvrđivanje motiva za odlazak na školovanje u inostranstvo i motiva za povratak u zemlju. Upitnik sadrži pitanja koja se odnose na socio-demografske podatke (17), ispitivanje stavova i procena povratnika o tome koliko je školovanje u inostranstvu važno za njihov profesionalni rad i razvoj (31 pitanje u obliku petostepene Likertove skale) i pitanja otvorenog tipa (2). Istraživanje je sprovedeno tokom 2015. godine.

Rezultati. Za potrebe ovoga rada urađena je tematska analiza odgovora na pitanje otvorenog tipa o motivima naših ispitanika za povratak u Srbiju (Braun & Clarke, 2006). Induktivnim putem izdvojene su teme u osnovi obrazloženja koje su davali ispitanici. Teme se odnose na: obavezu (ugovornu) i osećaj dužnosti prema zemlji; potrebu da se doprinese društvu i razvoju nauke u Srbiji; razloge lične prirode; nemogućnost ostanka u inostranstvu; porodične razloge koji se odnose na veze sa primarnom porodicom kao i podizanje i vaspitavanje dece u svojoj zemlji. Odgovori najčešće sadrže više od jedne teme, a dominiraju razlozi privatne i porodične prirode. Ovo su neki od odgovora:

„Privatni razlozi (porodica) na prvom mestu, a zatim i osećaj dužnosti da nešto pokušam da uradim u Srbiji gde sam imala školovanje plaćeno iz budžeta i dobila sam i nekoliko stipendija. Osim toga imam želju da zaista uradim koliko mogu da se popravi situacija u nauci u Srbiji“.

„Dosadilo mi je da živim u emotivnom i socijalnom vakuumu“

„Želeo sam svoje dete da gajim u svojoj zemlji, i verovao sam da mogu da pomognem Srbiji na više načina - dakle postigao sam u karijernom i naučnom smislu više nego što sam i mogao da zamislim, pa sam mislio da ću moći da dam doprinos društvu. Ali, loše sve to ide pa sam morao opet da jurim fondove i stipendije i da idem preko na neko vreme.“

„Osnovni razlozi zbog kojih sam se vratio su privatne prirode. Osim toga, u vreme kada sam stekao doktorat (2006. godina) delovalo je da se ekonomska i politička situacija u Srbiji popravlja, te je i to uticalo na moju odluku.“

„Porodica, posao (koji me je čekao – vratila sam se na isto radno mesto kao i pre studija), nastavak školovanja. Takođe, mislim da su i papiri imali presudan značaj – vrlo je teško ostate u inostranstvu i izdržati finansijski period traženja posla.“

„Kada sam se vratila, mislila sam da znam, posle dve godine više ne znam. Srbija nije ono što sam očekivala. Ovde samo napomena da sam ja posle doktorskih studija provela još sedam godina kao postdok, a za 13 godina mnogo toga se promenilo.“

Diskusija i zaključak. Za razliku od motiva koji se navode za odlazak u inostranstvo (razlozi školovanja i usavršavanja, ekonomski razlozi, i razlozi lične i porodične prirode), rezultati ukazuju da su se naši ispitanici vratili u Srbiju pre svega iz privatnih i porodičnih razloga. Pri tumačenju dobijenih podataka treba imati na umu studije koje ukazuju na teškoće povratnika i koje se bave fenomenom „povratnog kulturnog šoka“ (npr. Oberg, 1958; prema: Bodrožić, 2014). Neke studije govore o tome da je kod povratne migracije ideja „povratka kući“ samo iluzija i da su odsustvo sreće i nezadovoljstvo tipični ishodi (npr. Chambers, 1994). Druge studije ističu da povratak kući može biti oslobađajuće iskustvo (npr. Kibreab, 1999; prema: Bodrožić, 2014). Treća grupa studija tvrdi da povratnu migraciju karakteriše intrinzička dualnost, koja uključuje i zadovoljstvo i nezadovoljstvo (King, 2000). Štaviše, na odluku studenta da se vrati u matičnu zemlju ili da ostane u zemlji domaćina utiče mešavina faktora koji se odnose na privrednu i ekonomsku sferu i faktora koji se odnose na porodicu (Lee and Kim, 2010). Mogli bismo se složiti sa tvrdnjom da svaki pojedinačni proces povratne migracije može da se posmatra kao „socijalni projekat“, koji za cilj ima kreiranje budućnosti u zemlji porekla i da je to jedna vizija sa otvorenim ishodom (Stefansson, 2004).

Povratak mladih i visokoobrazovanih kadrova, kao i njihov odlazak iz zemlje, ne može da se tretira samo kao individualni izbor. Razumevanje povratka zahteva da uzmemo u obzir kulturološke osobenosti koje se odnose na vezanost za užu i širu porodicu, kao i odlike zajednice u kojoj je pojedinac radno angažovan.

Ključne reči: *migracija, stipendisti, motivi povratka, egzodus mozgova*



Literatura

- Bodrožić, Z. (2014). The return of highly skilled migrants to Serbia. *Psihološka istraživanja*, 7(1), 55-75.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Chambers, I. (1994). *Migrancy, culture, identity*. London & New York: Routledge.
- Filipovic, J. (2012). *Management of a diaspora virtual university as a complex organization: Serbian diaspora virtual university: An emerging leadership of a nation*. LAP Lambert Academic Publishing: Germany
- Jöns, H. (2009). 'Brain circulation' and transnational knowledge networks: studying long-term effects of academic mobility to Germany, 1954–2000. *Global networks*, 9(3), 315-338.
- King, R. (2000). Generalizations from the history of return migration. In B. Ghosh (Ed.), *Return migration: Journey of hope and despair?* (pp. 7-55). Geneva: UN & IOM.
- Krnjaic, Z. (2002). *Intellectual giftedness in young people*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Lee, J. & Kim, D. (2010). Brain gain or brain circulation? U.S. doctoral recipients returning to South Korea. *Higher education*, 59(5), 627-643
- Pudar, D., Krstic, G. & Radovanovic, N. (2015). *Studying abroad and coming back to Serbia*. Beograd: Institut ekonomskih nauka.
- Stefansson, A. H. (2004). Homecomings to the future: From diasporic mythographies to social projects of return. In F. Markowitz & A. H. Stefansson (Eds.), *Homecomings: Unsettling paths of return* (pp. 2–20). USA: Lexington Books.
- Vasojevic, N., Kirin, S. & Markovic, P. (2017). Research on scholarships holders who studied abroad and returned to Serbia. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, 22(2). doi: 10.7595/management.fon.2017.0020
- Vasojevic, N. & Filipovic, M. (2017). Medical students, beneficiaries of the state scholarships of the Republic of Serbia, and their education in the 21st century: The possibility of improvement. *Sociologija*, 59(2), 189-205. doi.org/10.2298/SOC1702189V

KAKO NASTAVNICI DOŽIVLJAVAJU ŠKOLSKI NEUSPEH UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

Nikoleta Gutvajn*

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Tijana Jokić Zorkić

Centar za obrazovne politike, Beograd

Uvod. U literaturi i školskoj praksi preovladava uverenje da je visoko školsko postignuće značajan preduslov za optimalan profesionalni razvoj i uspeh u životu, kao i da školski neuspeh predstavlja problem na kome treba raditi preventivno (Malinić i Gutvajn, 2012). U istraživanjima domaćih i inostranih autora uzroci školskog (ne)uspeha učenika povezuju se sa tri široke grupe faktora: (1) karakteristike osobe koja je označena kao neuspešna (inteligencija, vrednosti, samopoštovanje, očekivanja, procena samoeфикаsnosti, stil učenja, prethodno znanje, itd.); (2) porodica i vršnjaci (porodični odnosi, socioekonomski status i struktura porodice, očekivanja roditelja i vršnjaka, vršnjački odnosi, itd.); (3) škola (nastavni plan i program, obučenosť nastavnika za vaspitno-obrazovni rad, primena novih nastavnih metoda, odnosi između učenika i nastavnika, očekivanja nastavnika, način ocenjivanja učenika) (Gutvajn i Ševkušić, 2013; Milošević, 2006). Imajući u vidu složenost relevantnih uzroka školskog neuspeha, kao i njihovu mnogobrojnosť, problem školskog neuspeha posmatračemo kao rezultat sadejstva ličnih značenja s kojima učesnici školske situacije stupaju u interakciju.

Konstruktivistički pristupi školskom neuspehu učenika ukazuju na važnosť nastavničke podrške učenicima u rekonstrukciji sopstvenih implicitnih teorija o neuspehu (Mirkov, Gutvajn i Džinović, 2016), kao i na važnosť ličnih značenja i uverenja nastavnika o učenicima, učenju i poučavanju (Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Pajares, 1992; Rose & Medway, 1981; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006). U okviru ovih pristupa ističe se da je neophodno da nastavnici budu reflektivni praktičari kako bi bili uspešni u svom poslu (Korthagen, Kessels, Koster & Lagerwerf, 2001; Pope & Denicolo, 2001; Simić, Jokić & Vukelić, 2017). Iako se podrška učenicima u rešavanju problema školskog neuspeha uvek smatrala jednim od glavnih zadataka nastavnika, u novijoj pedagoškoj i psihološkoj literaturi malobrojna su istraživanja u kojima se problem školskog neuspeha razmatra iz perspektive nastavnika. Imajući u vidu s jedne strane kompleksnosť problema školskog neuspeha, a s druge to koliko je značajna uloga nastavnika u njegovom rešavanju, cilj našeg istraživanja bio je da se upoznamo sa značenjima koja nastavnici pripisuju školskom neuspehu.

Metod. Uzorak istraživanja je prigodan. Obezbeđen je ličnim kontaktima autorki rada stečenim tokom realizovanja istraživanja u školama koje su obuhvaćene uzorkom. U istraživanju je

* Email: ngutvajn@ipi.ac.rs

učestvovalo 107 nastavnika iz pet srednjih škola iz Beograda. Primenjen je upitnik sa četiri pitanja otvorenog tipa kojima smo nastojali da dobijemo uvid u načine na koje nastavnici opažaju fenomen školskog neuspeha. Za potrebe ovog rada analizirale smo odgovore na pitanje koje se odnosi na to kako nastavnici definišu školski neuspeh. Formulacije pitanja bile su uopštene da bismo učesnicima istraživanja omogućili veću širinu u korišćenju sopstvenog sistema konstrukata za opisivanje fenomena školskog neuspeha.

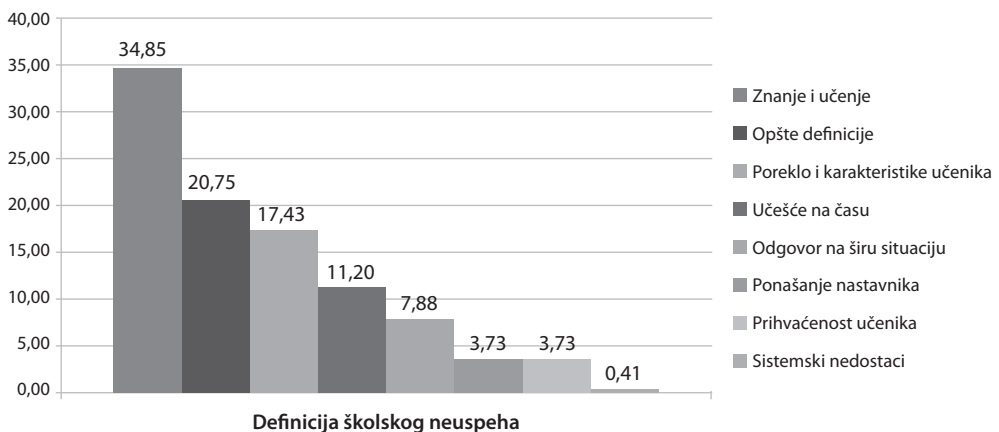
Naša studija je eksplorativnog karaktera. U skladu s tim, opredelili smo se za kvalitativnu tematsku analizu, koja podrazumeva identifikovanje dominantnih tema u prikupljenom materijalu (Braun & Clarke, 2006; Kuckartz, 2014). U skladu sa preporukama ovog pristupa, analiza je sprovedena u nekoliko koraka koji su sukcesivni, ali analiza podrazumeva i vraćanje na prethodne korake (odnosno ponavljanje određenih koraka) kada je to potrebno: 1) Pažljivo iščitavanje teksta kada se stiče uvid u kontekst odgovora i kada se izdvajaju prve značajne teme i obrasci, kao i veze među njima; 2) Inicijalno kodiranje – prepoznaju se teme u odgovorima ispitanika (induktivni pristup), a odgovorima se dodeljuju kodovi koji odgovaraju prepoznatim temama. S obzirom na prirodu upitnika (pitanja otvorenog tipa na koji su davani koncizni odgovori bogatog sadržaja, često samo u jednoj rečenici), kodiranje je podrazumevalo pripisivanje kodova celokupnim odgovorima ispitanika. Svaki odgovor je kodiran sa onoliko kodova koliko tema se pojavilo u odgovoru, odnosno jedan odgovor je mogao biti kodiran sa jednim ili više kodova; 3) Revidiranje kodova i provera kodiranih segmenata (odgovora ispitanika) - odgovorima ispitanika su oduzeti ili dodati pojedini kodovi, a kodovi su redefinisani/preimenovani ukoliko se za time ukazala potreba; 4) Uređivanje kodnog sistema - formirane su nadređene teme, odnosno kodovi/teme su grupisane u šire kategorije na osnovu međusobne sličnosti, i istovremene različitosti spram ostalih tema. Nadređene teme/kategorije su imenovane tako da reflektuju sadržaj odgovora koji su njima kodirani. Može se reći da su nadređene kategorije nosioci značenja i korišćeni su u analizi; 5) Kao rezultat izdvojila se lista tema, odnosno kodni sistem, koji na smislen način opisuje prikupljene podatke. Pored toga, analiza je podrazumevala i kvantifikaciju rezultata kvalitativne analize, odnosno analizu učestalosti različitih tema/kodova u odnosu na istraživačko pitanje. Kroz sve korake analize prošla su dva istraživača. Najpre je jedan istraživač obavljao svaki korak analize, nakon čega je zajedno sa drugim istraživačem radio proveru svakog koraka. Analiza je podrazumevala prelazak na sledeći korak samo onda kada je saglasnost povodom prethodnih koraka uspostavljena između istraživača.

Rezultati. Analiza odgovora na pitanje „Kako definišete fenomen školskog neuspeha?“ pokazuje da se teme koje se najčešće prepoznaju u odgovorima nastavnika mogu grupisati u 4 nadređene kategorije. Prva među njima po svojoj učestalosti je znanje i učenje (34,85% svih odgovora sadrži teme iz ove nadređene kategorije). Kada nastavnici, opisujući školski neuspeh, govore o znanju i učenju, govore najviše o niskoj motivaciji za učenje i napredovanje, lošem predznanju učenika, o njihovim nedovoljno razvijenim sposobnostima za učenje, nenapredovanju, neispunjavanju školskih obaveza, npr. „Loše predznanje, loše vaspitanje, slaba pažnja, nepismenost ili na granici, neodgovarajuće strategije i taktike učenja, ne zna

da uči“ (nastavnik, 18 godina radnog staža). Sledeća nadređena kategorija po učestalosti jesu opšte definicije neuspeha (20,75%), odnosno uopšteni odgovori dati u formi definicije koji nisu detaljnije elaborisani, a odnose se na napuštanje školovanja i neusklađenost ambicija učenika i rezultata koje ostvaruje – „Neispunjavanje ciljeva (u toku i na kraju klasifikacije) dogovorenih prema sposobnostima učenika na početku klasifikacije“ (nastavnik, 18 godina radnog staža). Jedino ova nadređena kategorija ne sadrži teme kojim se opisuje neuspešan učenik pri definisanju pojma školskog neuspeha. Veoma često, poreklo i karakteristike učenika (17,43%) bivaju navođeni pri definisanju školskog neuspeha. Među temama u ovoj širokoj kategoriji nalaze se osobine ličnosti, osećanja, ponašanje, problemi odrastanja, socijalni uslovi u kojima učenik raste i razvija se i sl., npr. „Neuspešnim učenikom smatram onoga koji je zakazao i u obrazovnom i u vaspitnom smislu, i koji uporno ide u tom pravcu, ne želi da se popravi“ (nastavnica, 2 godine radnog staža). Četvrta široka tema, učešće učenika na času (11,20%), govori o tome da učenik koji doživljava školski neuspeh ne koristi čas da nešto nauči, ne zna raspored časova, neposlušan, ometa nastavu, ima lošu disciplinu, ne donosi pribor i udžbenike na čas, često kasni, ne dolazi redovno na časove, nije aktivan na času – „Nezainteresovani, ne uče, loša disciplina na času; nedostatak odgovarajuće komunikacije sa roditeljima; neuspeh školskog sistema“ (nastavnica, 36 godina radnog staža).

Ostale nadređene kategorije čine oko 15% odgovora i govore o sistemskim nedostacima (preopterećenost nastavnim planom i programom i njihova zastarelost; usmerenost školskog sistema na memorisanje i sumativno ocenjivanje itd.), neuspehu kao odgovoru na širu društvenu situaciju (loša vizija budućnosti, obrazovanje se ne ceni u društvu, društvo daje loše uzore itd.), prihvaćenosti učenika (drugi učenici stavljaju učenika u poziciju neuspešnog ne prihvatajući ga) i ponašanju nastavnika (nastavnik nema odgovarajući pristup učeniku, (ne) uspehu, nastavi) (Grafikon 1). Ove nisko frekventne kategorije se odnose na definicije školskog neuspeha koje uzroke neuspehu ne pripisuju karakteristikama učenika, već potencijalne uzroke smeštaju u školski i širi obrazovni i socijalni kontekst.

Grafikon 1. Distribucija nadređenih tema u istraživanju



Diskusija i zaključak. Nalazi našeg istraživanja omogućili su nam da steknemo dublji uvid u načine na koje nastavnici u beogradskim srednjim školama doživljavaju školski neuspeh, odnosno da saznamo kakva su njihova uverenja o različitim aspektima ovog fenomena. Najčešće se u odgovorima nastavnika beleži viđenje neuspeha kao individualnog problema učenika – niska motivacija, nedostatak sposobnosti ili spremnosti, nezainteresovanosti učenika da odgovore na postavljene školske zahteve i ispune očekivanja značajnih drugih. Iako se od nastavnika očekuje da se postavi kao *zainteresovan slušalac* i da zajedno sa učenikom, u ravnopravnom odnosu i kroz uzajamno razumevanje, traga za alternativama koje će biti prihvatljive za učenika u procesu prevazilaženja školskog neuspeha (Mirkov, Gutvajn i Džinović, 2016), neadekvatan pristup nastavnika je u malom procentu odgovora (3,73%) navođen kao uzrok školskog neuspeha.

Budući da je neuspeh viđen najčešće kao učenikov problem, postoji opasnost da nastavnici neće u dovoljnoj meri razmatrati druge, takođe značajne faktore postignuća prilikom izbora strategija podrške neuspešnim učenicima, kao što su porodični i vršnjački odnosi, odnosi između učenika i nastavnika, očekivanja nastavnika, nastavne metode, način ocenjivanja učenika i slično. Pored faktora koji se tiču isključivo učenika, nastavnici bi trebalo da, u razmatranju problema školskog neuspeha, uzmu u obzir i kontekstualne varijable, za koje mnogi istraživači veruju da su fundamentalne u objašnjenju razlika u školskom postignuću učenika (Delisle & Berger, 1990; Hoover-Schultz, 2005; Jovanović, Čekić Marković, Veselinović, Vušurović i Jokić, 2016; Milošević, 2004; Milošević i Ševkušić, 2005; West & Pennell, 2003). Školski neuspeh, dakle, nije isključivo učenikov problem već predstavlja proishod složenog procesa interakcije različitih faktora.

S obzirom na to, potrebno je da programi koji su namenjeni profesionalnom razvoju nastavnika uzmu u obzir uverenja o važnim pitanjima njihove profesionalne uloge (Ševkušić, 2011; Gutvajn i Ševkušić, 2013) i način na koji su ona povezana sa nastavnim praksama (Schroeder et al., 2011; Woolfolk et al., 2006). U tom smislu, potrebno je da se nastavnicima pomogne da u kontekstu profesionalnog usavršavanja postanu svesni svojih uverenja o školskom (ne)uspehu.

Ključne reči: *školski neuspeh, lična uverenja, nastavnici, učenici srednjih škola, kvalitativna tematska analiza*



Literatura

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Delisle, J. & Berger, S. L. (1990). *Underachieving gifted students*, Eric-Rieo. Retrieved January 30, 2017 from the World Wide Web: <http://www.ericdigests.org/1994/gifted.htm>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

- Gutvajin, N. i Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 342-362.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement oxymoron or educational Enigma? *Gifted Child Today Magazine*, 28(2), 46-49.
- Jovanović, V., Čekić Marković, J., Veselinović, Ž., Vušurović, A. & Jokić, T. (2016). *Kako do škole društvene brige – studija o efektima mera prevencije i intervencije za sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Korthagen, F. A. J., Kessels J., Koster, B. & Lagerwerf, B. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis*. London: Sage publications.
- Malinić D. i Gutvajin N. (2012): Pristup inicijativi, saradnji i stvaralačkom radu kod neuspešnih učenika. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu*, II deo (305-327). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N. (2004). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milošević, N. (2006): Identitet neuspešnog učenika kao proishod društvenih odnosa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 101-123.
- Milošević N. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(1), 70-87.
- Mirkov, S., Gutvajin, N. i Džinović V. (2016). Konstruktivistički pristup školskom neuspehu u funkciji pozitivnog razvoja učenika. U R. Đević, N. Gutvajin i S. Grbić (ur.), *Knjiga rezimea sa XIX međunarodne naučne konferencije „Pedagoška istraživanja i školska praksa“: Inkluzivno obrazovanje u funkciji pozitivnog razvoja dece* (str. 23). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Učiteljski fakultet; Volgograd: Volgogradski naučno obrazovni centar Ruske Akademije obrazovanja; Zagreb: Učiteljski fakultet; Koper: Pedagoški fakultet Univerziteta u Primorskom.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pope, M. L. & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education. Personal construct approaches to practice and research*. London, Philadelphia: Whurr.
- Rose, J. S. & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The journal of educational research*, 74(3), 185-190.
- Schroeder, S., Richter, T., McElvany, N., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, ... Ullrich, M. (2011). Teachers' beliefs, instructional behaviors, and students' engagement in learning from texts with instructional pictures. *Learning and Instruction*, 21(3), 403-415.
- Simić, N., Jokić, T. & Vukelić, M. (2017). Personal construct psychology in preservice teacher education: The path toward reflexivity. *Journal of Constructivist Psychology*, 1-17. doi: 10.1080/10720537.2017.1336137
- Ševkušić, S. (2011). Lična uverenja nastavnika u kontekstu programa za profesionalno usavršavanje: studija slučaja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 119-135). Ljubljana: Pedagoški Institut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- West, A. & Pennell, H. (2003). *Underachievement in Schools*. London: Routledge Falmer.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. *Handbook of educational psychology*, 2, 715-738.

DEO II

DISKURS

I LIČNI DOŽIVLJAJ



NEOPHODNA PODRŠKA NASTAVI SRPSKOG KAO JEZIKA OKRUŽENJA I OBRAZOVANJA U ŠKOLAMA NA PODRUČJU JUGOISTOČNE SRBIJE (ANALIZA AKTUELNOG STANJA)

Gordana Đigić*, Marina Janjić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Uvod. Tokom poslednjih nekoliko godina kroz Srbiju je prošao veliki broj migranata, uglavnom iz bliskoistočnih zemalja zahvaćenih ratnim sukobima. U septembru 2017. godine, u Srbiji je bilo oko 4300 izbeglica i osoba kojima je potrebna međunarodna zaštita (UNHCR, 2017), među kojima i značajan broj dece školskog uzrasta. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS (MPNTR) je, u saradnji sa UNICEF-om i drugim partnerima, pokrenulo niz aktivnosti za uključivanje dece migranata u obrazovanje, kako bi im se tokom njihovog boravka u Srbiji obezbedilo ostvarivanje jednog od ključnih dečjih prava (UN, 1989).

Na početku školske 2017/2018. godine u oko 70 škola u Srbiji upisano je preko 400 učenika migranata (Save the Children, 2018). Njihovo nepoznavanje srpskog jezika predstavljalo je jedan od najznačajnijih izazova za škole i nastavnike koji tokom svog inicijalnog obrazovanja nisu pripremani za nastavu sa učenicima koji se uključuju u različite razrede i obrazovne cikluse, a ne poznaju jezik obrazovanja i pritom imaju veoma različita predznanja, lična iskustva i druge karakteristike od značaja za učešće u obrazovnom procesu. Stoga je tokom jeseni 2017. godine, tim nastavnika Filološkog fakulteta u Beogradu i Filozofskog fakulteta u Nišu, uz podršku UNICEF-a i MPNTR, osmislio i realizovao obuku za nastavnike koji realizuju nastavu srpskog kao jezika obrazovanja i okruženja sa učenicima migrantima (Vučo i sar., 2018).

Metod. Početkom 2018. godine, u suorganizaciji MPNTR, UNICEF-a, Grupe za decu i mlade „Indigo“ i Filozofskog fakulteta u Nišu, formiran je tim za podršku nastavnicima i školama u južnoj i istočnoj Srbiji, koje pohađaju učenici migranti (tim je činilo troje nastavnika Filozofskog fakulteta u Nišu i troje nastavnika srpskog jezika sa iskustvom u radu sa učenicima migrantima).

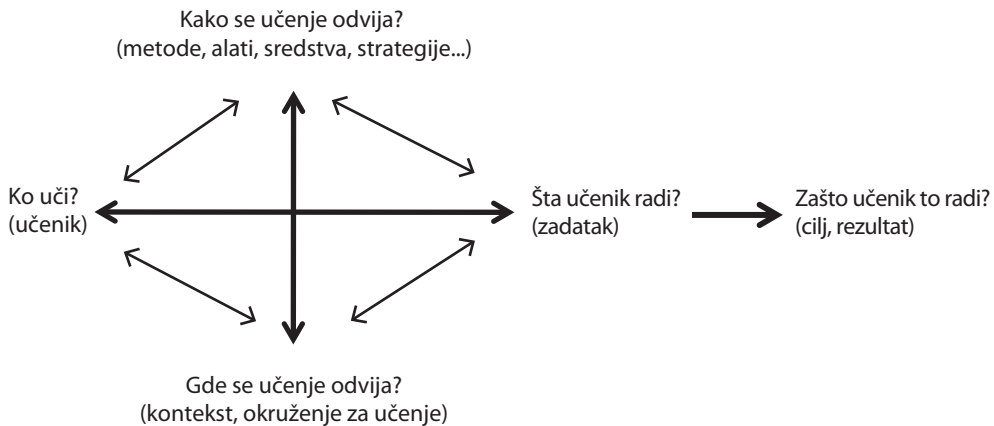
Pored ostalih aktivnosti, prvi zadatak ovog tima bilo je sticanje uvida u aktuelno stanje nastave srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja sa učenicima migrantima u školama na ovom području, kako bi se jasnije prepoznale potrebe za podrškom nastavnicima koji realizuju ovu nastavu. Za tu svrhu, izrađen je protokol za opservaciju časova. Na izradi protokola učestvovali su svi članovi tima, a protokol je osmišljen kao skala procene zastupljenosti indikatora koji su prepoznati kao ključni uslovi za uspešnu nastavu srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja i postignuća učenika migranata:

* Email: gordana.djigic@filfak.ni.ac.rs

1. Situacije (aktivnosti) učenja srpskog jezika su jasno povezane sa postavljenim ciljevima i očekivanim ishodima časa;
2. Aktivnosti učenika na času doprinose razvoju komunikacionih veština kod učenika migranata: slušanje/razumevanje srpskog jezika, čitanje, pisanje i govor;
3. Nalozi i zahtevi (zadaci) su prilagođeni individualnim karakteristikama i mogućnostima učenika migranata;
4. Nastavne metode, strategije, sredstva i alati su efikasni u odnosu na cilj časa;
5. Sredstva i nastavni materijal su u skladu sa individualnim karakteristikama učenika migranata (uzrast, pol, prethodno obrazovanje, nivo jezičkih kompetencija);
6. Učenici migranti na času koriste sve dostupne izvore u procesu usvajanja srpskog jezika;
7. Nastavni sadržaji srpskog jezika su povezani sa situacijama iz svakodnevnog života učenika migranata (govorni činovi, narativi, debate, igre uloga);
8. Nastavne situacije omogućavaju učenicima da u procesu učenja srpskog jezika povezuju sadržaje iz ostalih nastavnih predmeta;
9. Kroz proces nastave se podstiče produktivna interakcija i saradnja između učenika migranata i ostalih učenika u odeljenju;
10. Učeničke greške se doživljavaju kao faza u učenju - učeniku je dozvoljeno da greši, ne insistira se na potpuno korektnom govoru/pisanju;
11. Povratna informacija učeniku je stalna i podržavajuća;
12. Nastavne situacije doprinose negovanju osećanja društvene pravde i tolerancije, ispoljavanju empatije i poštovanja prema učenicima migrantima;
13. Kroz nastavu se neguje interkulturalnost - u nastavni kontekst su uključene kulturne vrednosti domovine učenika migranta;
14. Učenici migranti su zainteresovani i aktivno učestvuju u aktivnostima na času;
15. Komunikacija učenika migranata sa ostalim učenicima i nastavnikom na času je uspešna i ostvaruje se po potrebi na svim raspoloživim jezicima (transjezičnost);
16. Učenici migranti su na kraju časa pokazali prepoznatljive rezultate i uspešno unapredili svoje jezičke kompetencije u skladu sa postavljenim ciljevima.

Ovi indikatori su povezani sa komponentama situacije učenja (nastavne situacije) predstavljene primenom modela teorije aktivnosti (Slika 1) (Hollenweger, 2015).

Slika 1. Situacija učenja (nastavna situacija) predstavljena modelom teorije aktivnosti



Kako je planom poseta školama bilo predviđeno da jedan čas bude opserviran od strane jednog člana tima, posebno su važni bili diskusioni sastanci u fazi izrade protokola i priprema za posete, na kojima su članovi tima usaglašavali razumevanje izdvojenih indikatora. Takođe, nakon svake posete su članovi tima razmenjivali zapažanja i diskutovali o načinu na koji su ocenjivali elemente nastave koju su posmatrali. Svrha ovih diskusija i razmene bila je da se, koliko je to moguće, ujednače kriterijumi za procenu, a nakon poseta proveriti saglasnost među ocenjivačima u primeni tih kriterijuma. Prilikom poseta časovima, pažnja ocenjivača bila je naročito fokusirana na aktivnosti učenika migranata, kako bi se prepoznali rezultati učenja na času.

Članovi tima su tokom marta 2018. godine posetili osam škola u Pčinjskom i Pirotskom okrugu. U okviru ovih poseta opservirano je ukupno 13 časova srpskog jezika, čija će analiza ovde biti prikazana.

Rezultati. Prosečne ocene po indikatorima (Tabela 1) pokazuju da je najpovoljnije ocenjena prilagođenost zahteva i zadataka individualnim karakteristikama učenika migranata, što predstavlja poželjnu karakteristiku nastavnog procesa (Coppedge, 1974; Heathers, 1977; Lazarević, 2005), a to doprinosi takođe visoko ocenjenoj zainteresovanosti i aktivnom učešću učenika migranata u aktivnostima na času. Povoljno ocenjeni indikatori ukazuju i na to da nastavnici ne vrše pritisak na učenike migrante u pogledu dinamike njihovog napredovanja, da prilikom pripreme materijala za rad uzimaju u obzir njihove individualne karakteristike, vode računa o afektivnim aspektima nastave, pokazuju empatiju prema učenicima migrantima i nastoje da razviju duh tolerancije i prihvatanja u odeljenju, a sve ovo predstavlja važne karakteristike dobrog upravljanja odeljenjem u domenu organizacije nastavnog procesa (Đigić, 2017). Procenjeno je i da učenici migranti pokazuju rezultate u skladu sa postavljenim ciljevima.

Tabela 1. Tabelarni prikaz ocena po indikatorima na osnovu posmatranja časova

| Indikator | Redni broj časa | | | | | | | | | | | | | Prosečna ocena |
|--------------------|-----------------|------|-------|------|-------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|----------------|
| | Jug 1 | | Jug 2 | | Jug 3 | | Istok 1 | | Istok 2 | | Istok 3 | | | |
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | |
| 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2.92 |
| 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2.46 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3.62 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2.85 |
| 5 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.31 |
| 6 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2.23 |
| 7 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2.15 |
| 8 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1.85 |
| 9 | 4 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2.15 |
| 10 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3.38 |
| 11 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2.92 |
| 12 | 4 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3.08 |
| 13 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2.15 |
| 14 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3.54 |
| 15 | 4 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2.62 |
| 16 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3.08 |
| Srednja ocena časa | 4.00 | 3.44 | 2.19 | 1.75 | 3.31 | 3.75 | 1.63 | 2.19 | 3.00 | 3.00 | 2.31 | 2.44 | 3.00 | 2.77 |

Najslabije je ocenjeno povezivanje učenja srpskog jezika sa sadržajima ostalih predmeta, što se može okarakterisati kao slabost nastave srpskog kao jezika obrazovanja jer ne doprinosi u dovoljnoj meri uključivanju učenika migranata u nastavu drugih predmeta. Ovo je svakako u vezi sa opšte zastupljenom predmetnom orijentacijom u organizaciji školskog učenja kod nas. Još jedna uočena slabost jeste nedovoljno posvećivanje pažnje interkulturalnosti, a to je veoma važan aspekt kompetencija koji treba razvijati kod učenika, posebno u obrazovnom okruženju u kome se dešava susret različitih i uzajamno nedovoljno poznatih kultura (Petrović i Jokić, 2016). Ocene ukazuju i na nedovoljno korišćenje raznovrsnih dostupnih izvora u procesu usvajanja srpskog jezika i nedovoljno povezivanje aktivnosti učenja sa situacijama iz svakodnevnog života, što predstavlja neophodne uslove za razvoj jezičkih kompetencija (Janjić, 2017, 2018).

Ocenama koje se nalaze ispod ili oko središnje tačke na skali, ocenjena je grupa indikatora koja se tiče podsticanja produktivne interakcije među učenicima na času, negovanja komunikacionih kompetencija vezanih za srpski jezik (razumevanje, čitanje, pisanje i govor), kao i podsticanja komunikacije između svih učenika i nastavnika, uključujući i korišćenje različitih jezika u komunikaciji.

Najzad, kada je reč o usaglašavanju nastavnih aktivnosti sa ciljevima časa, ukupna prosečna ocena nije zadovoljavajuća, a iz prikazanih pojedinačnih ocena se vidi da je ona rezultat pojedinačnih visokih i niskih ocena. Na pojedinim časovima nije bilo jasno šta su ciljevi učenja, nastavnici ih nisu naglašavali, niti je bilo moguće prepoznati ka kojim ciljevima su usmerene aktivnosti na času. Iako su na ovom indikatoru češće visoke ocene, ne treba zanemariti zapažanje da pojedini nastavnici ne uspevaju da postave smislene ciljeve učenja i planiraju aktivnosti koje će učenike voditi ka njihovom ostvarivanju. To znači da je važno jačati kompetencije nastavnika (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011), i to posebno one koje su im neophodne za organizaciju nastave i učenja usmerenog na razvoj kompetencija kod učenika, kako predmetnih, tako i onih međupredmetnih i celoživotnih (Bloom, 1981; Holenveger i Krompak, 2018; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017). Slična sugestija se može dati i kada je reč o ulozi nastavnika kao ocenjivača, u okviru koje nastavnik posebnu pažnju treba da posveti formativnom ocenjivanju i davanju produktivne povratne informacije učenicima o njihovom napredovanju (Hattie, 2012; Holenveger i Krompak, 2018; Paul & Dylan, 1998; Vučić, 1981).

Diskusija i zaključak. Kada se praćeni indikatori grupišu tako da se vežu za komponente nastavne situacije predstavljene modelom teorije aktivnosti (Hollenweger, 2015), zapaža se da su najniže ocenjeni indikatori koji se tiču metodičkih aspekata nastavnog procesa (zastupljenost integrisane nastave, povezivanje nastavnih aktivnosti sa iskustvom učenika, primerenost sredstava i materijala individualnim karakteristikama učenika, korišćenje nastavnih materijala i raznovrsnih izvora za učenje, oslanjanje na transjezičnost), na kojima je ukupna prosečna ocena 2.50, kao i indikatori koji se tiču kvaliteta okruženja za učenje (negovanje saradničkih odnosa, tolerancije i empatije, interkulturalnosti, davanje podržavajućih povratnih informacija učenicima i prihvatanje grešaka kao sastavnog dela procesa učenja), na kojima je ukupna srednja ocena 2.74. Najvišom ocenom je ocenjena motivacija učenika migranata za učešće u aktivnostima na času (3.54), koja predstavlja važnu ulaznu komponentu, ali sudeći po prethodno pomenutim ocenama, nedovoljno adekvatno podržanu komponentama situacija učenja na času koje se direktno tiču kvaliteta procesa učenja u nastavi. Kvalitet samih zadataka na kojima su učenici radili (njihova povezanost sa ciljevima, usmerenost na razvoj jezičkih kompetencija kod učenika migranata i primerenost zahteva individualnim karakteristikama učenika) ocenjen je nešto povoljnije (3.00), kao i prepoznati rezultat rada ovih učenika na posmatranim časovima (3.08).

Ovakvu sliku upotpunjuju i zapažanja članova tima da je na posećenim časovima dominirala frontalna nastava bez interakcije i zajedničkog rada učenika, da su učenici migranti često dobijali zadatke za rad koji su nepovezani sa aktivnostima ostatka odeljenja i da su se nastavnici tokom časa najčešće naizmenično bavili učenicima migrantima i ostalim učenicima. Ovo ukazuje na potrebu da se više pažnje posveti jačanju kompetencija nastavnika za planiranje i realizaciju različitih oblika aktivne, interaktivne nastave i kooperativnog učenja jer takva nastava pruža mnogo bolje mogućnosti za učenje uopšte (Ivić, Pešikan i Antić, 2001;

Johnson, Johnson & Stanne, 2000), a naročito za razvijanje komunikacionih kompetencija i interkulturalnosti (Johnson & Johnson, 1982).

Iz prikazanih ocena časova po posmatranim indikatorima vidi se da je situacija na terenu šarolika - ima časova koji su visoko ocenjeni, a i onih sa slabim ocenama. To ukazuje na razlike u spremnosti i veštinama pojedinačnih nastavnika da uspešno rešavaju izazove pred kojima su se našli, ali je uočeno da postoje i razlike između pojedinih mesta u kojima se nalaze posećene škole, što može biti povezano sa stavovima koji karakterišu okruženje, kao i sa stepenom podrške iz okruženja, odnosno sa kvalitetom saradnje između relevantnih aktera, organizacija i institucija na lokalnom nivou. Može se reći da dobijeni rezultati nisu optimalni, ali ipak ukazuju na to da postoji zdrava osnova za dalje unapređivanje rada na ovom polju. Ovakvom zaključku ide u prilog i ocena napredovanja učenika migranata u učenju srpskog jezika. Prosečna ocena (na skali od 0 do 10) kojom su nastavnici ocenili početno znanje srpskog jezika kod ovih učenika je 0.95, dok su njihovo znanje srpskog u trenutku posete ocenili prosečnom ocenom 4.86 (ove procene su tražene od svakog nastavnika o svakom učeniku migrantu u odeljenju pre ulaska na čas). Imajući u vidu da se ova promena desila tokom samo jednog polugodišta, ona ukazuje na značajan napredak (čak i kada se ove procene prihvate sa određenom rezervom zbog moguće neobjektivnosti).

Uz sve metodološke manjkavosti ovog istraživanja sprovedenog na malom uzorku nastavnika na geografski ograničenom prostoru, može se reći da ovaj snimak stanja ukazuje na dve vrste problema u realizaciji nastave srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja sa učenicima migrantima. Jedan problem se tiče generalno nedovoljno razvijenih pedagoško-psihološko-metodičkih kompetencija nastavnika predmetne nastave, za šta je najvećim delom odgovorno njihovo inicijalno obrazovanje, a drugi je vezan za specifične kompetencije potrebne za uspešnu realizaciju nastave srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja sa učenicima kojima srpski nije maternji jezik. Ova zapažanja ukazuju na potrebu za ozbiljnom reorganizacijom studijskih programa za obrazovanje budućih nastavnika kako bi se još tokom inicijalnog univerzitetskog obrazovanja obezbedio intenzivniji razvoj nastavničkih kompetencija, koje bi se dalje, kroz proces profesionalnog razvoja u kome važnu ulogu imaju kvalitetni programi stručnog usavršavanja, nadograđivale i dopunjavale nekim specifičnim kompetencijama.

Ključne reči: *učenici migranti, obrazovanje, srpski kao jezik okruženja i obrazovanja, nastavnici*



Literatura

- Bloom, B. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva – Knjiga I: Kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Coppedge, F. L. (1974). Characteristics of individualized instruction, the clearing house. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 48(5), 272-277.
- Đigić, G. (2017). *Upravljanje razredom – savremeni pristup psihologiji nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

- Heathers, G. (1977). A Working Definition of Individualized Instruction. *Educational Leadership*, 34(5), 342-345.
- Hollenweger, J. (2015). *Linking Theory to Practice, UNICEF ToT Modules on Inclusive Education, Introductory Booklet*. New York: UNICEF
- Holenveger, Dž. i Krompak E. (2018). *Priručnik za nastavnike: aktivnosti za podršku svim učenicima u školi i učionici*. Skoplje: UNICEF. Dostupno na : https://www.unicef.org/tfyrromacedonia/Priracnik_za_nastavnici_SR_13-08.pdf
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Podgorica: Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.
- Janjić, M. (2018). *Metodika nastave srpskog kao zavičajnog*. Niš: ASA.
- Janjić, M. (2017). *Metodički horizonti – odabrana poglavlja metodike nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: NM libris.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1982). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *The Journal of Social Psychology*, 118(1), 47-58.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Dostupno na: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33787421/Cooperative_Learning_Methods_A_MetaAnalysis.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535403290&Signature=r5fdhyCnSf0fQDHLeliFM2yhC5U%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DCooperative_Learning_Methods_A_Meta-Anal.pdf
- Lazarević, V. (2005). Individualizovana nastava. *Obrazovna tehnologija*, 2, 47-60.
- Paul, B. & Dylan, W. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Petrović D. i Jokić, T. (Ur.) (2016). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011.
- Save the Children (2018). *Sigurno i podržavajuće osnovnoškolsko okruženje za učenike i učenice izbeglice i tražioce azila (sažetak izveštaja)*. Beograd: Save the Children za severozapadni Balkan.
- UN (1989). *Konvencija o pravima deteta, UNICEF Beograd*. Dostupno na: http://ravnopravnost.gov.rs/wpcontent/uploads/2012/11/images_files_Konvencija%20o%20pravima%20deteta%20UN.pdf
- UNHCR (2017). UNHCR Serbia Fact Sheet, September 2017. Dostupno na: <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/66099>
- Vučić, L. (1981). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Vučo, J., Đurić, Lj., Krajišnik, V., Strizak, N., Šuknović, M. i Filipović, J. (2018). *Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: okvir programa jezičke podrške*. Beograd: Filološki fakultet.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88/2017.

REKOMPOZICIJA I REDEFINICIJA KAO POTICAJ ZA RAZVOJ LIKOVNE KREATIVNOSTI UČENIKA

Dubravka Kušćević,* Marija Brajčić, Bogdana Vujanić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Splitu

Uvod. Picasso u jednoj od svojih izjava tvrdi da je postao dobar slikar onda kada je naučio opažati i misliti kao dijete. Kreativno ponašanje često izgleda neozbiljno i djetinjasto. Sve odrasle osobe nekada davno bili su djeca. Krucijalni zadatak suvremene škole u brzim promjenama postmodernog svijeta je izgrađivanje kreativne-stvaralačke ličnosti učenika koji će se organizirano i na znanstvenim paradigmatama osposobiti za stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti, koje postaju nužan preduvjet za praćenje suvremenog tehničkog i znanstvenog razvoja.

Cilj ovoga istraživanja bio je proučiti postoji li razlika u kreativnosti likovnih radova učenika s obzirom na različite likovne metode rada i uporabu različitih likovnih tehnika u nastavi Likovne kulture. Na osnovu postavljenoga cilja u okviru ovoga istraživanja postavili smo sljedeće *zadatke* istraživanja:

1. ispitati postoje li razlike u likovnoj kreativnosti između radova učenika koji su nastali uporabom tradicionalnih crtačkih i slikarskih tehnika (a) i radova koji su nastali korištenjem suvremenih kombiniranih likovnih tehnika (b);
2. ispitati koja vrsta likovnih metoda i tehnika (a ili b) učenike češće dovodi do šablonskog načina likovnog izražavanja;
3. ispitati koju vrstu likovnih metoda i tehnika (a ili b) učenici više vole u svom likovnom izražavanju.

U nastavku su uzložene hipoteze kojima smo se u ovom istraživanju vodile. H_g (generalna hipoteza) - postoje razlike u stupnju kreativnosti između likovnih radova gdje su se prilikom stvaranja koristile različite vrste likovnih metoda i tehnika (a i b). Da bismo glavnu istraživačku hipotezu mogli valjano analizirati, odredili smo nekoliko podhipoteza.

H 1. Likovni radovi učenika koji su nastali korištenjem suvremenih kombiniranih likovnih tehnika, odnosno likovnim metodama rekonponiranja i redefiniranja bit će kreativniji.

H 2. Tradicionalne likovne tehnike crtanja i slikanja učenike će češće dovesti do šablonskog načina likovnog izražavanja.

H 3. Učenicima će se više svidjeti suvremeniji način likovnog izražavanja.

Metod. Za razliku od odraslih umjetnika u procjeni kreativnosti dječjih likovnih radova bitna je dob djeteta. U procjeni dječje kreativnosti odabrali smo kriterije Herceg, Rončević, & Karlavaris

* Email: kuscevic@ffst.hr

(2010), koji navode: „Ako je dječji uradak iskren, osoban, originalan, otkrivajući i za dijete i za odrasle onda je takav uradak dobar. Ako je dječji uradak imitacija već nacrtanih oblika, odnosno ako je precrtan, kopiran, on ne odražava ništa o dječjem shvaćanju i stavovima, on nije originalan i ne otkriva ni djetetu ni odraslima ništa novo ili posebno“.

Kreativnost učenika procjenjivali smo prema stupnju slobode iskazanom u radu, odnosno procjenjivali smo je li rad nastao bez uzora ili sugestija te je li na neobičan način govori o učeničkom doživljaju naslikanog motiva. Tijekom izrade učeničkih radova bilježili smo manifestacije kreativnosti prema Renzulli i Reis (1985): (1) fluentnost, fleksibilnost i originalnost mišljenja; (2) znatiželja, mentalna razigranost, otvorenost za novo iskustvo, tolerancija za ono što je novo i različito u vlastitom i tuđem mišljenju, postupcima i produkciji, spremnost reagiranja i stupanja u akciju na neki vanjski izazov ili na poticaj ideja i osjećaja, spremnost na rizik u mišljenju i akciji; (3) samopouzdanje, odsutnost straha od greške ili neuspjeha, nezavisnost u mišljenju; (4) osjetljivost za detalje, estetska kvaliteta misli i produkata.

U ovom istraživanju koristili smo *metodu slučaja* (studiju slučaja) jer ona daje primjenjiva znanja za praktičke intervencije. U vođenju aktivnosti usmjeravali smo rasprave učenika. Pri tome smo strpljivo pratili svakog učenika te poticali pasivnije da iznose svoja mišljenja i ideje, ali i smirivali preaktivne, one koji previše pričaju ili se udaljuju od postavljenog problema. Učenike smo uvažavali i objašnjavali kako su različita shvaćanja i rješenja likovnih problema normalna stvar izrazito poželjna u likovnom izražavanju. Nastojali smo ukazati kako mijenjanjem načina rada u školi u korist kreativnog načina likovnog izražavanja možemo potaknuti institucionalne promjene. Škola kao sastavnica suvremenog razvoja podrazumijeva inovativnu školu u svim segmentima. Tek uz spoznaju toga kako treba mijenjati načine rada u školi, te uz izmjenu iskustava svih sudionika školske stvarnosti, može se učinkovito mijenjati škola. Odnosno, kao što navodi Pivac: „Ostvarivanje inovativne škole integralni je dio puta ostvarivanja inovativnog društva“ (Pivac, 2000: 62-63). Institucionalne i društvene promjene treba poticati na individualnoj razini i zato smo krenuli od učenika.

Rezultati i diskusija. Analizirajući i opservirajući učeničke radove utvrdili smo slijedeće. Učenje na temelju vlastitog istraživanja i otkrivanja koja u većoj meri dolazi do izražaja u kombiniranoj tehnici i putem redefiniranja i rekonponiranja povećava unutrašnju motivaciju i spoznajnu moć učenika, što maštu čini moćnom, a likovni izraz čini bogatim i kreativnijim. U radovima nastalim putem ove metode ostvarile su se neobične ideje učenika što je učeničkim radovima dalo posebnu maštovitost za razliku od tradicionalnog pristupa koji je podložniji šablonskim rešenjima. Na primjer, zbog brojnih mogućnosti kombiniranja pri izradi novog portreta, učenici su divergentno razmišljali i stvarali neobičan i često vrlo šaljiv izgled portreta, što nije bio slučaj u primeni tradicionalnih nastavnih metoda. Ovaj nalaz ide u prilog prvoj i drugoj hipotezi. Pored kognitivne dobiti, ovim metodama probudili smo interes i zanimanje učenika zbog velike neizvjesnosti o konačnom rezultatu. Time smo potvrdili treću

hipotezu. Glavni nalaz je da likovni radovi učenika, koji su nastali korištenjem kombinirane likovne tehnike rekonponiranja i redefiniranja pokazuju da je primjena ovih metoda izvrsno potaknula učeničku kreativnost, kao i motivaciju.

Analizirajući manifestacije kreativnosti prema (Renzulli i Reis, 1985) potvrdili smo i proširili prethodne nalaze. Uočili smo da su učenici, koji su radili po suvremenoj metodi, pokazali veću fleksibilnost i originalnost u mišljenju što se manifestiralo u njihovim likovnim radovima. Znatiželja, mentalna razigranost i otvorenost za novo iskustvo, tolerancija za ono što je novo i različito u vlastitom i tuđem mišljenju također je došla do izražaja u likovnim aktivnostima ovih učenika. Tijekom stvaralaštva učenici su bili znatno više zainteresirani i motivirani. Stalno su iznosili svoje misli i ideje, smijali su se te uživali i uvažavali tuđe ideje u produkciji likovnog rada.

Zaključak. Učenici uživaju u procesima likovnog rada prilikom primene suvremenih nastavnih metoda redefinisanja i rekonponiranja. Uspoređujući atmosferu na satu Likovne kulture održanog na tradicionalni način i suvremeni način, zaključujemo da je učenicima zanimljiviji suvremeni način rada, koji se uz navedeno bazirao još i na igri, uvažavanju neobičnih pitanja te uvažavanju maštovitih i neobičnih ideja čime je na odličan način bila potaknuta učenička likovna kreativnost. Redefiniranje i rekonponiranje su potaknuli maštu i originalnost.

Ključne riječi: *kreativnost, rekompozicija, redefinicija, učenici*



Literatura

- Herceg, L., Rončević, A. i Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa, Sveučilište u Rijeci.
- Pivac, J. (2000). *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

ODNOS ŠKOLE I LOKALNE ZAJEDNICE U URBANOJ PERIFERIJU – PRIKAZ AKCIONOG ISTRAŽIVANJA ŠKOGRAD

Jelena Joksimović*

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Ovo akciono istraživanje sprovodi se u beogradskom naselju Ledine, sa osnovnom školom "Vlada Obradović Kameni" kao učesnicom. Osnovno istraživačko pitanje je: Koja je priroda veze između promjena u prostoru i promjena u kvalitetu života stanovnika i stanovnica Ledina? U tom pitanju zapravo pokušavamo razumjeti sledeće. Kako transformisati zajednicu kroz aktivnosti sa djecom i školskim osobljem? Kako omogućiti da socijalno segregirana škola postane agens razvoja lokalne zajednice? Koja je uloga djece i škole u izgradnji socijalnog kapaciteta zajednice? Kako djeca doživljavaju, koriste i mijenjaju prostor u svojoj lokalnoj zajednici? Kako diskriminatorne prakse u zajednici transformisati u pozitivne primjere zajedničkog življenja?

Studija leži na metodološkim pretpostavkama *akcionog istraživanja* (u nastavku rada: AI) čiji su principi: *kolaborativnost*, svi uključeni su i ko-istraživači ili ko-istraživačice - školsko osoblje, djeca, stanovnici i stanovnice naselja, kao i profesionalna zajednica (Carr & Kemmis, 1986; Zuber-Skerritt, 1996); *participativnost* - način istraživanja i mijenjanja prakse usaglašen je sa potrebama školske i ostale djece u naselju (Avramović, 2014; Hart, 1992) i svih ostalih aktera; *usmjerenost na mijenjanje prakse* - istraživanje se ostvaruje kroz spiralnu izmjenu krugova - planiranje, akcija, posmatranje i refleksija (Carr & Kemmis, 1986); *usmjerenost na proces a posebno na otvorenost procesa* - smjenjuju se faze istraživanja bez unaprijed *nedefinisanih* ishoda (McNiff, 2013); *motivacija aktera* - istraživanje se oslanja na realnu motivaciju uključenih (Elliot, 1991), budući da su, usljed nedostatka dovoljnog broja đaka, radna mjesta u školi su ugrožena. Za za roditelje i djecu izvor motivacije je blizina lokalne škole.

O kontekstu Ledina. Naselje Ledine je jedno od mnogih neformalnih prigradskih naselja Beograda. Isplanirano je i 1961. godine izgrađeno na tadašnjem samom rubu Novog Beograda kao privremeno naselje, sa namjerom da traje deset godina. Ono je, ipak, u međuvremenu postalo mnogo veće i kompleksnije. Na uslove života na Ledinama snažno utiču obrasci nezavisne gradnje stambenog prostora. Tako nastaju životni uslovi oblikovani preplitanjem pojedinačnih najčešće na štetu zajedničkih, javnih interesa (Hildebrandt & Milic, 2016), što je karakteristično za većinu perifernih naselja Beograda (Diner, Meili & Topalovic, 2012). Posljedica toga je ugrožavanje javnog prostora i rada lokalne osnovne škole. Škola i njeno dvorište su jedini javni prostor u naselju u kome se komšije redovno okupljaju. Ali, rastuća segregacija ugrožava njihov opstanak, što je takođe trend prisutan u brojnim sličnim naseljima (Statistical Office of the Republic of Serbia & UNICEF, 2014). Naime, broj đaka u lokalnoj školi

* Email: jelena.joksimovic@f.bg.ac.rs

konstantno opada, iako broj djece u naselju raste, a u školskoj godini 2017/18. u prvi razred upisana su samo djeca manjinskih nacionalnosti, dominantno romske. Dobra ilustracija socio-ekonomskog statusa upisanih đaka je i informacija da nijedno dijete u trenutku upisivanja nije posjedovalo knjige u svom domu (ovi podaci preuzeti iz Školskog razvojnog plana škole).

O kritičkoj teoriji pedagogije i urbanih studija. Teorijska osnova ovog akcionog istraživanja su kritička pedagogija (Apple, 2006, Apple, Ball, & Gandin, 2010; Freire, 1975, 1993, 2008; Hooks, 1994, 2003; Žiru, 2011) kao i kritičke urbane studije (Davies & Imbroscio, 2010; Hou & Knierbein, 2017). Nejednakosti i uloga škole kao obrazovne institucije u središtu su ovog istraživanja. Taj odnos najdirektnije adresira kritička pedagogija kroz ideju obrazovanja kao emancipatorske prakse. Problem od kojeg krećemo poznat je i replicira se u istraživanjima već dugo - obrazovanje reprodukuje društvene nejednakosti (Burdije i Paseron, 2014; Coleman et al., 1966; Fishkin, 2014). Uz punu svijest koliko je to sistemski i višesektorski problem, rezilijentnost i agensnost samih zajednica i škola ima svoj doprinos u preokretanju tog pravca i to je upravo oslonac ovog AI.

Dileme sa kojima se porodice susreću prilikom izbora škole slične su širom planete. Na jednoj strani je želja da se izabere najbolje obrazovanje za svoju djecu, na drugoj su praktični razlozi kao što je blizina škole, i na trećoj je činjenica da škole koje većinski pohađaju djeca iz marginalizovanih grupa zaista bilježe niža obrazovna postignuća. Te dileme često vode u dilemu: biti dobar građanin i građanka (ponašamo se nedsikriminatorski i djecu upisujemo u škole koje su izazovne u smislu socio-ekonomskog statusa i multietničnosti) ili biti dobar roditelj i izabrati školu koja nema takav problem. Čini se nemogućim učiniti oba (Frank & Weck, 2018). Kada su suočeni sa takvim dilemama, porodicama dominantne etničke grupe je potrebno pružiti oslonce koji će im pomoći da se odupru trendovima segregacije marginalizovanih grupa. U našem akcionom istraživanju krećemo od kolaborativnog tumačenja obrazovnih prostora sa djecom i zajednicom i idemo ka transformaciji tih prostora.

Metod. *Kako promišljamo i gradimo promjenu.* Istraživanje je do sada imalo dva ciklusa: planiranja, akcije, praćenja i refleksije, grubo podijeljenih na dvije školske godine sa ljetnjim raspustom. Cilj prvog ciklusa (2016/17.) je bio: *izgraditi vezu i povjerenje sa zajednicom*. Dok je specifičan cilj drugog ciklusa (2017/18.): *izgraditi prostornu intervenciju koja adresira pitanje povezanosti škole i naselja*.

Metodologija je dominantno kvalitativna i u fazama planiranja i reflektovanja i u fazama intervencije (Atkinson & Wallace, 2012) i pokriva veoma širok spektar pojedinačnih metoda i tehnika koje su opisane u nastavku i koje u velikoj mjeri zavise od toga sa kojom grupom učesnika i učesnica se koriste.

Planiranje: analiza sadržaja različitih zvaničnih urbanističkih i demografskih dokumenata, terenska analiza prostora, razgovori sa lokalnim stanovništvom; *akcije*: ljetnja škola (radionice pričanja priča (Gabriel, 2000), mentalno mapiranje (Ellsworth, 2005) participativni dizajn prostora (koistraživačko sistematsko posmatranje sa djecom (Vranješević, 2012), ankete,

intervjui, fokus grupe, radionice planiranja, komšijska okupljanja), gerilske intervencije u javnom prostoru koje provociraju nove obrasce dječje igre (Brown & Patte, 2013), umjetnički performansi (dramski, literarni, plesni); *praćenje*: analize sadržaja produkata rada, evaluacije pojedinačnih događaja (upitnici, razgovori); *refleksija*: polustrukturisani blog dnevnik, foto i video dnevnicu akcija, refleksivni logovi projektnog tima (Bartlett & Milligan, 2015), diskusione grupe u profesionalnoj zajednici.

Rezultati i zaključna diskusija. *Čvorovi kao faze akcionog istraživanja.* U tekstu iznad je opisan prvenstveno proces AI, a u ovom odeljku biće istaknuti neki od rezultata dosadašnjih ciklusa. Kao osnovne rezultate opisanog AI prepoznamo i pozitivne i negativne rezultate ili čvorove koji su mijenjali planirani tok AI. U zagradama je navedeno na koje istraživačko pitanje (IP) se odnose.

Pozitivni rezultati koje prepoznamo su: (a) formirana zajednica djece i odraslih oko cilja AI (IP 2 i 3) (Joksimović, Petrović, Utvić & Milić, 2018); (b) sa djecom, roditeljima i školskim odobljem kreiran performativni kurikulum idealne škole - Školaboratorije budućnosti (IP 2 i 3); (c) kao rezultat diskusija za profesionalnu zajednicu proširen je i transdisciplinarni tim AI, na početku su jedine discipline članova i članica našeg tima bile arhitektura, urbane studije i psihologija obrazovanja, sada se u tumačenje procesa na Ledinama uključuju i pedagogija, andragogija, ples i drama kao i vizuelne umjetnosti (IP 1); (d) dizajn i priprema izgradnje prostorne intervencije "učionice na otvorenom" u dvorištu škole (IP 3); (e) pojava dvije lokalne inicijative koje su se uključile u rad sa školom posredno podstaknute AI: lokalni preduzetnik koji počinje da radi na sanaciji školskog igrališta; mjesni odbor jedne političke partije koji radi na instalaciji igrališta za djecu predškolskog uzrasta (IP 1 i 3).

Teškoće sa kojima se susrećemo u ovom AI su: (a) nedovoljna participacija školskog osoblja: većina osoblja nije zaposlena u školi sa punim radnim vremenom ili pokazuju nisku motivaciju (IP 1 i 3); (b) povezivanje teorijskih i praktičnih pristupa različitih disciplina u akcijama ali i teorijskim tumačenjima (IP 1); (c) razvoj mehanizama horizontalnog koordinisanja AI: raznolikost tima i ograničeno vrijeme za rad na AI čine uspostavljanje mehanizama koordinacije teško izvodljivim, a proces otežava i niska motivacija djece i školskog osoblja da se uključe u proces koordinacije (IP 1).

Ovo saopštenje zaključimo uvidom da je rad na ovom AI je pokazao kako je neophodno angažovati nove teorijske paradigme (npr. feminističku - nismo pretpostavljali koliko značajno rodne razlike oblikuju dinamiku u naselju). Za kraj, važno je još jednom istaći da je uključenost zajednice ujedno i preduslov i rezultat ovakvog istraživanja, i stoga su opisani rezultati samo *neprirodan* presjek trenutnog rada u zajednici.

Ključne riječi: *akciono istraživanje, kritička pedagogija, nejednakosti u obrazovanju, intervencije u javnom prostoru, zajednica*



Literatura

- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S. J. & Gandin, L. A. (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London: Sage.
- Avramović, M. (2014). *Kad smo pitani, a ne ispitivani. Konsultacije sa decom u pokretu*. Sarajevo: Save the Children International.
- Bartlett, R. & Milligan, C. (2015). *What is diary method?* London: Bloomsbury.
- Brown, F. & Patte, M. (2013). *Rethinking children's play*. London: Bloomsbury academics.
- Burdije, P. i Paseron Ž. K. (2014). *Reprodukcija: elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Taylor & Francis.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Davies, J. S. & Imbroscio, D. (Eds.) (2010). *Critical urban studies: New directions*. New York: SUNNY Press. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1930375>
- Diner, R., Meili, C. M. I. & Topalovic, M. (2012). *Belgrade a research on urban transformation. Formal-informal*. Basel: ETH Studio Basel, Contemporary City Institute.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, UK: Open University Press. <https://doi.org/10.1080/0141192930190510>
- Ellsworth, E. A. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. London: Psychology Press.
- Fishkin, J. (2014). *Bottlenecks. A New Theory of Equal Opportunity*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Frank, S. & Weck, S. (2018). Being good parents or being good citizens: Dilemmas and contradictions of urban families in middle-class enclaves and mixed Neighbourhoods in Germany. *Int. J. Urban Reg. Res.*, 42, 20-35. doi: 10.1111/1468-2427.12592
- Freire, P. (1975). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin books.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2008). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Gabriel, Y. (2015). *Storytelling. Routledge Handbook of Interpretive Political Science*. New York: Routledge.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenizm to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hildebrandt, V. & Milic, P. (2016). *Political space matters*. Beograd. https://issuu.com/politicalspacematters/docs/online_publication_psm
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Hou, J. & Knierbein, S. (2017). *City unsilenced: Urban resistance and public space in the age of shrinking democracy*. New York: Taylor & Francis.
- Joksimović, J., Petrović, A., Utvić, M. & Milić, P. (2018). Schoolcity - Rethinking the agency of the local school in the urban periphery. *ECER: The European Conference on Educational Research. Bolzano. EERA: European Educational Research Association*.
- McNiff, J. (2013). *Action research*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Statistical Office of the Republic of Serbia & UNICEF (2014). *Serbia Roma Settlements Multiple Indicator Cluster Survey (MICS 5). Preliminary results*. Belgrade: Statistical Office of the Republic of Serbia & UNICEF.
- Vranješević, D. J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Žiru, A. (2011). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory action research for organisational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 83–105). London: Falmer Press.

NARATIVIZACIJA DRUŠTVENIH DOGAĐAJA U PORODICI: ANALIZA ŽIVOTNIH PREKRETNICA KOD PRIPADNIKA TRI GENERACIJE

Ana Đorđević*

Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Biljana Stanković

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Sanja Grbić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Sara Ristić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Ljudi žive kao članovi zajednica u mrežama sazdanim na pričama koje dele jedni sa drugima i kroz koje razumeju sebe i svet oko sebe (Cole, 1996; Murray, 2003). Priče već postoje u kulturi u kojoj živimo, ali ih mi koristimo i iznova kreiramo kako bismo organizovali svoja iskustva (npr. Bruner, 2003; McAdams, 2003; Mishler, 1997; Ricoeur, 1997). Tako je narativ osnovno sredstvo kreiranja istorije i identiteta pojedinaca i društava (Wertsch, 1997).

Kolektivna sećanja na značajne događaje data su u formi narativa i predstavljaju kolektivno deljene reprezentacije prošlosti, i okvir za sećanje kod pojedinaca (Coser, 1992; Middleton & Edwards, 1990; Wertsch, 2002). U preseku između lične i kolektivne istorije oblikuje se jedna generacija, čiju su istorijsko-socijalnu svest i ideologiju oblikovali specifični socio-politički događaji (Mannheim, 1952) i koja predstavlja najvitalniju vezu osobe sa vremenom u kojem živi (Schuman & Scott, 1989).

U našem društveno-istorijskom kontekstu, tri generacije u okviru iste porodice svedoci su različitih perioda (kao nosioca različitih socio-političko-ekonomskih odnosa i ideoloških orijentacija): posleratne SFRJ; ratne, krizne SRJ u procesu dezintegracije; tranzitne Republike Srbije. Naš cilj bio je da istražimo međugeneracijske razlike u načinu na koji se u okviru porodica prepoznaju i narativizuju relevantni socio-politički događaji.

Metod. Prigodni uzorak činilo je 27 učesnika iz 6 porodica iz Beograda, Obrenovca, Pančeva, Kragujevca i Kraljeva (Tabela 1). U svakoj porodici intervjuisale smo između četiri i šest pripadnika 3 različite generacije.

* Email: ana.djordjevic@f.bg.ac.rs

Tabela 1. Struktura uzorka učesnika u istraživanju

| generacija | žene | muškarci | ukupno |
|---------------------|------|----------|--------|
| starija (67-85 god) | 5 | 4 | 9 |
| srednja (49-55god) | 6 | 3 | 9 |
| mlađa (20-28 god) | 5 | 4 | 9 |
| | 16 | 11 | 27 |

Kao tehniku prikupljanja koristile smo *intervju prekretnica* (McAdams, 2008) – ključnih životnih događaja u društvenoj, ličnoj i porodičnoj istoriji (Pillemer, 2001). Intervju je bio polustrukturisan i trajao je 20-70 minuta. Transkripte smo analizirale oslanjajući se na narativni pristup, a fokus analize bio je na identifikaciji tipa elicitiranog događaja, načina na koji se o njemu govori i preplitanja ličnog i socijalnog u narativu. U ovom radu biće prikazani rezultati analize specifično društvenih životnih prekretnica kod različitih generacija.

Rezultati i diskusija. U *starijoj generaciji*, izrazita je razlika u načinu na koji muškarci i žene govore o društvenim događajima i njihovom uticaju na lične živote. Sve žene izdvajaju društvene događaje tokom '90ih kao značajne prekretnice, ali ih komentarišu kroz lična i porodična iskustva (*Obaveze su velike bile, nemaština, teško se nabavljala i hrana i-i namirnice, (...) vrlo je teško bilo, i trebalo se snaći, plate su bile minimalne, penzije još manje...*). Period društvenih, političkih i ekonomskih promena se tako pre svega prikazuje iz lične perspektive, kroz konkretna, intenzivna i potencijalno traumatična iskustva, opisana sa dosta detalja i na emotivno involviran način (*Pa da Vam pravo kažem, ratno to stanje, to je bilo baš grozno. (...) Tako da su to bile te prekretnice koje su ježive. (...) Bilo je i gladovanja i zimovanja i, to su bile baš ono traume velike, da, da, da se misli čovjek kako će preživeti.*). Kada se društveni prevrati u narativu najstarijih učesnica ne pojavljuju sami kao životne prekretnice, prepoznaje se njihov ključan uticaj na lične događaje (*...kad je u Hrvatskoj počinjalo. Kad su ih odveli tamo, nisu znali ni gde idu, ni šta rade... Ja sam toliko tada imala taj potres, deca ostala mala, on otišao, da l' će se vratiti, da l' neće, kukaj svaki dan. Ovaj, ja mislim da sam tad dobila stres, te sam prvu operaciju imala '93.*).

Sa druge strane, muškarci iz iste generacije ne referišu na iste događaje kao prekretnice i eksplicitno se distanciraju od političkih dešavanja. Oni najčešće biraju da govore isključivo o ličnim događajima ili sažeto referiraju na društvene događaje od pre pola veka (*Pa ja sam... ne podležem politici. I: Znači ne pamtite neke važne događaje? Ja sam bio dete kad je bio [II svetski] rat...*).

Žene i muškarci *srednje generacije* takođe različito izveštavaju o društvenim prekretnicama. Dok se muškarci povlače ili neelaborisano i apstraktno izveštavaju o socio-političkim promenama početkom devedesetih godina (*To su te devedesete godine... Ne znam kako da Vam kažem, to je... Što kaže ono ne vratile se nikad. To je bilo stvarno... preživljavanje...*), žene o njima govore na ličan i angažovan način, istovremeno reflektujući širi značaj promena u ideološkoj sferi, standardu života i odnosima među ljudima (*Od jednog punog, um, perioda*

zadovoljstva, prvog posla koji sam mnogo volela, nekako, osećaja da sam uradila sve na vreme, da postoji neka perspektiva, odlične plate koju sam imala, standarda koji je krajem osamdesetih bio dobar, dobre, ozbiljne veze u kojoj sam bila – ta '90., '91., odjednom počinju da bivaju period svega suprotnog, dakle, velike nestašice, um, tegoba na poslu...). Svakodnevni život žena potpuno je transformisan, pogođen stalnim neizvesnostima, strahovanjima za dobrobit novostvorene porodice, neretko gubitkom posla i osećajem besperspektivnosti i nemogućnosti planiranja (*To je bilo jasno da je to nešto što nam je okrenulo živote, mislim, ali bukvalno i za 180°. Znaš, ono, sve što si planirao '90., kako si video svoj život '90., '91. više to nisi mogao zamisliti.*).

Mada većina učesnica spominje temu ratova, dve učesnice čiji su muževi mobilisani na najmanje elaboriran način pričaju ili radije ne pričaju o tome. Kod samih učesnika koji su bili mobilisani primećujemo konformizam „zaveri ćutanja“ o potencijalno traumatičnom iskustvu iz rata (Laub & Hamburger, 2017), kao i osećaj neshvaćenosti i nezainteresovanosti šire zajednice za njihova iskustva (*Taj rat [’99] nećemo da spominjemo, to što sam bio na ratištu, to danas nikog i ne zanima da Vam kažem pošteno. (smeh)*); Čak i sa ljudima sa kojima sam bio tad u Hrvatskoj, koji nose ista iskustva koja ja nosim, ovaj, ne pričamo nešto preterano o tome. (...) bivamo apostrofirani *od strane drugih ljudi kao gomila budala koja je nasela na političku propagandu, koja je tamo išla da kolje prasad, pije slavonsku rakiju i vino i eto, to je bio naš rat.*

U narativima članova *mlađe generacije*, bez obzira na pol, opis važnih društvenih događaja najčešće je izostao. Oni su na prvom mestu usmereni na događaje na individualnom planu, što je u skladu sa normativnim zadacima ranog odraslog doba u Zapadnoj kulturi (lični identitet, romantični odnosi, zaposlenje) (Habermas & Bluck, 2000). Međutim, ovo bi moglo biti dodatno podstaknuto angažovanošću roditelja da sačuvaju mlade od turbulencija i nestabilnosti koje nose stalno prisutne negativne socio-ekonomske promene u našoj sredini. Porodični sistem štiti mlade od upliva dešavanja iz socio-političkog sveta, filtrirajući sadržaj i intenzitet događanja koji stiže do njih sa šire društvene ravni (*Pa pazi, na mene lično, ništa što je kao uticalo preterano, znaš, bar ja to i dalje ne osećam... mlađa [sam], znaš, ono, i dalje živim sa svojom porodicom*).

Kada u svoje narative i uključuju društvene događaje, to su najčešće neelaborisani, apstraktni i emotivno neangažovani opisi događaja koje prepoznaju kao relevantne za generaciju svojih roditelja, bazirani na porodičnim prepričavanjima (Čoveče, nemam pojma. Neka kriza jeste bila, ne znam koja.). Čak i kod mladih čiji su članovi porodice bili direktni učesnici dramatičnih događaja prisutna je „zavera ćutanja“ o iskustvima očeva, neposrednih ratnih učesnika (npr. oca *“nikad nije pitao i ne treba da ga pita”* o ratu), a retko se, kada postoje i lična sećanja, javljaju detaljni, emotivno involvirani, opisi događaja (*Tata se samo jedno veče pojavio na vratima. U uniformi. Bio je skroz prljav, zarastao u bradu, nepošišan. Ja znam samo da sam skočio i trčao sam koliko su me noge nosile i mislim da sam mu se za nogu zalepio, da nisam hteo taj dan da se pustim od njega.*).

Ono što oblikuje način na koji se društveni događaji pojavljuju u narativima učesnika jeste *otklon od politike*, koji je prisutan kod većine učesnika, a veoma je izražen kod muškaraca

i mladih. Jedan od mogućih razloga leži u produženom lošem političkom vođenju zemlje, koje uprkos smenama političkih orijentacija ne donosi boljitak za građane (*Kad krenemo od tih političkih, to su ti najnoviji izbori gde sam očekiv'o nešto, stvarno preokret, jel, kad su ovi došli na vlast, ta obećanja (...) ne veruj nikom od tih političara, ali u suštini me politika uopšte ne zanima.*). Istaknut otklon od politike kod mladih (*politikom se ne bavim uopšte, niti me zanima, to odmah isključujem*), nepraćenje medija i opšta nezainteresovanost za šira socio-politička dešavanja, uz povremeno izražavanje nepoverenja u sistem, skepticizma i razočaranosti (*Ne daj bože da ti nešto treba od ove države; U poslednje vreme si... pomiren sa činjenicom da niko od nas, običnih ljudi nije bitan.*), modelovan je rezigniranošću njihovih roditelja i podržan činjenicom da mladi, za razliku od prethodnih generacija, nemaju neposredno iskustvo drukčijih socio-političkih okolnosti do onih u kojima su odrasli, te žive u stanju „permanentne krize“ na koju su se vremenom habituירali.

Zaključak. Žene starije i srednje generacije spremno i elaborirano govore o događajima koje bismo objektivno identifikovali kao najznačajnije društvene prekretnice u skorijoj istoriji i prepoznaju njihovu ulogu u oblikovanju ličnog i porodičnog iskustva. Nasuprot njima, muškarci starije i srednje generacije ispoljavaju zajednički obrazac (anti)narativizacije društvenih događaja: eksplicitno povlačenje iz sfere društvenog i fokusiranje na lične/porodične događaje. Zanimljivo je uporediti narative žena i muškarca koji su savremenici istih društvenih događaja – žene, iako preplavljene neizvesnostima, borbom za egzistenciju i brigom za decu, sa distance od skoro 30 godina o njima govore reflektovano i elaborirano; dok je kod muškaraca koji su bili neposredniji učesnici u društvenim događajima od žena, npr. kao članovi političke partije ili vojnici mobilisani u rat, prisutan defetizam, razočaranost i verovatno kulturološki uslovljena (anti)narativizacija, iz čega naslućujemo socijalno-traumatično iskustvo koje još uvek nije integrisano. Za njih, to je uzrok ćutanja i povlačenja iz oblasti društveno-političkih dešavanja i fokusiranja na porodične događaje.

U generaciji mladih se, iako ne govore o povezanosti šireg društvenog plana i prekretnica u ličnom životu, svest o uticaju socio-političke sfere pojavljuje kroz refleksiju o porodičnom kontekstu, gde uočavaju značaj ovih događaja za živote njihovih roditelja. Strategija nošenja sa naučenom bespomoćnošću u vezi sa progresivnim pogoršanjem socio-ekonomskih okolnosti, koja figurira u njihovim narativima, jeste fokusiranje na lični plan (značajne odnose, akademske i poslovne uspehe). Time mladi dobrovoljno prihvataju okvire individualnog i porodičnog konteksta kao granice svog investiranja.

Ključne reči: *narativ, životna prekretnica, društveni događaj*



Literatura

- Bruner, J. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coser, L. A. (Ed.) (1992). *Maurice Halbwachs on Collective Memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.
- Laub, D. & Hamburger, A. (Eds.) (2017). *Psychoanalysis and holocaust testimony: Unwanted memories of social trauma*. London: Routledge.
- Mannheim, K. (1928/1952). The problem of generations. In K. Mannheim (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (pp. 276-322). London: Routledge and Kegan Paul.
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the life story. In R. Fivush, & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research, 3rd Edition* (242-262). New York: Guilford Press.
- Middleton, D. & Edwards, D. (Eds.) (1990). *Collective Remembering*. London: Sage.
- Mishler, E. G. (1997). Narrative accounts in clinical and research interviews. In B.-L. Gunnarsson, P. Linekk & B. Nordberg (Eds.), *The construction of professional discourse* (pp. 68-81). London: Longman.
- Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 95-112). Washington: APA.
- Pillemer, D. B. (2001). Momentous events and life story. *Review of General Psychology*, 5(2), 123-134.
- Ricoeur, P. (1997). A response by Paul Ricoeur. In M. Joy (Ed.), *Paul Ricoeur and narrative: Context and contestation* (pp. 34-64). Calgary, Canada: University of Calgary Press.
- Schuman, H. & Scott, J. (1989). Generations and collective memories. *American Sociological Review*, 54, 359-381.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3, 5-20.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.

ŽENE, MAJKE, KUĆANICE – ISTRAŽIVANJE POLOŽAJA ŽENA U SUVREMENOJ OBITELJI U GRADU SPLITU

Gorana Bandalović*

Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

Antonia Popić

Osnovna škola „Kraljice Jelene“, Solin

Uvod. Tijekom najvećeg dijela povijesti i u većini poznatih društava žene su bile na margini društva, uvijek objekt, a nikada subjekt događanja. Proglašavane su iracionalnima, manje pametnima, nesposobnima za cijeli niz poslova i uopće samostalan život. Dominacija muškaraca nad ženama održavala se kroz patrijarhalni sustav odnosa, utemeljenog na pripisivanju uloge supruge i majke kao prirodne ženama (Galić, 2006: 149). Društveni položaj žena u Hrvatskoj u mnogo čemu je podređen položaju muškaraca. Taj patrijarhalni odnos prema ženama nije ukinut nakon uspostave demokratskog poretka, već je dodatno učvršćen u javnosti sve prisutnijim katoličkim vrijednosnim predodžbama (Tomić-Koludrović i Kunac, 2000: 14). Ipak, veće obrazovanje žena i porast njihova plaćenog zapošljavanja, te novi oblici političkog zastupanja interesa žena dovode do određenih promjena rodni odnosa u suvremenom zapadnom svijetu (Walby, 2005: 1). Svjedoci smo stalnih društvenih promjena te njihovih implikacija na odnose unutar obitelji - tradicionalna podjela uloga (otac pater familias, majka domaćica) je sve rjeđa. Posebice se mijenja uloga žene u obitelji, ali i u cjelokupnom društvu (Nikodem i Aračić, 2005: 155).

Nažalost, gubitak sigurnosti, smanjenje radnih mjesta, te neizvjesnost idu na ruku predmodernim ženskim ulogama, a ne inovativnim kakva pretpostavljaju postindustrijska društva (Tomić-Koludrović i Kunac 2000: 182). Hrvatska obiteljska struktura se stoga sporije mijenja i dijelom zadržava tradicionalna obilježja (Zrinščak, 2008: 295). Glavna društvena očekivanja od žena i dalje se svode na njihove reproduktivne funkcije te se od žena u pravilu očekuje da budu majke, dok se od muškaraca primarno očekuje da budu skrbnici obitelji (Galić, 2011: 112). Polazeći od toga da većina žena uz plaćeni rad izvan kuće mora preuzeti i obveze u kući, može se reći kako žene imaju „dvostruko radno vrijeme“ ili „drugu smjenu“ (Čudina-Obradović i Obradović, 2000: 135). Objašnjenja neegalitarne podjele rada u obitelji posežu za kulturalnim čimbenicima, posebice muškarčevim superiornim ekonomskim položajem i utjecajem ideologije rodni uloga (Topolčić, 2001: 768).

* Email: gbandalo@ffst.hr

Metod. Interes za rod u sociološkim istraživanjima posljedica je povećane pozornosti određenim problemima i aspektima položaja žena, te zauzimaju politički stav upravo s ciljem ojačavanja njihova položaja. Prethodno se na žene gledalo kao na prilično homogenu grupu koja dijeli slična iskustva i interese, povezane definicijom žene kao „drugoga spola“ i samim time diskriminirane. No, u posljednje vrijeme su tendencije koje pretpostavljaju univerzalni, homogeni ženski subjekti podvrgnute kritici (Alvesson, 2002, prema Lončar, 2010: 144). Vođeno postmodernističkim pristupom, ovo istraživanje uključilo je jedanaest žena kako bi obuhvatili „višestruke glasove“ i stekli uvid u raznolikosti uloga žena koje su im dodijeljene kao i njihova različita iskustva. Naime, suvremeno restrukturiranje rodniĸ odnosa obilježeno je polarizacijom između razliĸitih naraštaja jer mlade žene stjeĸu kvalifikacije i položaje na tržištu rada nedostupne starijim ženama, koje se stoga ograniĸene privatnim patrijarhatom posljediĸno nalaze u lošijem položaju (Walby, 2005: 2).

Odabrana istraživaĸa metoda je polustrukturirani intervju. Sudionice intervjua su žene razliĸite dobi – tri sudionice u dobi od 20 do 34 godina; šest sudionica u dobi od 35 do 49 godina te dvije sudionice u dobi od 50 do 64 godina. Mlađe sudionice kao najviši steĸeni stupanj obrazovanja navode visoku struĸnu spremu, dok ispitanice srednje i starije životne dobi imaju srednjoškolsku struĸnu spremu. Istraživanje je provedeno u kolovozu 2017. godine u gradu Splitu, s fokusom na mikrostrukturi, odnosno obitelji kao glavnoj instituciji i sredstvu održavanja patrijarhata u društvu. Cilj istraživanja, stoga je bio istražiti položaj žene u suvremenoj obitelji u gradu Splitu.

Protokolom je odreĸen popis odreĸenih tema i pitanja, osiguravajući odreĸenu pokrivenost istraživanih tema: znaĸenje obitelji i braka; majĸinska uloga; raspodjela kućanskih poslova i roditeljskih dužnosti; raspodjela moći u pogledu upravljanja financijama i donošenju odluka. Tijekom intervjua kreirana su i nova pitanja kao rezultat sadržaja koje sugovornice iznose. Postupak koji se koristio prilikom obrade podataka jest postupak kvalitativne analize. Pomoću snimaka razgovora i bilješki za vrijeme intervjua izvršio se transkript izjava sudionica istraživanja. Nakon toga je uslijedila analiza podataka. Izjave sudionica su sažete u kodove, a potom grupirane u kategorije pazeći da kategorije i kodovi odgovaraju na istraživaĸo pitanje.

Rezultati. Model klasiĸne patrijarhalne obitelji danas je nepovratno uzdrman u zapadnim zemljama, pojavljuju se novi oblici transformiranih obitelji koji sve sigurnije zauzimaju njezino mjesto (Galić, 2011: 23), te sve veći broj ljudi brak ne drže jedinim oblikom zajedniĸkog življenja (Puljiz, 2002: 14). Ipak, unatoĸ sve većoj raznolikosti suvremenih obitelji, crkveni brak i dalje ima primat u našem društvu (Tomić-Koludrović i Kunac, 2000: 14). Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da je samo jedna od udanih sudionica istraživanja sklopila civilni brak, ali iskljuĸivo zbog nemogućnosti sklapanja crkvenog, a ne zbog vlastitog odabira („Nisam civilni jer nisam mogla, moj suprug je razveden. Ali voljela bih da sam i crkveni.“). Dvije sudionice koje su mlađe te kohabitiraju s partnerom ne pridaju vaŸnost braku te navode kako im sklapanje istoga nije prioritet, no, zanimljivo je da na koncu zakljuĸuju da će ipak popustiti

zbog pritiska okoline i zadovoljenja tradicije („To ću napraviti više zbog svoje obitelji, a ne zbog sebe.“; „Možda eventualno civilni čisto da se zadovolji obitelj, zabrinjava ih da to nije moralno.“).

Kroz pitanje majčinstva primjećuje se polarizacija stavova. Dio sudionica ide u korak s promjenom shvaćanja o poželjnosti djece i njihovoj središnjoj vrijednosti u vlastitom životu („Mnogo parova ne želi djecu, žele se posvetiti karijerama, i to je u redu.“; „Ne mora svaka žena biti majka samo zato što može rađati.“) Ipak, pod sve snažnijim utjecajem Katoličke crkve, u Hrvatskoj se neprestano promoviraju ideje poticanja natalitetne politike i uzdizanja kulta majčinstva (Galić, 2011: 18). Iz tog razloga nije iznenađujuća činjenica da sudionice koje su religioznije i koje imaju tradicionalnije poglede ipak smatraju kako je ženi majčinska uloga prirodna i obvezna za potpunu ispunjenost žene („Cilj svake, po meni, normalne žene je da jednog dana bude majka i da odgaja svoju djecu i da od njih napravi ljude.“). Jedna od sudionica istraživanja koja je u braku nije majka, vlastitim odabirom te priznaje kako je iskusila nerazumijevanje okoline i osuđivanje („Ljudi su mi rekli, kako možeš biti takva, kako možeš biti hladna. Kakvo si ti biće. A ja sam biće sa svojim željama i svojim ciljem.“).

Zahvaljujući konzervativnoj struji, osamdesetih godina se počela graditi slika o ženama koje su obrazovane i žele karijeru kao pohlepnicama i bolesno ambicioznicama (Mindoljević Drakulić, 2015: 79). Međutim, zaposlene žene stječu osjećaj o vlastitoj vrijednosti i raste im samopoštovanje, a istraživanja su pokazala da zaposlenost majke podiže odgojnu razinu okoline, te povoljno djeluje na svestrani razvitak djece (Čudina-Obradović i Obradović, 2000: 138). Važnost vlastite ispunjenosti pri obavljanju majčinske uloge prepoznaju i sudionice ovoga istraživanja („Važno je da je majka sretna i ispunjena sama po sebi da bi mogla biti dobra majka.“), dok se odgovori koji dobru majku vide isključivo kao domaćicu temelje na poteškoćama s usklađivanjem poslovnih i roditeljskih obaveza („Mislim da žene koje ne rade bolje obavljaju majčinsku ulogu. Imaju više vremena i energije.“). Naime, bitno veća participacija žena na tržištu rada nije praćena reduciranjem očekivanja u pogledu brige za djecu i odgovornosti za kuću (Galić, 2011: 51). Zaposlene majke suočavaju se s dvostrukim opterećenjem, odnosno istodobnim zahtjevima profesionalne i obiteljske uloge („Ja sam uzela obaveze na sebe, mada je i on uskakao kad je trebalo. Ali većinu tereta sam ja podnijela.“).

Oženjeni muškarci obavljaju relativno manje kućanskih poslova od žena, bez obzira je li žena zaposlena ili ne, zarađuje li jednako ili više od muža, pa čak i onda kad je muž nezaposlen (Čudina-Obradović i Obradović, 2000: 135). Ponekad se žene čak opiru sudjelovanju svojih partnera u kućanskim poslovima iz razloga što im upravljanje domaćinstvom služi kao izvor moći, te istovremeno potvrđuje njihov tradicionalan „ženski identitet“ (Mederer, 1993, prema Bartolac i Kamenov, 2013: 70). Osjećaj pravednosti je subjektivan doživljaj i ovisi o vrijednosnim stavovima sudionica, primjerice percipiranje ravnopravnosti unatoč nejednakoj raspodjeli obaveza („Kućanske poslove sve ja obavljam, zato što sam ja kući i to se podrazumijeva.“). Zamjećuje se i kako sudjelovanje muškarca u kućanskim poslovima još uvijek ne znači nužno i ravnopravnu raspodjelu poslova već se često shvaća kao pomaganje ženi („Muž uskoči ako vidi da nešto baš treba. Raširi robu, što ja znam. Čak će i pomesti i usisati, oprati suđe ako zatreba. Ali to

je samo u iznimnim slučajevima ako vidi da ja ne stižem. Primarno se zna da je to moja djelatnost.“). Kohabitacija je zajednica koja u većoj mjeri omogućava fleksibilnost i veću slobodu od tradicionalno nametnutih rodnih uloga te podjele poslova i odgovornosti u obitelji, što je i vidljivo iz odgovora sudionice mlađe životne dobi koja sa partnerom živi u kohabitaciji („Nisu podijeljeni na muške i ženske, nego po preferencama. Dakle, dogovorimo se prema tome tko što voli raditi. Primjerice ja sam zadužena za rublje i čistim WC. Partner pere suđe i čisti pod, usisava. Kuhamo po prilici, tko je u mogućnosti ovisno o poslu. Fizičke poslove isto zajedno obavljamo. Dodala bih da nije lako postići ovakav dogovor danas, potrebno je uistinu pronaći partnera koji je blizak vašim stavovima kako bi mogli postizati kompromise.“). Stoga, ključno pitanje 21. stoljeća nije dvojba trebaju li se žene opredijeliti za karijeru ili obitelj, već kako ženama omogućiti da se ostvare kao uspješne, poslovne i zadovoljne obiteljske žene (Leinert Novosel, 2003: 106).

Zaključak. Rezultati provedenog istraživanja su pokazali da okosnicu vrijednosnog sustava ispitanih žena čini mješavina tradicionalnih i (post)modernih vrijednosti. Primjećene nedosljednosti pri izražavanju sekularnih vrijednosti i potrebe za održavanjem tradicionalnih stavova pripisane su konformizmu kao i nesigurnim društvenim okolnostima. Iako se naziru neki retradicionalizacijski trendovi, određeni stavovi o egalitarnim rodnim ulogama navode na zaključak da retradicionalizacija nije potpuna. Odbacivanje rodnog konzervativizma stoga je moguće objasniti kao tendenciju, prije svega među ženama, da sve više (su)odlučuju o uvjetima svog života, privatnog i radno-profesionalnog, kako bi bile slobodne i izgrađivale istinski demokratsko društvo.

Ključne riječi: *patrijarhalnost, rodni odnosi, uloga žene, obitelj, dvostruko opterećenje*



Literatura

- Bartolac, A. i Kamenov, Ž. (2013). Percipirana raspodjela obiteljskih obveza među partnerima i doživljaj pravednosti u vezi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 51(1), 67-90.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2000). Obitelj i zaposlenost izvan kuće: međusobno ometanje i/ili pomaganje. *Revija za socijalnu politiku*, 7(2), 131-145.
- Galić, B. (2006). Stigma ili poštovanje? Reproductivni status žena u Hrvatskoj i šire. *Revija za sociologiju*, 37(3-4), 149-164.
- Galić, B. (2011). Društvena uvjetovanost rodne diskriminacije. U Ž. Kamenov i B. Galić (ur.), *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj: Istraživanje „Percepcija, iskustva i stavovi u rodnoj diskriminaciji u Republici Hrvatskoj“* (str. 9-28). Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske.
- Galić, B. (2011). Stavovi o reproduktivnim pravima. U Ž. Kamenov i B. Galić (ur.), *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj: Istraživanje „Percepcija, iskustva i stavovi u rodnoj diskriminaciji u Republici Hrvatskoj“* (str. 112-120). Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske.
- Galić, B. (2011). Žene i rad u suvremenom društvu – značaj "orodnjenog" rada. *Sociologija i prostor*, 49(1/189), 25-48.
- Leinert-Novosel, S. (2003). Politika zapošljavanja žena. *Politička misao: časopis za politologiju*, 40(3), 103-127.

- Lončar, M. (2010). *Novi metodološki žanr u sociologiji: postmoderno istraživanje*. Split: Redak.
- Mindoljević-Drakulić, A. (2015). *Majka, žena i majčinstvo*. Zagreb: Medicinska naklada i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Nikodem, K. i Aračić, P. (2005). Obitelj u transformaciji. U J. Baloban (ur.), *U potrazi za identitetom. Komparativna studija vrednota: Hrvatska i Europa* (str. 145-176). Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Puljiz, V. (2002). Obiteljska politika. U P. Stubbs, Paul (ur.), *Elementi socijalne politike i socijalne skrbi u Hrvatskoj* (str. 12-27). Zagreb: UNICEF, Ured za Hrvatsku.
- Tomić-Koludrović, I. i Kunac, S. (2000). *Rizici modernizacije: žene u Hrvatskoj devedesetih*. Split: Udruga građana Stope nade.
- Topolčić, D. (2001). Muškarci to ne rade: rodno segregirana podjela rada u obitelji. *Društvena istraživanja*, 4-5(54-55), 767-789.
- Walby, S. (2005). *Rodne preobrazbe*. Zagreb: Ženska infoteka.
- Zrinščak, S. (2008). Obiteljska politika. U V. Puljiz, G. Bežovan, T. Matković, Z. Šućur i S. Zrinščak (ur.), *Socijalna politika Hrvatske* (str. 279-330). Zagreb: Pravni fakultet.

DOMINANTNO-SUBMISIVNI OBRAZAC KOMUNIKACIJE U ASIMETRIČNOJ INTERAKCIJI ADOLESCENATA

Ivana Stepanović Ilić*

Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Aleksandar Baucal

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Istraživanja vršnjačke interakcije sve više proučavaju tok dijaloga. Socijalni Ženevljani dovode u pitanje Pijaževov stav o reciprocitetu adolescenata ističući značenja koje adolescenti pridaju situaciji ispitivanja, ali i odnose njihovih statusa (De Abreu, 2000; Pere-Klermon, 2004; Psaltis, 2005). Sa druge strane, istraživači socio-kulturnog pristupa prirodno su zainteresovani za komunikaciju vršnjaka tokom rešavanja zadataka, budući da Vigotski (Vygotsky, 1978) jezik smatra najznačajnijim sredstvom medijacije razvoja viših psihičkih funkcija.

Pijažetanski autori otkrivaju različite tipove "asimetrije vršnjaka" koji dovode do ispoljavanja dominantno-submisivnog obrasca komunikacije (De Abreu, 2000; Perret-Clermont, 2004; Psaltis, 2005). Istraživanja u Srbiji pokazuju da je dominantno ponašanje uglavnom vezano za učenike viših, a submisivno za one nižih kompetencija (Jovanović & Baucal, 2007; Stepanović Ilić, Baucal & Pešić, 2015). Vigotskijanci ističu da je vršnjačka interakcija u odeljenju često neproduktivna (Howe & Mercer, 2007), a razloge za to moguće je dovesti u vezu sa dominantno-submisivnim dijalogom.

Problem. Rad se bavi asimetričnom vršnjačkom interakcijom. Želimo da utvrdimo kako se dominantno-submisivni obrazac ispoljava u dijalogu parova vršnjaka različitih kompetencija pri rešavanju zadataka testa formalnih operacija. Interesuje nas da li će se dominacija javiti samo kod kompetentnijih učenika, i ima li varijacija u ispoljavanju ovog obrasca dijaloga.

Metod. Analizirani su djalozi 10 parova vršnjaka, isotg pola VI i VIII razreda iz prethodnog istraživanja, u kojima su učenici viših kompetencija najviše napredovali ili nazadovali nakon asimetrične interakcije. To istraživanje sastojalo se od pre-testa, intervencije (zajedničko rešavanje zadataka od strane asimetričnih dijada) i post-testa (Stepanović Ilić, 2015). Kvalitativnom analizom obuhvaćeno je 50 dijaloga pri zajedničkom rešavanju 5 zadataka, tokom intervencije, odabranih tako da su ih učenici viših kompetencija uspešno rešili u pre-testu, dok njihovi partneri nižih kompetencija nisu. Jedinica analize bio je dijalog koji je par vodio oko jednog zadataka. Svi dijalozi su snimani kamerom.

* Email: istepano@fbg.ac.rs

Rezultati. Dominantno-submisivni obrazac komunikacije javio u 16 od 50 dijaloga, odnosno u 32% jedinica analize, i to kod 5 parova, te će samo oni biti analizirani.

Kod prvog para, dečaka VI razreda, ovaj obrazac javio se u 2 od 5 dijaloga, i to u blažoj formi, tj. u situacijama kada učenik viših kompetencija predlaže rešenje ne obrazloživši ga, a partner se samo složi i zaokruži to rešenje.

U drugom paru, devojčica VI razreda, dominantno-submisivni obrazac javio se u 3 dijaloga u sličnoj formi kao kod prethodnog para. U jednom dijalogu učenica nižih kompetencija pokazuje inicijativu, dvoumeći se između dva odgovora. Njena partnerka joj kaže da sačeka, kao da joj smeta to dvumljenje, i predlaže svoje rešenje bez objašnjenja. Ispitanica nižih kompetencija ne traži obrazloženje i zaokružuje taj odgovor.

U trećem paru, devojčica VIII razreda, analizirani obrazac sreće se 3 puta. Dominacija kompetentnije devojčice je izraženija u odnosu na prethodne parove, koja samo zaokruži odgovor, što se vidi u narednom "dijalogu".

Par 3: Dijalog 2

Zadatak: Uzgajivač ukrasnih biljaka uzgaja baštenske biljke nekoliko godina. Prilikom uzgoja on je posebno zainteresovan za izgled lišća. Rezultati koje je postigao pokazuju da neke biljke imaju šare, ali nemaju mesnate listove; neke imaju mesnate listove ali nemaju šare; ostale biljke imaju i šare i mesnate listove. Koja od sledećih tvrdnji o uzgajanju biljaka je tačna?

- (a) Većina biljaka nema ni šare ni mesnate listove.
- (b) Neke biljke imaju šare ili mesnate listove a neke nemaju ni jedan od tih ukrasa.
- (c) Biljke sa šarama su jedina vrsta biljaka koja se može uzgajati.
- (d) Biljke imaju ili šare ili mesnate listove ili obe vrste ukrasa.

NK*: pod d ili pod b, ne znam...

VK** zaokružuje odgovor d

* NK učenik nižih kompetencija; ** VK učenik viših kompetencija

Kod četvrtog para devojčica VIII razreda, analizirani obrazac pojavio se 3 puta. Ovaj par se razlikuje od prethodnih po tome što je učenica nižih kompetencija veoma povučena, kao i po tome što je partnerka uglavnom pita za mišljenje i pokušava uglavnom bezuspešno da je "uvuče" u rešavanje zadataka. Ni ovde učenica viših kompetencija ne obrazlaže svoje gledište, što se vidi u narednom dijalogu.

Par 4: Dijalog 1

Zadatak: Istraživač livadskog bilja je otkrio da se neke lekovite biljke ponekad javljaju zajedno. Ponekad je pronalazio zajedno nanu i kamilicu; ponekad je nalazio samo kamilicu; a u svim ostalim slučajevima nije pronalazio ni nanu ni kamilicu. Koje od sledećih pravila ovaj istraživač smatra istinitim?

- (a) Nana i kamilica se uvek javljaju zajedno, nikada odvojeno.
- (b) Ako nađe kamilicu onda će naći i nanu zajedno sa njom.
- (c) Ako nađe nanu onda će naći i kamilicu zajedno sa njom.
- (d) Ako nađe nanu onda neće naći kamilicu.

VK: šta misliš?

NK: pa ne znam

VK: ja mislim da je ovo

VK odmah zaokružuje odgovor c

Kod petog para učenica VI razreda dominantno-submisivna komunikacija prisutna je u svih 5 dijaloga. U 3 dijaloga skoro da nema verbalne razmene usled nespremnosti učenice viših kompetencija da se uključi u zajedničko rešavanje zadataka. Ona je, pak, veoma voljna da objašnjava izabrana rešenja ispitivačima. Na tim zadacima učenica nižih kompetencija pita na početku "šta ćemo", a njena partnerka samo zaokruži odgovor, ne progovorivši ni reč. Učenica nižih kompetencija ne traži obrazloženje. Sledeći dijalog sadrži nešto više razmene.

Par 5: Dijalog 5

Zadatak: Istraživanja vremenskih prilika za poslednjih 40 godina su dovela meteorologe do sledećeg zaključka: "Ako je proleće onda će biti grmljavina negde u Srbiji". Koji od sledećih podataka bi zaključak meteorologa učinio netačnim?

- (a) Proleće sa grmljavinom.
- (b) Jesen sa grmljavinom.
- (c) Proleće bez grmljavine.
- (d) Jesen bez grmljavine.
- (e) Ni jedan od navedenih.

VK pokazuje jedan od odgovora

NK potvrdno klimne glavom

VK zaokružuje odgovor c

VK se provokativno nasmeje gledajući u NK

VK: hajde! sad ti!

NK: ohh, nee, hajde ti

Kompetentnija učenica naizgled konsultuje svoju partnerku, pokazujući a ne zaokružujući odgovor, koja ga prihvata ne tražeći objašnjenje. Dalji tok dijaloga otkriva da je uvažavanje partnerke, od strane učenice viših kompetencija, privid. Ona insistira da njena partnerka objasni rešenje koje su "izabrale" ispitivačima. Verbalno obraćanje kompetentnije učenice partnerki samo kada je poziva da obrazloži odgovor, koji je sama predložila, otkriva nameru da je ponizi znajući da ona to ne želi.

Diskusija i zaključak. Dominantno-submisivni obrazac komunikacije nađen je u trećini dijaloga. Dominacija je prisutna samo kod kompetentnijih učenika, a submisivno ponašanje kod njihovih partnera. Ovo je u saglasnosti sa prethodnim istraživanjima (Jovanović & Baucal, 2007; Stepanović Ilić, Baucal & Pešić, 2015). Utvrđeno je da se ovaj obrazac komunikacije ne ispoljava na isti način kod različitih dijada. Nigde se nije manifestovao u veoma intenzivnom vidu, poput svađe i grubog nametanja mišljenja, kao što su to uočili istraživači kod mlađih ispitanika (Psaltis, 2005), ili oni koji su pratili dijaloge na časovima (Howe & Mercer, 2007; Mercer & Littleton, 2007; Rojas-Drummond & Mercer, 2003). Pokazalo se da kompetentniji učenici veoma često nisu osećali potrebu da pruže argumente partnerima. Najgrublji vid dominantno-submisivnog obrasca sreće se kod petog para, kod koga se pojavljuje u svih 5 dijaloga. Kompetentnija učenica veoma snažno izbegava komunikaciju sa partnerkom, koja joj se najčešće submisivno obraća tražeći njen sud. Submisivnost učenice nižih kompetencija manifestuje se i kroz prihvatanje neobrazloženih odgovora. U ostalim parovima dominantno-

submisivni obrazac je ređi i slabije izražen. U prvom paru manifestuje se kroz odsustvo potrebe kompetentnijeg učenika da obrazloži svoj sud i submisivno prihvatanje takvog odgovora od strane partnera. U drugom i trećem paru, učenici viših kompetencija ignorišu dileme partnera, opet nudeći odgovore bez argumentacije, koje njihovi partneri prihvataju. Kod četrtog para situacija je kompleksinija. Tu je učenica viših kompetencija najviše spremna da u dijalog "uvuče" učenicu nižih kompetencija, ali je njena partnerka znatno pasivnija od ostalih ispitanika nižih kompetencija.

Kvalitativna analiza pružila je priliku da jednu dimenziju vršnjačke interakcije vidimo u svetlu realnog dijaloga vršnjaka, ali i u različitim varijacijama.

Ključne reči: *asimetrična vršnjačka interakcija, dominantno-submisivni obrazac komunikacije*



Literatura

- De Abreu, G. (2000). Relationships between macro and micro socio-cultural contexts: Implications for the study of interactions in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 41(1), 1-29.
- Howe, C. & Mercer, N. (2007). *Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning* (Primary Review Research Survey 2.1 b). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Faculty of Education.
- Jovanović, V. i Baucal, A. (2007). Construction and co-construction in cognitive development. [Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju: interakcija sa odraslim i sa kompetentnijim vršnjakom] (In Serbian). *Psihologija*, 40(2), 193-210.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London, UK: Routledge.
- Perre-Klermon, A. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Psaltis, C. (2005). *Social relations and cognitive development: the influence of conversation types and representations of gender*. Doctoral thesis. Cambridge: University of Cambridge.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 99-111.
- Stepanović Ilić, I., Baucal, A. & Pešić, J. (2015). Asymmetrical peer interaction and formal operational development: Dialogue dimensions analysis. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 23-40.
- Stepanović-Ilić, I. (2015). Asymmetrical peer interaction as a factor of formal operations development in more competent students. *Psihologija*, 48(2), 149-163. <https://doi.org/10.2298/ZIP115010235>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Harvard University Press.

NARATIVI NASTAVNIKA O UVOĐENJU INOVATIVNIH METODA U NASTAVU

Nataša Lalić-Vučetić,* Dragana Gundogan

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Uvod. Kvalitativna istraživanja se opažaju kao proces u kojem se stvarnost, značenja i znanja aktivno dekonstruišu i rekonstruišu (Holstein & Gubrium, 1997: 142). Fokusiraju se na interakciji, razumevanju i refleksivnosti svih aktera u istraživačkom procesu (Ševkušić, 2011: 11). Prikuljanje podataka se odvija u konkretnom, svakodnevnom okruženju i posebna pažnja se posvećuje osobinama, iskustvima i uverenjima pojedinaca koji se posmatraju kao aktivna bića (Stojnov, 2005: 278; Ševkušić, 2011; Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). Podaci dobijeni kvalitativnim perspektivama daju uvid u unutrašnji svet emocija, motiva, ličnih iskustava i očekivanja (Arnould & Wallendorf, 1994: 485). Imajući u vidu navedene prednosti kvalitativnih istraživanja, cilj je bio da se analiziraju narativi nastavnika o uvođenju inovativnih metoda u nastavi. Na taj način, prikupljeni narativi su omogućili dublje razumevanje konteksta u kojem nastavnici kao refleksivni praktičari promišljaju i menjaju svoju nastavnu praksu.

Pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru podrazumeva spremnost da se nastavnik menja i razvija, kao i da je otvoren za potrebe konkretnog okruženja i konkretne situacije. S jedne strane, u domenu preispitivanja i istraživanja raznovrsnih fenomena u nastavi, sopstvenih znanja i mišljenja o tome, od nastavnika se očekuje autonomna motivacija i inicijativa, kontinuirano učenje kao sastavni deo profesionalnog identiteta, ali i kompetencije potrebne za realizaciju i planiranje aktivnosti u nastavi. Deo nastavnikove profesionalnosti znači i izlaženje na kraj sa nesigurnošću i stalnim promenama. To znači da se u fokus stavlja nastavnik koji ima „kompetencije da se nosi sa promenjenim i rapidno menjajućim uslovima školovanja i nastave“ (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000: 41). Huberman (1995) je takođe isticao značaj učenja u mreženim grupama, kao primer horizontalnog učenja, gde kolege pružaju podršku i razmenjuju informacije. U tom procesu promišljanja o delovanju i promeni prakse, bitno je osnažiti nastavike kako bi prevazišli otpore i „demoralizujuće faktore“ (Radulović, 2011).

Metod. Ovo istraživanje predstavlja deo šireg projekta Trolist, Instituta za pedagoška istraživanja, čiji su ključni pojmovi - stvaralaštvo, inicijativa i saradnja - prepoznati kao dominantne vrednosti i poželjni ishodi savremenog obrazovanja (Šefer i sar., 2015; Šefer i Radišić, 2012). U istraživanju je učestvovalo 12 nastavnika razredne nastave jedne osnovne škole u Beogradu. Održano je 10 stručnih veća na kojima su nastavnici sa istraživačima/ekspertima analizirali i diskutovali o mogućnostima primene različitih metoda: metode

* Email: nlalic@ipi.ac.rs

kooperativnog učenja, zadatke otvorenog tipa, igru, istraživački rad, kritički dijalog i projektni rad u nastavi (Šefer i Radišić, 2012). Uvođenje inovativnih metoda u okviru ovog projekta obuhvatilo je instruktivne dane o primeni pomenutih nastavnih metoda. Potom su sledile konsultacije sa istraživačima/ekspertima na kojima su planirali čas za realizaciju odgovarajuće metode. Nakon primene određene metode rada organizovana su stručna veća na kojima su nastavnici uz pomoć istraživača/ekspertata iznosili svoja iskustva kroz samorefleksiju i međusobnu interakciju (Lalić-Vučetić, Gundogan i Stevanović, 2018).

U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koji se odnose na refleksiju prakse, odnosno na analizu iskustva nastavnika sa oglednih časova koja su razmenjivali tokom stručnih veća. Cilj istraživanja je da se utvrde značenja koja nastavnici pridaju iskustvu primene inovativnih nastavnih metoda i specifičnost načina govora kojima opisuju svoje aktivnosti. Primenjen je kvalitativni pristup analizi dobijenih podataka kako bi se došlo do narativa nastavnika o iskustvu primene inovativnih metoda (Atkinson, 2005; Jansen, 2010; Mason, 2002; Silverman, 2016; Smith & Sparkes, 2005).

U literaturi se narativ posmatra kao način mišljenja o različitim iskustvima pojedinaca. On opisuje kako ljudi organizuju i daju smisao svom iskustvu, gradeći priču tako što povezuju događaje i svoje interpretacije tih događaja (Bruner, 1990; Denzin, 1989; Silver, 2013, prema Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). U ovom istraživanju narativ predstavlja priču, odnosno način na koji nastavnici opisuju svoje iskustvo u procesu uvođenja inovativnih metoda, uviđaju različite obrasce ponašanja i daju im značenja.

Rezultati i diskusija. Tokom analize transkripata koja se odnosi na refleksiju nastavnika o primeni istraživanih nastavnih metoda uočena su tri različita narativa: strah od promena, parališući faktori; zadovoljstvo i pojačana motivacija i preispitivanje objektivnih okolnosti.

Narativ 1: Strah od promena, parališući faktori. U prvom narativu su uočljive dileme, strahovi i zabrinutost o načinu na koji se metode mogu realizovati na časovima. Pojedini nastavnici su iznosili da su preplavljeni osećajem bespomoćnosti, jer im se činilo da neće biti u stanju da primene metode na času i na taj način odgovore na zahteve projekta. Javlja se zazor i strah od novina. Osim toga, nastavnici navode da su potrebne stalno nove ideje, što za njih predstavlja pritisak. Ovaj narativ dominira u prvoj fazi pripreme za primenu metoda, kada se nastavnici prvi put sureću za zahtevima projekta. Uočava se slaba motivacija za uvođenje nastavnih metoda i otpor promeni, jer nastavnici potenciraju da oni već primenjuju prezentovane nastavne metode.

Narativ 2: Zadovoljstvo i pojačana motivacija. Drugi narativ se najučestalije javlja nakon realizacije nastavnih metoda. U ovom narativu se prepoznaje pozitivan utisak koji nastavnici donose sa časova na kojima su primenili metode, te oni dele prijetnost koju je izazvala ova promena u radu. Uviđaju značaj i zadovoljstvo neprestanog učenja. Iako oni ističu da su im nastavne metode bile poznate, uviđaju da u okviru ovog projekta postoje i novi pristupi i zahtevi koje sebi postavljaju. Nastavnici međusobno diskutuju i povezuju svoja prethodna

iskustva i znanja i ujedno ih rekonstruišu u novom kontekstu. Nastavnici ističu da se međusobno dogovaraju i dele ideje i tako zajedno prave prireme za časove. Jedan nastavnik ilustruje da diskusija u grupi predstavlja "ključni okidač" za početak realizacije metoda i pojačanu motivaciju.

Narativ 3: Preispitivanje objektivnih okolnosti. U trećem narativu se pojavljuju demotivišući faktori koji se odnose na procenu objektivnih okolnosti u školskom okruženju. Dok u prvom narativu dominiraju emocije, lični plan i unutrašnji otpori nastavnika, u ovom narativu nastavnici ističu spoljašnje faktore koji se koriste za racionalizaciju razloga za odbijanje promena. Nastavnici uviđaju teškoće koje donose svakodnevna ograničenja i prepreke u školskom životu: nastavni plan i program, razredno časovni oblik rada kao i nedostatak vremena i prostora. Na isti način, nastavnici diskutuju o neophodnosti temeljne pripreme i usaglašavanju sa potrebama učenika i njihovim postignućima. U okviru ovog narativa naglašeno je opadanje motivacije i vraćanje na prethodna implicitna uverenja nastavnika. Postaju svesni da treba da ulože dodatni, kontinuirani napor zbog zahteva da se svaki čas priprema na drugačiji način od uobičajenog i naviknutog. Nastavnici rešenje i izlaz iz te situacije nalaze u razgovoru sa kolegama i zjaednički preispituju ideje i brojne mogućnosti u postojećem kontestu.

Može se zaključiti da proces refleksije i nastajanja narativa nije potpuno linearan: narativi se preklapaju i smenjuju kroz različite faze u procesu uvođenja inovacija. Potrebno je istaći da se narativi međusobno ne isključuju, odnosno da se kod gotovo svih nastavnika mogu naći dva ili sva tri narativa, čak i na nivou analize pojedinačnog iskaza. Motivacija za primenu inovativnih metoda se menjala pod uticajem unutargrupne dinamike, odnosno u interakciji samih nastavnika, kao i između nastavnika i istraživača. Kroz rad u grupi nastavnici su mogli da dele ideje i iskustva, tako da su, uz pomoć eksperata, iznosili i raspravljali o teškoćama i otporima koje su anticipirali.

Zaključak. Svaka promena zahteva određeno vreme i prolazi kroz različite faze i procese, od straha i nesigurnosti do visoke motivacije i ponovnog otpora i demoralisanosti. U tom procesu značajnu ulogu ima osveščivanje potrebe nastavnika za preispitivanjem sopstvene prakse koja se može razvijati i unapređivati. To podrazumeva spremnost da se nastavnik menja i razvija, kao i da je otvoren za potrebe konkretnog okruženja i konkretne situacije (Schön, 1985; Brookfield, 1995). Ističe se da je put ka unapređenju školstva rad na unapređivanju veština i sposobnosti nastavnika koji se posmatra i kao proces ličnog usavršavanja, ali i promena na institucionalnom planu. Jedino ako se nađe "optimalni miks", tako što se obrazovne politike usklade sa potrebama nastavnika, moguće je doći do unapređivanja prakse (Guskey, 1995: 119).

Rezultati našeg istraživanja govore o preplavljenosti nastavnika strahom od promena, posebno u početnoj fazi primene inovacija. Takođe, nalazi upućuju da na to da je jedan od mogućih načina prevladavanja straha nastavnika razmena iskustva i diskusija među kolegama. Drugi način podrške nastavnicima je saradnja sa istraživačima/ekspertima u izradi konkretnog

plana rada i aktivnosti. Kao rezultat te saradnje, pozitivno iskustvo dobijeno svakom uspešnom realizacijom povećava njihovu motivaciju što utiče na smanjenje otpora promeni. Međutim, entuzijazam nastavnika brzo nestaje kada se nastavnici suoče sa problemima sa kojima se susreću svakog dana u praksi (nastavni plan i program, razredno časovni oblik rada kao i nedostatak vremena i prostora). Narativi nastavnika pokazuju da je neophodna dodatna i kontinuirana podrška nastavnicima kako bi primenili inovativne metode u nastavi kroz saradnju nastavnika i istraživača.

Da bi uvođenje inovativnih metoda postala uobičajena i uspešna praksa u školi, potrebno je u konkretnim uslovima organizovati timove nastavnika koji rade zajedno, planiraju, organizuju i komentarišu. Na taj način pojedinci se ne osećaju izolovano i usamljeno, već imaju punu podršku kolega (Guskey, 1995: 120). U tako koncipiranom profesionalnom razvoju nastavnika, oni uče kroz reflektivni proces zajedno sa svojim kolegama gde značajnu ulogu imaju i edukatori kroz mentorstvo, superviziju i savetovanje (Džinović i Đerić, 2012: 114).

Ključne reči: *nastavnik, inovativne nastavne metode, refleksija, narativ, motivacija*



Literatura

- Arnould, E. & Wallendorf, M. (1994). Market-oriented ethnography: Interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, 31(4), 484-504.
- Atkinson, Paul (2005). Qualitative Research—Unity and Diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Ažrt. 26. Dostupno na: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503261>
- Brookfield, D. S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Džinović, V. i Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika - podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, II deo*, (str. 113-135). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms & Practices* (pp. 114-131). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (1997). Active interviewing. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 113-129). London: Sage.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 193–211.
- Jansen, H. (2010). The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 11.
- Lalić-Vučetić N., Gundogan, D. & Stevanović, J. (2018). Igra, istraživački rad i kritički dijalog u nastavi: iskustva nastavnika razredne nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 25-49.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.
- Pavlović, J., Džinović V. & Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. *Psihologija*, 39(4), 365-381.

- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Silver, J. (2013). Narrative psychology. In C. Willig (Ed.), *Introducing Qualitative Research in Psychology* (pp. 421- 458). Berkshire: Open University Press.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. London: Sage Publications.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2005). Analyzing talk in qualitative, inquiry: Exploring possibilities, problems and tensions. *QUEST*, 57, 213–242.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti do psihologije osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J., Stanković, D., Đerić, I. i Džinović, V. (2015). *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu – priručnik za škole*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. i Radišić, J. (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, II deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

ODNOS ČOVEKA I PRIRODE U REFORMISANOM PROGRAMU PREDMETA SVET OKO NAS

Zorica Veinović*

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Jelena Stanišić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Uvod. Od 70-tih godina 20. veka u naučnoj i stručnoj literaturi, međunarodnim i nacionalnim dokumentima i izveštajima sa konferencija o životnoj sredini, izlaz iz ekološke krize neizostavno se dovodi u vezu sa obrazovanjem. Početni koncept obrazovanja za životnu sredinu se 90-tih godina smešta u širi kontekst održivog razvoja, a period 2005-2014. godine proglašen je za Deceniju obrazovanja za održivi razvoj sa idejom da se u obrazovne sisteme na svim nivoima uvede obrazovanje za održivi razvoj (UN, 2002). Za očekivati je bilo da se do danas jasno vide efekti afirmisanja ove ideje. Međutim, iako su elementi ovih obrazovnih koncepata dugi niz godina uvršteni u nacionalne kurikulume većine država, nijedan dosadašnji model njihove integracije nije se pokazao kao idealan, niti univerzalan (Andevski i Kundačina, 2004; Bonnett, 2013, 2016; Gadotti, 2010; Jickling, 2013; Kahn, 2010; Rončević i Rafajac, 2012; Scribe-Dimec, 2016; Stanišić & Maksić, 2014; Veinović, 2017). O tome svedoče brojni radovi u kojima se kritike i predlozi za poboljšanja upućuju i na račun obrazovnih sistema najrazvijenijih zemalja, koji u pogledu kvaliteta ostvarenosti ciljeva iz ove značajne oblasti prednjače i predstavljaju uzor drugima (Bonnett, 2013, 2016; Gadotti, 2010; Kahn, 2010). U vezi sa tim otvaraju se brojna pitanja. Da li je obrazovanje (sve)moćno da u relativno kratkom vremenskom periodu (pola veka) promene koje se dešavaju na planu odnosa društva prema prirodi (od antropocentričnog ka ekocentričnom) prenese na individualni plan (razvoj ekološke svesti svakog pojedinca)? Mogu li obrazovni sistemi da isprate brzinu kojom napreduje ekološka kriza? Mogućnosti i obaveza (da se pokuša) postoje, a jedna od ključnih karika tog procesa jeste redovna aktuelizacija nastavnih programa predmeta na svim nivoima obrazovanja.

Budući da od školske 2018/19. godine započinje primena reformisanog programa predmeta *Svet oko nas* (u daljem tekstu *SON*** za 1. razred, interesovao nas je njegov kvalitet sa stanovišta obrazovanja za životnu sredinu i obrazovanja za održivi razvoj (u daljem tekstu *obrazovanje za životnu sredinu/održivi razvoj*). Za razliku od dosadašnjeg programa za *SON* za 1. razred koji je usmeren na sadržaje, reformisani program zasnovan je na kompetencijski orijentisanim ishodima učenja (*Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog*

* Email: zorica.veinovic@uf.bg.ac.rs

** *SON* je obavezan predmet, koji se proučava u 1. i 2. razredu prvog ciklusa osnovnog obrazovanja u Republici Srbiji. U okviru ovog predmeta interdisciplinarno se proučavaju prirodni i društveni fenomeni, što *SON* čini pogodnim školskim predmetom za implementaciju ciljeva obrazovanja za životnu sredinu/održivi razvoj.

obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2017). Tako, nova koncepcija programa ima potencijal da omogući efikasniju realizaciju ciljeva obrazovanja za životnu sredinu/održivi razvoj, koji uključuju upravo ekološki poželjne kompetencije. Naime, priprema mladih za suočavanje sa savremenom ekološkom krizom (između ostalog) podrazumeva: ekocentrično sagledavanje prirode i položaja čoveka u njoj (čovek je deo prirode i jednak je ostalim entitetima u prirodi); uočavanje uzročno-posledičnih veza između ljudskih aktivnosti i problema u životnoj sredini; i kompetencije za učešće u merama zaštite prirode.

Metod. Cilj istraživanja bio je da utvrdimo da li su i na koji način aspekti ekološki poželjnog odnosa čoveka prema prirodi implementirani u reformisani program za SON u 1. razredu. U svim segmentima programa (cilj učenja, ishodi, sadržaji i uputstva za ostvarivanje programa (u daljem tekstu: uputstva)), analizirali smo prisustvo sledećih elemenata obrazovanja za životnu sredinu/održivi razvoj: 1. shvatanje prirode kao interaktivnog sistema (svi entiteti u prirodi su međusobno povezani i uzajamno zavisni), čiji je čovek deo; 2. saznanje o problemima u životnoj sredini i njihovo sagledavanje kao posledica ekološki neadekvatnih ljudskih aktivnosti; 3. razvoj kompetencija za zaštitu i unapređivanje/brigu za prirodu. U analizi je korišćena kvalitativna metoda. Kao materijal za analizu korišćen je nastavni program predmeta SON za 1. razred (Pravilnik, 2017).

Rezultati i diskusija. U Tabeli 1 prikazani su rezultati analize svih segmenata programa prema napred definisanim kriterijumima.

Tabela 1. Odnos čoveka prema prirodi u reformisanom nastavnom programu SON za 1. razred

| | Odnos čoveka prema prirodi | Čovek – deo prirode | Čovek – problemi u prirodi | Čovek – zaštita i unapređivanje/briga za prirodu |
|---------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------|--|
| Deo programa | | | | |
| Cilj | | | | ✓ |
| Ishodi | | | | ✓ |
| Sadržaji | | ✓ | | ✓ |
| Uputstvo | | ✓ | | ✓ |

Iz tabele se vidi da sadržajima i uputstvom jeste obuhvaćen čovek kao sastavni deo prirode, što nije uvek bio slučaj u programima nastave prirode i društva u proteklim decenijama (videti: Veinović i Stanišić, 2018). Tako, u sadržaje je uključen „Značaj vode, vazduha, zemljišta, sunčeve svetlosti i toplote za život biljaka, životinja/čoveka“ (Pravilnik, 2017: 29). Ipak, izdvojeni sadržaji ukazuju na jednosmeran odnos, isključivo zavisnost živih bića od elemenata nežive prirode, dok priroda, kao interaktivni sistem, podrazumeva međusobnu povezanost i uzajamnu zavisnost svih njenih entiteta (što se uputstvom sugerše). U uputstvu se nalaze preporuke: da se učenicima omogući „da dožive i razumeju složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih činilaca [...] u njihovom prirodnom i društvenom okruženju“ (29); da programski sadržaji budu

odraz celovitosti i „povezanosti različitih pojava i procesa“ iz prirodne i društvene stvarnosti (30); da se oblast *Raznovrsnost prirode* odnosi na „uzajamno dejstvo žive i nežive prirode“ (31); i da u temi Čovek radi i stvara, „veza priroda-materijal-proizvod pokazuje celovitost prirodnih i društvenih fenomena“ (31). Međutim, napomene su u velikoj meri uopštene tj. ne ukazuju eksplicitno na položaj čoveka u odnosu na prirodu. I u okviru antropocentričnog koncepta (koji je u osnovi savremene ekološke krize), etički suprotstavljenog ekocentrizmu, čovek je „povezan sa prirodom“, ali kao superioran, najvredniji deo prirode, njen „gospodar“, sa „pravom“ da je iskorišćava radi svojih interesa. Osim što su nedovoljno elaborirane, napomene su slabo povezane sa ostatkom programa, najpre sa ciljem i ishodima. Naime, iako nije za očekivati, cilj ovog integrisanog predmeta ne sadrži ciljeve iz ove (ili ma koje) specifične oblasti ljudskog znanja. Ipak, odsustvo ekocentričnog koncepta iz ishoda zbuñuje bez obzira, ali i baš zbog činjenice da je uputstvom i sadržajima obuhvaćen. Budući da se reformisanim programom insistira na nastavi zasnovanoj na ishodima, „da sadržaji budu u funkciji ostvarivanja ishoda, a ne sami sebi cilj“, te da su sadržaji preporučeni i da učitelj ima slobodu da bira primerenije za ostvarivanje datih ishoda (30), ovako važan koncept trebalo je da bude obuhvaćen i ishodima, ili bar – bolje ishodima (ključna „karika“ programa) nego sadržajima.

Problemi u životnoj sredini nisu eksplicitno obuhvaćeni programom. Budući da su neki od ishoda kompetencije iz oblasti zaštite životne sredine, te da se njihovim orijentisanjem ka kompetencijama „stavlja u prvi plan funkcionalni aspekt specifičnih znanja i veština“ (Baucal, 2013: 12), pretpostavka je da se u njihovoj osnovi nalaze i znanja o razlozima za određenu meru zaštite. Primera radi, ako se ishodom planira da učenik „štedi vodu [...]“ (29), za očekivati je da zna za problem njenog zagađenja i nestašice. Sagledavanje problema u životnoj sredini i njihovih uzroka jedan je od uslova da se deca motivišu i razumeju *zašto* treba čuvati prirodu. Ipak, ako je predviđeno da se ovi ishodi „čitaju u navedenom ključu“, a mislimo da nije za očekivati da će svi učitelji tako činiti ako im se ne skrene pažnja, pojašnjenje je trebalo da nađe mesto u uputstvu. Drugo rešenje je da se odabrani problemi primereni uzrastu ipak obuhvate ishodima usmerenim na sposobnosti da se oni sagledaju kroz obavezno utvrđivanje uzročno-posledičnih veza sa sopstvenim ekološki nekorektnim postupcima.

Mere zaštite prirode pokrivene su svim elementima programa: od razvoja „sposobnosti za odgovoran život“ u okruženju u cilju (28) i nekoliko sličnih uopštenih formulacija u uputstvu (uključujući i napomene o konceptu održivog razvoja), do konkretnih mera (štednja vode, odlaganje otpada na predviđena mesta i briga o biljkama i životinjama) koje se u (manje-više) sličnoj formi provlače kroz ishode, sadržaje i uputstvo. Izbor mera zaštite primeren je uzrastu. „Spisak“ mogućih mera za decu mlađeg školskog uzrasta je duži, ali moguće je da kreatori programa planiraju da ih uvrste u kasnijim razredima, u skladu sa spiralno-uzlaznim modelom rasporeda programske građe. Celovita slika o kvalitetu integrisanih mera zaštite prirode moći će da se stekne tek kada se urade programi za sva četiri razreda*.

* Plan je da se u narednih nekoliko školskih godina sukcesivno reformišu programi za preostala tri razreda prvog obrazovnog ciklusa.

Zaključak. Obrazovni sistem, a u okviru njega nastavni programi, predstavljaju ogledalo razvoja jednog društva. Stoga, stalne promene, redefinisane i reformisane nastavne programe su neophodni. Njihovo redovno ažuriranje značajno je u kontekstu očekivanja da obrazovanje, u ovom slučaju nastava prirode i društva, bude pokretač ili značajan, ako ne i najvažniji faktor u promovisanju (ekocentričnih) vrednosti u odnosu čoveka i prirode, koje su preduslov opstanka na Planeti. U tom kontekstu podržavamo integrisanje elemenata ekološki poželjnog odnosa čoveka prema prirodi u reformisani program za *SON*. Analiza programa je pokazala da ima prostora i za poboljšanja, što je posebno važno iskoristiti u kontekstu činjenice da novim planom i programom za 1. razred nisu predviđeni izborni predmeti, uključujući i Čuvare prirode. Budući da više ne postoji predmet, makar on bio i izborni, čijim programom bi celovito bile obuhvaćene sve važne teme iz oblasti obrazovanja za životnu sredinu/održivi razvoj, značaj sistemskog, dobro planiranog, smislenog uvođenja analiziranih elemenata ovih važnih obrazovnih koncepata u integrisani i obavezni predmet *SON* dobija poseban značaj. Analizu nastavnog programa treba uzeti kao pokušaj, ne da se kritikuje, već da se ukaže na mesta koja imaju potencijal za poboljšanje i unapređivanje programa.

Ključne reči: *nastavni program, Svet oko nas, ekocentriizam, obrazovanje za životnu sredinu, obrazovanje za održivi razvoj*



Literatura

- Andevski, M. i Kundačina, M. (2004). *Ekološko obrazovanje – od brige za okolinu do održivog razvoja*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu.
- Baucal, A. (2013). Standardi obrazovnih postignuća u Srbiji: iskustva iz prve decenije. *Inovacije u nastavi*, 26 (3), 7-24.
- Bonnett, M. (2013). Sustainable development, environmental education, and the significance of being in place. *The Curriculum Journal*, 24(2), 250–271. doi: 10.1080/09585176.2013.792672
- Bonnett, M. (2016). Sustainability, nature, and education: A phenomenological exploration. *Inovacije u nastavi*, 29(4), 1–15. doi: 10.5937/inovacije1604001B
- Gadotti, M. (2010). Reorienting education practices towards sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 203–211. doi: 10.1177/097340821000400207
- Jickling, B. (2013). Normalizing catastrophe: An educational response. *Environmental Education Research*, 19(2), 161–176. doi: 10.1080/13504622.2012.721114
- Kahn, R. V. (2010). *Critical Pedagogy, Ecopedagogy, & Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement*. New York: Peter Lang Publishing.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (2017). Službeni Glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 10/2017.
- Rončević, N. i Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj – izazov za sveučilište*. Rijeka: Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci.
- Scribe-Dimec, D. (2016). Education for sustainable development in national tests: The case from Slovenia. *Inovacije u nastavi*, 29(4), 41-54. doi: 10.5937/inovacije1604041S

- Stanišić, J. & Maksić, S. (2014). Environmental education in Serbian primary schools: Challenges and changes in curriculum, pedagogy, and teacher training. *The Journal of Environmental Education*, 45(2), 118–131. doi: 10.1080/00958964.2013.829019
- UN (2002). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 57/254*. Resolution adopted by the General Assembly. Retrieved October 20, 2016. from <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>
- Veinović, Z. (2017). The curricula revision in the context of education for sustainable development: From the perspective of two primary school subjects' curricula. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 191–212. doi: <https://doi.org/10.2298/ZIP11702191V>
- Veinović, Z. i Stanišić, J. (2018). Od antropocentrizma ka ekocentrizmu u nastavi prirode i društva. *Inovacije u nastavi*, 31 (u štampi).

FINANCIJSKA PISMENOST STUDENATA DRUŠTVENOG USMJERENJA

Irena Mišurac,* Josipa Jurić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Splitu

Uvod. U suvremenom svijetu utemeljenom na ideji slobodnog tržišta sve se više ističe potreba za financijski pismenim pojedincima i društvima. Financijska tržišta diljem svijeta ubrzano se razvijaju usred globalizacije, pa financijska pismenost postaje sve važnija. „Financijska pismenost je kombinacija znanja, vještina, stavova i ponašanja koji su potrebni za donošenje ispravnih financijskih odluka i za financijsko blagostanje svakog pojedinca, a time i društva. Financijska pismenost i činjenica da netko zarađuje novac nisu nužno jednake. Tko nije usvojio potrebna znanja i vještine o upravljanju osobnim financijama i nema samokontrolu, vrlo lako može, čim stekne prvi novac, zapasti u poteškoće. Svaka financijska odluka nosi individualnu odgovornost i kad smo toga svjesni, razumnije se odnosimo prema novcu. Upravljanje osobnim financijama, kućnim budžetom i kako postati odgovoran potrošač - to bi svi, a naročito mladi, trebalo da razumjeti prije nego što se osamostale i sami počnu zarađivati. Financijska pismenost je mentalni proces koji koristimo prilikom donošenja odluke u vezi sa novcem. Kako se tijekom života okolnosti (kontekst) neprestano mijenjaju, tako se mijenja i proces donošenja odluka. Stoga je financijsko obrazovanje cjeloživotni proces kojim se prilagođavamo novim i drugačijim kontekstima u kojima živimo - tinejdžeri imaju drugačije potrebe i želje nego roditelji. Međutim, na svima je da se ponašamo kao financijski pismeni potrošači i da snosimo odgovornost za sebe i svoju obitelj.“ (Ivanov, Barbić i Razum, 2017: 8).

Europska bankovna federacija (EBF) u svom Izvještaju o financijskoj pismenosti (Ravoet, G. & Mcintosh-Deane, 2009) definira financijsku pismenost kao esencijalnu komponentu u današnjim kompleksnim financijskim tržištima koja omogućava potrošačima razumijevanje donesenih financijskih odluka kako bi izbjegli nepotrebne rizike, prevelike dugove i potencijalne financijske katastrofe. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2014) predstavlja financijsku pismenost kao kombinaciju razumijevanja financijskih proizvoda i koncepata, vještine i sposobnosti svakog potrošača da prepozna financijske prilike i rizike, da donese racionalno utemeljene odluke, da zna gdje potražiti pomoć ukoliko mu je potrebna, kao i ostale aktivnosti kojima će poboljšati svoje opće financijsko stanje.

Mnoge razvijene zemlje prepoznale su važnost financijske pismenosti i kroz obrazovni sustav pokušavaju podići njenu razinu kod pojedinaca. Nažalost, u Republici Hrvatskoj, do sada provedena istraživanja pokazala su nisku razinu financijske pismenosti. Tako je 2010. provedeno istraživanje o stupnju ekonomske pismenosti u 55 zemalja svijeta (Jappelli, 2010). Prema rezultatima tog istraživanja, Hrvatska je zauzela nisko 50. mjesto. Nekoliko

* Email: irenavz@ffst.hr

godina kasnije, početkom 2016., Hrvatska narodna banka (HNB) i Hrvatska agencija za nadzor financijskih usluga (Hanfa) predstavile su rezultate istraživanja financijske pismenosti u Hrvatskoj (Ipsos Public Affairs, 2015). Ovo je mjerenje provela agencija Ipsos d.o.o., prema metodologiji Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2014), te su njegovi nalazi usporedivi s rezultatima istog istraživanja u drugim zemljama. Prosječna ocjena financijske pismenosti građana Hrvatske iznosila je 11,7 od mogućih 21 boda (55,7%). Najnižu pismenost imali su mlađi od 19 godina (9,3); najvišu oni višeg i visokog obrazovanja (12,8 ili 60,95%). Dobiveni rezultat ukazuje na činjenicu da se tijekom obveznog i srednjoškolskog obrazovanja malo i nedovoljno pažnje posvećuje učenju i razvijanju ove važne kompetencije.

Najveće međunarodno obrazovno istraživanje znanja i vještina učenika u dobi od petnaest godina, PISA, uz mjerenje matematičkih, čitalačkih i prirodoslovno znanstvenih vještina, ističe i mjeri i razinu financijske pismenosti učenika. Hrvatska u PISA istraživanju sudjeluje konstantno od 2006. godine (testiranje se provodi svake 3 godine) i svi su dosadašnji rezultati pokazali nedostatnu razinu financijske pismenosti mladih u Hrvatskoj. Sve navedeno upućuje na činjenicu da prosječni hrvatski građani nemaju dovoljno razvijenu ovu važnu kompetenciju što ukazuje na potrebu za jačim osvještavanjem problema te ulaganjem u bolji obrazovni sustav koji bi prepoznao i radio na podizanju financijske pismenosti pojedinaca. Poseban problem predstavlja činjenica što financijska pismenost nije dio obrazovnog sustava ni kao zaseban predmet ni kao dio drugih nastavnih predmeta, a nije istaknuta ni kao zasebna međupredmetna tema. Mladi ljudi nemaju priliku tijekom obrazovanja razviti potrebna znanja, vještine i stavove, već te kompetencije razvijaju kada počnu zarađivati i biti financijski odgovorni za sebe i širu zajednicu. Iako stalno slušamo sintagme poput „škola za život“ i „škola za budućnost“ pokazuje se da ih obrazovni sustav ne priprema za ova životno važna znanja i vještine.

Kako bi utvrdili stanje financijske pismenosti mladih koji su se opredijelili za visokoškolsko obrazovanje na sveučilišnoj razini, dakle budućih intelektualaca, odlučili smo istražiti razinu poznavanja osnovnih financijskih pojmova i rješavanja jednostavnih financijskih problema kod studenata i to prvenstveno onih društvenih usmjerenja, uz napomenu da se to ne odnosi na studente Ekonomskog fakulteta od kojih očekujemo razvijenije financijske kompetencije. Iako je osnovni cilj istraživanja bio utvrditi osnovna financijska znanja i vještine studenata, zanimao nas je i njihov opći stav prema ovom području, iskazan kroz mjeru osjećaja smirenosti koju pokazuju pri ispitivanju ovog područja. Očekivali smo da će visoko obrazovani ljudi, nositelji razvoja budućnosti, pokazati dobru razinu financijskih znanja i vještina, u svakom slučaju bolju od prosjeka hrvatskih građana.

Metod. Istraživanjem je obuhvaćeno 166 studenata Filozofskog fakulteta u Splitu, i to studenti Pedagogije (58), Učiteljskog studija (39), studija Ranog i predškolskog odgoja (30) te Sociologije (39). Kao instrument istraživanja napravljen je test znanja u kojem je trebalo da ispitanici odrede (prepoznaju) definiciju nekih osnovnih financijskih pojmova (takvih je bilo

11 pitanja, a točan odgovor nosio je 1 bod) ili riješiti neki jednostavni financijski problem (takva su bila 3 pitanja, točan odgovor nosio je 2 boda). Sva su pitanja bila zatvorenog tipa, uz ponuđena tri moguća odgovora. Maksimalan broj bodova iznosio je 17. Testiranje se provodilo u vremenskom intervalu od 20 minuta, što je studentima bilo dovoljno vremena da pažljivo prouče svako pitanje. Nakon završenog testiranja, kroz 5 minuta proveden je kraći upitnik o stavovima i emocionalnim reakcijama studenata na samo ispitivanje.

Rezultati. Rezultati testiranja obrađeni su parametrima deskriptivne statistike (frekvencija, postotci te raspon rezultata). Ukupni rezultati studenata kretali su se u rasponu od 6 do 17 bodova. Prosječan rezultat iznosio je 12,23 boda, što je 71,92% rješenosti. Ovakav rezultat tumačimo relativno dobrim, a pretvoren u školski uspjeh dao bi ocjenu dobar (3). Primjetili smo nešto lošije rezultate kod primjene financijskih znanja u posljednje tri zadatka (57,23% rješenosti) nego kod poznavanja financijskih pojmova (79,98% rješenosti). Kod upitnika o stavovima i njihovim emocionalnim reakcijama studentima je ponuđeno šest tvrdnji (poput: „Osjećam se smireno“, ili „Opušten/a sam“), u kojima je na ljestvici od 1 do 4 trebalo zaokružiti svoje slaganje s datom tvrdnjom (1-potpuno neslaganje, 4-potpuno slaganje). Faktorska analiza izlučila je jedan faktor, a Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti upitnika iznosio je 0.881. Zaključili smo da tvrdnje u upitniku dobro mjere osjećaje studenata kao reakciju na testiranje financijske pismenosti. Prosječan rezultat studenta u ovom upitniku iznosio je 3,25, što ukazuje na činjenicu da su bili umjereno do potpuno opušteni nakon ispunjavanja testa.

Zaključak. Sveukupno možemo biti zadovoljni razinom financijske pismenosti studenata društvenog usmjerenja, iako uočavamo da postoji prostor za poboljšanjem ovih važnih životnih vještina. Školski sustav na svim razinama nedovoljno prepoznaje važnost ove vrste pismenosti, što se uočava kroz činjenicu da financijska pismenost nije dio kurikuluma niti jednog školskog predmeta, nije međupredmetna tema, a pojmovi vezani uz nju veoma se rijetko u školama spominju. Sve navedeno ukazuje na veći napor koji svi zajedno moramo uložiti u financijsko obrazovanje mladih i to na svim razinama. Posebno važnim smatramo uvođenje kolegija sa sadržajima povezanim sa financijskim pojmovima i vještinama potrebnim u rješavanju financijskih problema, i to na studijima svih usmjerenja, a posebno društvenih. Visokoobrazovani mladi ljudi grade budućnost svake nacije i u podizanje njihove financijske pismenosti zasigurno treba uložiti puno vremena i truda.

Ključne riječi: *financijska pismenost, kvalitativno istraživanje, visokoškolsko obrazovanje, stavovi studenata*



Literatura

- Ipsos Public Affairs (2015). *Mjerenje financijske pismenosti i financijske uključenosti u Hrvatskoj* (prezentacija istraživanja, 4. veljača 2016. godine). Zagreb: Hrvatska narodna banka i Hrvatska agencija za nadzor financijskih usluga. Dostupno na:
<https://www.hanfa.hr/getfile/43343/Mjerenje%20fin%20pismenosti%20i%20fin%20uklju%C4%8Denosti%20u%20RH.pdf>
- Ivanov, M., Barbić, D. & Razum, A. (2017). *Moj novac, moja budućnost: Udžbenik o osobnim financijama za srednje škole*. Zagreb: Štedopis, Institut za financijsko obrazovanje.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI). Financial Literacy Skills for the 21st Century*. OECD Publishing.
- Jappelli, T. (2010). Economic literacy: An international comparison. *The Economic Journal*, 120(548), F429-F451.
- Ravoet, G. & McIntosh-Deane, B. (2009). *EBF report on financial literacy. Financial literacy – empowering consumers to make the right choices*. Brussels: European Banking Federation. Dostupno na:
https://www.ebf.eu/wp-content/uploads/2017/01/EBF_Financial_Education_-_rev7-26-9_webversion-2009-00831-01-E.pdf

KRITIČKI OSVRT NA MERENJE STEPENA AUTORITARNOSTI U KVANTITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA: KVALITATIVNI PRISTUP RAZUMEVANJU POSLUŠNOSTI U ODNOSU IZMEĐU RODITELJA I DECE

Božidar Filipović*

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Predstavićemo deo rezultata kvalitativnog metodološkog istraživanja koje je sprovedeno sa namerom boljeg razumevanja problema validnosti. Pod validnošću ili valjanošću podrazumevamo konstruktivnu valjanost: „U ovom tipu valjanosti se daje odgovor na pitanje šta meri merni instrument, pa se danas ovo pitanje najčešće sreće kao definicija validnosti uopšte“ (Fajgelj, 2010: 462). Zapravo, cilj istraživanja je uvid u različite interpretacije iskaza koji se već nekoliko decenija koriste u kvantitativnim istraživanjima vrednosnih orijentacija u Srbiji. Ovakva vrsta istraživanja nije sprovedena u domaćoj sociologiji, i zato se ne može izvršiti komparacija rezultata sa prethodnim nalazima. U tom pogledu naše kvalitativno istraživanje predstavlja početni doprinos jednoj posebnoj vrsti (metodoloških) istraživanja koja se u drugim naučnim zajednicama sprovode već nekoliko decenija (vidi više: Anderson Nichols & Pressley, 2001; Blair & Presser, 1993; Cannell, Oksenberg, Kalton, Bischooping & Fowler, 1989; DeMaio, Mathiowetz, Rothgeb, Beach & Durant, 1993; Ericsson & Simon, 1980; Geisen & Bergstrom, 2002: 131–161; Jabine Straf, Tanur & Tourangeaur, 1984; Jobe & Mingay, 1989; Miller, Willson, Chepp & Padilla, 2014; Presser et al., 2004; Willis, 2015).

Treba imati u vidu da se naše kvalitativno istraživanje dotiče samo jednog nivoa problema validnosti – značenja koja ispitanici pridaju iskazima kao indikatorima vrednosne orijentacije. Konkretno, osnova i 'početak' našeg kvalitativnog pristupa problemu validnosti predstavlja istraživanje vrednosnih orijentacija koje se sprovodi kao deo sociološkog istraživanja društvene strukture (videti više: Lazić, 2011). Ona su sprovedena (na reprezentativnom uzorku) tokom tri ciklusa: „Istraživanje *Društvena struktura i kvalitet života* sprovedeno je na području cele SFRJ, krajem 1989. godine, u organizaciji Konzorcija socioloških i srodnih instituta Jugoslavije. Podaci su prikupljeni na uzorku od 13.422 jedinica. [...] Istraživanje *Stratifikacijske i vrednosne promene u periodu društvene transformacije* je sprovedeno u okviru šireg projekta SEESSP (South East European Social Survey Project) na teritoriji šest zemalja Jugoistočne Evrope u periodu 2003–2004. Od ukupnog broja analiziranih ispitanika, koji je iznosio 2997 [...]. Najzad, istraživanje *Promene osnovnih struktura srpskog društva* realizovano je na teritoriji cele Srbije u prvoj polovini 2012. godine u organizaciji ISI FF. Podaci su prikupljeni na reprezentativnom uzorku od 2500 ispitanika“ (Petrović 2013: 381). U navedenim kvantitativnim istraživanjima ispitanici

* Email: filipovic.bozidar1@gmail.com

su iskazivali stepen slaganja, odnosno neslaganja sa nizom tvrdnji uz pomoć Likertove skale. Upravo su tvrdnje, korišćene u kvalitativnim istraživanjima, bile osnova za razgovor u okviru našeg polustrukturisanog intervjua. Vrednosne orijentacije su određene na sledeći način: „Najobuhvatnija definicija vrednosti u okviru domaće literature je ona koju nudi Dragomir Pantić. Prema njemu, vrednosti predstavljaju relativno stabilne, opšte, hijerarhijski organizovane karakteristike pojedinaca (dispozicije) i grupa (elementi društvene svesti), koje su formirane međusobnim delovanjem istorijskih, aktualnosocijalnih i individualnih činilaca, a koje, zbog pripisane poželjnosti, usmeravaju ponašanje svojih nosilaca ka određenim ciljevima (Pantić, 1977: 277). Odredivši vrednosti kao karakteristike ne samo pojedinaca, nego i društvenih grupa, Pantićeva definicija omogućuje da se vrednostima pristupi iz perspektive dveju disciplina, socijalne psihologije i sociologije, odnosno da se izbegnu zamke redukcionističkog svođenja vrednosti na karakteristike individualnih aktera, s jedne strane, ili na čisto ideološke predstave, sa druge strane (Pešić, 2016: 74).

Metod. Dok su u slučaju ankete ispitanici/ce imali mogućnost odgovora na pitanja samo kroz ponuđene odgovore na Likertovoj skali (ponuđeni odgovori su bili: „u potpunosti se slažem“; „slažem se“; „niti se slažem, niti se ne slažem“; „ne slažem se“; „u potpunosti se ne slažem“), u kvalitativnom istraživanju (polustrukturisan intervju) dobili su mogućnost iznošenja sopstvenih interpretacija iskaza. Kvalitativnim istraživanjem obuhvaćeno je ukupno 25 pitanja koja su korišćena u pomenutim anketama. Međutim, pažnju ćemo posvetiti samo jednom iskazu. Konkretno, u pitanju je rečenica koja glasi: „Najvažnija stvar za decu je učiti ih poslušnosti prema roditeljima“. Ovim pitanjem je u kvantitativnim istraživanjima (anketa) meren stepen autoritarnosti kao vrednosne orijentacije ispitanika/ca. Autoritarnost je bila definisana kao „nekritički odnos prema autoritetima i hijerarhijskoj organizaciji društvenih odnosa“ (Pešić, 2016: 390).

U radu želimo prikazati deo rezultata kvalitativnog metodološkog 'opita' koji smo sproveli s namerom boljeg razumevanja instrumenta, odnosno, iskaza koji su korišćeni u kvantitativnom istraživanju vrednosnih orijentacija. Cilj kvalitativnog metodološkog istraživanja je bolje razumevanje interpretacija iskaza, tj. pokušaj provere (smisla) validnosti iskaza. Ono se stoga može posmatrati kao doprinos istraživanju konstruktivne valjanosti (validnosti) instrumenta istraživanja (Fajgelj, 2010: 462) koja se ograničava na nivo interpretacija značenja od strane ispitanika. U radu ćemo se ograničiti na samo jedan segment problema validnosti – interpretacije iskaza od strane ispitanika. Naše kvalitativno metodološko istraživanje sprovedeno je na relativno malom kvotnom uzorku od 20 ispitanika. Svi ispitanici trajno su nastanjeni na teritoriji grada Beograda. Struktura uzorka po polu i starosti odgovara karakteristikama opšte populacije Beograda. Istraživanje je sprovedeno, sa izvesnim prekidima, u periodu od oko godinu dana, tokom 2016. i 2017. godine. Ispitanici su posle svakog iskaza davali odgovore koji su ponuđeni na Likertovoj skali, a nakon odgovora svakom ispitaniku je postavljeno pitanje 'Kako ste Vi razumeli ovo pitanje'. U zavisnosti od odgovora ispitanicima su

postavljena i potpitanja (koja su se takođe odnosila na delove tvrdnje ili sam odgovor) kako bi se bolje razumela njihova interpretacija iskaza (Filipović, 2018: 244–245).

Rezultati. Značenja koja ispitanici/ce pridaju iskazu, odnosno pojmu poslušnosti, najčešće su usko povezana sa njihovim odgovorima na Likertovoj skali. Negativni odgovori na Likertovoj skali istovremeno su implicirali shvatanje poslušnosti kao izraz gubitka autonomije deteta spram roditelja i neadekvatne pripreme za životne teškoće sa kojima će se suočiti tokom odrastanja. Sa druge strane, saglasnost sa iskazom (Likertova skala) podrazumevala je razumevanje poslušnosti kao sinonima za vaspitanje uopšte. Dakle, usađivanje potrebnih moralnih vrednosti i obrazaca ponašanja, kao i brigu roditelja za dete. Za neke ispitanike je prva reč u iskazu bila razlog za rezervu ili neutralan stav („niti se slažem, niti se ne slažem“) iako su se načelno slagali da je poslušnost deteta prema roditeljima jedna od najvažnijih stvari. Naše metodološko istraživanje tiče se samo jednog segmenta problema validnosti, što ograničava mogućnosti procenjivanja validnosti indikatora. Problem validnosti ne treba i nije moguće svesti samo na nivo interpretacija.

Zaključak. Iako bi se moglo reći da različite interpretacije iskaza dovode u pitanje validnost navedene rečenice kao indikatora autoritarnosti, sa više nego jednakom snagom argumenata mogao bi se braniti stav da je ona upravo time potvrđena (dokazana). ‘Korelacija’ između odgovora na Likertovoj skali i interpretacije od strane samih ispitanika/ca upućuje nas na takav zaključak. Pitanje, odnosno indikator se može shvatiti kao ‘polje’ za učitavanje različitih značenja. Ali, ukoliko su odgovori (u kvalitativnom istraživanju) međusobno grupisani i koherentni, to jest, korespondiraju sa pozitivnim i negativnim odgovorima na Likertovoj skali, validnost indikatora se teško može dovesti u pitanje bez dodatnih i složenijih istraživanja. Zašto je nalaz našeg istraživanja važan sa metodološkog aspekta kvantitativnih istraživanja? Kao osnovna pretpostavka merenja stepena autoritarnosti, ali i drugih vrednosnih orijentacija, javlja se ideja o istovetnom ili makar veoma sličnom tumačenju indikatora od strane većine ispitanika. U ovom slučaju možemo videti da takva pretpostavka nije nužna. Naprotiv. Moglo bi se reći da je različito shvatanje pojma ‘poslušnosti’ bilo preduslov validnosti indikatora kojem smo u kvalitativnom istraživanju posvetili pažnju.

Ključne reči: *poslušnost, autoritarnost, interpretacija, vrednosne orijentacije, validnost.*



Literatura

- Anderson, A. E., Nichols, E. & Pressley, K. (2002). Usability testing and cognitive interviewing to support economic forms development for the 2002 economic census. *Proceedings of the Statistics Canada Symposium 2001 – Achieving Data Quality in a Statistical Agency: A Methodological Perspective*. Dostupno na: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/11-522-x/2001001/session18/6289-eng.pdf?st=wfv4t793>.
- Blair, J. & Presser, S. (1993). Survey procedures for conducting cognitive interviews to pretest questionnaires: A review of theory and practice. *Proceedings of the ASA Section on Survey Research Methods*. Alexandria, VA: American Statistical Association.
- Cannell, C., Oksenberg, L., Kalton, G., Bischooping, K. & Fowler, F. J. (1989). *New Techniques for Pretesting Survey Questions*, Ann Arbor: Survey Research Center. Dostupno na: https://www.psc.isr.umich.edu/dis/infoserv/isrpub/pdf/NewTechniquesPretestingSurveyQuestions_OCR.pdf.
- DeMaio, T., Mathiowetz, N., Rothgeb, J., Beach, M. E. & Durant, S. (1993). *Protocol for Pretesting Demographic Surveys at the Census Bureau*. Washington, DC: U.S. Bureau of the Census.
- Ericsson, A. & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215–251.
- Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Filipović, B. (2018). O privatizaciji i privatnom vlasništvu – kvalitativni i kvantitativni pristup problemu vrednosne orijentacije. U J. Pešić, V. Backović i A. Mirkov (ur.), *Srbija u uslovima globalne krize neoliberalnog oblika kapitalističke regulacije* (str. 243–263). Beograd: Filozofski fakultet – Institut za sociološka istraživanja.
- Geisen, E. & Bergstrom, J. (2017). *Usability Testing for Survey Research*. Cambridge: Elsevier.
- Jabine, T., Straf, M., Tanur, J. & Tourangeour, R. (1984). *Cognitive aspects of survey methodology: Building a bridge between disciplines*. Washington, DC: National Academy Press.
- Jobe, J. & Mingay, D. (1989). Cognitive research improves questionnaires. *American Journal of Public Health*, 79(8), 1053–1055.
- Lazić, M. (2011). *Čekajući kapitalizam: nastanak novih klasnih odnosa u Srbiji*. Beograd: Službeni glasnik.
- Miller, K., Willson, S., Chepp, V. & Padilla, J. L. (2014). *Cognitive interviewing methodology*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Pantić, D. (1977). Vrednosti i ideološke orijentacije društvenih slojeva. U M. Popović (ur.), *Društveni slojevi i društvena svest*. Beograd: Centar za sociološka istraživanja Instituta društvenih nauka.
- Pešić, J. (2016). *Vrednosne orijentacije u postsocijalističkim društvima Srbije i Hrvatske* (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Petrović, I. (2013). Promene vrednosnih orijentacija srednje klase u periodu post-socijalističke transformacije u Srbiji. *Sociologija*, 55(3), 375–374. doi: 10.2298/SOC1303375P
- Presser, S., Rothgeb, J., Couper, M., Lessler, J., Martin, E. & Singer, E. (2004). *Methods for testing and evaluating survey questionnaires*. Hoboken: Wiley.
- Willis, G. (2015). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design*. Oxford: Oxford University Press.

DRUŠTVENA ULOGA ISPITANIKA I KVALITET PODATAKA: JEDNO ISTRAŽIVAČKO ISKUSTVO IZ OBLASTI SOCIOLOGIJE GRADA

Ivana Spasić*

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. U ovom radu želim da razmotrim kako, u polustrukturisanom intervjuu kao kvalitativnom metodu, različiti položaji učesnika u okviru lokalne institucionalne strukture i odnosa moći uslovljavaju razlike u njihovim diskursima, te kakve posledice ti uticaji mogu imati po prirodu i saznajnu vrednost dobijenih podataka.

Polazište je projekt *Karakteristike teritorijalnog kapitala u Srbiji: strukturni i delatni potencijal lokalnog razvoja*** Instituta za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu. Podaci su prikupljeni između 2013. i 2015. u osam gradova srednje veličine (Kragujevac, Šabac, Užice, Novi Pazar, Sombor, Zrenjanin, Leskovac, Zaječar). Kombinovani su kvantitativni i kvalitativni metodi: anketa na reprezentativnom uzorku stanovništva gradova i polustrukturisani intervjui. Intervjui su obavljani sa, uslovno rečeno, lokalnom elitom: predstavnicima javnog sektora (lokalna vlast, čelnici lokalnih kulturnih i socijalnih ustanova, privrednih komora); privatnim preduzetnicima; i predstavnicima civilnog društva (nevladine organizacije, udruženja građana). Urađeno je od 12 do 17 intervjuova po gradu, ukupno 117, a vodili su ih obučeni intervjueri Instituta. Cilj projekta bio je identifikovati tzv. „meke“ dimenzije teritorijalnog kapitala, odnosno razvojne potencijale i prepreke, u percepciji samih aktera. Posebna pažnja poklonjena je identitetskim aspektima, opažanju zajedničkih interesa i spremnosti na saradnju, te samog procesa lokalnog upravljanja (Petrović, 2014b: 7-8).

Metod. Projekat nije prvobitno predviđao detaljnu diskurzivnu analizu, koja polazi od uvida da je i intervju jedna interaktivna situacija u koju učesnici ulaze iz različitih zaleđa, s različitim ciljevima, identitetima, interesima i definicijama onoga što se događa. Namena kvalitativnih podataka bila je da posluže kao manje-više neposredan izvor znanja o lokalnoj sredini (v. Petrović, 2014a, Petrović, 2014b, Petrović i Toković, 2016; Spasić i Backović 2017). Intervjui su korišćeni kao dopuna kvantitativnih podataka (niz pitanja u upitniku i vodiču za intervju se poklapao) i radi poređenja „perspektive građana“ (anketa) i „perspektive važnih lokalnih aktera“ (intervjui). Uže diskurzivni i pragmatički aspekti – kako se „došlo do“ transkripta koji se na kraju podvrgava analizi, ili šta bi sve mogli da „znače“ njegovi segmenti s obzirom na ulogu i samopozicioniranje učesnika – nisu bili anticipirani kao bitni metodološki momenti.

* Email: ispasic@f.bg.ac.rs

** Istraživanje predstavlja deo rezultata rada na projektu „Izazovi nove društvene integracije u Srbiji – koncepti i akteri“ (br. 179035) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Taj problem se nametnuo naknadno, kada je primećeno da se intervjui znatno razlikuju među sobom u zavisnosti od društveno-institucionalnog položaja učesnika. Stoga je preduzeta sekundarna analiza u kojoj su sistematski praćene razlike u diskurzivnim strategijama koje primenjuju različiti tipovi intervjuisanih. Najjači kontrast se pojavio između politički naimenovanih nosilaca lokalne političke i ekonomske vlasti, na jednoj strani, i predstavnika NVO i preduzetnika, na drugoj, dok su upravnici lokalnih ustanova bili između ove dve grupe. Razlike između, da ih tako nazovemo, „vladinih“ i „nevladinih“ ispitanika javljaju se kako u sadržaju tako i u opštem tonu intervjua (kritički/nekritički, deprimirano/optimistično, promišljeni odgovori/fraze, itd). Uopšteno, za funkcionere je intervju pre svega predstavljao svojevrsno igranje uloge, odnosno priliku u kojoj su potvrđivali svoju političku podobnost i lojalnost hijerarhiji.

Rezultati. Kada je reč o supstantivnom sadržaju iskaza, kod „vladinih“ učesnika može se uočiti:

- tendencija da se ne kritikuje već da se pozitivno ocenjuju stanje u gradu, politika koja se sprovodi, ostvareni potezi i poboljšanja života u lokalnoj sredini;
- kada se nešto i kritikuje, odgovornost za ono loše se pomera „naviše“ (vlada, država, republika, Beograd) i/ili na apstraktne instance (siromaštvo, nedostatak sredstava, svetska ekonomska kriza, „sistem“), nikada na lokalnu samoupravu – što je u oštrm kontrastu prema iskazima „nevladinih“ učesnika, koji su upravo prema njoj najkritičniji;
- ističu se rezultati postignuti u njihovom užem području delovanja, a o bilo čemu drugom se uglavnom odbija izjašnjavanje.

To što su tipovi učesnika različito govorili o postignućima i stanju u gradu i jeste donekle razumljivo, jer se može očekivati da se nosioci vlasti trude da što pozitivnije prikažu učinak onoga u čemu sami učestvuju. Međutim, razlike su se javljale i povodom drugih, naizgled sasvim bezazlenih tema.

Što se tiče formalnih diskurzivnih postupaka koje su predstavnici vlasti koristili, mogu se navesti: a) učestalost opštih mesta, trivijalnosti, medijski-politički popularizovanih slogana, praznih iskaza koji „ništa ne rizikuju“; b) blagoglagoljivost, ponavljanje, bujica reči s malo sadržine; c) maglovitost, zamućivanje, zaobilaženje, indirektnost; d) poštapalice i ograde, u svrhu distanciranja; e) uzdržanost i nespremnost na elaboraciju. Glavna pragmatička svrha tih postupaka, jasno, bilo je *izbegavanje*.

Dve teme se nameću kao posebno pogodno da se uoče razlike: angažovanje stručnjaka u lokalnom razvoju i prepoznatljivost grada. Što se prve tiče, dok su „nevladini“ učesnici izrazito kritični prema partijskom zapošljavanju i političkom uslovljavanju pri zauzimanju važnih položaja odlučivanja i/ili obavljanja poslova od opšteg značaja, „vladini“ nastoje da tu situaciju zataškaju. Ne govore otvoreno o tome – ili isprazno hvale kadrovsku politiku lokalne vlasti, ili izbegavaju da se izjasne, eventualno uz uzdržano „nije idealno, ali...“. Što se tiče teme lokalnog identiteta, u nekim gradovima učesnici-funkcioneri lokalnom življu rutinski pripisuju neki od

„praznih“ atributa (najčešće gostoljubivost), a posebnost grada opisuju frazerski i marketinškim jezikom – dok ostali na ovu temu obično govore veoma detaljno i emotivno.

Zaključak. Možemo zaključiti da je kod „vladinih“ ispitanika, u situaciji intervjuisanja, u prvom planu igranje institucionalne uloge koja im je dodeljena. Ona zasenjuje, ili čak „guta“ činjenički sadržaj, iako se upravo u toj formi javlja (kao niz neutralnih tvrdnji o stanju stvari). Oni kao da kažu: „Ja sam moja uloga, slušaj me ko sam a ne šta govorim!“

S druge strane, ni drugi tipovi ispitanika nisu oslobođeni pragmatičkih zahteva interaktivne situacije, niti je njihov diskurs metodološki „čist“ od samoprezentacije i ostvarivanja sopstvenih interesa u situaciji intervjuisanja. Jedino što se može reći jeste da oni ostvaruju *neke druge* uloge (recimo, kod ispitanika iz civilnog sektora je česta uloga osvešćenog, samostalnog građanina). Ipak, njihove odigrane uloge su raznovrsnije, njihovi diskursi razuđeniji, a njihova individualnost se jasnije raspoznaje.

Nadalje, nisu se svi funkcioneri svuda uniformno ponašali. Pritisak uloge je tesno povezan sa lokalnim odnosima moći, te su razlike u političkim okolnostima od sredine do sredine veoma važne. Sistematski raskoraci između iskaza „funkcionera“ i „ostalih“ najuočljiviji su u gradovima koji su najsiromašniji, a razvojni izgledi najslabiji.

Metodološka implikacija koja se može izvući ima formu dileme: Kako da se u kvalitativnim istraživanjima nosimo sa tim „efektom uloge“ na naše empirijske podatke, kako da ga uračunamo? U slučaju prikazanog istraživanja, koju vrstu znanja o teritorijalnom kapitalu zapravo dobijamo iz obavljenih intervjua, ko je to znanje proizveo, i zašto? Kako treba da ga procenjemo i interpretiramo? Kvalitativni metodi se uobičajeno karakterišu, i legitimišu, kao pristupi u kojima su „stavovi i tumačenja ljudi koji su predmet istraživanja ... ravnopravni sa istraživačevim“, nastoji se čuti glas učesnika i pridati punopravna vrednost njegovom iskustvu i objašnjenjima tog iskustva (Ber, 2008: 126). No, ako igranje uloge u intervjuu postane veoma značajno, ova uputstva nam nisu od velike pomoći. Jer, ko ovde „zna bolje“? Kakvo se to „subjektivno iskustvo“ izražava, i čiji se to glas čuje u nizanju besadržajnih fraza, koje su lokalni političari naučili od onih iznad sebe u hijerarhiji što ih je stvorila? Šta dobijamo puštajući ih da slobodno govore, a pri analizi „uvažavajući njihov glas“?

Ključne reči: *polustrukturisani intervju, društvena uloga, diskurzivne strategije, sociologija grada*



Literatura

- Ber, V. (2008). Doprinos feminističkih istraživanja razvoju kvalitativnih metoda: „meki“ podaci umesto „čvrstih“ činjenica. U D. Stojnov (ur), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 119-128). Beograd: Zepter Book World.
- Petrović, M. (2014a). *Društvo i gradovi: između lokalnog i globalnog*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja, Filozofski fakultet.
- Petrović, M. (Ur.) (2014b). *Strukturni i delatni potencijal lokalnog razvoja*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja, Filozofski fakultet.
- Petrović, M. i Toković, M. (2016). Neoendogeni razvoj gradova i ekološki paradoks: studija slučaja šest gradova u Srbiji. *Sociologija*, 58 (posebno izdanje), 181–209.
- Spasić, I. i Backović, V. (2017). *Gradovi u potrazi za identitetom*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja, Filozofski fakultet.

DEO 3

TEORIJSKA RAZMATRANJA TEMA U VEZI SA KVALITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA



PROBLEM DAROVITOSTI I OBRAZOVANOSTI – DISTINKTIVNOST STEM PODRUČJA I IMPLIKACIJE NA ODGOJNO-OBRAZOVNU PRAKSU

Zoran Horvat*

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Uvod. Opća ideja ovog rada jest prikazati obuhvatnost i sveprisutnost teme, odnosno problema darovitosti i obrazovanosti (Giesecke, 1993) uzduž cijelog sustava predtercijarnog obrazovanja. Dotični problem ima višestruke implikacije na nastavni proces, ali i na obrazovni sustav u cijelosti. Naime, STEM područje je među aktualnijim temama u obrazovanju, što se posebno očituje u nastavi matematike, kroz koju se pitanje darovitosti aktualizira već od najranijih školskih dana. Akronim STEM je iz engleskog govornog područja, te se odnosi na četiri područja: science (znanost), technology (tehnologija), engineering (inženjerstvo) i mathematics (matematika). Dotično je područje aktualna tema u obrazovanju uglavnom iz dva razloga: kao prvo, suvremeni kurikulumski trendovi se prilagođavaju gospodarstvu, ekonomiji i tržištu rada gdje se STEM područje pokazuje deficitarnim, te se ujedno smatra okosnicom razvoja suvremenih tehnologija i modernog načina života. S druge strane, učenje i poučavanje školskih predmeta iz STEM područja obiluje pedagoškim izazovima, te ima selektivnu funkciju pri prijelazu na više razine obrazovanja. Glavni fokus ovog rada je na pedagoškim aspektima, odnosno razlozima iz druge navedene stavke.

Početni izazovi u ovoj problematici počinju s nastavom matematike u razrednoj nastavi. Nastava matematike se svojim specifičnostima relevantnim za darovitost razlikuje od ostalih predmeta, te je temelj u znanjima i sklonostima učenika potrebnim za kasniju uspješnost u STEM području. U istraživanjima matematičkog obrazovanja zadnjih se desetljeća sve veći broj istraživača i praktičara bavi stavovima, uvjerenjima i emocijama učenika u nastavi (npr. Widmer i Chavez, 1982; Aschraft, 2002). Među brojnim emocijama učenika vezanim za nastavu matematike, pokazuje se kako prevladava strah od matematike što se u stranoj literaturi najčešće navodi kao "matematička anksioznost" (npr. Geist, 2010). Također je poznato kako se položaj i uloga emocija u nastavi matematike može opisati teorijom o samoefikasnosti prema kojoj emocije i uvjerenja utječu na odabir ciljeva i ciljevima usmjerene aktivnosti te na napor i ustrajnost koju pojedinac ulaže u dostizanju istih (Bandura, 1991).

Uzmemo li u obzir kako tijekom školovanja učenici imaju sve negativniji stav prema matematici (npr. Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić & Arambašić 1997), te kako su afektivne i socijalne dimenzije nastave matematike značajne za njihov obrazovni put, nužno je promišljati o tome koliko učitelji, nastavnici i škole mogu pomoći učenicima pri suočavanju sa navedenim

* Email: zohorvat@ffzg.hr

izazovima. Možda i najbolji model pri predviđanju i objašnjavanju obrazovnog uspjeha jest model očekivanja i vrijednosti postignuća i motivacije (Wigfield i Eccles, 2000).

Brojna su istraživanja u području matematičkog obrazovanja obuhvatila društveni i obiteljski kontekst razvoja matematičkih kompetencija, ali je manji dio njih obuhvatio specifičnosti pojedinačnih razrednih odjela i pripadnih razrednih ozračja unutar kojih se odvijaju jednako bitni motivacijski procesi u području odnosa među učenicima i svojevrsnoj razrednoj hijerarhiji u kontekstu akademskih postignuća te njima shodnih socijalnih i afektivnih dimenzija nastave.

Temeljni cilj ovog rada jest prikazati specifičnosti teme darovitosti i obrazovanosti iz perspektive individualnih osobnih iskustava učenika i nastavnika te predstaviti ideje i potrebu za istraživanjima navedene problematike u području odnosa među učenicima unutar školskih predmeta iz STEM područja.

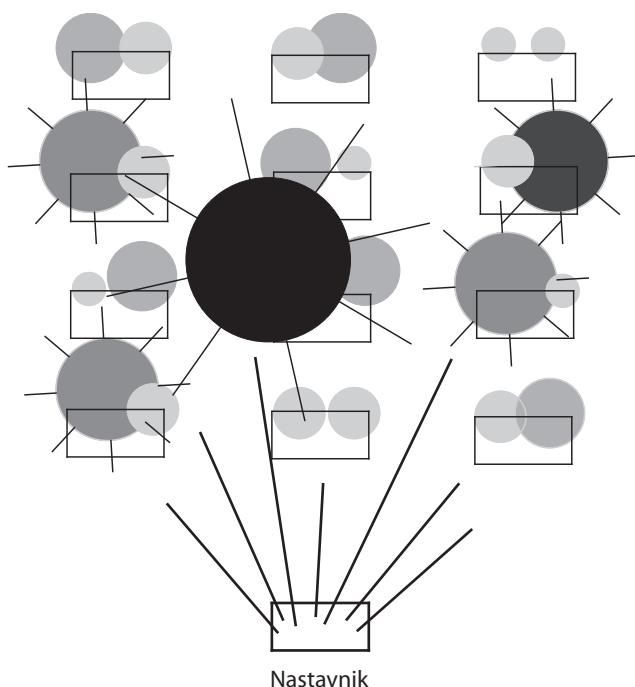
Diskusija. Relativno nova perspektiva ovog problema jest pokazati kako problem darovitosti utječe na ostale učenike u razredu, pa čak i onda kada u razrednom odjelu nema učenika koje bismo svrstali u kategoriju darovitih. U ovom radu će se to pojasniti fenomenom usporedbe i kontrasta među učenicima, što je u istraživanjima nedostavno zastupljeno iako ima značajne implikacije na samopouzdanje i motivaciju učenika. U stranoj je literaturi isto poznato pod nazivom BFLPE (Big Fish Little Pond Effect, skraćeno: BFLPE), što se odnosi na pojedinca koji je postigao značajan rezultat i/ili status, ali u maloj i relativno (ne)važnoj grupi, organizaciji te slijedom toga ima utjecaj na ostale pojedince (Marsh, 1987).

Pretpostavke kojima se vode istraživači u dokazivanju ovog fenomena polaze od činjenice kako učenici uspoređuju svoja postignuća s vršnjacima te isto ugrađuju u vlastiti sustav vrijednosti i percepciju vlastite kompetentnosti što dugoročno određuje njihovu motivaciju i odluke vezane za njihovo obrazovanje (Cambria, Brandt, Nagengast & Trautwein, 2017). Sukladno tome se smatra kako uspješni vršnjaci mogu imati negativan utjecaj na percepciju akademske samoefikasnosti i druge čimbenike očekivanog uspjeha učenika koji su u istom razrednom odjelu. Cvrtila (1996) je utvrdila postojanje povezanosti procjena samoefikasnosti u matematici sa ocjenama iz matematike. Prema tome, uspješniji učenici imaju viša očekivanja osobne efikasnosti, te su ustrajni i uspješniji u učenju, a to povratno utječe na očekivanja koje od njih imaju nastavnici, što dodatno pospješuje proces njihova razvoja. Sintezom navedenog može se pretpostaviti kako postoji teorijski okvir i potreba za istraživanjem BFLP efekta, koji ima za polazište kako je razredni odjel referentna točka sustava vrijednosti u nastavi matematike. Bitno je napomenuti kako navedeni učenici boljeg uspjeha ne treba nužno biti u kategoriji darovitih, ali zbog dinamike rada i specifičnosti nastave matematike imaju značajan utjecaj na motivacijske procese ostalih učenika.

Cijela se problematika može opisati i s Pigmallionovim efektom (Rosenthal i Jacobson, 1968), koji ima istaknutu u ulogu u nastavi matematike. Spomenuti su autori eksperimentom u longitudinalnom istraživanju dokazali kako učitelji i nastavnici mogu bitno utjecati na

obrazovne aspiracije i školski uspjeh učenika ukoliko za njih smatraju kako imaju potencijala neovisno od njihovih realnih kapaciteta. Naime, u matematici se isto očituje u odnosima učenika u kontekstu njihove uspješnosti, što se zajedno sa interpersonalnim odnosima i ozračjem unutar razrednog odjela pokazuju među dominantnim čimbenicima motivacije, a stoga i pretpostavkom uspjeha svakog učenika (Slika 1).

Slika 1. Odnos ciklusa uspješnosti učenika u jednom odeljenju



*Veći i tamniji krugovi se odnose na uspješnije učenike,
manji i svjetliji krugovi na učenike slabijeg uspjeha, povezanih sa anksioznošću.*

Svaki krug na Slici 1 predstavlja jednog učenika, dok se veličina i boja kruga odnose na ciklus uspješnosti (Koshy, Ernest & Casey, 2009), ili na matematičku anksioznošću (Geist, 2010).

Svaki krug predstavlja ciklus pojedinog učenika opisan shematskim prikazom (Slika 2).

Slika 2. Ciklus (ne)uspješnosti za pojedinačnog učenika



Na Slici 1 nalazi se „tipična“ učionica s učenicima koji su temeljem dosadašnjeg rada u nastavi i obrazovanju općenito formirali vlastiti ciklus (ne)uspješnosti (Slika 2) i stekli uvažavanje nastavnika, ali i viša očekivanja nastavnika u vidu postignutih standarda. Zrake koje se šire iz tamnijih i većih krugova na Slici 1, odnose se na svojevrsnu auru, odnosno BFLPE utjecaj uspješnijih učenika koji svojom superiornošću utječu na one manje uspješne, te im onemogućuju povoljne motivacijske aspekte i razvoj samopouzdanja, kao i ukupnog akademskog samopoiimanja.

Tako uspješniji učenici imaju značajnu prednost nad ostalim učenicima u vidu kontinuiranog praćenja od strane nastavnika bilo pri davanju odgovora, pri obradi novih sadržaja, ili pak u samom očekivanju od učenika da prate nastavu. Takav odnos od strane nastavnika njima stvara obvezu sudjelovanja u vidu istinskog pedagoškog kontakta koji s ostalim učenicima u stvari nije uspostavljen, jer su se oni poistovjetili s neuspjehom zbog čega nastavnik nema značajnijih očekivanja prema njima.

S obzirom da visoko postavljena očekivanja nastavnika mogu značajno utjecati na uspjeh i samopoiimanje učenika, refleksijom vlastitog rada se moramo pitati potencijale kolikih učenika nismo otkrili i/ili potakli da se razvijaju, te jesu li trenutno istaknuti učenici u razredu mogli biti neki drugi, ili više njih, ukoliko bi im se pristupilo na drugačiji način?

Zaključak. Tema darovitosti i obrazovanosti je na sebi svojstven način dio razrednog ozračja svake učionice, te je stoga važnost ove teme od neupitnog značaja. Učenici prosječnog, ali i oni iznadprosječnog znanja matematike i ostalih predmeta iz STEM područja često ne žele upisivati fakultete kojima su ta predmetna područja dominantna u nastavnom planu i programu. Nastavnici iz STEM područja te primarno učitelji i nastavnici matematike moraju promišljati o uvođenju svojevrsnog kurikuluma protiv anksioznosti učenika koji bi se temeljio na pedagoškom savjetovanju učenika koje u suvremenim školama praktički ne egzistira. Cilj je pritom postići poticajnu radnu okolinu u kojoj nastavnik vodi računa o emocionalnom stanju učenika, naročito u kontekstu akademskih emocija i odnosa između učenika u razredu. To

bi trebalo biti sastavnim dijelom svakog sata, gdje bi se diskutiralo o načinima razmišljanja i sposobnostima potrebnim za određene zadatke i matematiku općenito, kao i načinima na koji svaki učenik može postići bolje rezultate, te kako i koliko uspješniji učenici rade i uče matematiku. Težnjom prema tome, nastava matematike postat će dostupnija svakom učeniku, lišena svekolikih ograničenja koji ih nadalje sputavaju u cjelokupnom obrazovnom i osobnom razvoju.

Ključne riječi: *emocije i stavovi učenika, STEM, nastava matematike, BFLPE-efekt, odnosi među učenicima*



Literatura

- Aschraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181-185.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cambria, J., Brandt, H., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2017). Frame of Reference effects on values in mathematics: Evidence from German secondary school students. *ZDM Mathematics Education*, 49(3), 435-447.
- Cvrtila, R. (1996). *Ispitivanje procjena samoefikasnosti, njihove povezanosti sa školskim uspjehom, te razlika među spolovima*. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Geist, E. (2010), The anti-anxiety curriculum: Combating math anxiety in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 24-31.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Koshy, V., Ernest, P. & Casey, R. (2009), Mathematically gifted and talented learners: Theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 213-228.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3), 280.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. & Arambašić, L. (1997). Konativne i emocionalne karakteristike matematički nadarene i prosječno sposobne djece. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 30-31 (4-5), 619-634.
- Widmer, C. C. & Chavez, A. (1982). Math anxiety and elementary school teachers. *Education*, 102(3), 272-276.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

OGRANIČENJA PSIHOLOŠKOG EKSPERIMENTISANJA U VIŠOJ KOGNICIJI: SLUČAJ KROS-NACIONALNE STUDIJE

Kaja Damjanović*

Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Eksperiment u oblasti više kognicije deli nameru svakog eksperimenta: istraživač ga sprovodi sa ciljem da kontroliše i da predvidi fenomen. Takvo prikupljanje činjenica u cilju razumevanja procesa zaključivanja, suđenja i odlučivanja, uprkos željenoj jednostavnosti procedure i svedenosti istraživačkog nacrtu, ima inherentna ograničenja koja su fundamentalno vredni aspekti eksperimentalnog procesa, a čije zanemarivanje vodi do loše naučne prakse. Važnost osvetljavanja granica eksperimenta se očituje, pre svega, u usmerenju ka izabranom predmetu istraživanja, koji nije u službi tehnike merenja, tj. granica eksperimenta nije izjednačena sa granicama istraživanog fenomena, a eksplanans i eksplanandum su razdvojeni (van Hoorn, 2012). U tom smislu, izazove psihološkog eksperimenta u oblasti više kognicije grupišem u četiri klastera, po "poreklu", na ona koja potiču iz: 1) sadržaja fenomena; 2) psihološkog konceptualnog aparata; 3) zanatskih sredstava psihološke eksperimentalne paradigme; 4) istraživačke prakse. Ove aspekte razmatram kroz primer eksperimentalnog dela studije koju sprovodimo u 11 država (Bosna i Hercegovina, Finska, Holandija, Hongkong, Hrvatska, Italija, Nemačka, Slovenija, Srbija, Španija, Velika Britanija). Predmet studije je roditeljsko odlučivanje o vakcinaciji dece, a koje se posmatra kao "društveno prisilni izbor" (Damjanović et al., 2018), i u uskoj je vezi sa intenzivnim roditeljstvom (Hays, 1996; Smyth & Craig, 2017; Ward, Attwell, Meyer, Rokkas & Leask, 2017).

Diskusija. Uz društvene uticaje (normativno-medicinske i laičko-iskustvene), pretpostavka na kojoj počiva istraživanje je da psihološki konstrukt visoke uključenosti u odluku (Wroe, Turner & Salkovskis, 2004) može da dovede do specifičnog složaja kognitivnih pristranosti. U prvom delu studije, beleže se odabrani psiholoških korelati (npr. poverenje u zvanične autoritete, medijski izvori...) namere o vakcinaciji, a u eksperimentalnoj studiji se ispituje fenomen pristranosti ishodu (Baron & Hershey, 1988) i veza sa različitim domenima odlučivanja.

Sadržaj ovako izolovanog fenomena oslikavaju i istoričnost i socijalnost. Za subjekta koji prolazi kroz iskustvo, ovo je jedna od najvažnijih odluka (Zikmund-Fisher, Sarr, Fagerlin & Ubel, 2006), a u podjednakoj meri je formativna i za društvo, usled specifičnosti kolektivnog imuniteta, koji se vakcinacijom postiže samo ako je 95% svake generacije imunizovano. Pored direktne transakcionalnosti između pojedinca i društva (odnosno zvanične javne politike), ovaj fenomen ilustrativan je za dijahroni pristup analizi psihološke međuzavisnosti društvenog

* Email: kdamjan@f.bg.ac.rs

i ličnog: pre trideset godina, roditeljsko znanje o vakcinama je bilo nisko, a stav gotovo da nije postojao, a danas je znanje podjednako nisko, a stav je da svi (moraju da) imaju (Damnjanović et al., 2018).

Ovo dovodi do druge grupe problema, koji izvorište imaju u psihološkom konceptualnom aparatu, u ovom slučaju, pored stavova, i koceptualizaciji više kognicije. Dinamizam stava prema vakcinaciji, koji se pritom ne raspodeljuje normalno (Stojković et al., 2017), dvostruko otežava primenu psihometrijskog pristupa. Dalje, slojevi značenja pojma racionalnosti direktno oblikuju ispitivane koncepte u oblasti više kognicije (Damnjanović, 2016; Stajkić & Damnjanović, 2018). Mehanizme složenih kognitivnih procesa i fenomenološke ishode eksperimentalna psihologija smešta u kontekst racionalnog ponašanja, s ciljem da opiše sistematska odstupanja od toga, uz jednoznačno razgraničenje epistemičke i praktične racionalnosti (Over, 2004), srodno Aristotelovom praktičnom silogizmu. Sposobnost kognitivnog funkcionisanja u neizvesnosti je ključni apsekt mišljenja, odlučivanja i suđenja (Chater & Oaksford, 2012, 2008), a strategija za snalaženje u neizvesnom okruženju je upravo, verovatno evolutivna, sposobnost za racionalno mišljenje i delanje (Damnjanović & Janković, 2014). Klaster dominantnih teorijskih modela više kognicije, teorije dualnih procesa (Evans, 1984; Stanovich & West, 2000; Wason & Evans, 1975) pretpostavlja dva podsistema našeg kognitivnog aparata: sistem 1 (heuristički, intuitivni, brz) i sistem 2 (precizan, algoritamski)*. Ako naš kognitivni proces prati pravila logike ili matematičke teorije verovatnoće ili normativne teorije odlučivanja, takav "poslušni, ispravni" proces će nas dovesti do ispravnog, normativno racionalnog rešenja. Kad, onda, i koji od ta dva alata koristimo i da li možemo simultano da ih koristimo? Jedan od odgovora nudi Gigerencerov model ekološke racionalnosti i Homo heuristicusa (Gigerenzer, 1999, 2008): usklađujemo se sa okruženjem koristeći sve alate koje imamo, često sistem 1, a ponekad, kad imamo resursa ili signal iz okruženja - i sistem 2. Dakle, naš kognitivni sistem se nužno formira u interakciji sa okruženjem, ne nastaje u vakuumu, štaviše - ne bi se uopšte razvio u vakuumu. Okruženje je, kao aktivni činilac kognitivnih procesa, fundamentalni deo ovog kognitivnog modela. Čovek je predvidljivo iracionalan (Ariely, 2009), ili ograničeno racionalan" (Simon, 1957) - sposoban da koristi i sistem 1 i sistem 2, i što je veoma važno - sposoban da zna kada da koristi koji sistem. U realnosti, okruženje, npr. pacijentova informisana saglasnost ili ugovor sa bankom, ili plan otplate kredita, ili ponašanje na tržištu - svi ti društveni ugovori podrazumevaju i očekuju od igrača da bude savršeno racionalan, da bude u sistemu 2 i da sve odluke donosi tim sistemom. Lakmus za ispitivanje ove dinamike su fenomeni kognitivnih iluzija ili pristrasnosti, a ova studija ispituje jedan takav fenomen u 11 država.

Premda kognitivna psihologija podrazumeva univerzalnost fenomenologije, i nominalno ne nalaže replikabilnost u više kultura, ne propušta se navod kako su čak i očevi oblasti, Kaneman i Tverski, svoje čuvene revolucionarne (u teorijskom smislu) eksperimente

* Zabavno je kako ta linija istraživanja zvanično ne priznaje očiglednu sličnost sa psihodinamskim svesnim i nesvesnim.

sproveli na čak tri kontinenta (preciznije, u tri države zapadnjačkog uređenja: Švedskoj, SAD i Izraelu) (Tversky & Kahneman, 1974, 1979). Studiju koju ovde analiziramo sprovodimo u više država, pri čemu nije u pitanju kroskulturalni eksperiment, budući da ne možemo nasumično da dodelimo ispitanike kulturama. Ovim nastojimo da ispitamo univerzalnost postojanja fenomenologije kognitivne iluzije pristrasnosti ishoda koja je nužno i društveno određena. Sprovođenje merenja u različitim državama treba da izbegne cirkularnost objašnjenja koje je posledica nerazdvajanja eksplanansa i eksplananduma u kroskulturalnim kvaziekperimentalnim nacrtima (dakle, različitost države se neće tretirati kao objašnjenje eventualnih razlika). Ovakav pristup određuje svaki korak pripreme eksperimenta i svaku istraživačku odluku, ne samo u očiglednom jezičkom aspektu, kao što je konstrukcija stimulusa, već i one tehničke: snaga testa, veličina efekta, svi aspekti uzorkovanja, parametri za procenu modela.

Poslednji klaster problema se odnosi na samu istraživačku praksu, odnosno na zajednički rad veće grupe ljudi koji, u slučaju naše studije, nisu u istoj zemlji. Pored logističkog i epistemičkog usklađivanja, ovakva vrsta rada podrazumeva da su i nalazi i proces istraživanja u svakom trenutku veći od zbira znanja pojedinaca: nijedan istraživač, pa čak ni glavni autor i supervizor, ne može da ima neposredovan uvid u materijale koji potiču od incijalno konstruisanog instrumenta, npr. na engleskom jeziku (kada se prevede na npr. finski jezik). Sam pogled na problem istraživanja, odnosno stav prema ispitivanom fenomenu, oblikuje pristup svakog pojedinačnog istraživača, a rezultat se može označiti "mikrosocijalnom epistemologijom".

Zaključak. Implikacije ovakvih studija korisno je čitati u svetlu pokreta "research based policies", odnosno nastojanjima da se javne politike, ili društvene mere, zasnivaju (i) na psihološkim saznanjima, npr. o konzumerizmu, imunizaciji populacije obaveznom vakcinacijom, stavovima o globalnom zagrevanju, glasanju, obrazovanju... Neke javne politike presudno zavise od političke elite i direktni uticaj neprivilogovanog pojedinca je otežan, ali neke, kao ove navedene, nisu svodive samo na zvaničnu regulativu, nego direktno zavise i od toga da li će (ili neće) roditelj odvesti svako pojedinačno dete da primi vakcinu.

Što se tiče upotrebe "metrike» u objašnjavanju fenomena koji se globalno ("zapadno") širi, to je neosporno korisno, ali nije dovoljno, tj. ne može da opiše sve relevantne i opažene nivoe funkcionisanja čoveka. Čak i ako psihometrijski poduhvat uspe, i izradi se celovit psiho-demografski profil, primera radi, antivakcinaliste, pored takve kategorizacije uvek stoji u podjednako meri fundamentalno objašnjenje koje oslikava dinamiku i transakcionalnost subjekta, fenomena i okruženja, a ne datost i nepromenljivost.

Kadasu u pitanju viši kognitivni procesi, kako sam obrazložila ranije, sama fenomenologija je nužno snažno uplivisana društvenim uticajima, što se u nalazima studija očitava na veoma specifičan način, koji se, po mom saznanju, ne sreće u drugim istraživačkim linijama. Naime, ako se razmatra odlučivanje u uslovima merljive neizvesnosti, a koje je u teorijskom smislu

pokriveno što formalnim matematičkim modelima, što kognitivističkim, nalazi dosledno pokazuju sistematsko ponašanje ispitanika, odnosno pravilnosti i istovetnosti su mapirane. Međutim, te pravilnosti, iako postoje, *različite su* u različitim domenima odlučivanja, npr. o novcu, o zdravlju... (Damjanović, 2013). Predviđanju takvog domenospecifičnog ponašanja prethodi mapiranje pravilnosti u *međusobnim odstupanjima u različitim domenima*, a to jeste dostupno naučnoj, kvalitativnoj metodi. Opravdana težnja za parisoničnošću ponekad vodi u zamku pojednostavljenja samog fenomena da bi stao u kalup eksperimenta, pri čemu ne mora nužno da bude reč o namernom redukcionizmu. Takva cena može da bude krucijalna kada se ispituju fenomeni koji ne postoje bez okruženja – da bi bio sproveden valjan eksperiment, nužno je uvrstiti i socijalnu normu, i referentnu tačku takvog socijalnog ponašanja, odnosno u širem smislu kulturno-istorijsku perspektivu.

Metodološko rešenje koje može da bude korisno je naveden van Hoornov princip razdvajanja eksplanasa i eksplananduma, a tehničko rešenje primena kvalitativnog pristupa, kao u slučaju studija Suzan Hejs koje precizno mapiraju fenomen intezivnog roditeljstva (Hays, 1996; Smyth & Craig, 2017), a koji, potom, biva sam detaljnije istraživan, ali, u ovom kontekstu važnije, usmerava izučavanje odnosa prema obaveznoj vakcinaciji, pa tako i pristup u našoj studiji u kojoj smo usmereni na roditeljsko odlučivanje.

Konačno, u ovoj oblasti navedena ograničenja eksperimenta jesu nužnosti koje tretiramo kao precizne epistemološke smernice za komplementarnu kvalitativnu metodologiju.

Ključne reči: *ograničenja psihološkog eksperimenta, racionalnost, kognitivne iluzije, vakcinacija, društveno prisilni izbor*



Literatura

- Ariely, D. (2009). *Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions*. New York, USA: Harper Collins.
- Baron, J. & Hershey, J. C. (1988). Outcome bias in decision evaluation. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 54, 569–579. doi: 10.1037/0022-3514.54.4.569
- Chater, N. & Oaksford, M. (2008). *The probabilistic mind: Prospects for Bayesian cognitive science*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Damjanović, K. (2016). Mentalne reprezentacije verovatnoće u suđenju i odlučivanju. U Gvozdenović, V. (ur). *Različiti problem mentalnih reprezentacija* (str. 147-173). Beograd: Akademska knjiga.
- Damjanović, K. & Janković, I. (2014). Normativna i deskriptivna teorija donošenja odluka u uslovima rizika. *Theoria*, 4, 25-50.
- Damjanović, K. (2013). Efekat okvira: domen odlučivanja. In *The IV Conference Current Trends in Psychology, Book of abstracts* (pp. 113-115). Novi Sad: Faculty of philosophy. Dostupno na: <http://stup.ff.uns.ac.rs/knjigarezime.pdf>
- Damjanović, K., Graeber, J., Ilić, S., Lam, W. Y., Lep, Ž., Morales, S., ... Vingerhoets, L. (2018). Parental Decision-Making on Childhood Vaccination. *Frontiers in psychology*, 9. Dostupno na: <https://europepmc.org/articles/PMC6008886?sessionid=EDB05E1E62EFFF6A61E056DC4E63C5C9>

- Evans, J. (1984). Heuristic and analytic processes in reasoning. *British Journal Of Psychology*, 75(4), 451-468. doi: 10.1111/j.2044-8295.1984.tb01915.x
- Gigerenzer, G. (2008). *Rationality for mortals*. New York, USA: Oxford university press.
- Gigerenzer, G. & Todd, P. M. (1999). Fast and frugal heuristics: The adaptive toolbox. In G. Gigerenzer & N. Harvey (Eds.), *Simple heuristics that make us smart* (pp. 3-34). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Over, D. (2004). Rationality and the normative/descriptive distinction. In D. J. Koehler & N. Harvey (Eds.), *Blackwell Handbook of Judgement and Decision Making* (pp. 3-18). Maiden: Blackwell Publishing.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man: Social and rational*. New York, USA: John Wiley and Sons.
- Smyth, C. & Craig, L. (2017). Conforming to intensive parenting ideals: Willingness, reluctance and social context. *Famil. Relationsh. Soc.*, 6, 107-124. doi: 10.1332/204674315X14393034138937
- Stajkic, B. & Damjanović, K. (2018). The road to Nobel prize is paved with the conceptualisations of rationality from homo economicus to homo heuristicus. *Theoria*, 2, 147-162. 10.2298/THEO1802147S.
- Stanovich, K. & West, R. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?. *Behavioral And Brain Sciences*, 23(5), 645-665. doi: 10.1017/s0140525x00003435
- Stojkovic, A., Lazarevic, J., Anzelm, D., Drljaca, U., Zezelj, I., & Damjanovic, K. (2017). *Psychological Correlates of Resistance to Mandatory Child Vaccination*. Croatia: University of Zadar Department of Psychology.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-292.
- van Hoon, A. (2012). Cross-cultural experiments are more useful when explanans and explanandum are separated. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(21), E1329-E1329.
- Ward, P. R., Attwell, K., Meyer, S. B., Rokkas, P. & Leask, J. (2017). Understanding the perceived logic of care by vaccine-hesitant and vaccine-refusing parents: A qualitative study in Australia. *PloS one*, 12(10), e0185955. doi: 10.1371/journal.pone.0185955
- Wason, P. & Evans, J. (1975). Dual processes in reasoning?. *Cognition*, 3(2), 141-154. doi: 10.1016/0010-0277(74)90017-1
- Wroe, A. L., Turner, N. & Salkovskis, P. M. (2004). Understanding and predicting parental decisions about early childhood immunizations. *Health Psychol.*, 23, 33-44. doi: 10.1037/0278-6133.23.1.33
- Zikmund-Fisher, B. J., Sarr, B., Fagerlin, A., & Ubel, P. A. (2006). A matter of perspective: Choosing for others differs from choosing for yourself in making treatment decisions. *J. Gener. Int. Med.*, 21, 618-622. doi: 10.1111/j.1525-1497.2006.00410.x

POREKLO, ODREDBE I MOGUĆNOSTI PRIMENE KONCEPTA „GUST OPIS“ U KVALITATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA

Milica Resanović*

Institut za sociološka istraživanja, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Poslednje tri decenije konceptu gust opis se posvećuje sve više pažnje u metodološkim studijama. Iako gust opis postaje praktično neizostavna odrednica u savremenim metodološkim rečnicima, enciklopedijama i udžbenicima (videti, npr.: Given, 2008; Schwandt, 2007), posebno onim posvećenim kvalitativnoj metodologiji, autori neretko naglašavaju da „nije u potpunosti jasno na šta se pod gustim opisom podrazumeva“ (Schwandt, 2007: 296), te otuda potreba da se preispita značenje ovog koncepta. Osnovni cilj ovog rada je da kritički razmotri različita shvatanja gustog opisa, predstavi teorijske i epistemološke pretpostavke pristupa koji zagovaraju primenu gustog opisa i da ukaže na sazajne i istraživačke implikacije koje primena ovog „postupka“ povlači za sobom.

Diskusija. Nakon kratkog prikaza Gercove (Clifford Geertz) izvorne konceptualizacije gustog opisa, autorka kritički razmatra savremena shvatanja gustog opisa i primere upotrebe ovog koncepta.

Poreklo koncepta – osvrt na Gercovu interpretativnu antropologiju. Kliford Gerc je uveo termin gust opis u antropologiju sedamdesetih godina prošlog veka, upotrebivši ga prvi put u naslovu programskog teksta „Podroban opis: ka interpretativnoj teoriji kulture“, koji predstavlja uvod u Gercovu najpoznatiju knjigu „Tumačenje kultura“ (Gerc, 1998a, 1998b). Distinkciju između proređenog i gustog opisa Gerc je preuzeo iz dela Gilberta Rajla (Ryle, 2009). Prema Rajlovom mišljenju, proređeni opisa obuhvata samo jedan aspekt ponašanja - individualni fizički pokret, a gust opis obuhvata mnoštvo povezanih slojeva koji sačinjavaju jedno kompleksno ponašanje. Za razliku od Rajla, za koga gust opis predstavlja prvenstveno teorijski koncept putem kojeg razmišlja o prirodi i značenju misli o delanju, prema Gercovom mišljenju gust opis predstavlja „suštinsku aktivnost etnografskog istraživanja“ (Maxwell & Mittapalli, 2008: 880) pomoću koje se dolazi do podataka o značenjskim strukturama unutar kojih akteri delaju, opažaju i tumače delanje drugih aktera. Gerc je proglasio gust opis metodološkim načelom interpretativne antropologije, koja u svojoj osnovi predstavlja hermeneutički pristup koji teži razumevanju društvenih izraza koji na površini deluju zagonetno (Gerc, 1998a). U interpretativnoj antropologiji gust opis predstavlja istraživačku alatku pomoću koje se iskustvo drugih ljudi tumači u odnosu na kulturu, odnosno, javne simboličke strukture koje oblikuju kongitivne kategorije, progleda na svet i etos istraživane zajednice (Gorunović, 2010: 192). Dakle, kultura je shvaćena kao kontekst unutar kojeg se događaji, ponašanja,

* Email: milica_resanovic@yahoo.com

institucije i različiti društveni procesi mogu pojmljivo gusto opisati. Gercova interpretativna antropologija sa gustim opisom kao zagovaranim metodom osetljiva je na pitanje konstrukcije i uloge subjektivnosti u društvenom svetu. Drugim rečima, omogućava gušće razumevanje subjektivnosti i dejstvenosti koje kulturni diskursi i prakse ujedno odražavaju i organizuju (Ortner, 2005: 36).

Na račun Gercove konceptualizacije gustog opisa upućivani su prigovori da sam autor nije „podrobno opisao vlastiti postupak“, te da on pati od intuicionizma, subjektivizma i impresionizma (Kuper, 1999: 112; Shankman, 1984).

Redefinisanje gustog opisa – u potrazi za subjektivnim iskustvima oblikovanim u specifičnim društveno-istorijskim kontekstima. Uprkos kritikama upućenim na račun Gercove teorije i metodološkim osporavanjima gustog opisa, on predstavlja jedan od najprovokativnijih elemenata Gercovog opusa. Prvobitno je ovaj koncept problematizovan u okviru antropoloških rasprava koje su se ticale teorijskih i epistemoloških pretpostavki interpretativne antropologije, a od kraja osamdesetih godina prošlog veka, nakon što je Denzin (2001) u knjizi *Interpretive Interactionism* celo poglavlje posvetio gustom opisu, ovom terminu se posvećuje sve više pažnje u metodološkim studijama.

Prilikom određenja gustog opisa Denzin prati gercovsku liniju i tvrdi da je podroban samo onaj opis koji je inherentno interpretativan i kontekstualan. Pored ovih karakteristika, Denzin navodi i da gust opis treba da omogući povezivanje biografija učesnika sa njihovim iskustvima. Denzin poseban akcenat stavlja na interpretaciju značenja koja pojedinci daju određenom ponašanju (Denzin, 2001: 116), udaljavajući se zbog toga od Gercovog nasleđa u kome gusto opisati znači predstaviti i interpretirati značenjske simbole, koji su spoljašnji u odnosu na pojedinca i determinišu njegovo ponašanje. U želji da istakne značaj otkrivanja i razumevanja namera, iskustva i značenja pojedinca, Denzin insistira na tome da gust opis treba da poveže lične istorije, subjektivne doživljaje i specifične interakcije. Denzinova izmena u određenju gustog opisa, kao i fokus na razumevanju subjektivnih iskustva, nastaje kao odgovor na prigovore upućene Gercu zbog marginalizacije postojanja razlika u značenjima i interpretativnim matricama između aktera članova istog društva (Gorunović, 2010: 316).

Tragom Denzinovog shvatanja gustog opisa kao „biografskog i interakcijskog“ (Denzin, 2001: 116; Denzin & Lincoln, 2005), Ponteroto gust opis određuje kao kontekstualno tumačenje života ispitanika - interpretaciju situacija i iskustva kroz koje su ispitanici prolazili od detinjstva do trenutka istraživanja u kontekstu shvaćenom kao „istorijsko-socijalno-političkim“ prilikama koje su uticale na ispitanike (Ponterotto, Casas, Suzuki & Alexander, 2001: 594). Ponteroto u svojim kasnijim radovima (Ponterotto, 2006; Ponterotto & Grieger, 2007) insistira na tome da ovako konceptualizovan gust opis predstavlja nužnu odliku različitih istraživačkih pristupa u domenu psihologije savetovanja (*counseling psychology*). Slično Ponterotu, Saksova gust opis posmatra kao „mehanizam putem kojeg se iskustva pojedinaca kontekstualno tumače“, pri čemu je omogućeno ispitanicima da sami verbalizuju svoje doživljaje (Sacks, 2015: 756). Tako

shvaćen gust opis, Saks vidi kao posebno pogodan mehanizam prilikom istraživanja socijalno ugroženih grupa – „ranjivih, ugnjetavanih, onih koji žive u siromaštvu“ (Sacks, 2015: 754).

Kulturna sociologija – tumačenje tekstualnih mreže društvenih značenja. Pored navedenih savremenih interpretacija gustog opisa i primera njegove upotrebe, pre svega u psihologiji (Ponterotto, et al., 2001; Ponterotto & Grieger, 2007; Sacks, 2015) u okviru savremene sociologije takođe dolazi do porasta interesovanja za ovaj koncept. Najznačajniji pokušaj da se razvije teorijsko-metodološko stanovište u kojem gust opis zauzima centralno mesto predstavlja kulturna sociologija Džefrija Aleksandera. Stožerna ideja na kojoj počiva kulturna sociologija je da kulturu treba tretirati kao jaku „nezavisnu varijablu“ koja poseduje relativnu autonomiju u oblikovanju svih društvenih procesa i institucija. Kulturnu sociologiju Aleksander i saradnici (Alexander, 2008; Alexander, 2011; Alexander, 2012; Alexander & Smith, 2003; Alexander & Smith, 2010; Reed & Alexander, 2009) afirmišu kao novi teorijski pristup koji predstavlja radikalnu opoziciju dotadašnjoj sociologiji, tzv. „sociologiji kulture“, koja je, prema njihovom mišljenju, kulturu svodila na nešto što ona nije (stratifikaciju, tržište, moć, status, individualnu psihologiju, itd.) (Spasić, 2012: 24).

U osnovi kulturne sociologije je nastojanje da se identifikuju binarni značenjski kodovi koji se nalaze u osnovi istraživanih fenomena, kao i da analiziraju društveno-istorijski uslovi koji određuju sadržaj binarnih kodova. Stoga, u centru interesovanja nalaze se mitovi, narativi i duboko ukorenjeni kulturni simboli koji motivišu dejstvenike, omogućavaju im da interpretiraju društveni svet i delanje drugih koji ih okružuju i predstavljaju im glavne orijentire za delanje.

Razvijajući esplotivno kulturalističku zamisao sociologije, Aleksander je sa svojim saradnicima identifikovao gercovski gust opis kao jedan od metoda koji najadekvatnije može obezbediti hermeneutičku rekonstrukciju kodova, narativa i simbola (Alexander & Smith, 2003: 13). Osobnost gustog opisa odražava se u kontekstualnom tumačenju i eksplanatornoj moći, ovaj postupak je kompatibilan sa primenom različitih istraživačkih strategija*, kako onih koji se vezuju za tradicionalno shvaćenu društvenu nauku (i kvalitativne, ali i kvantitativne orijentacije), tako i onih iz domena humanističkih disciplina (Alexander & Smith, 2003; Reed & Alexander, 2009). Dakle, primena gustog opisa treba da omogući razumevanje i objašnjenje društveno konstruisane subjektivnosti koja formira volju kolektiva, oblikuje pravila organizacije, definiše moralnu osnovu zakona, obezbeđuje značenja i motivaciju za razvoj tehnologije i ekonomije (Alexander & Smith, 2003: 5).

U Aleksanderovoj zamisli nauke opis, tumačenje i objašnjenje se stapaju – „opisi su (dobri su ako su) interpretacije, a ove (opet ako su dobre) istovremeno jesu objašnjenje“ (Spasić, 2012: 26). Objašnjenje nastaje kada sociolozi delanje aktera uspeju da iščitaju pomoću vlastitih interpretativnih sklopova (tj. teorija, idealnih tipova, modela socijalnih procesa), pri

* Iako zagovornici „Strogog programa“ u svojim empirijskim istraživanjima kao glavni izvor podataka koriste medijsko izveštavanje o istraživanom fenomenu (npr. istraživanja iz domena sociologije politike o aferi Votergejt ili izborima u Sjedinjenim američkim državama 2008. godine), oni ne negiraju potencijalni značaj drugih oblika iskustvene građe. Štaviše, predstavnici mlađe generacije se više oslanjaju na kvalitativne istraživačke tehnike i strategije (etnografija, učesničko posmatranje, primenu dubinskih intervjua) (Alexander & Smith, 2010).

čemu je u osnovi delanja aktera interpretativno iščitavanje stvarnosti (uslovljeno sadržajem binarnih kodova). U pitanju je dvostruka hermeneutika: sociolozi pomoću vlastitih teorija interpretiraju ponašanja aktera, a akteri, pak, delaju na osnovu vlastitih tumačenja situacija koje ih okružuju, koristeći prilikom interpretacija binarne kodove.

Zaključak. Dok se u savremenoj metodološkoj literaturi gust opis tretira kao deo repertoara kvalitativnih postupaka i tehnika, te se povezuje sa prikupljanjem, obradom i analizom podataka, u kulturnoj sociologiji gust opis, kao i kod Gerca, predstavlja metaforu za ceo teorijsko-metodološki pristup koji se zagovara. Pluralizam različitih određenja gustog opisa, kao i značajne razlike među istraživanjima u kojima je ova „tehnika“ primenjena, otežavaju njegovu primenu i iziskuju iznova rad na preciziranju značenja ovog koncepta, kao i izvesnoj sistematizaciji i kodifikaciji pristupa. Konfuzija u vezi sa značenjem gustog opisa i njegovom primenom na metodološkoj ravni, neposredno je u vezi sa razlikama u teorijskim pretpostavkama koliko simboličko utiču na praksu pojedinaca i grupa, te u kakvom se međusobnom odnosu nalaze lična i društvena značenja.

U kulturnoj sociologiji Aleksandera gust opis predstavlja jedno od konceptualnih oruđa putem kojih autori nastoje da izoluju uticaje koji nisu simboličke prirode i da interpretiraju mreže značenja koje neposredno okružuju istraživani društveni fenomen. Iako ovi autori smelo zagovaraju interpretaciju kao centralni sazajni postupak i promišljaju inovativne načine da istraže značaj simboličkog poretka na društvena zbivanja, problem predstavlja ideja o mogućnosti univerzalizacije na osnovu binarnih opozicija. Nameću se pitanja da li tako shvaćen gust opis nužno podrazumeva prihvatanje pretpostavke da binarni kodovi predstavljaju temelj mikrostrukturnih odnosa i snažne determinante makrostrukturnih procesa, i može li se pristup primeniti za tumačenje širokog spektra društvenih fenomena, ili je poželjan samo za proučavanje određenih društvenih fenomena u određenim društvima (npr. građanskog diskursa u Sjedinjenim Američkim Državama).

Ključne reči: *kultura, gust opis, hermeneutika, interpretacija, kulturna sociologija*



Literatura

- Alexander, J. & Smith, P. (2003). The Strong Program in cultural sociology: Elements of a structural hermeneutic. In J. Alexander (Ed.), *The Meanings of Social Life: A Cultural Sociology* (pp. 11–26). New York: Oxford University Press.
- Alexander, J. & Smith, P. (2010). The Strong Program: Origins, achievements, and prospects. In J. R. Hall, L. Grindstaff & M. Lo (Eds.), *Handbook of Cultural Sociology* (13–24). London: Routledge.
- Alexander, J. (2008). Clifford Geertz and the Strong Program: The human sciences and cultural sociology. *Cultural Sociology*, 2(2), 157–168.
- Alexander, J. (2011). Clifford Geertz and the Strong Program: The human sciences and cultural sociology. In M. Norton (Ed.), *Interpreting Clifford Geertz: Cultural Investigation in the Social Sciences* (pp. 55–65). New York: Palgrave Macmillan.
- Alexander, J. (2012). *The performance of politics: Obama's victory and the democratic struggle for power*. New York: Oxford University Press.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research. Third edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive Interactionism. Second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gerc, K. (1998a). *Tumačenje kultura I*. Beograd: XX vek.
- Gerc, K. (1998b). *Tumačenje kultura II*. Beograd: XX vek.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: Sage.
- Gorunović, G. (2010). *Antropologija Kliforda Gerca. Kulturna teorija i interpretativna analiza kultura*. Beograd: Srpski genealoški centar: Odeljenje za etnologiju i antropologiju Filozofskog fakulteta.
- Kuper, A. (1999). *Culture - The anthropologists' account*. Cambridge: Harvard University Press.
- Maxwell, J. & Mittapalli, K. (2008). Thick description. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 880). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412963909.n458
- Ortner, S. (2005). Subjectivity and cultural critique. *Anthropological Theory*, 5(1), 31 – 52.
- Ponterotto, J. G. & Grieger, I. (2007). Effectively communicating qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 35(3), 404 – 430.
- Ponterotto, J. G. (2006). Brief note on the origins, evolution, and meaning of the qualitative research concept thick description. *The Qualitative Report*, 11(3), 538-549.
- Ponterotto, J. G., Casas, J. M., Suzuki, L. A. & Alexander, C. M. (Eds.). (2001). *Handbook of multicultural counseling*. Sage publications.
- Reed, I. & Alexander, J. (2009). Social Science as Reading and Performance. *European Journal of Social Theory*, 12(1), 21-41.
- Ryle, G. (2009). 'The Thinking of Thoughts. What is Le Penseur Doing?'. In G. Ryle & J. Taneey (Eds.), *Collected Essays 1929 – 1968, Collected Papers Volume 2, 1st Edition*. London: Routledge. Dostupno na: <https://cesarsalgado.wordpress.com/2007/08/02/gilbert-ryle/>, pristupljeno: 1. 8. 2018.)
- Sacks, T. (2015). New pathways to analysis through thick description: Historical trauma and merging qualitative research. *Qualitative Social Work*. 14(6), 753–757.
- Schwandt, T. (2007). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shankman, P. (1984). The Thick and the Thin: On the Interpretive Theoretical Program of Clifford Geertz. *Current Anthropology*, 25, 261-280.
- Spasić, I. (2012). Debate u sociološkoj teoriji na početku 21. veka. *Godišnjak za sociologiju*, 9(10-11), 9–32.

METODOLOŠKI IZAZOVI U PRIMENI TEMATSKE ANALIZE SADRŽAJA - PRIMER JEDNOG ISTRAŽIVANJA

Dragan Vesić,* Milja Vujačić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Aleksandra Jaksimović

Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet u Beogradu

Uvod. Tematska analiza predstavlja fleksibilan metod za identifikovanje, tumačenje i izveštavanje o obrascima uočenim u analiziranim podacima (Braun & Clarke, 2006). Data fleksibilnost, sa jedne strane, daje prostor za različite izbore u vezi sa načinima upotrebe tematske analize za konkretne istraživačke svrhe, dok sa druge strane, istraživače može dovesti u neugodnu poziciju ukoliko dati izbori nisu jasni i eksplicirani.

Razmatranje kriterijuma kvaliteta predstavlja posebno mesto u kvalitativnoj paradigmi (Lincoln, 1995). Za razliku od kvantitativne paradigme, u kvalitativnim pristupima pouzdanost istraživanja ne zavisi od korišćenog instrumenta već od samog istraživača koji, na određen način, i sam jeste instrument (Patton, 2001). Uzimajući u obzir konstruktivističko shvatanje o multiplim realnostima i višestrukim mogućnostima sagledavanja sveta (Gergen & Gergen, 2004) odgovornost za kvalitet u kvalitativnim istraživanjima zaista zavisi pre svega od umeća i zalaganja samog istraživača (Golafshani, 2003).

Praksa kodiranja zauzima centralno mesto u procesu analize podataka u kvalitativnim istraživanjima (St. Pierre & Jackson, 2014) i prisutna je u različitim pristupima – utemeljena teorija, analiza sadržaja, analiza diskursa, etnografija i tako dalje. Kao opšti elementi procesa kodiranja, bez obzira na pristup, navode se: a) postojanje skupa podataka (čija priroda zavisi od pristupa), b) traganje za ponavljanjima i obrascima, c) kategorizacija, i d) redukcija kompleksnosti kroz definisanje širih kategorija ili tema (MacLure, 2004). Jedan od načina za proveru kvaliteta u kvalitativnim istraživanjima predstavlja upravo provera intersubjektivne saglasnosti između nezavisnih procenjivača u procesu kodiranja. Za potrebe provere intersubjektivne saglasnosti, bez obzira da li je u pitanju induktivni ili deduktivni pristup kodiranju, jasno definisani kodovi su nužni (Miles & Huberman, 1994), kako bi se osiguralo da različiti procenjivači imaju u vidu iste fenomene tokom celokupnog procesa kodiranja. Stoga, značenje pripisano kodovima mora biti vrlo precizno i zajedničko za sve procenjivače. Ukoliko to nije slučaj, razmenom značenja između procenjivača uspostavlja se zajednička vizija toga šta dâti kod podrazumeva i koji skup podataka odgovara kojem kodu, čime se postiže veća preciznost i jasnoća u interpretacijama (Miles & Huberman, 1994).

* Email: vesic.dragan88@gmail.com

Autori su inicijalno želeli da dobiju odgovore na to kakve su percepcije studenata Fakulteta likovnih umetnika o budućoj profesiji. Analizirani su pisani odgovori studenata Fakulteta likovnih umetnosti na pitanja koja su se odnosila na njihove percepcije statusa likovnih umetnika u našem društvu kao i na njihovo sagledavanje ličnih i društvenih uslova koji bi pogodovali daljem razvoju likovnih umetnika u našoj zemlji. Tokom tematske analize autori su se suočili sa metodološkim izazovima i problemima, što ih je navelo na to da post hoc postave novi cilj istraživanja kako bi ukazali na neke od generičkih problema tematske analize sa kojima su se suočili tokom tumačenja datih podataka. Premda u literaturi mogu da se pronađu sugestije za izvođenje tematske analize, kao i potencijalne zamke u koje istraživači mogu da upadnu u ovom procesu (Braun & Clarke, 2006) - na primer: preklapanje ili slaba unutrašnja koherentnost izdvojenih tema - autori ovog rada nisu naišli na radove koji govore o konkretnim aspektima procesa kodiranja koji dovode do niske intersubjektivne saglasnosti. Stoga je cilj ovog rada ukazivanje na konkretne probleme i izazove sa kojima su se suočavali prilikom tematske analize sadržaja i osvetljavanje relevantnih aspekata procesa kodiranja koji mogu da uzrokuju nisku intersubjektivnu saglasnost.

Diskusija. Sirove podatke u istraživanju predstavlja 69 iskaza studenata četvrte godine Fakulteta likovnih umetnosti iz Beograda za koje je utvrđivana intersubjektivna saglasnost. Podaci su prikupljeni uz pomoć upitnika sa pitanjima otvorenog tipa. Prvobitnom analizom, primenom kvalitativne tematske analize (Braun & Clark, 2006), dva autora su kolaborativno izdvojila 22 kategorije koje su, uz izvorne podatke, prosleđene trećem nezavisnom procenjivaču radi utvrđivanja intersubjektivne saglasnosti. S obzirom na to da je analizirani sadržaj dobijen iz kratkih odgovora ispitanika na postavljena pitanja u upitniku, jedinicu analize predstavljao je odgovor na pojedinačno pitanje u celini. Takođe, jedan iskaz je mogao biti svrstan u jednu ili više kategorija.

Analiza intersubjektivne saglasnosti ukazala je na veoma nizak stepen slaganja nezavisnih procenjivača, pri čemu su zadovoljavajući kappa statistici dobijeni samo u tri kategorije. To je podstaklo istraživače na refleksivni dijalog sa ciljem da se osvetle ključne tačke koje su dovele do velikih razlika u načinima kategorisanja iskaza ispitanika. Refleksivni dijalog nezavisnih procenjivača podrazumevao je razmenu značenja koja su pripisivana formiranim kategorijama za koje je zabeležena niska interjubektivna saglasnost, kao i originalnim iskazima ispitanika u okviru datih kategorija. Naime, polazeći od konkretnih iskaza ispitanika u okviru date kategorije, rekonstruisano je značenje samih iskaza, a posledično je razmatrano i značenje kategorije. Takva razmena omogućila je da se materijal sagleda i iz nekog drugog ugla i otvorila je put ka postizanju konsenzusa i stvaranju novih značenja. Dijalog je doveo do konačnih 18 kategorija grupisanih u 8 širih tema.

U Tabeli 1 prikazane su frekvencije izdvojenih kategorija i tema koje predstavljaju rezultat razmene značenja kroz refleksivni dijalog nezavisnih procenjivača. U daljem tekstu biće detaljnije prikazani ključni metodološki problemi u procesu kodiranja podataka prepoznati kao potencijalni uzročnici visokog stepena neslaganja.

Tabela 1. Raspodela odgovornosti za status likovnih umetnika u našem društvu
- primer kategorizacije sa opštijim temama

| Teme | Kategorije | f | f |
|---|--|----|----|
| Kulturna politika i sistem vrednosti u društvu | Kulturna politika i ulaganje u kulturu | 13 | 24 |
| | Sistem vrednosti u društvu | 11 | |
| Stanje u državi | Odgovornost vlasti i stanja u državi | 8 | 13 |
| | Upliv politike u umetničku struku | 5 | |
| Odgovornost umetnika | Odgovornost umetnika | 11 | 11 |

Prvi problem sa kojim su se procenjivači susreli posledica je prirode samog instrumenta koji je korišćen (Havelka, Kuzmanović i Popadić, 1998). Upitnikom sa otvorenim pitanjima prikupljeni su kratki i često nedovoljno elaborisani odgovori, koji su ostavili puno prostora za učitavanje značenja, a procenjivače katkad stavljali u poziciju nagađanja. Posledica velikih razlika u elaborisanosti odgovora, kao i stepenu njihove konkretnosti, dovele su istraživače u situaciju da neke kategorije definišu na nivou opštosti samih kodova, dok su druge kategorije predstavljale određeni vid uopštavanja. Na primer, kategorija *odgovornost umetnika* obuhvata iskaze ispitanika doslovno identične samoj kategoriji. Sa druge strane, *sistem vrednosti u društvu* kao kategorija obuhvata kodirane segmente koji na različit način oslikavaju prisutan sistem vrednosti u društvu poput dominacije šunda i kiča, opšte dekadencije društva, konzumerizma i usmerenosti na svakodnevicu. Učitavanje značenja, nagađanje i razlike u odnosu kategorija- kod su nesumnjivo imale negativan doprinos intersubjektivnoj saglasnosti.

Drugi nivo problema, koji je takođe posledica različitog stepena konkretnosti odgovora, odnosi se na razlike u nivou opštosti samih kategorija. Sa jedne strane, određeni odgovori ispitanika poput "odgovorna je država", "problem je stanje u državi" nisu mogli biti kategorisani nikako drugačije osim kao *odgovornost vlasti i stanja u državi*. Sa druge strane, odgovori poput "potrebno je da država više ulaže u kulturu", "vlast se previše meša u proces odlučivanja u oblasti umetnosti" omogućavaju da se podvedu pod konkretniju kategoriju *kulturna politika i ulaganje u kulturu* ili *upliv politike u umetničku struku*. Problem je u tome što se ove dve konkretnije kategorije mogu podvesti pod opštiju kategoriju *odgovornost vlasti i stanja u državi*. Upravo ove razlike u opštosti kategorija dovele su do toga da je treći nezavisni procenjivač iskaze češće kategorisao opštijom kategorijom, nego što su to radili inicijalni procenjivači.

Na nizak stepen slaganja nezavisnih procenjivača uticale su i razlike u njihovom poznavanju polja likovnih umetnosti i sa njim u vezi institucija, procedura, odnosa i potreba umetnika. Složenost i elaborisanost slike koju procenjivači imaju o datom polju je, između ostalog, faktor koji bi trebalo uzeti u obzir tokom procesa kodiranja.

Zaključak. Značaj pokretanja refleksivnog dijaloga između nezavisnih procenjivača, u formi pregovaranja i razmene značenja, ogleda se u tome što predstavlja priliku i potencijal za osvetljavanje problematičnih tačaka koje se mogu pojaviti tokom istraživanja. Zaključak autora je da se tokom procesa kodiranja mora voditi računa o preciznom definisanju i jasnom razgraničenju kategorija, kako bi se izbeglo njihovo preklapanje i razlike u nivou opštosti. Jedan od načina da se to postigne jeste konstruktivno pregovaranje i razmena značenja između inicijalnih procenjivača. Ovakav pristup bi smanjio mogućnost međusobnog nerazumevanja nezavisnih procenjivača. Takođe, treba razmatrati i različitosti nezavisnih procenjivača u pogledu znanja i iskustava u oblasti koja predstavlja temu istraživanja. Uočene različitosti ne moraju nužno predstavljati problem, već mogu biti i prilika za stvaranje složenijih i bolje definisanih interpretacija iskaza ispitanika. Na kraju, treba istaći i važnost razmatranja adekvatnosti samog instrumenta i obima i kvaliteta podataka koji se njime mogu dobiti.

Treba imati na umu da kodiranje nije jednostavan proces čitanja onoga što objektivno postoji u podacima, već je samo kodiranje proces davanja značenja (MacLure, 2004). *Kodirati znači interpretirati*. Stoga, na kodiranje možemo gledati kao na „eksperiment sa redom i neredom, u kojem se privremene i nepotpune taksonomije formiraju, ali su uvek podložne promjenama i metamorfozi, dok neke nove veze izranjaju između reči, tela, predmeta i ideja“ (MacLure, 2004: 181). U tom kontekstu, neslaganje između procenjivača se ne mora nužno sagledavati kao metodološki problem i nedostatak, već i kao plodan semantički pluralizam koji predstavlja osnovu za višestruko sagledavanje implikacija proučavanog. Istraživač u kvalitativnim istraživanjima ne može biti izdvojen iz slike koju posmatra (Stojnov, 2005). Interpretacije, rezultati, zaključci i implikacije istraživanja, ma koliko rigorozno izvedenog, posredovane su jezikom, kulturom, istorijom samog saznavaoa. Stoga rezultati date analize mogu biti samo jedan od mogućih načina sagledavanja sirovog materijala, a sama analiza predstavlja trajno nesvršen proces.

Ključne reči: *kvalitativna metodologija, tematska analiza sadržaja, metodološki izazovi, kodiranje, intersubjektivna saglasnost*



Literatura

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2004). *Social construction: Entering the dialogue*. Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The qualitative report*, 8(4), 597–607.
- Havelka, N., Kuzmanović, B. i Popadić, D. (1998). *Metode i tehnike socijalno psiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275–289.

- Maclure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. In B. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies*. (pp. 164–183). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE, Thousand Oaks.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). California: SAGE, Thousand Oaks.
- St. Pierre, E. A. & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715–719.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

INDEKS

AUTORA



A

Adorno, T. W. 18
Alex, L. 40
Alexander, C. M. 147
Alexander, J. 148
Anderson, A. E. 126, 129
Anderson, D. L. 54
Anderson, L. W. 54, 56
Andevski, M. 117
Antić, S. 86
Apple, M. W. 93
Aračić, P. 102
Arambašić, L. 136
Ariely, D. 142
Arnett, J. J. 32
Arnold, S. A. 36
Arnould, E. 112
Aschraft, M. H. 136
Atkins, L. 93
Atkinson, P. 21, 113
Attwell, K. 141
Avramović, M. 92

B

Backović, V. 130
Bahtin, M. 11
Ball, S. J. 93
Bandura, A. 136
Baraitser, P. 40
Barbić, D. 122
Baron, J. 141
Bartlett, R. 94
Bartolac, A. 104
Baucal, A. 107, 110, 119
Beach, M. E. 126
Bejček, J. 31

Belcher, D. 26
Belgrave, L. 45
Ben-Ari, A. T. 36, 37
Ber, V. 132
Berger, S. L. 78
Bergstrom, J. 126
Berkowitz, D. 45
Beuter, A. 28
Bhabha, J. 67
Bischoping, K. 126
Blair, J. 126
Bloom, B. S. 86
Bluck, S. 99
Bodrožić, Z. 71, 73
Bohanek, J. G. 31
Bonnett, M. 117
Bor, R. 63
Boyle, M. 40
Brace, C. 63
Brandt, H. 137
Braun, V. 60, 72, 76, 151, 152
Brinkmann, S. 19, 20
Brookfield, D. S. 114
Brown, F. 94
Bruner, J. 97, 113
Brunner, E. 54
Buchanan, K. 59
Buchanan, T. 59
Buchberger, F. 112
Burdije, P. 93
Burnias, M. P. 36, 37
Burton, L. 67
Butler, J. 45, 46, 48

C

Cambria, J. 137
Campos, B. P. 112

Cannell, C. 126
Carr, W. 92
Carter, J. A. 26
Casas, J. M. 147
Casey, R. 138
Cass, V. C. 36
Chambers, I. 73
Chater, N. 142
Chauncey, G. 45
Chavez, A. 136
Chepp, V. 126
Clarke, G. 26
Clarke, V. 60, 72, 76, 151, 152
Cleveland, N. 26,
Cockburn, C. 26
Cole, M. 97
Coleman, J. S. 93
Collins, J. B. 57
Coppedge, F. L. 84
Corbin, J. 51
Corey, G. 63
Coser, L. A. 97
Costa T. P. 10
Craig, L. 141, 144
Crooks, M. M. 36
Cvrtila, R. 137

Č

Čanak, M. 50
Čekić Marković, J. 78
Čudina-Obradović, M. 102, 104

D

Damnjanović, K. 141, 142, 144
Davies, J. S. 93
Davis, H. 75
De Abreu, G. 107

Delisle, J. 78
DeMaio, T. 126
Denicolo, P. M. 75
Denzin, N. K. 15, 18, 68, 113, 147
Derrida, J. 20
Dey, P. 20
Dowling, D. 67
Dreyfus, H. L. 22
Drezgić, R. 40
Duda, J. L. 28
Durant, S. 126
Dylan, W. 86

DŽ

Džinović, V. 23, 59, 75, 78, 112, 113, 115

Đ

Đerić, I. 115
Đigić, G. 84

E

Ebner-Landy, J. 63
Eccles, J. S. 137
Edwards, D. 97
Egner, J. 45, 46
Ekins, R. 45
Elliott, J. 92
Ellsworth, E. A. 93
Ericsson, A. 126
Ernest, P. 138
Evans, J. 142

F

Fagerlin, A. 141
Fajgelj, S. 126, 127
Feinberg, L. 45
Fielding, S. L. 40

Filipovic, J. 50, 51, 52, 53, 72
Filipovic, M. 71
Filipović, B. 128
Fishkin, J. 93
Fivush, R. 31
Foster, K. 40
Foucault, M. 11, 23
Fowler, F. J. 126
Frank, S. 93
Fredenburg, K. 26
Freire, P. 93
Fuko, M. 11, 23
Fung, J. S. 28
Furlan, R. 19

G

Gabriel, Y. 93
Gadamer, H. G. 22
Gadotti, M. 117
Galić, B. 102, 103, 104
Gandin, L. A. 93
Geisen, E. 126
Geist, E. 136, 138
Gerc, K. 146
Gergen, K. J. 9, 10, 151
Gergen, M. 151
Giesecke, H. 136
Gigerenzer, G. 142
Gill, S. 63
Given, L. M. 146
Goddard, R. D. 75
Gofman, E. 11
Golafshani, N. 151
Gorunović, G. 146, 147
Graham, A. P. 54
Greaf, C. 45
Green, R. J. 36

Grieger, I. 147, 148
Gromeier, M. 26
Gubrium, J. 112
Gundogan, D. 113
Guskey, T. R. 114, 115
Gutvajn, N. 75, 78

H

Habermas, T. 99
Halberstein, R. A. 45
Hamburger, A. 99
Hammarstörm, A. 40
Hammersley, M. 15
Harden, A. 40
Harré, R. 23
Hart, R. A. 92
Hattie, J. 54, 86
Havelka, N. 153
Hays, S. 141, 144
Heatherington, L. 36
Heathers, G. 84
Hechler, O. 63
Hegedus, K. J. 36, 37
Herceg, L. 89
Hermans, H. 11
Hermans-Konopka, A. 11
Hershey, J. C. 141
Holenveger, Dž. 86
Hollenweger, J. 83, 86
Holloway, J. B. 28
Holstein, J. 112
Hooks, B. 93
Hoover-Schultz, B. 78
Hopkins, S. J. 46
Hou, J. 93
Howe, C. 107, 110
Hoy, A. W. 75

Hoy, W. K. 75
Huberman, A. M. 151
Huberman, M. 112

I

Imbroscio, D. 93
Ivanov, M. 122
Ivić, I. 86

J

Jackson, A. Y. 151
Jacobson, L. 137
Janković, I. 50, 142
Jansen, H. 113
Janjić, M. 85
Jappelli, T. 122
Jarić, V. 53
Jensen, H. 63
Jickling, B. 117
Jobe, J. 126
Johnson, D. W. 87
Johnson, R. T. 87
Jokić, T. 75, 78, 85
Jöns, H. 71
Jovanović, G. 16
Jovanović, V. 78, 107, 110
Jul, J. 63
Jurić, V. 63
Juul, J. 63

K

Kahn, R. V. 117
Kahneman, D. 143
Kallos, D. 112
Kalton, G. 126
Kamenov, Ž. 104
Kapamadžija, A. 40, 44

Karlavaris, B. 89
Kelly, G. A. 9, 10
Kemmis, S. 92
Kessels, J. 75
Kim, D. 71, 73
Kimport, K. 40
King, R. 71, 73
Kirin, S. 72
Knierbein, S. 93
Knutson, D. 45
Koch, J. M. 45
Koester, D. 26
Kondić, B. 40
Korthagen, F. A. J. 75
Koshy, V. 138
Koster, B. 75
Kottman, T. 63
Kovacs Cerović, T. 59
Krathwohl, D. R. 54, 56
Krnjaić, Z. 71
Krompak, E. 86
Krstić, G. 72
Kuckartz, U. 54, 68, 76
Kuhn, T. 16
Kumar, U. 40
Kunac, S. 102, 103
Kundačina, M. 117
Kuper, A. 147
Kuzmanović Jovanović, A. 50
Kuzmanović, B. 153
Kvale, S. 20

L

La Sala, M. C. 36, 38
Lagerwerf, B. 75
Lalić-Vučetić, N. 113
Larkin, M. 41

Laub, D. 99
Lavner, J. A. 36
Lazarević, V. 84
Lazić, M. 126
Leask, J. 141
Lee, A. 45
Lee, A. M. 26
Lee, J. 71, 73
Leinert-Novosel, S. 105
Lilgendahl, J. P. 31
Lincoln, Y. S. 15, 18, 147, 151
Littleton, K. 110
Lončar, M. 103

M

Macek, P. 31
MacLure, M. 151, 154
Mair, M. 11
Major, B. 40, 42
Malinić, D. 75
Maloney, P. 45, 46
Mandić, P. 59, 63
Mannheim, K. 97
Marin, K. 31
Marković, P. 72
Marsh, H. W. 137
Masil, H. 40
Mason, J. 113
Masten, A. S. 67
Mathiowetz, N. 126
Mavroskufis, D. K. 63
Maxwell, J. 146
Mayring, P. 54
McAdams, D. P. 31, 32, 97, 98
McCaughey, M. 26, 27, 28
McCrae, R. R. 10
McDonald, G. B. 36, 38

Mcintosh-Deane, B. 122
McLean, K. C. 31
McNiff, J. 92
Medway, F. J. 75
Meili, C. M. I. 92
Mercer, N. 107, 110
Merleau-Ponty, M. 45
Meyer, S. B. 141
Middleton, D. 97
Miles, M. B. 151
Miller, K. 126
Milligan, C. 94
Milošević, N. 59, 75, 78, 112, 113
Milutinović, J. 54
Mindoljević-Drakulić, A. 104
Mingay, D. 126
Mirkov, S. 75, 78
Mishler, E. G. 97
Mitro, V. 50
Mittapalli, K. 146
Morton, S. 40
Murray, M. 97

N

Nagengast, B. 137
Nelson-Jones, R. 63
Nentwich, J. C. 20
Newton, E. 45
Nichols, E. 126
Nikodem, K. 102
Nordstrom, S. N. 15

O

O'Rigan, F. Dž. 63
Oaksford, M. 142
Obradović, J. 102, 104
Ogden, J. 40

Oksenberg, L. 126

Ortner, S. 147

Osborne, M. 40

Over, D. 142

P

Padilla, J. L. 126,

Pajares, M. F. 29, 75

Pantić, D. 127

Pape, S. J. 75

Paseron Ž. K. 93

Patte, M. 94

Patton, M. Q. 54, 151

Paul, B. 86

Pavlović Breneselović, D. 59, 61

Pavlović J. 59, 112, 113

Pennell, H. 78

Perre-Klermon, A. 107

Pešić, J. 107, 110, 127

Pešikan, A. 86

Petrović, D. 85

Petrović, I. 126

Petrović, M. 130

Phillips, M. J. 36, 37, 38

Pillemer, D. B. 98

Pivac, J. 90

Polovina, N. 59

Ponterotto, J. G. 147, 148

Popadić, D. 153

Pope, M. L. 75

Powell, S. 59

Pratt, D. D. 54, 57

Presser, S. 126

Pressley, K. 126

Prochaska, J. J. 26

Pudar, D. 72

Puljiz, V. 103

R

Rabinow, P. 22

Radišić, J. 112, 113

Radoman, M. 40

Radovanović, N. 72

Radović, N. 53

Rafajac, B. 117

Ravoet, G. 122

Razum, A. 122

Reed, I. 148

Reed, M. J. 67

Reis, S. M. 90, 91

Renzulli, J. S. 90, 91

Resman, M. 63

Ricoeur, P. 22, 97

Riker, P. 22

Rogers, W. S. 27

Rojas-Drummond, S. 110

Rokkas, P. 141

Rončević, A. 89

Rončević, N. 117

Rose, J. S. 75

Rosenthal, R. 137

Rothgeb, J. 126

Rupp, L. J. 45, 47

Ryle, G. 146

S

Sacks, T. 147, 148

Salkovskis, P. M. 141

Sallis, J. F. 26

Salovey, P. 31

Sarr, B. 141

Savić, S. 50

Savin-Williams, R. C. 36, 38

Schack, T. 26

Schön, D. 114

Schroeder, S. 78
Schwandt, T. 146
Scribe-Dimec, D. 117
Sekulić, N. 40
Shankman, P. 147
Shaw, D. S. 67
Silver, J. 113
Silverman, D. 21, 113
Simić, I. 52
Simić, N. 75
Simon, H. A. 126, 142
Smith, B. 113
Smith, J. A. 37, 40, 41
Smith, P. 148
Smyth, C. 141, 144
Sneed, J. 45
Snyder, R., 67, 69
Sparkes, A. C. 113
Spasić, I. 130, 148
St. Pierre, E. A. 151
Stajkić, B. 142
Staničić, S. 63
Stanišić, J. 117, 118
Stanne, M. B. 87
Stanovich, K. 142
Stefansson, A. H. 73,
Stepanović Ilić, I. 107, 110
Stephenson, J. 112
Stevanović, J. 113
Stojković, A. 142
Stojnov, D. 112, 154
Stošić, I. 50
Strauss, A. 51
Suzuki, L. A. 147

Š

Šefer, J. 112, 113
Ševkušić, S. 40, 75, 78, 112
Šnidarić, N. 63
Štasni, G. 50

T

Taylor, C. 16
Taylor, V. 45, 47
Taylor, W. C. 26
Tewksbury, R. 45
Thompson, A. 41
Todorović, J. 52
Toković, M. 130
Topalovic, M. 92
Topolčić, D. 102
Trautwein, U. 137
Trost, S. G. 26
Trujillo, C. M. 28
Turner, N. 141
Tversky, A. 143

U

Ubel, P. A. 141

V

van Hoorn, A. 141
Vanderbilt-Adriance, E. 67
Vaníčková, J. 31
Vasojević, N. 71, 72
Veinović, Z. 117, 118
Vernon, A. 63
Veselinović, Ž. 78
Vicentini, A. 52

Vilig, K. 27, 46, 50, 51, 60
Vizek Vidović, V. 59
Vlahović-Štetić, V. 136
Vranić, I. 50
Vranješević, D. J. 93
Vučić, L. 86
Vučo, J. 82
Vukelić, J. 40
Vukelić, M. 75
Vušurović, A. 78
Vygotsky, L. S. 107

W

Wallace, S. 93
Wallendorf, M. 112
Ward, P. R. 141
Wason, P. 142
Weck, S. 93
Wedgwood, N. 26, 28
Weitz, T. A. 40
Wertsch, J. V. 97
West, A. 78
West, C. 45
West, R. 142
Widmer, C. C. 136
Willig, C. 27
Willis, G. 126
Willson, S. 126
Woolfolk Hoy, A. 75
Wroe, A. L. 141
Wundt, W. 17

X

Xiang, P. 26

Y

Young, I. M. 26, 28

Z

Zikmund-Fisher, B. J. 141

Zimmerman, D. 45

Zrinščak, S. 102

Zuber-Skerritt, O. 92

Zuković, S. 63

Ž

Žiru, A. 93

ZBORNİK SAOPŠTENJA

XXIII naučna konferencija

„Pedagoška istraživanja i školska praksa“

**KVALITATIVNA ISTRAŽIVANJA U DRUŠTVENIM NAUKAMA:
OD LIČNOG ISKUSTVA DO SOCIJALNIH PRAKSI**

Izdavači

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Za izdavača

Nikoleta Gutvajn
Ivana Stepanović Ilić

Urednici

Vladimir Džinović
Sanja Grbić

Tehnički urednik

Sanja Grbić

Tiraž

100

Dizajn korica

Vlada Polić

Grafička obrada

Branko Cvetić

Štampa

Kuća štampe plus

ISBN 978-86-7447-141-8

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

37.014:316(082)

005.6:37(082)

37.046.1/.2(082)

НАУЧНА конференција "Педагошка истраживања и школска пракса" (23 ; 2018 ; Београд)

Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama: od ličnog iskustva do socijalnih praksi : зборник саопштења / XXIII научна конференција "Педагошка истраживања и школска пракса", 23. и 24. новембар 2018, у Београду. ; urednici Vladimir Džinović, Sanja Grbić. - Београд : Institut za pedagoška istraživanja : Institut za psihologiju, 2018 (Београд : Кућа штампе plus). - 165 стр. ; 24 cm

Radovi na srp. i hrv. jeziku. - Saopštenja saradnika Instituta za pedagoška istraživanja i saradnika Instituta za psihologiju predstavljaju rezultate rada na projektima "Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije"--> prelim. str. - Tiraž 100. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Registar.

ISBN 978-86-7447-141-8 (IPI)

а) Образовање - Социолошки аспект - Зборници б) Образовање -
Управљање квалитетом - Зборници
COBISS.SR-ID 270427404