

INDIVIDUALNE RAZLIKE, OBRAZOVANJE I RAD

Tematski zbornik radova



Biblioteka
NAUČNI SKUPOVI

Glavni i odgovorni urednik
Prof. dr Bojana Dimitrijević

Recenzenti

Prof. dr Violeta Arnaudova, Filozofski fakultet Univerziteta u Skoplju, Makedonija
Prof. dr Blagica Zlatković, Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu
Prof. dr Mirošava Đurišić Bojanović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Tematski zbornik radova
Departman za psihologiju

INDIVIDUALNE RAZLIKE, OBRAZOVANJE I RAD

Priredili

Prof. dr Snežana Stojilković

Prof. dr Zorica Marković

Doc. dr Gordana Đigić



Niš, 2014.

Sadržaj

PREDGOVOR	7
Miljana Pavićević POVEZANOST SPREMNOSTI ZA EMPATIJU SA SELF-KONCEPTOM MLADIH	9
Sanja Radetić Lovrić, Biljana Mirković PRELIMINARNA PSIHOMETRIJSKA VALIDACIJA PREVODA SKALE ANKSIOZNOSTI OD SOCIJALNE INTERAKCIJE	23
Mirjana Beara, Gorana Rakić Bajić PRIMARNA I SEKUNDARNA KONTROLA I SUOČAVANJE SA ISPITNOM SITUACIJOM	37
Olivera Davidović, Ivana Zečević POVEZANOST EMOCIONALNE KOMPETENCIJE, ISPITNE ANKSIOZNOSTI I ŠKOLSKOG USPJEHA UČENIKA SREDNJE ŠKOLE	49
Miroslav Komlenić, Marija Mladenov EFEKAT PRIMARNOSTI U UČENJU	73
Zora Krnjaić OD DAROVITOSTI KA EKSPERTSKOM MIŠLJENJU	81
Aleksandra Hadžić Krnetić, Milica Drobac, Ivana Zečević, Brane Mikanović PRIMJENA BLUMOVE TAKSONOMIJE U ANALIZI ISHODA OBRAZOVANJA ZA OSNOVNU ŠKOLU	93
Ivana Jovanović STAVOVI UČITELJA O PODSTICANJU STVARALAČKOG MIŠLJENJA UČENIKA U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE	105
Milevica Bojović ISPITIVANJE STAVOVA STUDENATA O UČENJU STRANOG JEZIKA U NASTAVNOM KONTEKSTU	123
Ljiljana Krneta RELACIJE IZMEĐU INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA I PERCEPCIJE RADNE EFIKASNOSTI NASTAVNIKA	137
Mirjana Stanković Đorđević DOPRINOS EMPATIČNOSTI NASTAVNIKA I MAJKI DOŽIVLJAJU PRIPADANJA ŠKOLI DECE SA RAZVOJNIM SMETNJAMA	149

Gordana Đigić, Snežana Stojiljković, Danka Janjić SAMOPROCENA STILOVA UPRAVLJANJA RAZREDOM: KONSTRUKCIJA INVENTARA ZA NASTAVNIKE	165
Anđelija Stojanović, Snežana Stojiljković OSOBINE LIČNOSTI KAO KORELATI SPREMNOSTI NASTAVNIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ	183
Jelena Grubačić, Milanko D. Čabarkapa RELACIJE IZMEĐU STRESA I ZADOVOLJSTVA POSLOM KOD NASTAVNIKA U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA	197
Elisaveta Sardžoska, Biljana Blaževska-Stoilkovska RADNO OPTEREĆENJE, FIZIČKO ZDRAVLJE I ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM ZDRAVSTVENIH RADNIKA I RADNIKA U OBRAZOVANJU	209
Miloš Ristić, Suzana Savić POVEZANOST EMOCIONALNE INTELIGENCIJE I PROCENE STRESA NA POSLU KOD ZDRAVSTVENIH RADNIKA	221
Biljana Mirković, Svetlana Čizmić ZADOVOLJSTVO POSLOM: UTICAJ ORGANIZACIJSKE KULTURE, ORGANIZACIJSKE PRAVDE I DEMOGRAFSKIH KARAKTERISTIKA	233
Dušan Todorović, Zorica Marković ZADOVOLJSTVO POSLOM U PRIVATNIM I DRŽAVNIM ORGANIZACIJAMA	251
Dobriła Vujić, Jelena S. Dostanić, Katarina S. Suvajdžić PRISTUP RAZVOJU TALENATA U POSLOVNOJ ORGANIZACIJI	265
Marko Živanović, Sofija Čerović, Ivana B. Petrović PROCENA KANDIDATA U SELEKCIJI: ULOGA SLIČNOSTI PROCENJIVAČA I KANDIDATA	279
Sofija Čerović, Miloš Javorina, Ivana B. Petrović DA LI AFEKTIVNOST PROCENJIVAČA IMA ULOGU PRI PROCENI KANDIDATA U SELEKCIONOM INTERVJUJU?	291

PREDGOVOR

Publikacija „INDIVIDUALNE RAZLIKE, OBRAZOVANJE I RAD“ predstavlja tematski zbornik radova, prezentovanih u formi saopštenja na IX konferenciji *Dani primenjene psihologije*, koja je održana 27–28. septembra 2013. godine na Filozofskom fakultetu u Nišu. Organizator ovog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem je Departman za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu, uz podršku i sufinansiranje Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Osnovna intencija skupa je da okupi istraživače iz više oblasti primenjene psihologije, a pritom je veoma važno da se pruži prilika za razmenu ideja i iskustava istraživačima iz Srbije i iz zemalja u regionu.

U ovom zborniku su predstavljeni radovi autora iz Srbije, Bosne i Hercegovine, Republike Srpske i Makedonije, koji su sticali obrazovanje na fakultetima univerziteta u Nišu, Beogradu, Kragujevcu, Novom Pazaru, Istočnom Sarajevu, Banja Luci i Skoplju. Većinu priloga su napisali psiholozi koji rade u različitim obrazovnim ustanovama, prvenstveno na nivou univerzitetskog obrazovanja, kao i u institucijama koje pokrivaju široko područje psihologije rada. Odziv autora iz visokoškolskih institucija govori o tome da je pomenuti skup dobro rangiran u široj naučno-stručnoj javnosti i prepoznat kao prilika za povezivanje teorijskih znanja i iskustava iz prakse. Ima i radova koji predstavljaju rezultate naučno-istraživačkih projekata, a koje su podržala resorna ministarstva za nauku i prosvetu. Uvažena je i potreba studenata doktorskih studija da saopšte rezultate svojih istraživačkih radova. Time uredništvo želi da pokaže da sa jednakom pažnjom tretira i radove iskusnih i mlađih istraživača, koji se ohrabruju da aktivno učestvuju na naučno-stručnim skupovima. Svi radovi prolaze kroz proces recenziranja, a recenzenti su stručnjaci iz Srbije, Republike Srpske i Makedonije, čime se takođe potvrđuje međunarodni karakter skupa.

Zajednička nit obuhvaćenih radova je to što se bave ispitivanjem individualnih razlika u obrazovnom i radnom kontekstu, s tim što se u nekim radovima ispituju psihološke karakteristike i ponašanje nosilaca profesionalnih uloga u obrazovnim institucijama i radnim organizacijama dok je u drugima u fokusu sam obrazovno-vaspitni proces i njegovi efekti ili, pak, šire shvaćen radni proces. Ima radova koji su, pre svega, teorijsko-saznajne prirode ali najveći deo se bavi proučavanjem pitanja koja potiču iz neposredne prakse u različitim oblastima primenjene psihologije. Važno je naglasiti da su radovi nastali na osnovu empirijskih istraživanja koje su sprovedli sami autori ili istraživački timovi kojima pripadaju. Prikazani prilozi bi se mogli razvrstati na više načina, a urednički tim se opredelio za sledeći redosled radova.

U okviru prve velike tematske celine predstavljeni su radovi opštijeg karaktera, zatim radovi koji se bave proučavanjem nekih aspekata obrazovnog procesa,

potom radovi u kojima su učenici subjekti ispitivanja, a nakon toga oni u kojima su nastavnici glavni subjekti ispitivanja. Tako se na početku našao rad o povezanosti self-koncepta i empatije, a onda rad o psihometrijskoj validaciji skale anksioznosti od socijalne interakcije. Slede radovi o suočavanju sa ispitnom situacijom i ispitnoj anksioznosti, zatim o efektu primarnosti u učenju, pa o nekim karakteristikama darovitosti i ekspertskeg mišljenja. Ostalim radovima koji su svrstani u ovu veliku celinu obuhvaćene su sledeće teme: analiza ishoda obrazovanja u osnovnoj školi na osnovu Blumove taksonomije, stavovi studenata prema učenju stranog jezika, stav učitelja prema podsticanju stvaralačkog mišljenja učenika, relacije intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika, doprinos empatičnosti nastavnika i majki doživljaju pripadanja školi kod dece sa razvojnim smetnjama, inventar za samoprocenu stilova upravljanja razredom, osobine ličnosti i spremnost nastavnika za profesionalni razvoj, relacije između stresa i zadovoljstva poslom kod nastavnika, fizičko zdravlje i zadovoljstvo životom kod prosvetnih i zdravstvenih radnika, emocionalna inteligencija i stres na poslu kod zdravstvenih radnika. Iz navedenog se vidi da se deo navedenih radova bavi ispitivanjem psiholoških karakteristika nastavnika i zdravstvenih radnika, kao tipičnih predstavnika pomagačkih profesija.

Druga grupa od pet radova ima malo drugačiji fokus istraživanja. Autori priloga se bave ispitivanjem zadovoljstva poslom radnika u privatnom i državnom sektoru, kao i uticajem organizacijske kulture i organizacijske pravde na zadovoljstvo poslom, zatim vrlo važnim pitanjem razvoja talenata u poslovnoj organizaciji. Slede dva priloga iz domena profesionalne selekcije: uloga sličnosti procenjivača i kandidata, kao i pitanje da li afektivnost procenjivača ima ulogu pri proceni kandidata u selekcionom intervjuu.

Na kraju želimo da izrazimo uverenje da će širok dijapazon razmatranih tema izazvati interesovanje čitalaca. Svesni činjenice da su ovde predstavljeni radovi neujednačeni po kvalitetu, priređivači zbornika smatraju da je opravdano pružiti priliku što većem broju autora iz različitih sredina da iznesu nalaze svojih istraživanja i viđenje aktuelnih problema iz domena primenjene psihologije. Ovom prilikom se zahvaljujemo učesnicima na priložima koji će doprineti praćenju savremenih trendova u psihologiji kao struci i nauci.

U Nišu, avgusta 2014.

UREDнице

Prof. dr Snežana Stojiljković
Prof. dr Zorica Marković
Doc. dr Gordana Đigić

Miljana Pavićević¹
Univerzitet u Prištini
Filozofski fakultet u Kosovskoj Mitrovici

POVEZANOST SPREMNOSTI ZA EMPATIJU SA SELF-KONCEPTOM MLADIH

Sažetak: Cilj istraživanja je bio da se ispita da li je spremnost za empatiju, koja je izražena kao empatija sa negativnim emocionalnim stanjima, empatija sa pozitivnim emocionalnim stanjima, empatija kao socijalna uloga i emocionalna reakcija isprovocirana empatijom, povezana sa aspektima self-koncepta ispitanika. Takođe, cilj istraživanja je bio da ispitamo da li postoje polne razlike u ispoljavanju spremnosti za empatiju i aspekata self-koncepta. Uzorak je činilo 104 ispitanika i 142 ispitanice (N=246), uzrasta od 18 do 26 godina (AS=21,67; SD=1,61). Utvrđeno je da percipirana nekompetentnost negativno korelira sa empatijom kao socijalnom ulogom. Samopoštovanje pozitivno korelira sa empatijom sa pozitivnim emocionalnim stanjem. Usamljenost kao aspekt self-koncepta negativno korelira sa emocionalnom reakcijom isprovociranom empatijom. Postoji negativna korelacija straha od negativne socijalne evaluacije i empatije kao socijalne uloge. Utvrđena je pozitivna korelacija opšteg zadovoljstva i empatije sa pozitivnim emocionalnim stanjima drugih. Istrajnost pozitivno korelira sa empatijom sa pozitivnim emocionalnim stanjima i empatijom kao socijalnom ulogom. Upotrebom t-testa utvrđeno je da su ispitanice spremnije nego ispitanici da emocionalno učestvuju u neprijatnim emocionalnim stanjima drugih ljudi, sposobnije da empatišu sa pozitivnim emocijama drugih, responsivnije su na potrebe i probleme drugih i sklonije da dožive negativnu emocionalnu pobuđenost u situacijama u kojima su drugi ugroženi. Ispitanici muškog pola sebe doživljavaju kao više nekompetentne i ispoljavaju veći strah od negativne socijalne evaluacije. Ispitanice ženskog pola pokazuju veće opšte zadovoljstvo i veću istrajnost.

Cljučne reči: spremnost za empatiju, self-koncept, pol, mladi

UVOD

Empatija. Poslednjih decenija pojam empatije se sve češće sreće u različitim psihološkim disciplinama: psihologija ličnosti, socijalna i razvojna psihologija, psihoterapija itd. Otuda, postoje izvesne razlike u shvatanju ovog pojma u navedenim psihološkim disciplinama, odnosno razlikuju se u odnosu na to da li empatiju tumače kao isključivo afektivnu reakciju, isključivo kognitivnu reakciju ili kao mul-

¹ miljanapavicevic@yahoo.com

tidimenzionalni proces koji uključuje i afektivnu i kognitivnu komponentu.

Empatija kao isključivo emocionalna reakcija ili posredno doživljavanje emocija druge osobe (Stojiljković, 2009) je stanovište koje srećemo u socijalnoj psihologiji i kod većine psihoanalitičara. Bejtson (1981, prema Stojiljković, 2009) definiše empatičnost kao „osećanje brige za druge, saosećanja i nežnosti prema drugima doživljeno kao rezultat svedočenja patnje neke druge osobe“. Ajzenberg i Srajer (Eisenberg et Srajer, 1987, prema Stojiljković, 2009) navode da je empatija „afektivna reakcija koja potiče iz emocionalnog stanja ili uslova neke druge osobe i koja je u skladu sa emocionalnim stanjem i uslovima te druge osobe“.

Empatija kao isključivo kognitivna reakcija se svodi na kognitivno tumačenje emocionalnog stanja i stanovišta druge osobe (Stojiljković, 2009). Dakle, na empatiju se gleda kao na sposobnost stavljanja na tuđe mesto i razumevanja stanovišta druge osobe (njenih misli, namera, procena, a ne samo emocionalnog stanja) (Sekulić, 2013).

Shvatanja u okviru kojih je empatija određena kao složen i multidimenzionalni proces zastupaju Dejvis, Hofman, Kaliopuska i drugi (Sekulić, 2013). Dejvis (1983, prema Biro i sar., 2009) uključuje i kognitivne i emotivne komponente u svoje shvatanje empatije i veruje da se empatija može najbolje razumeti kao set povezanih konstrukata. Kaliopuska (Suzić, 1998) razlaže empatiju na sledeće elemente: afektivne, motivacione, kognitivne i kinestetičke i sve ove komponente deli dalje na podkomponente. Hofman (1978, prema Stojiljković, 2009) empatiju određuje kao izazivanje afekata u posmatraču koji nije reakcija na sopstvenu situaciju, već je pre posredna reakcija na situaciju u kojoj se nalazi druga osoba. Hofman uključuje i afektivnu i kognitivnu i motivacionu komponentu u svoje shvatanje empatije, odnosno empatija predstavlja sintezu kognitivnog poimanja drugih i empatijskog afekta.

Svako ljudsko biće poseduje kapacitete za korišćenje empatije, ali postoje značajne individualne razlike u tome koliko i na koji način osobe upotrebljavaju i manifestuju ovaj svoj potencijal. Postoje brojni faktori od kojih zavisi kvalitet i intenzitet ostvarene empatije, kao i to da li će do nje uopšte i doći: spoljašnja situacija, osobine ličnosti empatizera i druge osobe (mete), priroda njihovog međusobnog odnosa itd. (Biro i sar., 2009).

Genc, Mitrović i Čolović (Biro i sar., 2009), autori Upitnika za procenu spremnosti za empatiju (EMI-upitnik) su želeli da se ovim upitnikom izbegnu neki nedostaci postojećih instrumenata za merenje empatije, te da se obuhvati širi spektar doživljaja koji mogu uključivati empatijsku reakciju. Njihov upitnik obuhvata četiri subskale: Empatija sa negativnim emocionalnim stanjima, koja ukazuje na doživljavanje iste ili slične emocije kakvu doživljava osoba sa kojom se empatiše, a u pitanju su neprijatna osećanja poput tuge, straha, stida itd.; Empatija sa pozitivnim emocionalnim stanjima, komponenta koja je po njihovom mišljenju uglavnom bila zanemarena u dosadašnjim upitnicima empatije, opisuje sklonost ka proživljavanju istih pozitivnih emocija kao i drugi učesnici u interakciji, naročito bliski prijatelji; Empatija kao socijalna uloga ukazuje na osetljivost na problem i

potrebe drugih ljudi i spremnost osobe da preuzme ulogu savetodavca; Emocionalne reakcije isprovocirane empatijom, dimenzija koja uključuje indikatore emocionalne pobuđenosti u situacijama u kojima je neka osoba ugrožena i odnosi se na sklonost da se reaguje besom ili nekom sličnom emocijom usled procene da je nemoćnim osobama naneta nepravda (Biro i sar., 2009).

Self-koncept. U zavisnosti od teorijskog pristupa, za označavanje subjektivnog doživljaja vlastite ličnosti se koriste različiti pojmovi: self-koncept, pojam o sebi, slika o sebi, jastvo, ego identitet.

Pojam self-koncept u psihologiju je uveo Viljem Džejms 1980. godine (Opačić, 1995). Po njemu, svest o sebi ili globalni self sastoji se od četiri komponente: duhovni, materijalni, socijalni i telesni self. Međusobna povezanost ove četiri komponente gradi jedinstveno viđenje sebe. Viđenje koje će osoba imati o sebi zavisi od odnosa između onoga što želimo i nameravamo i onoga što ostvarujemo.

Još pre Džejmsa, Kuli (Cooliy, 1902, prema Oljača, 2001) je dao definiciju selfa po kojoj je self sve ono što u svakodnevnom govoru označavamo zamenicom u prvom licu jednine: *ja* i *moje*. Kuli uvodi novi termin „self kao ogledalo“, koji govori o tome da osoba sebe doživljava onako kako drugi ljudi imaju doživljaj o njoj. Mid (Mead, 1934, prema Oljača, 2001) je dopunio Kulijev koncept „self kao ogledalo“, navodeći da self nastaje u socijalnim interakcijama, kao posledica brige kako će drugi ljudi reagovati na nju.

Rodžers (Rogers, 1959, prema Fulgosi, 1997) definiše self-koncept kao organizovani, dosledni pojmovni geštalt, sačinjen od opažanja vlastitih osobina, od opažanja odnosa „mene“ i drugih kao i od drugih vidova života i vrednosti koje se vezuju uz ove opažaje, pri čemu razlikuje dve komponente: realni i idealni self. Realni self odgovara na pitanja „Ko sam ja?“ i „Šta ja mogu?“, a idealni se odnosi na to kakva bi osoba želela biti. Velika diskrepancija ove dve komponente uzrokuje lošu prilagođenost osobe.

Kognitivne teorije govore o self-konceptu kao o konstrukt koji organizuje i integriše druge delove složenog sistema informacija o sebi i drugima (Smederevac i Mitrović, 2006). Informacije koje osoba ima o sebi mogu se svrstati u tri kategorije: 1) Fizički atributi; 2) Socijalni identitet – najčešće obuhvata uloge koje pojedinac ima u svom životu, a one mogu biti stečene ili pripisane; 3) Lični identitet koji uključuje: a) opažene osobine i dispozicije neke osobe; b) pretpostavljene talente i mogućnosti; c) stavove, vrednosti i interesovanja osobe (Smederevac i Mitrović, 2006).

Rezultati kroskulturalnih istraživanja pokazuju da su neki aspekti self-koncepta univerzalni (doživljaj svoje telesnosti, svesnost o sebi i svojim unutrašnjim stanjima), dok su neki uslovljeni kulturom (socijalni aspekti selfa koji se oblikuju kroz interakciju sa drugim ljudima) (Smederevac i Mitrović, 2006).

Zajedničko shvatanje svih teorijskih pristupa jeste shvatanje da je self-koncept subjektivni fenomen, produkt socijalne interakcije i da utiče na mišljenja, osećanja i ponašanja osobe u odnosu na ostale iskustvene objekte (Rozenberg i Kaplan, 1982, prema Havelka, 2001).

Većina istraživanja potvrđuje multidimensionalnost self-koncepta, ali različiti autori navode različit broj dimenzija. Tako, Malner i Lird (prema Lacković-Grgin, 1994) smatraju da se self-koncept sastoji od pet dimenzija: intelektualne sposobnosti, težnja za postignućem, telesne veštine, interpersonalne veštine i osećaj socijalne odgovornosti. Fits (prema Lacković-Grgin, 1994) pretpostavlja postojanje osam dimenzija self-koncepta, pri čemu razlikuje internalno i eksternalno poimanje sebe. Pod internalnim self-konceptom podrazumeva identitet, samoza-dovoljstvo i ponašanje, a pod eksternalnim self-konceptom podrazumeva telesni, moralno-etički, personalni, porodični i socijalni self-koncept.

Marš i Šavlson (1976, prema Opačić, 1995) su polazeći od Džejmsove i Kuli-jeve teorije razlikovali akademski i neakademski self. Akademski domen čine eva-luacije o sopstvenoj kompetenciji u pogledu pojedinih školskih predmeta, dok se u okviru neakademskog domena razlikuju socijalni, emocionalni i fizički self-koncept (Zlatković, 2007).

U ovom radu smo pošli od teorijskog stanovišta da je self-koncept multidi-menzionalan.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja

Osnovni problem sprovedenog istraživanja je izraženost spremnosti za em-patiju i self-koncepta mladih, njihova međusobna povezanost, povezanost sa go-dinama starosti ispitanika, kao i razlike u odnosu na pol ispitanika.

Ciljevi istraživanja

Glavni cilj istraživanja je bio da ispitamo da li postoji povezanost spremnosti za empatiju sa self-konceptom mladih.

Specifični ciljevi istraživanja su:

- utvrditi stepen izraženosti spremnosti za empatiju;
- utvrditi stepen izraženosti pojedinih aspekata self-koncepta;
- ispitati povezanost spremnosti za empatijom sa godinama starosti ispitanika;
 - ispitati povezanost pojedinih aspekata self-koncepta mladih sa go-dinama starosti ispitanika;
 - utvrditi razlike u proceni spremnosti za empatiju u odnosu na pol ispitanika;
 - utvrditi razlike u stepenu izraženosti self-koncepta mladih u odnosu na pol ispitanika.

Hipoteze u istraživanju

Opšta hipoteza glasi: postoji međusobna povezanost spremnosti za empatiju i self-koncepta mladih.

Specifične hipoteze glase:

- postoji visok stepen izraženosti spremnosti za empatiju kod mladih;
- višu spremnost za empatiju pokazuju mlađi ispitanici;
- višu spremnost za empatiju pokazuju ispitanici ženskog pola;
- postoje polne razlike u izraženosti pojedinih aspekata self-koncepta ispitanika.

Varijable u istraživanju

U istraživanje su uključene sledeće varijable: spremnost za empatiju i self-koncept mladih (zavisne varijable), pol i godine starosti ispitanika (nezavisne varijable).

Spremnost za empatiju se operacionalizuje skorom na *Upitniku za procenu spremnosti za empatiju, EMI-upitnik* (Genc, Mitrović, Čolović, 2009). *Self-koncept* se operacionalizuje skorom na *Skali za procenu self-koncepta* (Bezinović, 1992). Pol i godine starosti se operacionalizuju odgovorom na pitanja u *Upitniku sociodemografskih karakteristika*: pol (ispitanici oba pola), godine starosti – navršene godine života u trenutku ispitivanja (Breznik, 1987).

Instrumenti

U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti:

Upitnik za procenu spremnosti za empatiju, EMI-upitnik (Genc, Mitrović, Čolović, 2009) namenjen je proceni spremnosti za empatiju. Sastoji se od 42 ajtema sa petostepenom skalom Likertovog tipa i obuhvata četiri subskele: Empatija sa negativnim emocionalnim stanjima, Empatija sa pozitivnim emocionalnim stanjima, Empatija kao socijalna uloga i Emocionalne reakcije isprovocirane empatijom. Pouzdanost pojedinačnih subskala spremnosti za empatiju na našem uzorku izraženih Krombah alfa koeficijentom su: EN=.887; EP=.915; SU=.918; RE=.863.

Skala za ispitivanje self-koncepta (Bezinović, 1992) namenjena je merenju self-koncepta adolescenata. U pitanju je petostepena skala Likertovog tipa, koja sadrži 77 ajtema, konstruisana u oba smera. Obuhvata sedam subskala: Percipirana nekompetentnost, Usamljenost, Samopoštovanje, Strah od negativne socijalne evaluacije, Opšte zadovoljstvo, Lokus kontrole, Istrajnost. Pouzdanost pojedinačnih subskala na našem uzorku izraženih Krombah alfa koeficijentom su: pn=.849; sp=.687; us=.819; snse=.789; oz=.808; lk=.779; is=.890.

Uzorak

Uzorak je bio prigodan i činili su ga studenti različitih fakulteta Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, njih ukupno 246, i to 104 ispitanika i 142 ispitanice, prosečne starosti $AS=21.67$, $SD=1,61$.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Rezultati deskriptivne statistike za varijable spremnost za empatiju i self-koncept mladih

Nakon što smo za svaku subskalu spremnosti za empatiju (Empatija sa negativnim emocionalnim stanjima, Empatija sa pozitivnim emocionalnim stanjima, Empatija kao socijalna uloga i Emocionalne reakcije isprovocirane empatijom) utvrdili sirove skorove, za svaki od dobijenih skorova, u tabelama u priručniku *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena* (Biro i sar., 2009), očitavaju se T-skorovi, posebno za muške i posebno za ženske ispitanike. T-skorovi su grupisani u tri kategorije: $T=56$ i više označava povišene skorove; $T=45-55$ označava prosečne skorove; $T=44$ i manje označava snižene skorove.

Tabela 1. Sirovi i T-skorovi za varijablu spremnost za empatiju – muški ispitanici

	Sirovi skorovi	T-skorovi
EN	35	48
EP	50	39
SU	27	43
RE	25	39

Iz tabele 1 vidimo da muški ispitanici ostvaruju niže T-skorove ($T=44$ i manje) na subskalama Empatija sa pozitivnim emocionalnim stanjima, Empatija kao socijalna uloga i Emocionalna reakcija isprovocirane empatijom i prosečni skor ($T=45-55$) na subskali Empatija sa negativnim emocionalnim stanjima. Na osnovu ovako dobijenih T-skorova možemo zaključiti da muškim ispitanicima nedostaje sposobnost da se empatišu sa prijatnim emocijama drugih ljudi, imaju sniženu zainteresovanost za pozitivne događaje u životima drugih ljudi. Takođe, dobijeni rezultati ukazuju na nezainteresovanost za potrebe i probleme drugih, nespremnost da saslušaju druge ljude i da im pomognu u rešavanju problema, kao i neosetljivost za nesreću drugih ljudi, nezainteresovanost za druge i emocionalnu izolaciju (Biro i sar., 2009). Muški ispitanici poseduju umerenu uključenost u tuđa negativna emocionalna stanja ($T= 48$), što znači da osoba ipak zadržava jasnu granicu između sebe i okoline i, iako može da oseti tuđa neprijatna osećanja, ne dozvoljava da je ona sasvim obuzmu (Biro i sar., 2009).

Tabela 2. Sirovi i T-skorovi za varijablu spremnost za empatiju – ženski ispitanici

	Sirovi skorovi	T-skorovi
EN	45	52
EP	61	50
SU	34	55
RE	30	46

Iz tabele 2 vidimo da ženski ispitanici ostvaruju prosečne skorove na svim subskalama spremnosti za empatiju (T=45-55), što znači da ispitanice poseduju umereno izraženu sklonost ka empatisanju sa negativnim i pozitivnim emocionalnim stanjima, umerenu responsivnost na probleme i potrebe drugih i povremenu sklonost da se preuzme uloga osobe koja sluša i pomaže drugima u rešavanju problema kao i umereno izraženu sklonost da se doživi negativna emocionalna pobuđenost u situacijama u kojima su drugi ugroženi (Biro i sar., 2009).

Tabela 3. Stepen izraženosti aspekata self-koncepta

	Min.	Max.	AS	SD
Lična nekompetentn.	10	44	22,44	8,48
Samopoštovanje	20	81	31,19	4,98
Usamljenost	27	98	55,58	7,36
Strah.neg.soc.evaluac.	16	50	31,08	6,37
Opšte zadovoljstvo	13	33	24,02	3,75
Lokus kontrole	10	47	32,55	7,64
Istrajnost	16	48	35,04	7,61

Iz tabele 3 vidimo da ispitanici pokazuju nižu ličnu percipiranu nekompetentnost odnosno karakteriše ih više uverenje u ličnu kompetentnost; niže samopoštovanje odnosno negativan odnos prema sebi nastao na osnovu vrednovanja svoje ličnosti; prosečnu usamljenost tj. umereno zadovoljstvo brojem i kvalitetom emocionalnog i socijalnog odnosa koji osoba ostvaruje sa okolinom; niži strah od negativne socijalne evaluacije, tj. manji stepen pretnje koju osoba oseća u situacijama kada postoji mogućnost da je drugi negativno procene; prosečno opšte zadovoljstvo tj. umereno pozitivno osećanje zadovoljstva i dobrog raspoloženja; nešto viši lokus kontrole tj. veća sklonost pripisivanja uzroka nekim pojavama i događajima i viša istrajnost odnosno pojačan napor i teže odustajanje pri preduzimanju nekih akcija kojima se želi postići neki cilj (Grubor i sar., 2009).

Rezultati korelacione analize

Tabela 4. Korelacija spremnosti za empatiju i self-koncepta

	Lična nekomp.	Samopoš.	Usamljen.	Strah neg. soc.ev.	Opšte zadovolj.	Lokus kontrole	Istrajnost
EN	-.157*	.086	.096	.019	.207**	.011	.405**
EP	-.495**	.230**	.287**	-.273**	.499**	.172**	.699**
SU	-.597**	.190**	.274**	-.257**	.366**	.145*	.707**
RE	-.347**	.133*	.192**	-.184**	.401**	.044	.534**

** Korelacija značajna na nivou $p < 0,05$; * Korelacija značajna na nivou $p < 0,01$

Rezultati korelacione analize su pokazali da Empatija sa negativnim emocionalnim stanjima značajno pozitivno korelira sa istrajnošću i opštim zadovoljstvom. Empatija sa pozitivnim emocionalnim stanjima pozitivno korelira sa istrajnošću, opštim zadovoljstvom, usamljenošću, samopoštovanjem i lokusom kontrole, dok negativno korelira sa ličnom nekompetentnošću i strahom od negativne socijalne evaluacije. Empatija kao socijalna uloga i emocionalne reakcije isprovocirane empatijom ostvaruju značajnu pozitivnu korelaciju sa istrajnošću, opštim zadovoljstvom, usamljenošću i samopoštovanjem, dok negativno koreliraju sa percipiranom ličnom nekompetentnošću i strahom od negativne socijalne evaluacije.

Prema nalazima Strejerove (1980, prema Vukosavljević-Gvozden, 2002) deca koja odražavaju zadovoljstvo sobom, teže da empatišu sa drugima više od dece koja su preokupirana ličnom neadekvatnošću. Fešbah (1997, prema Vukosavljević-Gvozden, 2002) je u svojim istraživanjima pokazala da je visoka empatija povezana sa niskom agresivnošću, visokom socijalnom samopercepcijom i visokim samoprihvatanjem. Istraživanje Vukosavljević-Gvozden (2002) je pokazalo da osobe koje ostvaruju visoke skorove na skali empatije karakteriše socijalna pronicljivost, verbalne sposobnosti i ljubav prema socijalnoj interakciji, pokazuju otvoreno i aktivno socijalno ponašanje. I u drugim istraživanjima (Bjekić, 2000) nalazimo da su empatične osobe sklone da pozitivnije shvataju ljudsku prirodu i sklonije da se samoprihvataju. Međutim, u našem istraživanju je dobijen rezultat da empatične osobe imaju više samopoštovanje što je suprotno rezultatima navedenih istraživanja. Ovaj nalaz možemo objasniti mehanizmom identifikacije po kome empatične osobe imaju sposobnost identifikacije sa drugom osobom, sposobnost da razumeju druge osobe pošto su se i same nalazile u istoj situaciji, i to iskustvo im je pomoglo da postanu sigurnije u sebe i istrajnije (Vukosavljević-Gvozden, 2002).

Korelacionom analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna korelacija spremnosti za empatiju sa godinama starosti ispitanika. Ni u drugim istraživanjima (Stojiljković i sar., 2012; Stanković-Đorđević, 2012) nije dobijena statistički značajna povezanost spremnosti za empatiju sa godinama starosti ispitanika.

Self-koncept takođe ne ostvaruje značajnu korelaciju sa godinama starosti.

Rezultati t-testa

Tabela 5. Polne razlike u ispoljavanju spremnosti za empatiju

	Pol	AS	SD	F	df	Sig.
EN	Muški	10.686	1.048	.461	244	.000
	Ženski	11.155	.936			
EP	Muški	11.808	1.157	21.524	244	.000
	Ženski	8.309	.697			
SU	Muški	8.321	.815	58.207	244	.000
	Ženski	4.970	.417			
RE	Muški	5.769	.566	1.022	244	.000
	Ženski	5.433	.456			

Iz tabele 5 možemo videti da postoje polne razlike u ispoljavanju spremnosti za empatiju, odnosno da su ženski ispitanici sposobniji da se empatišu sa negativnim i pozitivnim emocionalnim stanjima drugih ljudi, osetljivije su na probleme drugih i spremnije da preuzmu ulogu savetodavca i sklonije da reaguju besom ili nekom sličnom emocijom usled procene da je nemoćnim osobama naneta nepravda. Isti rezultati dobijeni su i u drugim istraživanjima (Hofman, 2003; Slunjski, 2006; Dimitrijević i sar., 2011; Stojiljković i sar., 2012; Stanković-Đorđević, 2012). Ovakve rezultate autori su različito objašnjavali. Hofman (2003), na primer, razlike među polovima u empatiji je objašnjavao većom opštom sklonošću nervnog sistema žena ka emocionalnom pobuđivanju. Jordan i saradnici (1991, prema Sekulić, 2013) polne razlike pripisuju procesima socijalizacije i polne identifikacije kod muškaraca i kod žena. Društvo kod žena podstiče osobine bitne za majčinsku ulogu (reflektovanje osećanja drugih, emocionalna bliskost sa drugima, posvećivanje potrebama drugih), kod muškaraca se podstiču upravo suprotne osobine (borbenost, takmičarski duh i autonomija). Stojiljković i saradnici (2012) smatraju da je veća empatičnost osoba ženskog pola rezultat interakcije bioloških predispozicija i socijalizacijskih faktora.

Tabela 6. Polne razlike u ispoljavanju aspekata self-koncepta

	Pol	AS	SD	F	df	Sig.
Lična nekompet.	Muški	25.654	9.090	12.019	244	.000
	Ženski	20.085	7.171			
Samopošt.	Muški	30.683	4.013	.007	244	.171
	Ženski	31.563	5.572			
Usamljen.	Muški	55.125	8.565	4.580	244	.406
	Ženski	55.916	6.339			
Strah od neg. soc. eval.	Muški	33.164	6.493	2.641	244	.004
	Ženski	30.803	6.110			
Opšte zadovoljstvo	Muški	23.404	4.130	5.216	244	.026
	Ženski	24.479	3.389			
Lokus kontrole	Muški	31.990	7.699	.016	244	.327
	Ženski	32.317	7.607			
Istrajnost	Muški	31.317	8.059	22.028	243	.000
	Ženski	37.780	5.945			

Iz tabele 6 vidimo da postoje polne razlike u ispoljavanju pojedinih aspekata self-koncepta i to: lične percipirane nekompetentnosti, straha od negativne socijalne evaluacije, opšteg zadovoljstva i istrajnosti. Viši skorovi koje muški ispitanici ostvaruju na subskali lična percipirana nekompetentnost upućuju na globalno uverenje u ličnu nekompetentnost, odnosno opisuju osećaj neadekvatnosti. Takođe, viši skorovi koje muški ispitanici ostvaruju na subskali strah od negativne socijalne evaluacije opisuju doživljaj većeg stepena pretnje u situacijama kada postoji mogućnost da osoba bude negativno evaluirana od drugih ljudi. Ženski ispitanici neznatno pokazuju veće opšte zadovoljstvo. Takođe, ženski ispitanici ostvaruju više skorove na subskali istrajnosti što znači da njih odlikuje pojačan napor i teže odustajanje pri preuzimanju nekih akcija kojima se želi postići određeni ciljevi.

Dobijeni rezultati nisu u skladu sa nalazima prethodno sprovedenih istraživanja (Janjetović, 1996; Opačić, 1995). Naime, u ovim istraživanjima ispitanici muškog pola su pokazivali veće samopoštovanje, manju percipiranu nekompetentnost, dok su ispitanice najčešće ispoljavale strah od negativne socijalne evaluacije.

Objašnjenje da muški ispitanici pokazuju veću ličnu percipiranu nekompetentnost i strah od negativne socijalne evaluacije, možemo tražiti u odnosima roditelj–dete. Naime, Bezinović (1987, prema Opačić, 1995) smatra da je zadovoljstvo porodicom čvrsto povezano sa povoljnim doživljajem sebe, posebno u socijalnoj sferi. Loš odnos sa roditeljima kod deteta stvara osećaj nesigurnosti koji smanjuje njegovu uspešnost u različitim aktivnostima i rezultuje osećanjem lične nekompetentnosti. Takođe, roditeljsko nepoverenje i neprihvatanje se generalizuju na ostale socijalne odnose. Adolescent se vrlo često plaši da bilo šta preduzme u strahu od mogućeg neprihvatanja vršnjaka. Opačić (1995) smatra da muški ispitanici pokazuju veći strah od negativne socijalne evaluacije i zbog promene socijalnog konteksta, odnosno povećanja broja uloga i socijalnih interakcija koje osoba ima.

Rezultati istraživanja su pokazali da se ženski ispitanici razlikuju od muških u istrajnosti kao aspektu self-koncepta. Isti rezultati su dobijeni i u istraživanju Frančeska i saradnika (2002, prema Zlatković, 2007). Žene se pokazuju kao istrajnije u ostvarivanju svojih ciljeva u odnosu na muškarce. Ovi autori objašnjenje dobijenih razlika vezuju za nivo frustracione tolerancije. Žene su češće suočene sa konfliktom ličnih i poslovnih uloga, pa se nalaze u situaciji da u većoj meri izgrade otpornost na frustraciju. Istrajnost u ostvarivanju ciljeva podrazumeva viši nivo frustracione tolerancije, pa se time mogu objasniti polne razlike u pogledu ovog aspekta self-koncepta (Zlatković, 2007).

ZAKLJUČAK

Polazeći od stanovišta da je empatija multidimenzionalni proces, Vukosavljević-Gvozden (2002) definiše empatiju kao složeni kognitivno-afektivni fenomen doživljavanja i razumevanja svesnih i nesvesnih stanja druge osobe baziran na sposobnosti da se saznaju iskustva drugih.

U našem istraživanju pošli smo od stanovišta da je spremnost za empatiju povezana sa self-konceptom mladih. Ova hipoteza je delimično potvrđena jer je primenom korelacione analize utvrđeno da tri subskale spremnosti za empatiju: Empatija sa pozitivnim emocionalnim stanjem, Empatija kao socijalna uloga i Emocionalne reakcije isprovocirane empatijom, koreliraju sa svim aspektima self-koncepta, dok subskala Empatija sa negativnim emocionalnim stanjima ostvaruje statistički značajnu korelaciju samo sa ličnom nekompetentnošću, opštim zadovoljstvom i istrajnošću kao aspektima self-koncepta. Osobe koje su sposobne da se empatišu sa pozitivnim emocijama drugih, da se raduju sa drugima, da pokazuju zainteresovanost i razumevanje za probleme i potrebe drugih, da emocionalno

reaguju na procenjenu nepravdu, odlikuje visoko samopoštovanje, istrajnost pri preduzimanju nekih akcija kojima se želi postići neki cilj, pozitivno osećanje zadovoljstva i dobrog raspoloženja, uverenje u ličnu kompetentnost i odsustvo straha od negativne procene drugih.

Ženski ispitanici su se pokazali empatičniji u odnosu na muške ispitanike. Ovaj rezultat ne iznanađuje s obzirom na to da se ovakvi nalazi prilično dosledno replikuju u istraživanjima u svetu i kod nas (Harton & Lyons, 2003; Rueckert & Naybar, 2008; Trusty, Ng, & Watts, 2005; prema Dimitrijević i sar., 2011; Vukosavljević-Gvozden, 2002; Janjetović, 2006; Knežević, 2013).

Hipoteza da mlađi ispitanici pokazuju veći stepen spremnosti za empatiju nije potvrđena. Kao i u drugim istraživanjima (Stojiljković i sar., 2012), i u našem istraživanju je utvrđeno da ne postoje razlike u stepenu spremnosti za empatiju osoba različite starosti.

Pretpostavka da postoje polne razlike u izraženosti pojedinih aspekata self-koncepta je takođe potvrđena. Muški ispitanici pokazuju veći strah od negativne socijalne evaluacije i veće uverenje u ličnu nekompetentnost. Od mladića se očekuje da se ponašaju u skladu sa polnim stereotipima: da poseduju nezavisnost i autonomiju, kompetencije u različitim oblastima, što je u adolescentskom periodu težak zadatak. Otuda se javlja bojazan od mogućnosti da ih vršnjaci negativno procene, što utiče na njihovo uverenje u ličnu kompetentnost. Nalazi Makgvajera (McGuire, prema Opačić, 1995) pokazuju da devojke češće nego mladići u svoje samoopise uvrštavaju odnose sa roditeljima i užom porodicom, dok su kod mladića više prisutna viđenja vršnjaka i odnosi sa njima.

Kako bi jasnije sagledali uticaj drugih faktora na razvoj empatije i self-koncepta, i njihov međusobni odnos, preporuke za dalja istraživanja se odnose na uključivanje dodatnih varijabli u istraživanje. Jedna varijabla koja bi se mogla uključiti u istraživanje je vrsta fakulteta koji studenti pohađaju, kako bi na osnovu izbora pomagačkih i nepomagačkih fakulteta otkrili njihovu spremnost za empatiju. Prema Holandovoj teoriji o podudaranju ličnosti i posla (Holand, 1975, prema Slunjski, 2006) osobe koje biraju pomagačka zanimanja su sklonije pomaganju drugima, prijateljski, kooperativni i puni razumevanja za druge ljude, a osobe koje biraju nepomagačka zanimanja su energične, ambiciozne, dominantne osobe koje nisu sklone empatiji i pomaganju drugima u nevolji.

Takođe, u istraživanje bi dobro bilo uključiti vaspitni stav roditelja kao prediktorsku varijablu imajući u vidu da posebni oblici koje empatija tokom razvoja može da poprими mogu biti naučeni putem socijalizacije, gde značajnu ulogu imaju roditelji, odnosno vaspitanje (Stojiljković, 2009). Kohut (prema Vukosavljević, 1997) smatra da su psihički problemi dece posledica defekta u majčinoj empatiji. Osim toga, porodični odnosi, kvalitet emotivnih odnosa, podrška, interesovanje i angažovanje za probleme adolescenta, stilovi vaspitanja roditelja utiču na pozitivno samovrednovanje i razvoj pozitivne slike o sebi (Grotevant i Cooper, 1985; Furstenberg, 1990; Harter, 1999; Kimmel i Weiner, 1995; Mikulincer, 1995; Opačić, 1995; Garcia i sar., 1997, Cole i sar., 2005, prema Krstić, 2008).

Literatura

- Biro, M., Smederevac, S., Novović, Z. (2009). *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, 3–4, 499–520.
- Breznik, D. (1987). *Demografija: Analiza, metodi i modeli*. Beograd: Centar za demografska istraživanja Instituta društvenih nauka.
- Dimitrijević, A., Hanak, N., Milojević, S. (2011). Psihološke karakteristike budućih pomagača: empatičnost i vezanost studenata psihologije. *Psihologija*, Vol. 44 (2), 97–115.
- Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti – teorija i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grubor, S., Mihić, I., Zotović, M., Petrović, J. (2009). Relacije self-koncepta adolescenata i procenjenih vaspitnih stilova njihovih roditelja. *Pedagoška stvarnost*, LV, 5–6, Novi Sad, 622–635.
- Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hofman, M. (2003). *Empatija i moralni razvoj, značaj za brigu i pravdu*. Beograd: Dereta.
- Janjetović, D. (1996). Polne razlike u osloncima generalnog koncepta o sebi adolescenata. *Psihologija*, 4, 487–498.
- Knežević, M. (2013). *Osobine ličnosti i empatija profesionalnih i amaterskih glumaca*. Neobjavljen master rad. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za psihologiju.
- Krstić, K. (2008). Povezanost pojma o sebi i predstave adolescenata kako ih vide „značajni drugi“. *Psihologija*, Vol. 41 (4), str. 539–553.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Oljača, M. (2001). *Self concept i razvoj*. Novi Sad. Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sekulić, I. (2013). *Empatija, lokus kontrole i motiv postignuća kod učenika likovne, muzičke škole i gimnazijalaca*. Neobjavljen master rad. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za psihologiju.
- Slunjski, I. (2006). *Altruizam, emocionalna empatija i samopoštovanje kod studenata humanističkog i nehumanističkog usmerenja*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
- Smederevac, S., Mitrović, D. (2006). *Ličnost, metode i modeli*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Stanković-Đorđević, M. (2012). Empatičnost zdravstvenih i prosvetnih radnika. U: Dimitrijević, B. (ur.): *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad* (47–61). Tematski zbornik radova, Niš: Filozofski fakultet.
- Stojiljković, S. (2009). *Ličnost i moral*. Niš: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojiljković, S., Stojanović, A., Dosković, Z. (2012). Empatičnost nastavnika. U: Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G. (ur.): *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad* (29–46). Tematski

zbornik radova, Niš: Filozofski fakultet.

Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Zlatković, B. (2007). *Self-koncept i uspeh u studiranju*. Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju.

Vukosavljević, T. (1997). Diskusija shvatanja empatije u Self psihologiji. *Psihologija*, 1–2, 125–136.

Vukosavljević-Gvozden, T. (2002). *Empatija i slika o sebi*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.

Miljana Pavićević

CONNECTION BETWEEN READINESS TO EMPATHIZE AND THE SELF-CONCEPT IN YOUNG ADULTS

Summary: The aim of this study was to examine whether the readiness to empathize (which is expressed as empathy with negative emotional states, empathy with positive emotional states, empathy as a social function and emotional reactions provoked by empathy) is connected to aspects of the respondents' self-concept. Also, the goal of this study was to examine whether there are gender differences in the manifestation of willingness to empathize and aspects of self-concept. The sample consisted of 104 male and 142 female respondents ($N = 246$), aged between 18 and 26 years ($M = 21.67$, $SD = 1.61$). It was found that perceived incompetence have negative correlation with empathy as a social function. Self-esteem is positively correlated with the empathy with positive emotional situation. Loneliness as an aspect of self-concept is negatively correlated with emotional reactions provoked by empathy. There is a negative correlation between fear of negative social evaluation and empathy as a social function. A positive correlation between overall satisfaction and empathy with positive emotional states is determined. Perseverance is positively correlated with empathy with positive emotional states and empathy as a social function. Using the t-test we found that the female respondents are more willing to emotionally participate in an unpleasant emotional states of others, better able to empathize with others' positive emotions, more responsive to the needs and problems of others and more likely to experience negative emotional arousal in the situations where other are vulnerable in respect to the patients. Male respondents perceive themselves as more incompetent and express greater fear of negative social evaluation. Female respondents have greater overall satisfaction and greater perseverance.

Key words: readiness to empathize, self-concept, gender, young adults

Sanja Radetić Lovrić², Biljana Mirković³
Univerzitet u Banjaluci
Filozofski fakultet

PRELIMINARNA PSIHOMETRIJSKA VALIDACIJA PREVODA SKALE ANKSIOZNOSTI OD SOCIJALNE INTERAKCIJE

Sažetak: Skala anksioznosti od socijalne interakcije jedna je od najčešće korišćenih skala za ispitivanje rasprostranjenosti, intenziteta i ishoda liječenja socijalne anksioznosti. Skala pokazuje dobre psihometrijske karakteristike na engleskom govornom području. Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti psihometrijsku funkcionalnost srpskog prevoda skale: dimenzionalnost instrumenta, internu konzistentnost i diskriminativnost stavki. Uzorak ispitanika je činilo 228 studenata Univerziteta u Banjaluci, prosječne starosti $M=21.42$. Dimenzionalnost skale je provjerena faktorskom analizom, pouzdanost računanjem koeficijenta interne konzistencije, a diskriminativnost stavki računanjem ajtem-total korelacija. Isključivanjem ajtema sa malim zasićenjima (njih čak osam) dobijeno je teorijski očekivano jednokomponentno rješenje koje objašnjava 54.4% varijanse. Dobijeni koeficijent interne konzistencije za ovakvu verziju skale je prihvatljiv i visok, a dobra je i njena interna koherentnost. Iako su rezultati ohrabrujući na budućim je istraživanjima da provjere da li ovakva skala može koristiti istraživačima i praktičarima i biti kvalitetno sredstvo za procenu anksioznosti od socijalne interakcije.

Ključne riječi: anksioznosti od socijalne interakcije, dimenzionalnost, interna konzistentnost, diskriminativnost stavki

UVOD

Pojednostavljeno rečeno, socijalna anksioznost podrazumjeva da osoba ima prekomjeran i nerazuman strah od društvenih situacija. Takva anksioznost, napetost i tjeskoba, kao i samosvijest o anksioznosti nastaju iz zabrinutosti (strepnje), straha da nas drugi posmatraju, da sude o nama i da će nas kritikovati. Pojedinač se plaši da će u situacijama socijalne interakcije učiniti nešto pogrešno, izgledati loše, da će se osjećati neprijatno ili poniženo pred drugima. Stoga se socijalna anksioznost najčešće ispoljava u situacijama javnih nastupa, u kontaktima sa nepoznatim osobama, prilikom društvenih okupljanja (npr. zabave, izleti i sl.), prilikom usmenog ispitivanja, telefonskih razgovora sa nepoznatim osobama, pri kontaktu sa autori-

² sanja.radetic.lovric@gmail.com

³ biljana.mirkovic@blic.net

tetom. Manifesti socijalne anksioznosti generišu mnoge promjene na fiziološkom, ponašajnom i emotivnom planu. Fiziološke reakcije se odnose na ubrzano, kratko disanje, znojenje dlanova, vrtoglavice, crvenjenje lica. Na ponašajnom planu najčešće dolazi do izbjegavanja društvene situacije, držanja „po strani“ na skrivenim mjestima kako se ne bi došlo u određene socijalne interakcije ili pre naglašavanja potrebe za prisustvom druge, poznate osobe u socijalnim interakcijama koje izazivaju anksioznost. Na emocionalnom planu se najčešće javlja strah od toga da će nas drugi kritikovati, strah u iščekivanju socijalne interakcije, strah da će drugi primjetiti da smo nervozni. S obzirom na fiziološke, emocionalne i bihevioralne manifeste, anksioznost od socijalne interakcije se najčešće određuje trima komponentama: reakcijama autonomnog nervnog sistema, zaokupljenošću strahom od socijalne evaluacije i izbjegavanjem ili tendencijom da se izbjegne određena socijalna situacija (Tovilović, 2004). Imajući u vidu da je ispoljavanje socijalne anksioznosti najčešće vezano za situacije procjenjivanja od strane drugih, Bek i Emeri (Beck & Emery, 1985) je nazivaju i evaluacionom anksioznosti.

Pojedinac može ispoljavati anksioznost u isključivo određenoj socijalnoj situaciji (npr. strah od autoriteta). Međutim, u praksi se češće dešava da strah od jedne, određene socijalne situacije vodi generalizaciji, odnosno da se prenosi i na druge po određenim kriterijumima, za pojedinca, slične situacije. Strah od socijalne interakcije nerijetko je vezan za anticipatornu anksioznost, tj. strah od socijalne situacije i prije nego se ona stvarno desi. Osobe koje pate od socijalne anksioznosti strahuju unaprijed danima i nedjeljama od predstojećih događaja. Najčešće je osoba svjesna da je njen stran nerealan, ali nije u stanju da ga prevaziđe. Kako se događaj približava, na emocionalnom planu napetost raste, te može, na ponašajnom planu, rezultirati izbjegavanjem događaja. Strah od socijalnih situacija zasnovan na iracionalnim uvjerenjima o društvenim situacijama i negativnim evaluacijama od drugih može negativno uticati na obavljanje svakodnevnih aktivnosti, školskih, vršnjačkih, profesionalnih i porodičnih. Takođe, socijalna anksioznost se povezuje sa mnogim psihološkim fenomenima kao što su depresivnost, nedostatak samopouzdanja, naučena bespomoćnost, stavovi o ličnoj samoefikasnosti, zadovoljstvom kvalitetom života (Heimberg, 2002; Kashdan, 2004a, 2004b, 2007; Liebowitz, 1987; Marks & Mathews, 1979; McNeil et al., 1995; Norton et al., 1997; Schlenker & Leary, 1982), ali i sa motivacijom (Meleshko & Alden, 1993). Ponekad socijalna anksioznost može prerasti u socijalnu fobiju ili neke specifične fobije, postoji veza i sa opsesivno-kompulzivnim i posttraumatskim stresnim poremećajima, kao i sa uzimanjem alkohola, droga, te suicidalnim tendencijama (Nelson 2000; Weissman et al., 1993).

Ukoliko je neosnovan strah od jedne ili više socijalnih situacija veoma izrazit u smislu intenziteta i trajnosti govori se o socijalnoj fobiji ili socijalno anksioznom poremećaju. Patološki doživljaj ekstremne socijalne anksioznosti u značajnoj mjeri narušava izvršavanje socijalnih i profesionalnih uloga i funkcija pojedinca. Stoga se u naučno-stručnoj javnosti nastoji napraviti razlika između socijalne fobije kao ekstremnog, patološkog doživljaja socijalne anksioznosti i treme, napetosti koju

mnogi pojedinci doživljavaju u određenim socijalnim situacijama (kao npr. trema prilikom javnog obraćanja ili ispitna anksioznost). Iako postoje mnoge saglasnosti u pogledu određenja granice između patološkog i normalnog doživljaja anksioznosti od socijalne interakcije, još uvijek se oko mnogih pitanja vode brojne rasprave. Jedna od njih je i granica patološkog i normalnog doživljaja anksioznosti od socijalne interakcije, kao i pitanje jasne razlike između anksioznosti od socijalne interakcije i socijalne fobije. Čini se da se nepostojanje jasne granice odrazilo i na rezultate brojnih socijalno-psiholoških i kliničkih studija u ovoj oblasti koje do danas nisu uspjele da ponude jednoznačan odgovor na pitanje odnosa ovih fenomena.

Smatra se da je socijalna anksioznost jedna od najučestalijih psihičkih tegoba. U američkoj kulturi je prema učestalosti svrstavaju odmah nakon depresivnih poremećaja i zavisnosti od alkohola, a stopa njene jednogodišnje prevalencije se kreće od 4 do 7% (Kessler et al., 1994; Kessler et al., 1998; Nelson et al. 2000; Regier et al., 1988; Schneier et al., 1992). Takođe se smatra da je socijalna anksioznost za oko dva puta češća kod žena nego muškaraca (Kessler et al., 1994; Schneier et al., 1992). Socijalna anksioznost se u većini slučajeva javlja u periodu djetinjstva i adolescencije, a rjeđe nakog 25. godine života. Prema mnogim studijama anksiozni poremećaji, ali i strah od socijalne interakcije se dovodi u vezu sa kulturno-društvenim faktorima (Hofmann et al., 2010; Vorcaro et al., 2004) u smislu da određene kulture nameću i određene stilove života koji se odražavaju na generisanje anksioznih poremećaja više svojstvenih određenim društvenim uređenjima i društvenim kulturama. Moguće je da se upravo iz tih razloga i na strah od socijalne interakcije u socijalno-psihološkim studijama dobijaju oprečni nalazi.

ISTRAŽIVANJA I MJERENJA ANKSIOZNOSTI OD SOCIJALNE INTERAKCIJE

Od kada su socijalna fobija i socijalno-anksiozni poremećaj prvi put 1980. godine, a zatim uz određenije modifikacije 1987. uvedeni u Dijagnostički i statistički priručnik mentalnih poremećaja (American Psychiatric Association 1980, 1987) započinju brojna istraživanja ovog psihološkog konstrukta. Istraživanja su se kretala u različitim pravcima, ka ispitivanju situacionih faktora u generisanju socijalne anksioznosti, povezanosti socijalne anksioznosti sa kognitivnim, konativnim i bihevioralnim faktorima, te procjena efekata tretmana ovog fenomena i sprovođenja razvojnih studija (Leary & Kowalski, 1995). Ono oko čega su se istraživači usaglasili jeste da se radi o veoma učestalom i kompleksnom fenomenu, koji zahtjeva dalje provjere u praksi i istraživačkim studijama. Međutim, do danas istraživači se nisu mogli složiti oko toga da li socijalna anksioznost predstavlja jednu dimenziju na čijem se jednom kraju kontinuuma nalazi stidljivost i trema koja se javlja „normalno“ u određenim situacijama, a na drugom kraju njen ekstrem, patološki doživljaj socijalne anksioznosti, odnosno socijalna fobija, intenzivan strah koji se ispoljava u izbjegavanju socijalnih interakcija, te disfunkcionalnosti u socijalnom i profesio-

nalnom životu pojedinca. Leri (Leary, 1996) jedan od najčešće citiranih istraživača u oblasti socijalne anksioznosti, socijalnu anksioznost posmatra kao jednu dimenziju, smatrajući je dispozicionom karakteristikom ka reagovanju na socijalne stimulse. Ali, nalazi drugih studija dolaze do oprečnih podataka (Cheek & Melchoir, 1990; Turner et al., 1990; Scholing & Emmelkap, 1990; sve prema Tovilović, 2004), smatrajući socijalnu anksioznost i socijalnu fobiju različitim konstruktima.

Jedne od najčešće korišćene skale za merenje socijalne anksioznosti i socijalnih fobija u Americi su: SPAI (engl. Social Phobia and Anxiety Inventory), SPS (engl. Social Phobia Scale) i SIAS (engl. Social Interaction Anxiety Scale). U većini istraživanja (Heimberg et al. 1992; Mattick & Clarke, 1998; Olivares et al., 2001; Safren et al., 1997). Skala anksioznosti od socijalne interakcije je u istraživanjima korištena i proveravana zajedno sa Skalom socijalne fobije. Imajući na umu da se u naučnoj javnosti vode rasprave o odnosu ova dva psihološka fenomena, smatrali smo da zajedničko zadavanje ovih skala može biti konfundirajuća varijabla istraživanja, te Skalu socijalne fobije nismo zadavali ispitanicima u ovom istraživanju.

Skalu anksioznosti od socijalne interakcije (engl. The Social Interaction Anxiety Scale – SIAS) razvili su i publikovali Metik i Klark (Mattick & Clarke, 1998) s ciljem ispitivanja rasprostranjenosti, intenziteta i ishoda liječenja socijalne anksioznosti. Skala sadrži 20 tvrdnji koji se odnose na procjenu stepena anksioznosti u socijalnim interakcijama. Neke od karakterističnih tvrdnji skale glase: „Teško mi je da sagovornika gledam direktno u oči“, „Brinem se da neću znati šta da kažem u nekoj situaciji“, „Nervozan sam u prisustvu osoba koje ne poznajem“. Skala je petostepena, a alternative odgovora se kreću od odgovora „uopšte nije karakteristično za mene“ do odgovora „u potpunosti je karakteristično za mene“. Ukupan skor se dobije sumacijom za svaku pojedinu česticu, s tim da se tri tvrdnje skale obrnuto boduju. Minimum vrijednosti na cjelokupnoj skali je 20, a maksimum 100. U ranijim istraživanjima, dobijena pouzdanost ove skale, mjerena Kronbah alfa koeficijentom se kretala od 0.89 (Olivares et al., 1999, 2001) do 0.92 (Heimberg et al. 1992; Mattick & Clarke, 1998). Skala je pokazala zadovoljavajuću konvergentnu i diskriminativnu validnost, dok su podaci o njenoj dimenzionalnosti bili oprečni. Prema jednim studijama radi o jednoofaktorskoj skali, a prema drugima se radi o skali sa dva, pa i više faktora (Heimberg et al. 1992; Mattick & Clarke, 1989; Olivares et al., 1999, 2001; Safren et al., 1998). Skala anksioznosti od socijalne interakcije je proverena pored američkog i engleskog uzorka, na uzorku španskih i portugalskih studenata. Međutim, nema publikovanih podataka o tome da je ova skala prevedena na srpski jezik. Na srpskom govornom području Tovilovića (2004) je kreirala skalu socijalne anksioznosti s ciljem provjere njene latentne strukture i ispitivanja relacije socijalne anksioznosti i iracionalnih uvjerenja. Nalazi ukazuju da se radi o skali visoke pouzdanosti ($\alpha=0.92$) kao i višedimenzionalnoj skali čije manifestne tvrdnje sa najjačim projekcijama ukazuju na prihvatljivo četvorofaktorsko rješenje koje objašnjava oko 44% varijanse (Tovilović, 2004).

Vratimo se psihometrijskim provjerama popularizovane Skale anksioznosti od socijalne interakcije Metika i Klarka (Mattick & Clarke, 1998), koja je bila predmet interesovanja i našeg istraživanja. U većini slučajeva, kao što je prethodno pomenuto, psihometrijska validacija skale anksioznosti od socijalne interakcije provjeravana je uz skalu socijalne fobije, pri čemu je skala anksioznosti od socijalne interakcije dizajnirana za procjenu anksioznosti od socijalne interakcije, a skala socijalne fobije za procjenu straha od ispitivanja od strane drugih (Safren et al., 1998). Safren i saradnici (Safren et al., 1998) su primjetili da su skale anksioznosti od socijalne interakcije i socijalne fobije u istraživanjima korištene zajedno, ali posmatrane odvojeno. Stoga su pomenuti istraživači došli do zaključka da zajednička faktorska struktura ovih skala nikada nije ispitana, te da je nejasno da li stavke na ovim skalama predstavljaju različite aspekte socijalne anksioznosti. Provjeravajući faktorsku strukturu skala, Safren i saradnici (Safren et al., 1998) su došli do zaključka da zajedničke stavke skala predstavljaju različite aspekte socijalne anksioznosti, te da rezultati konfirmatorne faktorske analize ukazuju na postojanje tri faktora: prvi faktor se odnosi na anksioznosti od interakcije; drugi, anksioznost usljed posmatranja od strane drugih i treći, strah od toga da će drugi primjetiti simptome anksioznosti. Međutim, hijerarhijska faktorska analiza, prema zaključku Safrena i saradnika (Safren et al., 1998) dozvoljava mogućnost zasićenja sva tri faktora jednim faktorom višeg reda, koji se može nazvati socijalna anksioznost. Dakle, istraživanjima Safrena i saradnika (Safrena et al., 1998) se produbljava dilema o dimenzionalnosti fenomena anksioznosti od socijalne interakcije i njegovog odnosa sa socijalnom fobijom. Do sličnih nalaza dolaze Habke i saradnici (Habke et al., 1997).

Olivares i saradnici (Olivares et al., 2001) polaze od sljedećih nalaza ranijih istraživanja: prvo, da je u nekoliko ranijih studija pokazano da ove skale imaju dobru konvergentnu i diskriminativnu validnost; drugo, da su studije pokazale (Heimberg et al., 1992; Brown et al., 1997; Reis et al., 1998) da Skala anksioznosti od socijalne interakcije više korelira sa mjerama anksioznosti od socijalne interakcije nego sa mjerama ispoljavanja anksioznosti, dok Skala socijalne fobije pokazuje jaču povezanost sa mjerama ispoljavanja anksioznosti; treće, da obe skale pokazuju dobru diskriminativnost između kliničkih i nekliničkih uzoraka ispitanika (Brown et al., 1997; Heimberg et al., 1992; Reis et al., 1998; Rapee et al., 1992; Peters, 2000) i četvrto, da su u jednim studijama skale zadavane i provjeravane odvojeno, a u drugim studijama su posmatrane zajedno (Habke et al., 1997; Safren et al., 1998). Polazeći od sumiranih, ranijih nalaza, Olivares i saradnici (Olivares et al., 2001) postavljaju za cilj svog istraživanja provjeru ovih skala na španskom govornom području sa zadacima da: provjere faktorsku strukturu obe skale, posmatrano odvojeno i zajedno, te da provjere karakteristične stavke skala i njene interne konzistentnosti. Studiju su proveli na 600 studenata od čega su 483 ispitanika žene, što je oko 80%. Provjere psihometrijske validacije Skale anksioznosti od socijalne interakcije (uz provjeru i Skale socijalne fobije) na uzorku studenata španskog govornog područja ponovo potvrđuju shvatanja autora skale Metika i

Klarka (Mattick & Clarke, 1998) da se radi o skalama koje imaju visoku unutrašnju konzistentnost, jednofaktorsku strukturu i koje mjere različite aspekte konstrukta socijalne anksioznosti (Olivares et al., 2001). Takođe, je portugalska verzija istoimene skale primjenjena na brazilskim studentima pokazala zadovoljavajuću pouzdanost i internu konzistentnost (Picon, 2005).

Piters i saradnici (Peters et al., 2012) su modifikovali Skalu anksioznosti od socijalne interakcije u kratku verziju koja sadrži šest stavki, te su njenu psihometrijsku validnost provjerili na uzorku studenata i kliničkom uzorku. Rezultati su pokazali da kratka verzija skale ima zadovoljavajuću konvergentnu valjanost na oba ispitana uzorka, te da može biti korištena u istraživačke svrhe kao dobra mjera simptoma anksioznosti od socijalne interakcije. Do sličnih nalaza dolaze Fergus i saradnici (Fergus et al., 2012).

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti psihometrijsku funkcionalnost srpskog prevoda Skale anksioznosti od socijalne interakcije (Social Interaction Anxiety Scale; Mattick & Clarke, 1998): dimenzionalnost instrumenta, internu konzistentnost i diskriminativnost stavki.

METOD

Uzorak

Uzorak ispitanika činili su studenti različitih fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci. Svi ispitanici pripadaju oblasti društvenih, humanističkih i prirodnih nauka. Uzrast ispitanika obuhvatao je raspon od 19 do 32 godine ($M=21.42$, $SD=2.76$), uz znatno veću zastupljenost osoba ženskog pola (82%) u odnosu na osobe muškog pola (18%).

Instrument

Skala anksioznosti od socijalne interakcije (Social Interaction Anxiety Scale; Mattick & Clarke, 1989) sastoji se od 20 tvrdnji. Zadatak ispitanika je da na petostepenoj skali Likertovog tipa procjeni u kojoj mjeri se svaka navedena tvrdnja odnosi na njega (1 znači uopšte se ne odnosi na mene, 5 znači potpuno se odnosi na mene). Tvrdnje 5, 9 i 11 se rotiraju kako bi na kraju svi rezultati imali isto značenje. Konačni skor se formira kao linearna kombinacija (suma) procjena na svim tvrdnjama koje čine skalu (teorijski raspon 20–100).

Upitnik demografskih karakteristika sastojao se od dva pitanja koja se odnose na pol i starost.

Postupak adaptacije i zadavanja instrumenta

Originalna engleska verzija Skale anksioznosti od socijalne interakcije (Social Interaction Anxiety Scale; Mattick & Clarke, 1998) prevedena je na ijekavsku varijantu srpskog jezika poštujući proceduru komisijskog prevođenja.

Istraživanje je sprovedeno tokom maja 2012. godine. Ispitivanje je vršeno grupno, posebno na svakom fakultetu, u trajanju od oko desetak minuta. Učešće u istraživanju je bilo dobrovoljno, a odgovaranje na skali je bilo anonimno. Prije popunjavanja skale ispitanicima je naglašeno da će podaci biti korišteni isključivo u naučne svrhe.

Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je pomoću statističkog programskog paketa SPSS for Windows, verzija 19.0. U obradi podataka je korištena Faktorska analiza, te su računati Kronbahov alfa koeficijent i Ajtem-total korelacije.

REZULTATI***Dimenzionalnost***

Analiza je započeta izvođenjem faktorske analize – metodom glavnih osa. Ekstrahovani faktori su postavljeni u kosougaonu promaks poziciju.

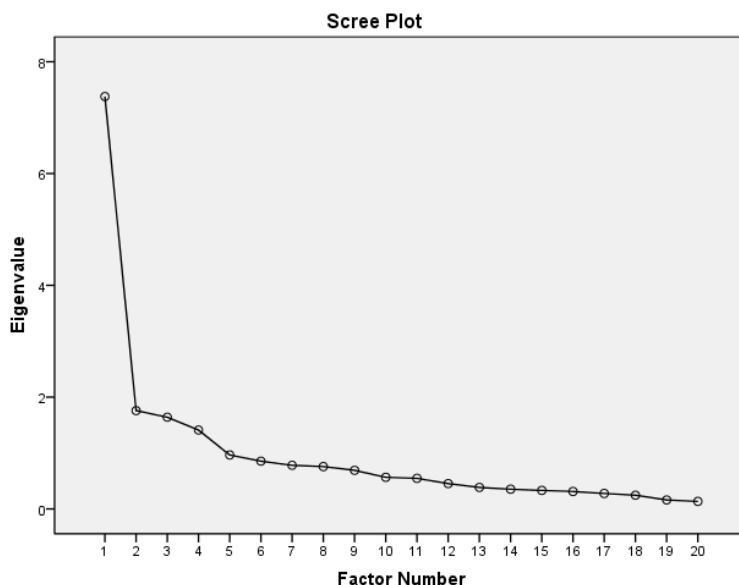
Najprije je ocjenjena prikladnost podataka za faktorsku analizu. Kajzer-Mejer-Oklinov (Kaiser–Meyer–Oklin) pokazatelj iznosi visokih (Kaiser, 1974) 0.86, sa Bartlet testom sfericiteta od 2219.5 značajnim na nivou 0.01 (Bartlett, 1954), što ukazuju da je matrica interkorelacija faktorabilna (tabela 1).

Tabela 1. Kajzer-Mejer-Oklinov pokazatelj i Bartletov test sfericiteta

Kajzer-Mejer-Oklinov pokazatelj		.858
Bartletov test sfericiteta	χ^2	2219.529
	df	190
	p	.000

Tabela 2. Karakteristični korjeni i procenat objašnjene varijanse ekstrahovanih faktora

Inicijalno rješenje			
Faktor	Karakteristični Korjen	Procenat objašnjene varijanse	Kumulativni procenat
1	7.378	36.889	34.854
2	1.759	8.795	41.240
3	1.641	8.203	46.927
4	1.411	7.057	52.184



Grafik 1. Katelov skri-test

Kritičnu granicu vrijednosti karakterističnih korjena prelaze 4 faktora, koji ukupno objašnjavaju 52.18% zajedničke varijanse (tabela 2). Međutim, Katelov skri-test sugerše teorijski očekivano jednofaktorsko rješenje (grafik 1). Stoga je analiza je ponovljena sa unaprijed zadatim jednofaktorskim rješenjem uz promaks rotaciju, pri čemu dobijeni rezultati pokazuju da kumunaliteti ajtema variraju od visokih (.67) do nedovoljnih (.03). Slijedeći preporuku Tabaknika i Fidela (Tabachnick & Fidell, 2007: 649) isključeni su ajtemi čija su zasićenja manja od .32 (osam ajtema), te ponovo sprovedena analiza sa preostalih dvanaest ajtema bez unapred pretpostavljenog broja faktora i uz promaks rotaciju. Dobijeno jednofaktorsko rješenje objašnjava ukupno 54.4% varijanse (tabela 3).

Tabela 3. Matrica sklopa jednofaktorskog rješenja

Ajtem	Faktor 1
Teško mi je da sagovornika gledam direktno u oči.	.611
Teško mi je osjećati se komforno među ljudima sa kojima radim.	.720
Postanem napet kada sretnem poznanika na ulici.	.813
Neugodno mi je kada sam sam s drugom osobom.	.784
Teško mi je da pričam s drugim ljudima.	.653
Teško mi je razgovarati s atraktivnim osobama suprotnog pola.	.815
Brinem da neću znati šta da kažem u nekoj situaciji.	.718
Nervozan sam u prisustvu osoba koje ne poznajem.	.812
Plašim se da ću reći nešto neprikladno tokom razgovora.	.685
Kada idem među grupu ljudi, plašim se da će me ignorisati.	.795
Napet sam u prisustvu drugih.	.833
Ne znam trebam li, kada sretnem, pozdraviti nekog koga samo površno znam.	.554
Karakteristični korjen	6.537
Procenat objašnjene varijanse	54.478

Interna konzistentnost

Interna konzistentnost skale od dvanaest tvrdnji je provjerena računanjem Kronbahovog alfa koeficijenta. Dobijena vrijednost Kronbah alfa koeficijenta iznosi 0.96.

Diskriminativnost

Diskriminativnost pojedinačnih stavki provjerena je računanjem ajtem-to-tal korelacija. Sve stavke imaju korigovani koeficijent korelacije sa skalom veći od 0.30, što se smatra donjom prihvatljivom granicom (Borg & Staufenbiel, 2007), kreću od 0.49 do 0.76 (tabela 4). Prosječna inter-ajtem korelacija iznosi 0.67 (tabela 4).

Tabela 4. Korigovane ajtem-total korelacije stavki i prosječna inter-ajtem korelacija

Stavke	Korigovana ajtem-total korelacija	Prosječna inter-ajtem korelacija
Teško mi je da sagovornika gledam direktno u oči.	.529	
Teško mi je osjećati se komforno među ljudima sa kojima radim.	.683	
Postanem napet kada sretnem poznanika na ulici.	.748	
Neugodno mi je kada sam sam s drugom osobom.	.715	
Teško mi je da pričam s drugim ljudima.	.560	
Teško mi je razgovarati s atraktivnim osobama suprotnog pola.	.757	
Brinem da neću znati šta da kažem u nekoj situaciji.	.642	0.666
Nervozan sam u prisustvu osoba koje ne poznajem.	.749	
Plašim se da ću reći nešto neprikladno tokom razgovora.	.604	
Kada idem među grupu ljudi, plašim se da će me ignorisati.	.738	
Napet sam u prisustvu drugih.	.775	
Ne znam trebam li, kada sretnem, pozdraviti nekog koga samo površno znam.	.493	

DISKUSIJA

Cilj ovog rada bio je provjeriti psihometrijsku funkcionalnost srpskog prevoda Skale anksioznosti od socijalne interakcije (The Social Interaction Anxiety Scale; Mattick & Clarke, 1998). Za postizanje ovog cilja bilo je neophodno provjeriti dimenzionalnost instrumenta, internu konzistentnost i diskriminativnost stavki.

Analiza je započeta izvođenjem faktorske analize – metodom glavnih osa koja je otkrila prisustvo 4 faktora s karakterističnim vrijednostima preko 1, dok je Katelov skri-test sugerisao teorijski očekivano jednofaktorsko rješenje, te je analiza ponovljena sa unaprijed pretpostavljenim jednofaktorskim rješenjem. Konačno, isključivanjem ajtema sa malim zasićenjima (njih osam) dobijeno je teorijski očekivano jednofaktorsko rješenje koje objašnjava 54.4% varijanse. Specifičnost ovog instrumenta u prvoj primjeni na srpskom jeziku, odnosno niska zasićenost određenih ajtema koji su stoga isključeni iz interpretacije, može se tražiti u karakteristikama uzroka i prevoda. Uzorak je činila samo studentska populacija, većinska je zastupljenost ženskog pola a opseg starosti je mali. Drugi, vjerovatno važniji uzrok je nedovoljna preciznost prevoda, iako se nastojalo što bolje specifikovati značenje svakog pojedinačnog ajtema, ipak sa naglaskom na što preciznije pridržavanje originalnoj strukturi instrumenta. Postoji mogućnost da ajtemi koji su isključeni zbog niske zasićenosti, npr. *Kada sam nespretno zbrinut sam kakav ću utisak ostaviti, Teško mi je osjećati se komforno među ljudima sa kojima radim, Teško mi je ne složiti se sa mišljenjem drugih*, svojim značenjem zahvataju drugačiji smisao od originalnog.

Dobijeni koeficijent interne konzistencije skale od dvanaest tvrdnji je prihvatljiv i visok, iznosi 0.96. Takođe, dobijeni rezultati ukazuju na dobru internu

koherentnost skale, svih dvanaest ajtema ima jedinstven predmet merenja (Borg & Staufenbiel, 2007).

Dakle, ne bi se moglo reći da su rezultati našeg istraživanja primjene Skale anksioznosti od socijalne interakcije na srpskom govornom području dali rezultate saglasne ranijim istraživanjima. U preliminarnoj psihometrijskoj validacije našeg istraživanja se ne potvrđuje jednodimenzionalnost originalne skale kao u istraživanjima autora. Međutim, skraćena verzija Skale anksioznosti od socijalne interakcije na koju ukazuje naše istraživanje ima zadovoljavajuću diskriminativnost i internu konzistentnost. Upravo zbog dilema oko primjene Skale anksioznosti od socijalne interakcije i Skale socijalne fobije u ovom istraživanju nismo imali za cilj zadavati i analizirati ove dvije skale zajedno. Svakako da bi to trebao biti predmet budućih istraživanja. Pored toga, u narednim istraživanjima bi trebalo provjeriti konvergentnu valjanost ove skale, ispitivanjem povezanosti sa klasičnim mjerama socijalne anksioznosti kao što je nizak pozitivni afekt (Alden et al., 2008; Kashdan, 2007; Kashdan & Roberts, 2004). Takođe, zbog provjere valjanosti ove skale, korisno bi bilo ispitati relacije sa osobinama ličnosti, naročito ekstraverzijom, jer se ekstraverzija u dosadašnjim istraživanjima pokazala kao najsnažniji personološki korelat socijalne anksioznosti (Alden & Bieling, 1998; Meleshko & Alden, 1993).

Iako su rezultati ovog istraživanja ohrabrujući na budućim istraživanjima je da provjere da li ova skala od dvanaest tvrdnji može koristiti istraživačima i praktičarima i biti kvalitetno sredstvo za procenu anksioznosti od socijalne interakcije.

Literatura

- Alden, L. E. & Bieling, P. (1998). Interpersonal consequences of the pursuit of safety. *Research and Therapy*, 36, 53–64.
- Alden, L. E., Taylor, C. T., Mellings, T. M. J. B. & Laposa, J. M. (2008). Social anxiety and the interpretation of positive social events. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 577–590.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on multiplying factors for various chi-squared approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B* 16: 296–298.
- Beck, A. T., Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Borg, I. & Staufenbiel, T. (2007). *Theorien und Methoden der Skalierung*. Huber: Bern.
- Brown, E. J., Turovsky, J., Heimberg, R. G., Juster, H. R., Brown, T. A., & Barlow, D. H. (1997). Validation of the Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale across the anxiety disorders. *Psychological Assessment*, 9, 21–27.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (1980). 3rd Edition. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (1987). 3rd Edition. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Fergus, T. A., Valentiner, D. P., McGrath, P. B., Gier-Lonsway, S. L., & Kim, H. S. (2012). Short form of the Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale. *Journal Pers*

- Assess.*, 94, 3, 310–320.
- Habke, A. M., Hewitt, P. L., Norton, G. R., & Asmundson, G. (1997). The Social Phobia and Social Interaction Anxiety Scales: An exploration of the dimensions of social anxiety and sex differences in structure and relations with pathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 19, 21–39.
- Heimberg, R. G., Mueller, G. P., Holt, C. S., Hope, D. A., & Liebowitz, M. R. (1992). Assessment of anxiety in social interaction and being observed by others: The Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale. *Behavior Therapy*, 23, 53–73.
- Heimberg, R. G. (2002). Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder: current status and future directions. *Biol Psychiatry*, 51(1), 101–108.
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., & Hinton, D. E. (2010). Cultural Aspects in Social Anxiety and Social Anxiety Disorder. *Depress Anxiety*, 27(12), 1117–1127.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
- Kashdan, T. B. & Roberts, J. E. (2004a). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 119–114.
- Kashdan, T. B. (2004b). The neglected relationship between social interaction anxiety and hedonic deficits: differentiation from depressive symptoms. *Journal of Anxiety Disorders* 18, 719–730.
- Kashdan, T. B. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 348–365.
- Kessler, R. C., McGonagle, K. A., Zhao, S. et al. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: results from the National Comorbidity Survey, *Arch Gen Psychiatry*, 51, 8–19.
- Kessler, R. C., Stein, M. B. & Berglund, P. (1998). Social phobia subtypes in the National Comorbidity Survey, *Am J Psychiatry*, 55, 613–619.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M. (1995). *Social Anxiety*. New York, Guilford Press.
- Leary, M. R. (1996). *Self-presentatinon: Impression Management and Interpersonal -behavior*. Oxford: Westview press.
- Liebowitz, M. R. (1987). Social phobia. *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*, 22, 141–173.
- Mattick, R. P. & Clarke, J. C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 455–470.
- Marks, I. M., Mathews, A. M. (1979). Brief standard self-rating for phobic patients. *Behavior Research and Therapy*, 17, 263–267.
- McNeil, D. W., Ries, B. J. & Turk, C. L. (1995). Behavioral assessment: self-report, physiology, and overt behavior. In: Heimberg R. G, Liebowitz M. R., Hope, D. A., Schneier, F. R.: *Social Phobia, diagnosis, assessment and treatment*. New York: Guilford Press, 202–231.
- Meleshko, K. G. & Alden, L. E. (1993). Anxiety and self-disclosure: Toward a motivational model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1000–1009.
- Nelson, E. C., Grant, J. D., Bucholz, K. K. et al. (2000). Social phobia in a population based

- female adolescent twin sample: co-morbidity and associated suicide-related symptoms. *Psychol Med*, 30, 797–804.
- Norton, G.R., Cox, B.J., Hewitt P.L. & McLeod, L. (1997). Personality factors associated with generalized and non-generalized social anxiety. *Personality and Individual Differences*, 22, 655–660.
- Olivares J., García-Lopez, L. J., Hidalgo, M. D., Turner, S. M., & Beidel, D. C. (1999). The Social Phobia and Anxiety Inventory: reliability and validity in an adolescent Spanish population. *J Psychopathol Behav Assess*, 21(1), 67–78.
- Olivares J., García-Lopez, L. J. & Hidalgo, M. D. (2001). The Social Phobia and the Social Interaction Anxiety Scale: Factor Structure and Reliability in a Spanish-speaking population.
- Peters, L. (2000). Discriminant validity of the Socijal Phobia and Anxiety Inventory (SPAI), and the Social Interaction Anxiety Scale (SIAS) Behavior Research and Therapy, 38, 943–950.
- Peters, L., Sunderland, M., Anderws, G., Rapee, R. M. & Mattick, R. P. (2012). Development of a short form Social Interaction anxiety (SIAS) and Social Phobia Scale (SPS) using nonparametric item response theory: the SIAS-6 and SPS-6. *Psychol Assess.*, 24, 1, 66–76.
- Picon, P., Gauer, G. J. C, Hirakata, V. N., Haggsträm, L. M., Beidel, D. C., Turner, S. M. & Manfro, G. G. (2005). Reliability of the Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI) Portuguese version in a heterogeneous sample of Brazilian university students. *Rev Bras Psiquiatr*, 27, 2, 124–130.
- Rapee, R. M., Brown, T. A., Antony, M. A. & Barlow, D. H. (1992). Response to hyperventilation and inhalation of 5.5% carbon dioxide-enriched air cross the DSM-III-R anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 538–552.
- Regier, D. A., Boyd, J. H., Burke, J. D. Jr. et al. (1988). One-month prevalence of mental disorders in the United States, based on five Epidemiologic Catchment Area sites. *Arch Gen Psychiatry*, 45, 977–986.
- Ries, B. J., McNeil, D. W., Boone, M. L., Turk, C. L., Carter, L. E. & Heimberg, R. G. (1998). Assessment of contemporary social phobia verbal report instruments, *Behav Res Ther*, 36, 983–994.
- Safren, S. A., Turk, C. L., Heimberg, R. G. (1998). Factor structure of the Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale. *Behavior Research and Therapy*, 36, 443–453.
- Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation. A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92, 641–669.
- Schneier, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D. et al. (1992). Social phobia: comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample. *Arch Gen Psychiatry*, 49, 282–288.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tovilović, S. (2004). Latentna struktura skale socijalne anksioznosti i relacije između socijalne anksioznosti i iracionalnih uverenja. *Psihologija*, 37 (1), 63–88.
- Vorcaro, C. M., Rocha, F. L., Uchoa, E. & Lima-Costa, M. F. (2004). The burden of social phobia in a Brazilian community and its relationship with socioeconomic circumstances,

health status and use of health services: The Bambui study. *Int J Soc Psychiatry*, 50, 216–226.

Weissman, M. M., Wickramaratne, P., Adams, P. B. et al. (1993). The relationship between panic disorder and major depression; a new family study. *Arch Gen Psychiatry*, 50, 767–780.

Sanja Radetić Lovrić, Biljana Mirković

PRELIMINARY PSYCHOMETRIC VALIDATION OF SOCIAL INTERACTION ANXIETY SCALE TRANSLATION

Summary: Social interaction anxiety scale is one of the most widely used scale for measuring the extent, intensity and outcome of treatment of social anxiety. The scale shows good psychometric characteristics of the English-speaking world. The aim of this study was to examine psychometric function of Serbian translation of the scale: instrument dimensionality, internal consistency and item discrimination. The sample consisted of 228 students of the University of Banja Luka, the average age of $M = 21.42$. Dimensionality of the scale was checked with factor analysis, reliability by calculating the coefficient of internal consistency and item discrimination by calculating item-total correlations. By excluding items with low loadings (eight of them), theoretically expected one-component solution was obtained explaining 54.4 % of the variance. Resulting coefficient of internal consistency for this version of the scale was acceptable and tall, and its internal coherence is good as well. Although the results are encouraging, it is upon the future researches to test whether this scale can be of use to researchers and practitioners, as well as if it can be quality tool for assessment of social interaction anxiety.

Key words: anxiety of social interactions, dimensionality, internal consistency, item discrimination

Mirjana Beara⁴, Gorana Rakić Bajić⁵
Državni univerzitet u Novom Pazaru

PRIMARNA I SEKUNDARNA KONTROLA I SUOČAVANJE SA ISPITNOM SITUACIJOM

Sažetak: U radu se razmatra povezanost između dva mehanizma samoregulacije razvoja, po teoriji kontrole u celoživotnom razvoju Jute Hekhuizen i Ričarda Šulca sa strategijama suočavanja sa ispitnom situacijom i uspehom u studiranju izraženog preko prosečne ocene. Samoregulacija je operacionalizovana preko skala primarne i sekundarne kontrole. Primarna kontrola se ogleda u delovanju na okruženje da bi se postigli sopstveni ciljevi (proaktivnost, asimilacija). Sekundarna kontrola je delovanje usmereno na sebe, prilagođavanje na okruženje (akomodacija). Suočavanje sa ispitnom situacijom obuhvata četiri faktora tj. mehanizma suočavanja: Suočavanje usmereno na emocije, Korišćenje pomoći, Suočavanje usmereno na problem i Distrakcija/Mašta. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 141 studenta Državnog univerziteta u Novom Pazaru. Rezultati ukazuju da je kod studenata izraženija primarna kontrola u odnosu na sekundarnu. Dominantan mehanizam suočavanja sa ispitnom situacijom je suočavanje usmereno na problem, a najslabije zastupljeno je traženje pomoći. Ustanovljena je srednja pozitivna i značajna korelacija između primarne kontrole i mehanizama usmerenih na problem, i niska ali značajna povezanost primarne kontrole sa suočavanjem usmerenim na emocije, što sugerise da se u proaktivnom, adaptivnom suočavanju sa ispitnom situacijom kombinuju oba koping-mehanizma. U skladu sa tim je i nalaz da je sekundarna kontrola, koja po teoriji ima ulogu da održi i proširi primarnu kontrolu, povezana sa suočavanjem usmerenim na emocije. Takođe, sekundarna kontrola je povezana sa distrakcijom/maštanjem i korišćenjem pomoći u suočavanju sa ispitnom situacijom, što ukazuje na druge, manje funkcionalne aspekte sekundarne kontrole. Prosečna ocena je negativno nisko povezana sa sekundarnom kontrolom; studenti sa višom prosečnom ocenom takođe manje maštaju. Namera da se upišu master studije je pozitivno povezana sa prosečnom ocenom a negativno povezana sa sekundarnom kontrolom i distrakcijom/maštanjem.

Ključne reči: samoregulacija, primarna kontrola, sekundarna kontrola, suočavanje, ispitna situacija

⁴ mirjana.beara@gmail.com

⁵ bundevica@gmail.com

TEORIJSKI OKVIR PROBLEMA

Samoregulacija (self-regulation) je koncept čija su istraživanja od sredine osamdesetih godina prošlog veka u ekspanziji, a sam pojam sve češće prisutan u literaturi. Međutim, ne bismo mogli reći da je dovoljno istražen niti dovoljno „iskristalisan“ koncept. Kao što obično biva kod novih konstrukata koji su naglo postali popularni, i kod pojma samoregulacije je prisutna „konceptualna konfuzija“ (Kaplan, 2008). Pojavljuje se u svojim različitim varijetetima, u zavisnosti od toga iz koje paradigme (i koje nauke) autor dolazi. Stoga je u pokušaju da se istraži i bolje razume proces samoregulacije, neophodno krenuti od određene teorije koja konceptualizuje ovaj fenomen. U ovom radu prikazaćemo pristup zasnovan na teoriji kontrole u celoživotnom razvoju, autora Jute Heckhausen i Ričarda Šulca (Heckhausen & Schultz, 1995; Shultz & Heckhausen, 1996).

Ukratko, ova teorija se zasniva na postavci o postojanju dve vrste kontrolnih procesa u samoregulaciji razvoja, koje su nazvane primarna i sekundarna kontrola. Primarna kontrola se odnosi na ponašanja koja su usmerena na spoljašnju sredinu i nastoje da menjaju okruženje tako da se uklopi u želje i ciljeve pojedinca, tj. napore da promenimo svet tako da se on uklopi u naše želje i ciljeve. Ovo je proces u kojem prepoznajemo asimilaciju po Pijažeovoj teoriji. Sekundarna kontrola je usmerena na unutrašnje sadržaje i procese, na pokušaje da se pojedinac uklopi sa svetom i da prati njegove tokove, što bi odgovaralo procesu akomodacije. Ovaj mehanizam prevashodno služi da ublaži gubitke ili pak da održe i prošire postojeći nivo primarne kontrole kroz jačanje unutrašnje motivacije za delovanje u okruženju. Teorija postulira primat primarne kontrole kroz ceo životni vek kao i u različitim kulturama (što bi zapravo značilo da ljudi prevashodno nastoje da menjaju svet tj. da deluju u okruženju), a takođe pretpostavlja da će sa starenjem i gubljenjem sposobnosti za delovanje u svetu, kao i nagomilavanjem ograničenja iz realnosti, sve više do izražaja dolaziti sekundarna kontrola. Teorija pretpostavlja da su i primarna i sekundarna kontrola funkcionalne ako se primenjuju u cilju održanja motivacije i težnji pojedinaca, međutim, takođe postulira da i primarna i sekundarna kontrola imaju svoje disfunkcionalne oblike.

U teoriji kontrole u celoživotnom razvoju Jute Heckhausen i Ričarda Šulca, upravo ova dva koncepta zauzimaju centralno mesto (Heckhausen & Schultz, 1995; Shultz & Heckhausen, 1996; Heckhausen, 1999; Heckhausen, Wrosch & Schultz, 2010).

Juta Heckhausen i Ričard Šulc u svom prvom radu u kojem su predstavili teoriju (1995), definišu **primarnu kontrolu** kao proces kojim se „cilja spoljašnji svet“ tj. kao „pokušaje da se ostvare efekti u neposrednom okruženju“ (str. 285), pri čemu naglašavaju direktnu akciju (npr. pokušaje da se reši neki problem), ali i kognicije (npr. pravljenje plana akcije) kojima je za cilj neka promena u okruženju izvan selfa. Sekundarnu kontrolu definišu kao proces koji „cilja self i nastoji da ostvari promene unutar pojedinca“ (str. 285), pri čemu ova vrsta kontrole pre-

vashodno koristi kognitivne mehanizme i procese locirane unutar individue (npr. mehanizam odbrane u slučaju neuspeha – „kiselo grožđe“), ali ne samo njih već i neke aktivnosti kojima se selfu pomaže da održi samopoštovanje.

Postavka o funkcionalnom primatu primarne kontrole, koju je kasnije kritikovao Guld (Gould, 1999), sastoji se u tvrdnji da primarna kontrola, pošto je okrenuta ka spoljašnjoj sredini, ima primat u smislu da je izražena tokom celog života i da omogućava pojedincu da deluje u svom okruženju, realizuje svoje ciljeve i ostvaruje razvojne potencijale. Po shvatanju autora, bez uticaja i delovanja na spoljašnji svet, pojedinac ne može da se razvija (teza koju prepoznajemo i u radovima Pijažea i ostalih razvojnih psihologa „fizičkog interakcionizma“, ali i u postavkama Vigotskog, koji je zastupao „socijalni interakcionizam“). Zbog ovakvog delovanja primarne kontrole, ona je sa jedne strane i preferirana od pojedinca, a sa druge ima i veći adaptivni potencijal za razvoj osobe.

Hekhauzenova i Šulc idu i dalje, u tvrdnjama da je primat primarne kontrole univerzalan i nepromenljiv kroz istoriju i različite kulture, teza koju je Guld takođe kritikovao. Autori priznaju da se različite kulture veoma razlikuju po tome koliko promovišu ili nagrađuju aspiracije za primarnom kontrolom, ali tvrde da to ne osporava preferenciju ka primarnoj kontroli i njen sam značaj za razvoj individue.

Sekundarna kontrola ima, po autorima teorije kontrole, ulogu „konfederata“, tj. facilitirajuću ulogu za očuvanje i primenu primarne kontrole. Ona se „uključuje“ i pomaže primarnoj kontroli na dva načina:

- a. Prilikom selekcije i fokusiranja na ciljeve, da bi osoba najpre izdvojila svoje ciljeve od mnoštva mogućih i posvetila dovoljan napor i energiju njihovom ostvarenju – selektivna funkcija sekundarne kontrole;
- b. Prilikom kompenzacije neuspeha i teškoća – u slučajevima kada primarna kontrola podbaci – kompenzatorna uloga sekundarne kontrole.

Prvi vid delovanja sekundarne kontrole direktno podržava primarnu kontrolu tako što upravlja njenom selektivnošću. S obzirom na to da je mogući dijapazon ljudskog delovanja tako širok, selektivnost je veoma značajna jer se zahvaljujući ovom mehanizmu biraju ciljevi razvoja, a takođe se održava fokusiranost na te ciljeve. Mehanizam selektivne sekundarne kontrole se ogleda na više načina: u podizanju vrednosti i privlačnosti cilja, odustajanju od alternativnih ciljeva i aktivnosti i u funkcionalnom precenjivanju vlastitih sposobnosti i kompetencija (Heckhausen & Schultz, 1995; Schultz & Heckhausen, 1996).

Drugi vid delovanja sekundarne kontrole zapravo „spasava“ self od pada samopoštovanja, urušavanja doživljaja sopstvene kompetentnosti, depresije i pasivnosti u slučaju neuspeha. Ne samo da se delovanjem ovog mehanizma čuva samopoštovanje i emocionalno blagostanje osobe, već se njime održava i unapređuje motivacija osobe za primenu primarne kontrole u budućnosti. Drugim rečima, sekundarna kontrola, svojom kompenzatorskom ulogom, čuva osećaj smisla dalje primene osnovnog mehanizma samoregulacije, tj. primarne kontrole i time podržava uspešan razvoj i delovanje pojedinca (Beara, 2012). Načini na koje se manifestuje ova uloga sekundarne kontrole su upoređivanje selfa sa lošijima od

sebe, ispravna atribucija uzroka neuspeha, egotistična atribucija uzroka neuspeha, pozitivna pristrasnost u proceni mogućnosti uspeha – „mogla sam to uraditi da sam zaista htela“, i sl.

Jedna od važnih postavki teorije kontrole u celoživotnom razvoju je i postavka o životnim ciljevima kao organizatorima razvoja. U ostvarivanju ciljeva, procesi kontrole deluju na sledeći način (Heckhausen, Wrosch & Schultz, 2010):

1. Primarna selektivna kontrola: investira se napor, vreme, veštine, istrajnost i ponašanje za dolazak do cilja;
2. Selektivna sekundarna kontrola: ogleda se u vidu voljne samoregulacije da se pojača motivacija za posvećenost dolaženju do cilja, npr. u izbegavanju distrakcija, zamišljanju pozitivnih ishoda kada se cilj ostvari i sl.;
3. Kompenzatorna primarna kontrola: u slučaju da nedostaju sopstveni resursi za dolaženje do cilja, traži se pomoć ili iznalaze neuobičajeni načini da bi se ti nedostaci prevladali.

U odustajanju od ciljeva, deluju mehanizmi kompenzatorne sekundarne kontrole, koja se ogleda u distanciranju od cilja (devalvaciji, umanjenju značaja tog cilja ili pak povećavanju značaja nekog drugog, suprotnog cilja) ili u upotrebi samozaštitnih strategija kao što su samozaštitne kauzalne atribucije (izbegavanje samoookrivljanja), fokusiranje na uspehe u drugim oblastima života, silazna socijalna poređenja, i sl. Svrha ovih strategija jeste da se očuvaju motivacioni kapaciteti osobe od negativnih posledica neuspeha u ostvarivanju cilja, tj. osećaja gubitka i žaljenja.

Suočavanje sa stresom (coping), prema Lazarusovom (Lazarus, 1993) polaznom shvatanju, uključuje kognitivne i bihejvioralne napore osobe da upravlja (tj. da umanja, ovlada ili toleriše) unutrašnje i spoljašnje zahteve stresne situacije. Suočavanje je proces koji uključuje tri podprocesa: primarno opažanje i evaluaciju situacije kao potencijalno preteće za osobu, sekundarnu procenu i prizivanje mogućih odgovora na preteću situaciju i specifične reakcije suočavanja (Zeidner, 1995).

Suočavanje sa ispitnom situacijom, kao vrstom stresne situacije, karakterišu neke kontekstualno specifične reakcije, kao što su: suđenje o tome koliko je ispit težak, da li može nešto da se učini da bi se sprečio neuspeh i poboljšaju šanse za uspeh, koliko kontrolu osoba ima nad ishodima ispita, itd. (Folkman & Lazarus, 1985, prema Zeidner, 1995).

Postoji načelni konsenzus u vezi sa klasifikacijom strategija suočavanja sa stresnom situacijom, koja se može primeniti i na situacije provere znanja, te se najčešće u literaturi navodi sledeća:

- Suočavanje usmereno na problem (uklanjanje ili zaobilaženje problema). U kontekstu pripreme za ispitnu situaciju, ogleda se u pribavljanju potrebne literature, planiranju i pripremanju za ispit, posvećeno učenje, i sl., a u samoj ispitnoj situaciji, u koncentrisanju na zadatak, dobrom planiranju vremena tokom testa, određivanje redosleda izrade zadataka, itd.

- Suočavanje usmereno na emocije (umanjivanje emocionalnih posledica stresa). U ispitnoj situaciji i predstojećoj pripremi za ispit, ova strategija bi se ogledala u traženju emocionalne podrške od prijatelja, umanjivanju značaja ispita, pokušaju ublažavanja panike, treme, napetosti, prihvatanju uzburkanih emocija i pokušaji da se one kontrolišu, i sl.
- Suočavanje usmereno na izbegavanje, sa dva oblika izbegavanje koje je orijentisano na ljude i na druge oblike ponašanja. Te strategije obuhvataju ponašanja kao što su druženja, izlasci ili pak distrakcija nekim drugim aktivnostima (gledanje TV, kućni poslovi) umesto usmerenosti na učenje i pripremu za ispit, ili pak u samoj ispitnoj situaciji – maštanje, razmišljanje o nečemu lepom, „zurenje u prazno“, zamišljanje reakcija okoline na rezultate ispita, i sl.

Smatra se da suočavanje usmereno na problem u ispitnoj situaciji dovodi do najpovoljnijih posledica po osobu, budući da se u toj strategiji koriste ponašanja koja obezbeđuju uspeh kako tokom pripreme za ispit (učenje i priprema za ispit), tako i maksimalna usmerenost na zadatke i njihovo rešavanje uz optimalno korišćenje resursa (informacija iz dugotrajne memorije, vremena predviđenog za ispit) i kognitivnih procesa (prisećanja, elaboracije odgovora, jasno izražavanje mišljenja, zaključivanja, i sl.).

U svetlu napred rečenog, mogli bismo pretpostaviti da veći stepen primarne kontrole obezbeđuje i veći stepen usmerenosti na rešavanje problema tj. biranje strategije usmerene na problem, a samim tim i veću uspešnost na samom ispit. Takođe, može se pretpostaviti da će mehanizmi sekundarne kontrole biti povezani sa distrakcijom i emocionalnim suočavanjem kao strategijama suočavanja sa ispitnom situacijom. Ove pretpostavke smo i empirijski proverili.

PROBLEM I METOD ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja je utvrditi da li postoje i kakve su povezanosti između mehanizama primarne odnosno sekundarne kontrole, sa različitim strategijama suočavanja sa ispitnom situacijom kod studenata.

Uzorak je sačinjavalo 140 studenata različitih godina studija i različitih departmana (filozofske, matematičke i biomedicinske nauke) Državnog univerziteta u Novom Pazaru. Polna struktura uzorka je 41% devojaka i 59% mladića. Raspon godišta rođenja je od 1971. do 1994. a većina (58,8%) ispitanika je rođena 1990. ili 1991. godine. Prosečna starost ispitanika u uzorku je 22,4 godine.

U pogledu prosečne ocene tokom dosadašnjeg studiranja, gotovo polovina ispitanika ima prosečnu ocenu u kategoriji od 7,01 do 8,00.

Tabela 1. Prosečna ocena studenata u uzorku

	Broj studenata	%
Valid	20	12.9
Ispod 7	8	5.2
7,01–8,00	73	47.1
8,01–9,00	36	23.2
Preko 9,01	18	11.6
Total	155	100.0

Studentima su, poslednjeg časa u semestru, zadati instrumenti tipa papirolovka, koje su anonimno popunili. Primenjeni instrumenti su:

- *Skala primarne, odnosno sekundarne kontrole* autora Lacković-Grgin, Grgin, Penezić, Sorić (2001). Skala primarne kontrole se sastoji od ponuđenih reakcija na tvrdnju „Kada ne mogu da ostvarim svoje životne ciljeve, ja...” i odnosi se na strategije ulaganja napora za delovanje u sredini tj. na ostvarenju cilja, bilo u vidu primarno-selektivnih (tragam za rešenjima, više se napregnem, bolje isplaniram svoje aktivnosti) ili primarno-kompenzatornih mehanizama (nabavim nova tehnička pomagala, tražim pomoć od onih koji više znaju). Skala sekundarne kontrole ima istu početnu tvrdnju, i ponuđene reakcije manipulisanja sobom da bi se umanjila frustracija usled neostvarenog cilja (npr. mislim na druge stvari, smanjim svoja očekivanja, ni drugi nisu bolji, pokušam da ostvarim nešto drugo).
- *Skala suočavanja sa ispitnom situacijom* (Sorić, 2002), sa subskalama Suočavanje usmereno na emocije (pokušavam savladati osećanje panike koje me obuzima; pokušavam smanjiti osećaj napetosti), Suočavanje usmereno na problem (potpuno se koncentrišem na rešavanje zadataka, napravim plan i sledim ga); Suočavanje usmereno na distrakciju i maštu (okrivljujem sebe što se nisam bolje spremio/la za test; znam se zateći kako buljim u prazno) i Suočavanje traženjem pomoći (prepisujem od drugih, pokušavam iskoristiti pomoć drugih).

Oba instrumenta su konstruisana kao petostepene skale.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U pogledu dobijenog skora na skalama primarne i sekundarne kontrole, rezultati ukazuju da je kod studenata izraženija primarna kontrola ($AS = 4,08$) u odnosu na sekundarnu ($AS=2,65$).

Tabela 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije na skali primarne i sekundarne kontrole

	N	Minimum	Maksimum	AS	SD
Primarna kontrola	140	2.74	5.00	4.0806	.43428
Sekundarna kontrola	140	1.20	4.67	2.6496	.70942

U pogledu izraženosti pojedinih strategija za suočavanje sa ispitnom situacijom, najzastupljenija je strategija suočavanja sa problemom, zatim sledi suočavanje usmereno na emocije, maštanje/distrakcija a najmanje korišteno je traženje pomoći.

Tabela 3. Aritmetičke sredine strategija suočavanja sa ispitnom situacijom

	N	Minimum	Maximum	AS	SD
Usmereno na emocije	140	1.71	5.00	3.6940	.71362
Usmereno na problem	140	2.50	5.00	4.0916	.56433
Maštanje/distrakcija	140	1.29	5.00	3.2486	.84627
Traženje pomoći	140	1.00	4.33	2.3071	.94794

Ispitivanjem odnosa navedenih varijabli Pirsonovim koeficijentom korelacije, ustanovili smo statistički značajnu i pozitivnu povezanost između primarne kontrole i suočavanja usmerenog na problem (srednja statistički značajna korelacija), kao i između primarne kontrole i suočavanja usmerenog na emocije (niska ali statistički značajna). Sekundarna kontrola je u pozitivnoj i značajnoj korelaciji sa suočavanjem u vidu maštanja i distrakcije, traženjem pomoći kod drugih i suočavanjem usmerenim na emocije, mada su korelacije niske.

Tabela 4. Korelacije dimenzija primarne i sekundarne kontrole i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom

	Primarna kontrola	Sekundar. kontrola	Usmereno na emocije	Usmereno na problem	Maštanje/distrakcija	Traženje pomoći
Primarna kontrola	1	-.136	.342(**)	.657(**)	.118	-.012
		.108	.000	.000	.165	.891
Sekundarna kontrola	-.136	1	.234(**)	-.154	.367(**)	.352(**)
	.108		.005	.070	.000	.000
Usmereno na emocije	.342(**)	.234(**)	1	.281(**)	.656(**)	.274(**)
	.000	.005		.001	.000	.001
Usmereno na problem	.657(**)	-.154	.281(**)	1	.036	-.099

Tematski zbornik radova

	.000	.070	.001		.671	.245
Maštanje/ distrakcija	.118	.367(**)	.656(**)	.036	1	.402(**)
	.165	.000	.000	.671		.000
Traženje pomoći	-.012	.352(**)	.274(**)	-.099	.402(**)	1
	.891	.000	.001	.245	.000	

Interesovao nas je i odnos prosečne ocene tokom studiranja sa primarnom i sekundarnom kontrolom, kao i sa strategijama suočavanja. Ustanovljena je negativna značajna korelacija između sekundarne kontrole i prosečne ocene, što bi značilo da su studenti sa višom sekundarnom kontrolom manje uspešni u studiranju. Prosečna ocena je značajno negativno povezana sa strategijom maštanja/distrakcije.

Tabela 5. Korelacija primarne kontrole, sekundarne kontrole, strategija suočavanja u ispitnoj situaciji sa prosečnom ocenom tokom studiranja

		Primarna kontrola	Sekundarna kontrola	Usmereno na emocije	Usmereno na problem	Maštanje/distrakcija	Traženje pomoći
Prosečna ocena	r	.069	-.254(**)	-.106	.168	-.223(**)	-.106
	p	.423	.003	.223	.051	.009	.223

U pogledu namere da se upišu master studije, ustanovljeno je da velika većina studenata iz uzorka (76%) namerava da upiše naredni nivo studija, dok 23% odgovara da će možda upisati. Samo jedan ispitanik je bio siguran da neće upisati master studije. Namera da se upišu master studije je u pozitivnoj korelaciji sa prosečnom ocenom ($r=.216$, $p=0,05$), što je i samo po sebi razumljivo, a negativno je povezana sa sekundarnom kontrolom ($r=-.181$, $p=0,05$) i suočavanjem putem maštanja/distrakcije ($r=-.189$, $p=0,05$).

DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Kao što je i očekivano, na osnovu teorijskih postavki, studenti više primenjuju mehanizme primarne kontrole nego sekundarne, a u pogledu suočavanja sa ispitnom situacijom, najizraženija je usmerenost na problem. To bi značilo da studenti imaju uglavnom proaktivan odnos prema ispitnoj situaciji i nastoje da je shvate kao situaciju u kojoj mogu nešto da menjaju svojom aktivnošću i delovanjem. Očekivano je da će postojati značajne korelacije između mehanizama kontrole i strategija suočavanja, a to se i pokazalo – što je izraženija primarna kon-

trola, to je i usmerenost na problem izraženiji mehanizam suočavanja sa ispitnom situacijom, ali je povezanost (doduše niska, ali značajna) ustanovljena i sa suočavanjem usmerenim na emocije – što je donekle neočekivan rezultat, pošto bi delovanje na sopstvene emocije, po teoriji, više odgovaralo sekundarnoj kontroli. Moguće objašnjenje je da se u ispitnoj situaciji paralelno koriste i samosmirivanje (delovanje na emocije) i koncentrisanje na problem tj. na rešavanje zadataka, pošto ispitna situacija svakako predstavlja stres sa jedne, ali i problemsku situaciju sa druge strane, koju onda student prevladava kombinovanjem ova dva mehanizma. Ovakav odgovor na ispitnu situaciju bi se mogao smatrati adaptivnim i proaktivnim odnosom u stresnoj ispitnoj situaciji, što nalazi istraživanja o suočavanju sa ispitnom situacijom i sugerišu. Smatra se, naime, da adaptivan način suočavanja sa ispitnom situacijom uključuje fleksibilan repertoar mehanizama i kombinuje alternativne mehanizme suočavanja, kao što su strategije usmerene na problem i one usmerene na emocije (Zeidner, 1995). Još jedno tumačenje se ogleda u postavci da sekundarna kontrola predstavlja „konfederat“ primarnoj kontroli u smislu da nastoji da je očuva u situacijama koje su stresne (Heckhausen & Schulz, 1995; Schultz & Heckhausen, 1996), što je podržano i nalazom ovog istraživanja – suočavanje usmereno na emocije je statistički značajno povezano i sa primarnom i sa sekundarnom kontrolom. Maštanje/distrakcija i traženje pomoći kod drugih (tj. nepoverenje u svoje znanje), sa druge strane, jesu mehanizmi koji bi se pre mogli povezati sa određenim disfunkcionalnim aspektima sekundarne kontrole, nego sa primarnom kontrolom, što se i pokazalo u našem istraživanju. U skladu sa tim je i nalaz da su studenti sa višom sekundarnom kontrolom manje uspešni u studiranju. Maštanje/distrakcija kao mehanizam suočavanja takođe je u negativnoj korelaciji sa prosečnom ocenom. Nisu se potvrdila naša očekivanja da ćemo naći pozitivne značajne korelacije između primarne kontrole i usmerenosti na problem sa prosečnom ocenom. Ovaj nalaz bi trebalo proveriti na većim uzorcima, u kojima bi i broj ispitanika u određenim kategorijama prosečnih ocena bio veći, te bi tako rezultati bili pouzdaniji. Ista preporuka važi i za ispitivanje veze između mehanizama kontrole i suočavanja sa ispitnom situacijom sa jedne, i namere da se upišu master studije, sa druge strane, pošto je broj onih koji ne nameravaju da upišu naredni nivo studija bio mali u našem uzorku. Bilo bi korisno utvrditi i prediktivni odnos primarne i sekundarne kontrole i mehanizama suočavanja sa ispitnom situacijom, na uspeh u studiranju i ambicije studenata.

Literatura

- Beara, M. (2012). *Uloga primarne i sekundarne kontrole u procesu samoregulacije profesionalnog razvoja nastavnika*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gould, S. J. (1999). A Critique of Heckhausen and Schultz's Theory of Control from a Cross-Cultural Perspective. *Psychological Review*, 106, 597–604.

- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284–304.
- Heckhausen, J. (1999). *Developmental Regulation in Adulthood – Age-Normative and Sociostructural constraints as Adaptive Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckhausen, J., Wrosch, C. & Schultz, R. (2010). A Motivational Theory of Life-Span Development. *Psychological Review*, Vol. 117, No. 1, 32–60.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation and Self-Regulated Learning: What's the purpose? *Education Psychology Review*, 20: 477–484.
- Lacković-Grgin, K., Grgin, T., Penezić, Z., Sorić, I. (2001). Some Predictors of Primary Control of Development in Three Transitional Periods of Life. *Journal of Adult Psychology*, 3, 149–160.
- Schultz, R., Heckhausen, J. (1996). A life-span model of successful aging. *American Psychologist*, 51, 702–714.
- Sorić, I. (2002). Skala suočavanja sa ispitnom situacijom. U K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, Z. Penezić (ur). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, svezak 1. Zadar: Filozofski fakultet
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237–247.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive Coping with Test Situation: A Review of the Literature. *Educational Psychologist*, 30(3), 123–133.

Mirjana Beara, Gorana Rakić Bajić

PRYMARY AND SECONDARY CONTROL AND COPING WITH TEST SITUATION

Summary: This paper discusses the correlation of two mechanisms of developmental self-regulation as established in Heckhausen and Schultz's Life-span theory of control, with coping with test situation and success in studying manifested through average grade. Self-regulation was operationally defined by Primary and Secondary Control Scale. Primary control is a self-regulation mechanism that refers to behaviors directed at the external environment and involves attempts to change the world to fit the needs, desires and goals of the individual (proactive behaviors, assimilation). Secondary control targets internal processes and serves to minimize losses in, maintain, and expand existing levels of primary control (accommodation). Coping with test situation includes four factors: Emotion-oriented coping, Problem-oriented coping, Distraction/fantasy and Using help from others. The research was conducted on sample of 141 students of State university of Novi Pazar, Serbia. The results shows that students more use primary than secondary control. Dominant coping mechanism is problem-oriented coping, while using help from others

is the least used. Medium significant correlation between primary control and problem-oriented coping, and low significant correlation between primary control and emotion-oriented coping was established, which suggests that adaptive coping in test situation has to combine both strategies. In line with that is our finding that secondary control, which according to theory has the role to expand and maintain capacity for primary control, is correlated with emotion-oriented coping. Also, secondary control is correlated with distraction/fantasy and using help from others as coping mechanisms, suggesting other less functional aspect of secondary control. Average grade is in negative correlation with secondary control and distraction/fantasy coping. Intention to continue graduate studies is positive correlated with average grade and negative with secondary control and fantasy/distraction.

Key words: self-regulation, primary control, secondary control, coping, test situation

Olivera Davidović⁶
OŠ „Petar Kočić“, Prijedor
Ivana Zečević
Univerzitet u Banjaluci
Filozofski fakultet

POVEZANOST EMOCIONALNE KOMPETENCIJE, ISPITNE ANKSIOZNOSTI I ŠKOLSKOG USPJEHA UČENIKA SREDNJE ŠKOLE

Sažetak: U istraživanju je ispitivana povezanost emocionalne kompetencije, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha učenika I i II razreda srednje škole. Ciljevi istraživanja su bili da se ispita odnos emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti, zatim u kojoj mjeri je emocionalna kompetencija povezana sa školskim uspjehom. Takođe se analizirala povezanost ispitne anksioznosti i školskog uspjeha, a ispitana je i povezanost ovih varijabli u odnosu na registrovane demografske varijable (pol i obrazovanje roditelja). Ispitivanje je obavljeno u Banjaluci, u dvije srednje škole (Gimnazija i Građevinska), na uzorku od 364 učenika. Korišćene su dvije skale UEK-45 (Upitnik emocionalne kompetentnosti) i SKAN (Skala ispitne anksioznosti). Dobijeni rezultati ukazuju na postojanje negativne korelacije između emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti. Takođe je dobijeno odsustvo povezanosti između emocionalne kompetencije i školskog postignuća, što ukazuje na to da emocionalno kompetentnije osobe ne postižu bolji školski uspjeh. Ovo istraživanje ukazuje na negativnu povezanost ispitne anksioznosti sa školskim uspjehom, odnosno da je njeno povećanje praćeno smanjenjem školskog uspjeha, kao i na razliku između polova, tj. da djevojčice imaju u prosjeku višu ispitnu anksioznost od dječaka.

Ključne riječi: emocionalna kompetencija, ispitna anksioznost, školski uspjeh

TEORIJSKI OKVIRI EMOCIONALNE INTELIGENCIJE

O emocionalnoj inteligenciji prvi govori Torndajk (Thordnike). Ovaj slavni psiholog uticao je na širenje ideje o IQ-u 20-ih i 30-ih godina, a pretpostavio je da jedan od oblika emocionalne inteligencije, „*socijalna inteligencija* – sposobnost da se razumiju drugi i da se mudro reaguje u međuljudskim odnosima“ – poseban vid

⁶ olja_davidovic@yahoo.com

IQ-a. Na temelju definicije socijalne inteligencije konstruisan je i standardizovan instrument za mjerenje razlika u ovom konstrukt. Ali uprkos velikom interesu i brojnim pokušajima da se definiše i izmjeri socijalna inteligencija, ti su pokušaji bili neuspješni. Emocionalna inteligencija je najbliža konceptima *kristalizovane inteligencije* (Takšić i sar., 2006). Katel smatra da su odlike kristalizovane inteligencije to da ona dostiže svoj maksimum poslije dvadesete godine, ne opada sa starošću, mjeri se testovima snage, nivo školovanja utiče na ovu vrstu inteligencije i visoko korelira sa brzinom učenja (Stojaković, 2002). U literaturi se spominje da je osnova za pojavu konstrukta emocionalne inteligencije bila u podjeli socijalne inteligencije na *interpersonalnu* i *intrapersonalnu inteligenciju* koju je izvršio Gardner u teoriji višestrukih inteligencija (Takšić i sar., 2006). Gardner definiše interpersonalnu inteligenciju kao sposobnost da se prepoznaju razlike među ljudima u raspoloženju, osjećanjima, emocijama, temperamentu, motivaciji i namjerama. Intrapersonalna inteligencija se odnosi na znanja o sebi, unutrašnjim aspektima svoga JA, svojih osjećanja, ličnog izgleda i intelektualnih sposobnosti (Stojaković, 2002).

Modeli emocionalne inteligencije (kompetencije)

Emocionalna inteligencija konceptualizovana je pomoću modela. Izdvajaju se dva modela: model sposobnosti i kombinovani model emocionalne inteligencije. Prvi model strukture emocionalnih procesa napravili su Salovej i Majer (1990, prema Takšić, 1998) a uključuje: procjenu i izražavanje emocija kod sebe i drugih, regulaciju emocija kod sebe i drugih, kao i upotrebu emocija u svrhu prilagođavanja. Prva definicija emocionalne inteligencije je bila da je to „sposobnost praćenja svojih i tuđih osjećanja i emocija i upotreba tih informacija u razmišljanju i ponašanju“. Isti autori kasnije predlažu revidiranu definiciju prema kojoj „emocionalna inteligencija uključuje sposobnost brzog zapažanja procjene i izražavanja emocija, sposobnost uviđanja i generisanja osjećanja koja olakšavaju mišljenje, sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama i sposobnost regulisanja emocija u svrhu promocije razvoja“ (Mayer & Salovey, 1996, prema Takšić, 1998). Kombinovani modeli uključuju ne samo emocije, raspoloženja i inteligenciju, već i motivaciju, dispozicije, osobine ličnosti, socijalno i adaptivno funkcionisanje. Zbog svoje raznorodnosti i motivacionog aspekta imaju dobru prognostičku valjanost. Među kombinovanim modelima najpoznatiji je model Daniela Golemana. Prema Golemanu (2008) emocionalnu inteligenciju čine nekognitivne sposobnosti, kompetencije i vještine koje utiču na sposobnost osobe da uspješno savlada izazove svakodnevice. Prema Reuven Bar-Onu (Takšić, 2006) emocionalna inteligencija uključuje „niz personalnih, emocionalnih i socijalnih kompetencija i vještina koje utiču na sposobnost da uspije u suočavanju sa zahtjevima i pritiscima okoline“. Njegov koncept emocionalne inteligencije uključuje: intrapersonalne i interpersonalne komponente, komponente prilagodljivosti, komponente upravljanja stresom i opšteg raspoloženja. Za razliku od modela Majera i Saloveja, mo-

deli Golemana i Bar-Ona osim sposobnosti uključuju i različite aspekte ličnosti, motivacijske faktore, vještine snalaženja u interpersonalnim odnosima, socijalne vještine i sl. Neki autori smatraju da su takvi mješoviti modeli emocionalne inteligencije preširoki, i da nije opravdano neintelektualne karakteristike nazivati inteligencijom. Zbog toga mnogi autori pribjegavaju upotrebi drugih termina kad govore o istom sklopu vještina i sposobnosti, pa se susreću pojmovi poput emocionalnog koeficijenta (Goleman, 1995), emocionalne pismenosti (Goleman, 1995), emocionalne kompetentnosti (Dulewic & Higgs, 2000; Takšić i sar., 2006). Budući da je u ovom istraživanju korišten Upitnik emocionalne kompetentnosti, koristiće se pojam emocionalna kompetentnost.

Razvoj i učenje emocionalne kompetentnosti

Karakteristika emocionalne kompetencije je da se ona može razvijati tj. vaspitljive je prirode. Izvještajem iz *National Center for Clinical Infant Programs*, naglašeno je da uspjeh u školi ne zavisi od količine djetetovog znanja ili prerano naučenog čitanja, već od emocionalnih i socijalnih komponenata. To podrazumijeva samouvjerenost i zainteresovanost, da znaju kako da se ponašaju i kako da obuzdaju nagone ka lošem ponašanju, da budu strpljivi, slušaju uputstva i obraćaju se nastavnicima za pomoć, kao i da iskazuju želje za vrijeme druženja (Goleman, 2008). Stručnjaci različitih profesija objedinjuju znanja s područja inteligencije, razvojne psihologije, neurologije, vaspitanja i obrazovanja kako bi osmislili strategije primarne prevencije kroz programe kojima djeci pomažu u razvijanju socijalne i emocionalne kompetencije. Programi ove vrste imaju za cilj učiniti djecu otpornijom na razne psihopatološke probleme (depresivnost, delinkvenciju, nasilje, zloupotrebe droga itd.) i to tako da se potiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama kod sebe i drugih, kontrole vlastitih reakcija, empatije i prosocijalnoga ponašanja i slično (Takšić i sar., 2006). S obzirom na to da većina djece pohađa školu, čini se opravdanom usmjerenost intervencija i programa za razvoj emocionalne kompetencije upravo na školski uzrast i školsko okruženje.

Emocionalna kompetencija i školski uspjeh

Istražujući faktore koji određuju školsko postignuće najviše se ispitala inteligencija učenika, no utvrđeno je da ona objašnjava samo dio varijanse. U novije vrijeme javila se ideja da se barem dio uspješnosti u području školskog i profesionalnog uspjeha može objasniti emocionalnom inteligencijom. Goleman opisuje važnost upravljanja emocijama za uspjeh u školi: „Razmjeri do kojih emocionalna uzbuđenost može uticati na mentalni život za učitelje nisu ništa novo. Učenici koji su nervozni, ljuti ili depresivni ne uče; osobe koje su obuzete ovim stanjima ne primaju informacije na učinkovit način ili s njima postupaju lošije. Snažne ne-

gativne emocije prebacuju pažnju na njihove vlastite preokupacije, ometajući pokušaje da se koncentrišu na nešto drugo.“ (Goleman, 2008). Takšić je u svom istraživanju došao do zaključka da varijable emocionalne inteligencije značajno dodatno doprinose objašnjenju školskog uspjeha. Varijable emocionalne inteligencije su povećale za 13,5% postotak varijanse školskog uspjeha objašnjene opštom inteligencijom. Takođe po istraživanju (Takšić i sar., 2002) opravdano je zaključiti da emocionalno kompetentniji učenici postižu bolji uspjeh, kao i da oni boljeg školskog uspjeha iskazuju veći stepen emocionalne kompetencije. Međutim, Goleman (2008) tvrdi da akademska inteligencija, tj. stepen uspješnosti pojedinca u obrazovanju ima malo veze s emocionalnim životom. Naime, zbog visoke samosvijesti, neke osobe s visokim stepenom inteligencije i visokom stručnom spremom sklone su samovoljnim impulsima i negativnom ispoljavanju strasti, pa loše upravljaju svojim emotivnim životom. Akademska inteligencija ne priprema čovjeka za prilike u koje nas stavlja život. Emocionalne vještine određuju koliko se uspješno možemo koristiti drugim sposobnostima kojima raspolažemo da savladamo sve frustrirajuće životne situacije. Emocionalna i akademska inteligencija nisu suprotstavljene, već samo odvojene sposobnosti, baš kao i racionalna i emotivna strana svakog pojedinca.

Koncept anksioznosti

Anksioznost je sastavni dio odrastanja i sazrijevanja i zbog toga se često ne smatra patološkom pojavom ukoliko svojim intenzitetom ili učestalošću ne ometa osobu u svakodnevnom profesionalnom i ličnom životu. Krstić (1996) definiše anksioznost kao nejasnu strepnju, strah bez očiglednog spoljnog povoda i bez organizmičkih znakova (koji uobičajeno prate strah proizašao iz spoljne prijetnje). Anksioznost se najčešće doživljava fizički, a simptomi koji se javljaju su sljedeći: suva usta, ruke se tresu, drhtav glas, ubrzano kucanje srca, kao i mnogi drugi simptomi (Robin i Balter, 1994, prema Zečević, 2005).

Veliki je broj učenika koji tokom obrazovanja doživljavaju anksioznost u situacijama provjere znanja, prilikom prelaska iz jedne škole u drugu, pred neke važne događaje u školi, prilikom prelaska iz „nižih“ u „više“ razrede ili prilikom prelaska iz osnovne u srednju školu. Često se ta anksioznost manifestuje kroz stidljivost, povlačenje, odbijanje poslušnosti, pa čak i agresivnost itd. Utemeljenje znanja o ispitnoj anksioznosti dali su Libert i Moris (Liebert & Morris, 1967), Sarason (Sarason, 1972) i Špilberger (Spielberger, 1975) (prema Zečević, 2005). Libert i Moris smatraju da ispitna anksioznost nastaje iz dva razloga: zabrinutosti i povišene emocionalnosti. Zabrinutost predstavlja svjesno saznanje o posljedicama polaganja ispita, a emocionalnost predstavlja posljedicu hiperaktivnosti autonomnog nervnog sistema u test situaciji (Erić, 1998). Sarason anksioznost u ispitnim situacijama shvata kao „sklonost da se u situaciji procjene reaguje sebi okrenutim, interferirajućim odgovorima“ (prema Zečević, 2006), kao što su npr.

osjećaj bespomoćnosti i neadekvatnosti. Po njegovom mišljenju, osobe koje su visoko anksiozne u ispitnim situacijama više pažnje posvećuju sebi nego zadatku, te se kod njih javlja potreba da se napusti neugodna situacija. Osobe koje su ispitno anksiozne okrenute su prema sebi, emituju oko sebe negativne odgovore, što ima ometajući uticaj na obavljanje određenog zadatka, tako što osiromašuje njihove sposobnosti. Kod ovakvih osoba postoji pogrešno usvojeno saznanje o ispitu, te one u ispitnu situaciju ulaze sa stavom da neće položiti, a razloge tome često nalaze u svojim sposobnostima (Erić, 1998). Za Vajnovu (Wine) „osoba koje postižu visoke rezultate na mjerama anksioznosti u ispitnim situacijama su one za koje je tipično da mnoštvo situacija interpretiraju kao procjenjivačke, a u njima reaguju zabrinutošću i imaju slabiji uspjeh“ (Arambašić, 1988: 92, prema Zečević, 2005). Nedostatak ove definicije je u tome što njome autor ističe da osobe koje su visoko anksiozne uvijek imaju slabije postignuće od nisko anksioznih, a što nije uvijek tačno, jer ponekad visoko anksiozne osobe imaju bolji uspjeh od nisko anksioznih. Ispitna anksioznost samom svojom pojavom dovodi do podjele pažnje na brigu oko ishoda ispita i sam zadatak kao takav. Briga za ishod oko ispita počinje da preovladava, odvlači pažnju, kao i energiju, i time smanjuje šanse da se postigne određeni uspjeh. Ona utiče i na samopoštovanje, pa osoba počinje da preispituje sopstvene vrijednosti i sposobnosti, a sve to joj onemogućava da se koncentriše na problem, tj. zadatak (Erić, 1998).

Kada je riječ o tome na koji način se ispitna anksioznost može prepoznati kod učenika nastavnici u osnovnim školama često navode neke od osnovnih znakova po kojima prepoznaju učenike kod kojih ona postoji. To su najčešće sljedeći znakovi: neumjerena zabrinutost za vremensko ograničenje koje je prisutno prilikom pismenog ispitivanja (44%), glavobolje (40%), iritiranost (38%), porast agresivnosti (33%) i bolovi u stomaku (29%) (Nolan i sar., 1992, prema Zečević, 2005).

Prema rezultatima brojnih istraživanja može se zaključiti da je ispitna anksioznost više prisutna kod ženskih nego kod muških ispitanika. Ovo može da bude realan podatak, ali isto tako je moguće da su žene češće spremnije prihvatiti samu činjenicu da su anksiozne, od muškaraca. Vajnova (Arambašić 1998, prema Zečević, 2005) smatra da se žene više boje negativne procjene, te da zbog toga postižu više rezultate na skalama ispitne anksioznosti nego muškarci. U longitudinalnom istraživanju autora Sarasona i saradnika (Arambašić 1998, prema Zečević, 2005), tokom pet godina su ispitivana djeca uzrasta od prvog do šestog razreda osnovne škole. Ispitivanje je pokazalo da se kod djece u višim razredima osnovne škole javlja razlika između dječaka i djevojčica po pitanju prisutnosti ispitne anksioznosti. U tom istraživanju se pored skale ispitne anksioznosti koristila i skala odbrane, koja je pokazala da dječaci, što su stariji, postižu više rezultate na skalama odbrane. Na osnovu ovoga može se zaključiti da djevojčice sa anksioznosti izlaze na kraj tako što je priznaju, a dječaci tako što je negiraju.

Rezultati ranijih istraživanja odnosa ispitne anksioznosti i socioekonomskog statusa su kontradiktorni, pa je iz tog razloga ovaj odnos interesantan za istraživanje. Zorman (Arambašić 1998, prema Zečević, 2005) je u svom istraživanju dobio re-

zultat da se ispitna anksioznost najčešće javlja kod djece nekvalifikovanih radnika, zatim kod djece kvalifikovanih radnika, a najmanje kod djece roditelja sa visokom stručnom spremom. Sevel i Haler (Sewell & Haller, prema Zečević, 2005) su pokazali da je ispitna anksioznost više izražena kod djece iz nižih, nego kod djece iz viših klasa, jer je niži socioekonomski status povezan sa slabijom prilagođenosti. Beck-Dvoržak i saradnici (1972, prema Zečević, 2005) ističu da se prema njihovim podacima u porodicama intelektualaca i porodicama višeg socioekonomskog statusa češće javljaju djeca sa ispitnom anksioznosti. Ono što se iz ovih istraživanja može izvući kao jedan od zaključaka jeste da u ispitivanju odnosa ispitne anksioznosti i socioekonomskog statusa postoji bitan metodološki problem, a to je precizno definisanje varijable „socioekonomski status“. Neki autori pod njom podrazumijevaju obrazovanje roditelja i zanimanja, pripadnost određenoj društvenoj klasi.

Svaki čovjek je u svom životu izložen raznim vrstama ispitivanja i procjenjivanja, ali ono što procjenjivanje u školi razlikuje od ostalih jeste učestalost. Značajan faktor je tu i činjenica da u školi učenike ne procjenjuju samo nastavnici, već istovremeno i drugi učenici. Dosta istraživanja (Benjamin i sar., 1981; Kouč i sar., 1983; Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005; prema Zečević, 2005) je pokazalo da postoji negativna korelacija između ispitne anksioznosti i školskog uspjeha, odnosno da učenici kod kojih je prisutna ispitna anksioznost imaju slabiji školski uspjeh od ostalih. Ono u čemu se istraživanja ne mogu složiti jeste da li je uspjeh u školi, kod učenika kod kojih je prisutna ispitna anksioznost, slabiji zbog anksioznosti ili je ona nastupila usljed slabijeg uspjeha. Filips (Phillips) (Arambašić, 1998, prema Zečević, 2005) smatra da je njihov odnos recipročan, da se može govoriti o zatvorenom krugu u kome ispitna anksioznost utiče na učenika na taj način što on počinje da koristi takve načine rješavanja zadataka, koji ga dovode do slabijeg uspjeha, a to onda vremenom utiče na pojačavanje ispitne anksioznosti. Neki autori smatraju i da način zadavanja uputstava za vrijeme ispitivanja utiče na pojavu ispitne anksioznosti kod učenika, pa su vršena ispitivanja i ovog problema. Smit (Smith, 1971, prema Zečević, 2005) je u svom istraživanju dobio rezultate koji idu u prilog tezi da vrsta uputstva ima uticaj na pojavu ispitne anksioznosti kod učenika, te da uputstva koja u sebi sadrže humor imaju pozitivan uticaj na osobe koje su visoko anksiozne, kao i da one na takvim ispitima postižu bolje rezultate. Međutim, humor ovdje može da ima i drugu, vrlo značajnu osobinu, a to je odvlačenje pažnje anksioznog učenika od evaluativnih osobina svakog ispita. Benjamin i saradnici (1981, prema Zečević, 2005) smatraju da visoko anksiozni učenici koriste loše i neefikasne metode učenja, usljed čega oni postižu i slabiji školski uspjeh. To su osobe koje uče mehanički, ne vrše povezivanje različitih informacija, te imaju problema u uviđanju značajnih činjenica u okviru nekog teksta. Istraživanje Smita (Smith, 1991, prema Zečević, 2005) je pokazalo da je ispitna anksioznost najviša kada se rade standardizovani testovi. Više od 80% učenika srednjih škola jedne američke države je izjavilo da rezultat koji su dobili na standardizovanom testu nije realna ocjena njihovog trenutnog znanja.

NACRT ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja

Pojam *emocionalne inteligencije (kompetencije)* ukratko bi mogli definisati kao skup emocionalnih vještina koje nam omogućavaju da odaberemo ispravan način upotrebe osjećaja i nesvjesnih, instinktivnih mehanizama u interakciji s drugim ljudima, kao i u shvatanju i poboljšanju samog sebe. Osnovne komponente su: prepoznavanje, korištenje, razumijevanje i upravljanje emocijama. Kako zadržati emocionalni impuls, zapažati najdublja osjećanja drugih, uskladiti međusobne odnose, rjetka je vještina, tj. talenat za življenjem, koga predstavlja emocionalna inteligencija/kompetencija (Goleman, 2008). Goleman smatra da se u većini modernih društava pojedinac često 'mjeri' njegovim koeficijentom inteligencije. Ako posmatramo odnos koeficijenta inteligencije i stručne spreme, radnog mjesta i sl. doći ćemo do velikih nesrazmjernosti između (akademske) inteligencije pojedinca i njenog ostvarenja kroz konkretne životne situacije. Osamdesetih godina prošlog vijeka rezultati istraživanja sprovedenih nad članovima Mense ukazala su da članovi Mense ne pokazuju veći ukupni uspjeh u životu od prosječnih inteligentnih pojedinaca. Kako je moguće da pojedinci sa vrlo visokim koeficijentom inteligencije ne uspijevaju ostvariti svoje životne ciljeve? Zbog toga je, neophodno uvesti još jedan kriterijum za prosuđivanje pojedinca a to je emocionalna kompetencija. Po mnogim istraživanjima postoje razlike po polu u ispoljavanju emocionalne kompetencije, odnosno djevojčice su emocionalno inteligentnije od dječaka. Lesli Brodi i Džudit Hol, koje su objavile istraživanje o razlikama među polovima, pretpostavljaju da djevojčice prije dječaka razvijaju sposobnost jezičkog izražavanja, da su iskusnije i vještije u izražavanju osjećanja nego dječaci i da bi tako izražene emocije i fizičke obračune zamjenile emocionalnim reakcijama (Goleman, 2008). U istraživanjima rađenim na našim prostorima dobijeni su kontradiktorni rezultati (Dubočanin, 2009; Đuraš, 2010).

Ključna tema ovog rada je odnos emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti. Zbog svoje učestalosti u populaciji učenika osnovnih i srednjih škola, kao i studenata, koju potvrđuju brojna istraživanja, ispitna anksioznost se ne bi smjela ignorisati. Pojam emocionalna kompetencija podrazumijeva sposobnost posmatranja, kontrole i upravljanja sopstvenih emocionalnih stanja, pa očekivano je da bude u negativnoj korelaciji s pojavom ispitne anksioznosti. U prilog tome govori istraživanje o povezanosti samopoštovanja i ispitne anksioznosti kod učenika osnovne škole, gdje je dobijena statistički značajna negativna povezanost ova dva pojma (Tomljenović, Nikčević-Milković, 2005), a samopoštovanje je jedna od komponenti emocionalne inteligencije (Goleman, 2008). Takođe, u ovom radu bi trebalo da se pokaže da li su ispitanici, u zavisnosti od nivoa emocionalne kompetencije, u stanju da prepoznaju i priznaju simptome ispitne anksioznosti. Što se tiče odnosa ispitne anksioznosti i školskog uspjeha, dosta istraživanja (Benjamin i

sar., 1981; Kouč i sar., 1983; Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005; prema Zečević, 2005) je pokazalo da postoji negativna korelacija između ispitne anksioznosti i školskog uspjeha, odnosno da učenici kod kojih je prisutna ispitna anksioznost imaju slabiji školski uspjeh od ostalih. Takođe, prema rezultatima brojnih istraživanja ispitna anksioznost je više prisutna kod ženskih nego kod muških ispitanika (Vulić-Prtorić, Macuka, 2003). Jedna od pretpostavki je da su djevojčice uopšteno anksioznije od dječaka u smislu da postoji više situacija na koje reaguju anksioznim simptomima. Druga tumačenja više naglašavaju kulturološke faktore i uticaj vaspitanja kroz koje se izgrađuju različiti stavovi dječaka i djevojčica prema prihvatanju i priznavanju anksioznosti. Vajnova (Wine, prema Zečević, 2005) smatra da se žene više boje negativne procjene, pa zbog toga postižu više rezultate na skalama ispitne anksioznosti nego muškarci. Odnos ispitne anksioznosti i socioekonomskog statusa je zanimljiv za istraživače zbog svoje nedovoljne razjašnjivosti, a rezultati ranijih istraživanja su kontradiktorni.

Ciljevi istraživanja

1. Ispitati odnos emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti, odnosno da li i u kojoj mjeri postoji povezanost emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti.
2. Ispitati odnos emocionalne kompetencije i školskog uspjeha, odnosno ispitati u kojoj mjeri je emocionalna kompetencija povezana sa školskim postignućem i da li postoji razlika po polu kada je u pitanju odnos emocionalne kompetencije i školskog uspjeha.
3. Ispitati odnos ispitne anksioznosti i školskog postignuća, odnosno da li postoji povezanost ispitne anksioznosti i različitih kategorija školskog uspjeha kod učenika.
4. Utvrditi povezanost sociodemografskih obilježja i ispitne anksioznosti analizirajući:
 - povezanost različitih nivoa obrazovanja majke i pojave ispitne anksioznosti kod djeteta;
 - povezanost različitih nivoa obrazovanja oca i pojave ispitne anksioznosti kod djeteta;
 - postojanje razlike između polova u pogledu povezanosti ispitne anksioznosti i školskog uspjeha.

Hipoteze

Polazeći od rezultata ranijih istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Postoji negativna povezanost emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti.

2. Ne postoji povezanost emocionalne kompetencije i školskog uspjeha.
3. Postoji povezanost između pola ispitanika i emocionalne kompetencije, odnosno djevojčice funkcionišu na višem nivou emocionalne kompetencije od dječaka. Ispitna anksioznost stoji u negativnoj korelaciji sa školskim uspjehom.
4. Nivo ispitne anksioznosti se razlikuje kod dječaka i djevojčica, tj. djevojčice imaju u prosjeku višu ispitnu anksioznost od dječaka.
5. U porodicama visoko obrazovanih roditelja kod djece se češće javlja ispitna anksioznost.

Uzorak ispitivanja

Istraživanje je obavljeno sa učenicima prvih i drugih razreda Gimnazije i Građevinske škole u Banjaluci u maju 2010. godine. Ukupan uzorak sačinjavala su 364 učenika od kojih 173 učenika pohađa Gimnaziju a 191 Građevinsku školu. S obzirom na to da su samo dva učenika postigla dovoljan uspjeh, zbog vjerodostojnijeg poređenja, autor je odlučio da spoji kategorije dovoljan i dobar uspjeh.

Tabela 1. Distribucija uzorka prema uspjehu na polugodištu i školi

Škola	Uspjeh	f	%
Gimnazija	nedovoljan	33	19.1
	dobar	20	11.6
	vrlo dobar	91	52.6
	odličan	29	16.8
	ukupno	173	100.0
Građevinska	nedovoljan	85	44.5
	dovoljan	2	1.0
	dobar	48	25.1
	vrlo dobar	48	25.1
	odličan	8	4.2
	ukupno	191	100.0

Tabela 2. Distribucija uzorka s obzirom na pol, stručnu spremu majke i stručnu spremu oca

Pol	Kategorije	N
		muško	188
	žensko	176
Stručna sprema majke	osnovna škola	16
	srednja stručna sprema	225
	viša škola	43
	visoka stručna sprema	80
Stručna sprema oca	osnovna škola	12
	srednja stručna sprema	191
	viša škola	54
	visoka stručna sprema	107

Instrumenti

U ovom istraživanju koristili smo dvije skale: UEK-45 – *Upitnik emocionalne kompetentnosti* i SKAN – *Skalu ispitne anksioznosti*.

Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK-45) (Takšić, 2002) sastoji se od 45 ajtema raspoređenih u tri skale:

- Skala sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija od 15 ajtema koja mjeri sposobnosti kao što je uočavanje sopstvenih i tuđih emocija u različitim situacijama.
- Skala sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija od 14 ajtema koji se odnose na sposobnosti adekvatnog izražavanja svojih emocionalnih stanja i raspoloženja.
- Skala sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama od 16 ajtema koja mjeri sposobnosti odražavanja i regulisanja pozitivnih emocija i raspoloženja, uključuje kapacitet za adekvatno suočavanje sa stresnim emocionalnim stanjima, te korištenje različitih emocija i raspoloženja kao olakšica za različite mentalne sposobnosti.

Tvrdnje u upitniku su prezentovane slučajnim redoslijedom, a ispitanici su procjenjivali razvijenost sopstvenih sposobnosti iz domena emocionalne inteligencije na Likertovoj skali od pet stepeni, gdje je 1 značilo da se tvrdnja uopšte ne odnosi na ispitanika, a 5 da se tvrdnja u potpunosti odnosi na ispitanika. Psihometrijske osobine UEK-45 uglavnom su dobre, pa je tako pouzdanost cijelog Upitnika u različitim uzorcima od 0,88 do 0,92. U ovom istraživanju pouzdanost upitnika mjerena je pomoću Kronbah alfa koeficijenta, a dobijena je vrlo visoka pouzdanost (0.91). Pouzdanost Skale sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija iznosi 0.87, pouzdanost Skale sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija iznosi 0.82 i pouzdanost Skale sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama iznosi 0.75. Između UEK-a i njegova tri subtesta postoji veoma visoka pozitivna korelacija koja je statistički značajna na nivou 0.01 ($r = .86$, $r = .86$, $r = .83$).

Skala ispitne anksioznosti (SKAN; Zečević, 2005), sastavljena je u cilju registrovanja ispitne anksioznosti ispitanika. Sastoji se od 29 ajtema, koji se mogu grupisati u tri grupe: fizički, emocionalni i bihevioralni odgovori na stresnu situaciju.

- Fizički odgovori na situaciju ispitne anksioznosti su: ostajanje bez daha, crvenilo na licu, vrpoljenje, mučnina, ubrzan rad srca, podrhtavanje nogu, pritisak u grudima, sušenje grla, drhtanje ruku, znojenje ruku, jak bol u želuca, izgrizene usne.
- Emocionalni odgovori na situaciju ispitne anksioznosti su: strah od neuspjeha, gubitak samopouzdanja, osjećanje nesigurnosti, gubitak povjerenja u sopstveno znanje, strah od podsmijeha drugih.
- Bihevioralni odgovori na situaciju ispitne anksioznosti su: odugovlačenje sa početkom, nemogućnosti nastavljanja započetog ukoliko ga neko prekine, gubitak koncentracije.

Pouzdanost skale u ranijim istraživanjima izračunavana je koeficijentom alfa i iznosila 0,917, što predstavlja vrlo visoku pouzdanost. U ovom istraživanju pouzdanost skale iznosi 0.918 (vrlo visoka pouzdanost). Za korištenje ovog instrumenta je dobijeno odobrenje autora.

Obrada podataka

Podaci su obrađeni deskriptivno pomoću aritmetičke sredine i standardne devijacije. Takođe su korišteni frekvencija i procenat. Za statističko zaključivanje korišten je koeficijent korelacije (Pirsonov koeficijent korelacije, Spirmanov koeficijent korelacije) i dvofaktorska analiza varijanse.

REZULTATI

U ovom dijelu rada prikazaćemo dobijene rezultate. Rezultati će biti prikazani s obzirom na redoslijed postavljenih hipoteza.

Povezanost emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti

Tabela 3. Korelacija Upitnika emocionalne kompetence (UEK) i Skale ispitne anksioznosti (SKAN)

		UEK	Uočavanje i razumijevanje emocija	Izražavanje i imenovanje emocija	Regulacija i upravljanje emocijama
SKAN	r	-.122(*)	-.026	-.137(**)	-.162(**)
	p	.020	.627	.009	.002
	N	364	364	364	364

Vidljivo je postojanje negativne korelacije između skorova dobijenih instrumentima. Ta korelacija je statistički značajna na nivou 0.05 ($r = -.122$, $p < 0.05$), a riječ je o vrlo slaboj negativnoj korelaciji (tabela 3). To znači da je porast vrijednosti na skali UEK-a praćen padom vrijednosti na skali SKAN-a. Kada poredimo korelaciju subtestova UEK-a i SKAN-a, primjetno je da između prvog subtesta i SKAN-a ne postoji statistički značajna korelacija. Između drugog subtesta i SKAN-a postoji vrlo slaba negativna korelacija koja je statistički značajna na nivou 0.01 ($r = -.137$, $p < 0.01$). I između trećeg subtesta i SKAN-a postoji vrlo slaba negativna korelacija koja je statistički značajna na nivou 0.01 ($r = -.162$, $p < 0.01$).

Povezanost emocionalne kompetencije, pola i školskog uspjeha

Tabela 4. Deskriptivna statistika UEK-a s obzirom na pol i uspjeh na polugodištu

Uspjeh na polugodištu	Pol	AS	SD	N
nedovoljan	muški	3.5580	.53720	74
	ženski	3.7798	.38148	44
	ukupno	3.6407	.49512	118
dobar	muški	3.5886	.44765	39
	ženski	3.7914	.36944	31
	ukupno	3.6784	.42426	70
vrlo dobar	muški	3.6958	.46418	61
	ženski	3.6977	.32825	78
	ukupno	3.6969	.39218	139
odličan	muški	3.8124	.61001	14
	ženski	3.7739	.38148	23
	ukupno	3.7885	.47293	37
ukupno	muški	3.6280	.50467	188
	ženski	3.7447	.35588	176
	ukupno	3.6844	.44235	364

Pripadnice ženskog pola postižu veće skorove na UEK-u, tj. da su emocionalno kompetentnije od pripadnika muškog pola, ali kad se uzme u obzir školski uspjeh (nedovoljan i dobar). S obzirom na vrlo dobar uspjeh, nema razlike između polova u pogledu emocionalne kompetentnosti, dok su dječaci koji su postigli odličan uspjeh emocionalno kompetentniji od djevojčica koje su postigli isti uspjeh (tabela 4).

Tabela 5. Test međugrupnih efekata UEK-a

Izvor variranja	Suma kvadrata odstupanja	f	Srednji kvadrat odstupanja	F	p
uspjeh	.412	3	.137	.717	.717
pol	.632	1	.632	3.295	3.295
uspjeh * pol	1.085	3	.362	1.885	1.885

a R Squared = .038 (Adjusted R Squared = .020)

Ne postoji glavni efekat školskog uspjeha [$F = .717$; $p > 0.01$] tj. ne postoji statistički značajna razlika između kategorija školskog uspjeha s obzirom na emocionalnu kompetentnost. Ne postoji glavni efekat pola [$F = 3.295$; $p > 0.01$], tj. ne postoji statistički značajna razlika između djevojčica i dječaka u pogledu emoci-

onalne kompetentnosti. Kada se uzme u obzir međugrupno dejstvo (uspjeh, pol) dobijena razlika nije statistički značajna [$F = 1.885$; $p > 0.01$], ali se pretpostavlja da bi razlika bila statistički značajna u slučaju većeg uzorka (tabela 5).

Povezanost ispitne anksioznosti, pola i školskog uspjeha

Tabela 6. Deskriptivna statistika SKAN-a s obzirom na pol i uspjeh na polugodištu

Uspjeh na polugodištu	Pol	AS	SD	N
nedovoljan	muški	2.0974	.63422	74
	ženski	2.3762	.58632	44
	ukupno	2.2013	.62900	118
dobar	muški	1.9576	.54329	39
	ženski	2.1846	.53521	31
	ukupno	2.0581	.54773	70
vrlo dobar	muški	1.9229	.70328	61
	ženski	2.0345	.55552	78
	ukupno	1.9855	.62476	139
odličan	muški	1.4951	.30801	14
	ženski	1.6987	.31744	23
	ukupno	1.6216	.32536	37
ukupno	muški	2.0974	.63422	74
	ženski	2.3762	.58632	44
	ukupno	2.2013	.62900	118

U svim kategorijama školskog postignuća ispitanice su ispoljile veću ispitnu anksioznost od ispitanika. Ispitanice ispoljavaju veći nivo ispitne anksioznosti od ispitanika bez obzira na pripadnost kategoriji školskog uspjeha. Najveći nivo ispitne anksioznosti pokazuju nedovoljni, a najmanji nivo odlični učenici.

Tabela 7. Test međugrupnih efekata SKAN-a

Izvor variranja	Suma kvadrata odstupanja	f	Srednji kvadrat odstupanja	F	P
uspjeh	11.691	3	3.897	11.481	.000
pol	2.829	1	2.829	8.335	.004
uspjeh * pol	.450	3	.150	.442	.723

a R Squared = .102 (Adjusted R Squared = .085)

Postoji glavni efekat školskog uspjeha [$F = 11.481$; $p < 0.01$] na nivou 0.01, tj. ispitanici sa najvišim školskim uspjehom ispoljavaju najmanji nivo ispitne anksioznosti i obrnuto. Takođe, postoji glavni efekat pola na nivou 0.05 [$F = 8.335$; $p < 0.05$] u korist ženskog pola, tj. ispitanice ispoljavaju veći nivo ispitne anksioznosti. Ne postoji efekat međugrupnog dejstva uspjeha i pola [$F = .442$; $p > 0.01$].

Povezanost ispitne anksioznosti, pola i stručne spreme roditelja**Tabela 8.** Deskriptivna statistika SKAN-a s obzirom na pol i stručnu spremlu majke

Pol	Stručna sprema majke	AS	SD	N
muški	osnovna škola	1.8046	.50771	12
	srednja stručna sprema	2.0369	.65148	119
	viša škola	2.0019	.74151	18
	visoka stručna sprema	1.7873	.55115	39
	Ukupno	1.9669	.63746	188
	ženski	osnovna škola	2.8879	.13612	4
srednja stručna sprema		2.1477	.59830	106
viša škola		2.1117	.45532	25
visoka stručna sprema		1.9033	.50102	41
ukupno		2.1025	.57057	176
ukupno		osnovna škola	2.0754	.65381	16
	srednja stručna sprema	2.0891	.62805	225
	viša škola	2.0658	.58654	43
	visoka stručna sprema	1.8467	.52595	80
	ukupno	2.0325	.60900	364

Ispitanici postižu više skorova na SKAN-u ako je majka završila srednju i višu školu, niže skorove ako je majka fakultetski obrazovana, a najniže ako je majka završila osnovnu školu. Ispitanice su najviše anksiozne ukoliko je majka završila osnovnu školu, a najmanje ukoliko su fakultetski obrazovane. Bez obzira na pol, ispitanici su najniže anksiozni ukoliko je majka završila fakultet, dok su više anksiozni ukoliko je majka završila, osnovnu, srednju ili višu školu. Ispitanice ispoljavaju najvišu ispitnu anksioznost ako je majka završila osnovnu školu, a najnižu u slučaju kada je majka završila fakultet. Što se tiče ispitanika, najvišu ispitnu anksioznost ispoljavaju ako je majka završila srednju i višu školu, a najmanju u slučaju kada je majka završila osnovnu školu i fakultet (tabela 8).

Tabela 9. Test međugrupnih efekata SKAN-a, pola i stručne spremlu majke

Izvor variranja	Suma kvadrata odstupanja	F	Srednji kvadrat odstupanja	F	p
pol	4.059	1	4.059	11.426	.001
stručna sprema majke	4.781	3	1.594	4.486	.004

pol *					
stručna sprema majke	2.737	3	.912	2.568	.054
a R Squared = .061 (Adjusted R Squared = .042)					

Postoji glavni efekat pola na nivou 0.01 [F = 11.426; p<0.01] tj. dobijena razlika je statistički značajna. Postoji efekat stručne spreme majke na ispitnu anksioznost [F =4.486; p<0.01], odnosno dobijena razlika je statistički značajna na nivou 0.01. Ne postoji međugrupni efekat pola i stručne spreme majke [F =2.568; p>0.01].

Tabela 10. Deskriptivna statistika SKAN-a s obzirom na pol i stručnu spremu oca

Pol	Stručna sprema oca	AS	SD	N
muški	osnovna škola	1.7429	.43327	11
	srednja stručna sprema	2.0194	.64325	98
	viša škola	1.9811	.61463	23
	visoka stručna sprema	1.9133	.66983	56
	ukupno	1.9669	.63746	188
ženski	osnovna škola	3.0000	.	1
	srednja stručna sprema	2.1798	.59823	93
	viša škola	2.1713	.56278	31
	visoka stručna sprema	1.9020	.46873	51
	ukupno	2.1025	.57057	176
ukupno	osnovna škola	1.8477	.54985	12
	srednja stručna sprema	2.0975	.62530	191
	viša škola	2.0903	.58745	54
	visoka stručna sprema	1.9079	.58006	107
	ukupno	2.0325	.60900	364

Ispitanici postižu najviše skorove na SKAN-u ako je otac završio srednju školu, a najniže ukoliko je otac završio osnovnu školu. Što se tiče ispitanica, najviše su anksiozne ukoliko je majka završila osnovnu školu, a najniže ukoliko je fakultetski obrazovana. Bez obzira na pol, najviša anksioznost ispitanika je prisutna ako je otac završio srednju ili višu školu, a najniža ako je otac završio osnovnu školu. Ispitanice pokazuju najvišu ispitnu anksioznost ukoliko su očevi završili samo osnovnu školu, što je u suprotnosti sa ispitanicima koji tada ispoljavaju najmanju ispitnu anksioznost. Ispitanice najmanje ispoljavaju ispitnu anksioznost ukoliko su očevi fakultetski obrazovani, a ispitanici ukoliko su očevi završili srednju školu.

Tabela 11. Test međugrupnih efekata SKAN-a, pola i stručne spreme oca

Izvor variranja	Suma kvadrata odstupanja	f	Srednji kvadrat odstupanja	F	p
pol	2.080	1	2.080	5.767	.017
stručna sprema oca	3.020	3	1.007	2.791	.040
pol * stručna sprema oca	1.787	3	.596	1.652	.177

a R Squared = .046 (Adjusted R Squared = .027)

Postoji glavni efekat pola na nivou 0.05 [$F = 5.767$; $p < 0.05$] u korist ženskog pola. Postoji efekat stručne spreme oca na ispitnu anksioznost [$F = 2.791$; $p < 0.05$] tj. dobijena razlika je statistički značajna na nivou 0.05. Ne postoji međugrupni efekat pola i stručne spreme oca [$F = 1.652$; $p > 0.01$].

DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

U ovom radu bavili smo se ispitivanjem povezanosti emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti sa školskim postignućem učenika I i II razreda srednje škole. Ispitivanje je obavljeno u Banjaluci, u dvije srednje škole, na uzorku od 364 učenika. S obzirom na to da se radi o korelacionom istraživanju nije opravdano donositi uzročno-posljedične zaključke na osnovu dobijenih rezultata.

Prva hipoteza glasila je da postoji negativna povezanost emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti. Dobijeni rezultati ukazuju na postojanje vrlo slabe negativne korelacije između emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti. Dobijena korelacija je statistički značajna na nivou 0.05 čime se prva hipoteza potvrđuje. Rezultati su saglasni sa istraživanjima koja su dobila statistički značajnu negativnu povezanost, ali između samopoštovanja i ispitne anksioznosti (Tomljenović, Nikčević-Milković, 2005). Razlog zbog kojeg poistovjećujemo ove rezultate je činjenica da je samopoštovanje jedna od komponenti emocionalne kompetencije (Goleman, 2008). Dobijeni rezultati su u skladu sa očekivanjima autora, jer je logična pretpostavka da ukoliko osoba bolje poznaje sebe i sposobnija je u posmatranju, kontroli i upravljanju sopstvenih emocionalnih stanja, da će biti sposobnija u suočavanju sa simptomima ispitne anksioznosti, kao i anksioznosti uopšte.

Rezultati su pokazali da ne postoji glavni efekat školskog uspjeha, tj. ne postoji statistički značajna razlika između kategorija školskog uspjeha s obzirom na emocionalnu kompetentnost, čime se druga hipoteza potvrđuje. Goleman (2008) tvrdi da akademska inteligencija, tj. stepen uspješnosti pojedinca u obrazovanju nema puno veze s emocionalnim životom. Objašnjenje toga on vidi u visokoj samosvijesti, jer su neke osobe sa visokim stepenom inteligencije i nerijetko visokom stručnom spremom sklone samovoljnim impulsima i negativnom ispoljavanju strasti, pa nevjerojatno loše upravljaju svojim emotivnim životom. Međutim, u modelu Majera i Saloveja stoji pretpostavka da bi sposobnosti emocionalne inteligencije mogle imati pozitivne učinke na uspjeh u školi. Takođe, istraživanja (Takšić, 1998; Takšić i sar., 2002) su pokazala da emocionalno kompetentniji učenici postižu bolji uspjeh, kao i da oni boljeg školskog uspjeha iskazuju veći stepen emocionalne kompetencije, što nije u saglasnosti sa dobijenim rezultatima u ovom istraživanju. Ali rezultati rađeni na našim prostorima (Dubočanin, 2009; Đuraš, 2010) potvrđuju dobijene rezultate. Pretpostavka autora je bila da su emocionalno kompetentnije osobe u stanju da iskoriste intrapersonalne komponente, komponente prilagodljivosti i različite motivacijske i socijalne vještine (po modelima Golemana i Bar-Ona) u cilju postizanja većeg školskog uspjeha.

Rezultati pokazuju da pripadnice ženskog pola postižu veće skorove na UEK-u, tj. da su emocionalno kompetentnije od pripadnika muškog pola, ali kad se uzme u obzir školski uspjeh (nedovoljan i dobar). S obzirom na vrlo dobar uspjeh, nema razlike između polova u pogledu emocionalne kompetentnosti, dok su dječaci koji su postigli odličan uspjeh emocionalno kompetentniji od djevojčica koje su postigli isti uspjeh. Međutim, dobijena razlika na osnovu pola nije statistički značajna, čime je treća hipoteza odbačena. Ovi rezultati nisu u skladu sa istraživanjem o razlikama među polovima koje su objavile Lesli Brodi i Džudit Hol, prema kojem djevojčice prije dječaka razvijaju sposobnost jezičkog izražavanja, iskusnije su i vještije u izražavanju osjećanja nego dječaci, i da bi tako izražene emocije i fizičke obračune zamjenile emocionalnim reakcijama (Goleman, 2008). Takođe nisu u skladu sa rezultatima koje je dobila Đuraš (2010), ali su saglasni sa rezultatima koje je dobila Dubočanin (2009). Očekivala se veća emocionalna kompetencija ženskog pola zbog procesa socijalizacije i polne identifikacije koje se dešavaju kod muškaraca i žena. Dok društvo podstiče kod žena one osobine koje su važne za majčinsku ulogu, kao što je reflektovanje tuđih osjećaja, emocionalna bliskost s drugima, usklađenost s tuđim osjećajima i posvećivanje potrebama drugih, kod muškaraca je, u najve-

ćem broju slučajeva prisutno selektivno i aktivno obeshrabrivanje upravo tih karakteristika. Kod muškaraca se podstiču borbenost, takmičarski duh i autonomija.

Rezultati pokazuju da postoji glavni efekat školskog uspjeha, tj. ispitanici sa najvišim školskim uspjehom ispoljavaju najmanji nivo ispitne anksioznosti i obrnuto. Ova razlika je značajna na nivou 0.01, čime je četvrta hipoteza potvrđena. Rezultati su u saglasnosti sa ranije rađenim istraživanjima (Benjamin i sar., 1981; Kouč i sar., 1983; Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005; prema Zečević, 2005) koja su pokazala da postoji negativna korelacija između ispitne anksioznosti i školskog uspjeha, odnosno da učenici kod kojih je prisutna ispitna anksioznost imaju slabiji školski uspjeh od ostalih. Karakteristika visoko anksioznih osoba u ispitnim situacijama jeste da su opsjednute mislima koje ih osuđuju, stalno misle na rezultat, krajnje ocjene, te u isto vrijeme osjećaju prijetnju od toga, što interferira sa njihovim odgovaranjem. Samim tim, bilo je za očekivati da će i krajnja ocjena njihovog odgovora biti niža, iako to ne predstavlja realnu procjenu njihovog znanja. U teoriji se javljaju dva modela koja nastoje objasniti negativan uticaj ispitne anksioznosti na postignuće. Jedan od njih je model nedostatka vještina (Birnebaum & Pink, 1997; Radošić, 1995, prema Zečević, 2005), koji govori o tome da visoko anksiozne osobe imaju problema u kodiranju materijala prilikom učenja, a krajnji rezultat toga je loše znanje materijala. Samim tim, ovi učenici postižu i slabiji uspjeh prilikom provjere znanja. Drugi model je model interferencije (Doolinger, Greening & Lloyd, 1987, prema Zečević, 2005), koji govori da visoko anksiozne osobe imaju problema u dokazivanju svoga znanja u situacijama evaluacije, jer su okupirane brigom i irelevantnim mislima, koje odvlače pažnju od samog zadatka.

Dobijeni rezultati ukazuju na postojanje glavnog efekta pola na nivou 0.05 u korist ženskog pola, čime se potvrđuje peta hipoteza istraživanja. Ispitanice su ispoljile veći nivo ispitne anksioznosti u svim kategorijama školskog uspjeha. Rezultati dobijeni istraživanjem su u skladu sa istraživanjima autorice Vajn, kao i istraživanjem Sarasona i saradnika (Arambašić, 1998, prema Zečević, 2005). Vajnova smatra da se žene više boje negativne procjene, te zbog toga postižu više rezultate na skalama ispitne anksioznosti nego muškarci, dok se u longitudinalnom istraživanju Sarasona pokazalo da se kod djece u višim razredima osnovne škole javlja razlika između dječaka i djevojčica po pitanju prisutnosti ispitne anksioznosti, kao i da djevojčice sa anksioznosti izlaze na kraj tako što je priznaju, a dječaci tako što je negiraju. Autor je očekivao veću ispitnu anksioznost ženskog pola, upravo iz pretpostavke da su djevojčice spremnije da priznaju i prepoznaju simp-

tome anksioznosti, dok je za dječake to sramota jer se boje osude sredine, a naročito vršnjaka. Razlika je rezultat socijalizacije i usvajanja polnih uloga dječaka i djevojčica. Muški stereotipi u sebe uključuju dominantnost i agresivnost, pa isključuju postojanje bilo kakvog straha, anksioznosti.

Posljednja hipoteza je glasila da se u porodicama intelektualaca i porodicama višeg socioekonomskog statusa češće javljaju djeca sa ispitnom anksioznosti. Rezultati pokazuju da ispitanice ispoljavaju najvišu ispitnu anksioznost ako je majka završila osnovnu školu, a najnižu u slučaju kada je majka završila fakultet. Što se tiče ispitanika, najvišu ispitnu anksioznost ispoljavaju ako je majka završila srednju i višu školu, a najmanju ispitnu anksioznost u slučaju kada je majka završila osnovnu školu i fakultet. Bez obzira na pol, ispitanici su najniže anksiozni ukoliko je majka završila fakultet, dok su više anksiozni ukoliko je majka završila, osnovnu, srednju ili višu školu. Postoji efekat stručne spreme majke na ispitnu anksioznost tj. dobijena razlika je statistički značajna na nivou 0.01, čime se posljednja hipoteza odbacuje s obzirom na stručnu spremu majke.

Ispitanice pokazuju najvišu ispitnu anksioznost ukoliko su očevi završili samo osnovnu školu, što je u suprotnosti s ispitanicima koji tada ispoljavaju najmanju ispitnu anksioznost. Ispitanice najmanje ispoljavaju ispitnu anksioznost ukoliko su očevi fakultetski obrazovani, a ispitanici ukoliko su očevi završili srednju školu. Bez obzira na pol, najviša anksioznost je prisutna ako je otac završio srednju ili višu školu, zatim fakultet, a najniža ako je otac završio osnovnu školu. Dobijena razlika je statistički značajna na nivou 0.05. Rezultati su djelimično u saglasnosti s postavljenom hipotezom u odnosu na stručnu spremu oca. Rezultati za osnovnu školu roditelja ispitanica su donekle upitni jer je uzorak manji u odnosu na muške ispitanike. Generalno, uzorak roditelja koji su završili osnovnu školu je niži od ostalih.

Zorman (prema Zečević, 2005) je u svom istraživanju dobio rezultat da se ispitna anksioznost najčešće javlja kod djece nekvalifikovanih radnika, zatim kod djece kvalifikovanih radnika, a najmanje kod djece roditelja sa visokom stručnom spremom što je u saglasnosti sa dobijenim rezultatima za stručnu spremu majke (za ispitanice posebno). Sevel i Haler (prema Zečević, 2005) su takođe pokazali da je ispitna anksioznost više izražena kod djece iz nižih, nego kod djece iz viših klasa, jer je niži socioekonomski status povezan sa slabijom prilagođenosti. Slične rezultate dobili su i Filips (Phillips) i saradnici. Mas (Maas, prema Zečević, 2005) je u svom istraživanju pokazao da roditelji iz nižih klasa, a čija su djeca visoko anksiozna u ispitnim situacijama, sa njima komuniciraju na manje otvoren način, nego roditelji iz srednje klase. Oni se međusobno razlikuju i po pitanju odgoja,

gdje se roditelji nižih klasa više oslanjaju na vanjsku, nego na unutrašnju kontrolu i manje pažnje obraćaju na razvoj uzročno-posljedičnog načina razmišljanja kod svoje djece. Ovakav način odgoja kod djece stvara problem kada trebaju da pođu u školu, jer je tamo komunikacija otvorenija i kao mogućnost unutrašnje kontrole, visoko se vrednuje.

Beck-Dvoržak i saradnici (1972, prema Zečević, 2005) ističu da se prema njihovim podacima u porodicama intelektualaca i porodicama višeg socioekonomskog statusa češće javljaju djeca sa ispitnom anksioznošću. Rezultati dobijeni za stručnu spremu oca djelimično govore u prilog ovom istraživanju. Kada uporedimo rezultate, vidljivo je postojanje veće ispitne anksioznošću, bez obzira na pol roditelja, kod završene srednje ili više škole roditelja. To može označavati ambiciju roditelja za većim uspjehom njihove djece (ukoliko su nižeg obrazovnog statusa) ili da ih dostignu i „osvjetljaju obraz“ porodice (ukoliko su fakultetski obrazovani). Primjetno je da ispitanici ispoljavaju najnižu anksioznost u slučaju fakultetski obrazovane majke iz čega možemo zaključiti da je visoko obrazovani otac značajniji za pojavu ispitne anksioznošću. Pritisak visoko školovanih roditelja na dijete (u ovom slučaju oca) je veći, jer su i očekivanja veća. Visoka očekivanja koja porodica postavlja djetetu u njegovom razvoju, često su odraz očekivanja i vrijednosnog sistema i šire okoline. Ona dijete uvlače u anksioznost takmičarske atmosfere, koja mu ne dopušta da razvija svoju individualnost. Svaki pritisak ugrožava ga na sopstven način. Zahtjevi koji se odnose na efikasnost u obrazovanju često su preuranjeni i pretjerani. Oni dovode do toga da je za dijete dovoljan i relativan neuspjeh da kod njega izazove krizu, počinje sve niže da vrednuje sebe i sve teže da podnosi sljedeće neuspjehe.

U ovom dijelu rada je potrebno ukazati na metodološke poteškoće koje su pratile ovo istraživanje. Za mjerenje emocionalne kompetencije korištena je samoprocjena ispitanika. Samoprocjene se oslanjaju na samorazumijevanje osobe. Ako su samoprocjene netačne, ove mjere sadrže informacije koje se odnose na samopercepciju osobe, a ne na stvarni nivo emocionalne kompetencije. Još neke od poteškoća su što one nisu dostupne svjesnoj interpretaciji, podložne su uticaju cijele skale na pojedine odgovore, na njih utiče faktor socijalne poželjnosti odgovora, te su podložne upravljanju impresijama i varanju. Za dalja istraživanja preporučuje se korištenje psiholoških instrumenata.

Drugi problem je bio neujednačen uzorak u odnosu na stručnu spremu roditelja. Naime, najmanji broj roditelja je završilo osnovnu školu pa se ovi rezultati moraju uzeti sa rezervom. Ono što predstavlja veliki problem istraživanja koja se bave ispitivanjem korelacije između socioekonomskog

statusa roditelja i pojave ispitne anksioznosti kod njihove djece jeste da postoji jedan bitan metodološki problem, a to je problem preciznog definisanja varijable „socioekonomski status“. Neki autori pod njom podrazumijevaju obrazovanje roditelja i zanimanja, pripadnost određenoj društvenoj klasi. Vjerovatno zbog toga se i interpretacije dobijenih rezultata međusobno bitno razlikuju, i u većini slučajeva su neuporedive. Prijedlog za dalja istraživanja je da se istraži priroda povezanosti emocionalne kompetencije i ispitne anksioznosti, kao i da se poradi na rješenjima koja bi, smanjila nivo ispitne anksioznosti u školama. Autor smatra da bi jedno od rješenja mogli predstavljati programi primarne prevencije kojima se djeci pomaže u razvijanju emocionalne kompetencije. Programi ove vrste imaju za cilj učiniti djecu otpornijom na razne psihopatološke probleme, između ostalih i ispitnu anksioznost. Neophodno je ponoviti istraživanje na većem uzorku radi dobijanja vjerodostojnijih rezultata. Bilo bi poželjno da se u sledećim istraživanjima pokuša rasvijetliti uticaj drugih, brojnih faktora koji stoje u osnovi ispitne anksioznosti, jer je to fenomen koji se ne smije ignorisati u školama.

Literatura

- Dubočanin, M. (2009). *Povezanost emocionalne inteligencije i školskog uspjeha kod završnih razreda srednje škole*. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Đuraš, M. (2010). *Emocionalna kompetencija, motivacija i školski uspjeh mladih*. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Erić, Lj. (1981). Psihopatologija anksioznosti i neuroze. *Avalske sveske*, 43–52.
- Goleman, D. (2005). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Krstić, D. (1996). *Psihološki rečnik*. Beograd: Savremena administracija Srbije.
- Stojaković, P. (2000). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija II*. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Takšić, V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Takšić, V., Štokalo V. i Kolić-Vehovac S. (2002). Prognoštička valjanost emocionalne inteligencije (kompetentnosti) za uspjeh u školi. *Izvorni znanstveni članak*, 105, 81–90.
- Takšić, V., Mohorić, T. i Munjas R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena povezanosti s pozitivnom psihologijom. *Pregledni rad*, 729–751.
- Todorović, D. (1998). *Osnovi metodologije psiholoških istraživanja*. Beograd: Laboratorija

za eksperimentalnu psihologiju.

Tomljenović, Ž., Nikčević-Milković, A. (2005). Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena psihologija* 8, 51–62.

Vulić-Prtorić A., Macuka, I. (2003). Razine anksioznosti s obzirom na dob i spol ispitanika. *Pregledni rad*.

Zečević, I. (2005). *Uticaj ispitne anksioznosti na školski uspjeh i značaj odnosa roditelj-dijete u njenom nastanku*. Magistarski rad. Banjaluka: Filozofski fakultet.

Olivera Davidović, Ivana Zečević

RELATION BETWEEN EMOTIONAL COMPETENCE, EXAM ANXIETY AND SCHOOL SUCCESS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Summary: The study examined the connection of emotional competence, test anxiety and academic performance of first and second high school students. Emotional competence is defined as a set of emotional skills that allow us to choose the correct way to use feelings and unconscious, instinctive mechanisms to interact with other people, as well as understanding and improving ourselves. The basic components of emotional competence are: identification, use, understanding and managing emotions. The objectives of the study were to investigate the relationship between emotional competence and test anxiety, then the extent to which emotional competencies associated with school achievement and whether there are sex differences when it comes to the relationship between emotional competence and academic success. It also analyzed the correlation of test anxiety and school achievement with respect to different categories of academic success of students, then the connection between sociodemographic characteristics and test anxiety due to the different levels of parental education and the existence of differences between the sexes in terms of correlation of test anxiety and school achievement. Testing was conducted in Banja Luka, in two secondary schools, on a sample of 364 students. We used two scales UEK-45 (emotional competencies Questionnaire) and Test Anxiety Scale. UEK-45 (Takšić, 2002) contains 45 items divided into three scales: ability to identify and understand emotions, ability to express emotions and naming emotions, as well as ability to regulate and control emotions. Test anxiety scale (Zečević, 2005) was made for the purpose of registration of test anxiety examinees. It consists of 29 items, which can be grouped into three categories: physical, emotional and behavioral responses to stress. Results obtained indicate the existence of a negative correlation between emotional competence and test anxiety. It also obtained the absence of correlation between emotional competence and academic achievement, which indicates that emotionally competent

person does not achieve a better school achievement. This research points to a negative correlation of test anxiety on academic success, to increase its influence on the reduction of school success, as well as the difference between the sexes in that girls have, on average, higher test anxiety than boys.

Key words: emotional competence, test anxiety, school performance

Miroslav Komlenić⁷, Marija Mladenov⁸
 Univerzitet u Nišu
 Filozofski fakultet

EFEKAT PRIMARNOSTI U UČENJU

Sažetak: U radu je ispitivan efekat redosleda izlaganja slogova na uspešnost učenja. Sada već klasična istraživanja saglasna su o najboljem uspehu učenja slogova na početku (efekat primarnosti) i kraju serije (efekat recentnosti). Studentima psihologije u Nišu (N=90) izlagana je serija od devet besmislenih slogova jednake dužine i ujednačene besmislenosti. Nelinearnom regresijom dobijena je U-krivulja povezanosti ranga i reprodukcije, u skladu sa pomenutom hipotezom ($df_1=2$, $df_2=6$, $b_2=1.93$, $p<0.05$). Ispitanici su podeljeni u kategorije prema najbolje naučenom delu niza (1 – najbolja prva trećina, 2 – druga, 3 – treća, 4 – najbolje prva i druga, 5 – prva i treća, 6 – druga i treća, 7 – jednako dobro sve tri trećine). Poređenjem frekvenci dobijeno je da je efekat primarnosti jači od efekta recentnosti, više ispitanika bolje je naučilo prvu trećinu u odnosu na treću trećinu slogova ($\chi^2=15.52$, $p<0.01$), dok razlike između treće i ostalih grupa nisu dobijene. Od nekih ispitanika neformalno je dobijen introspektivni izveštaj: prvoizložene slogove su ponavljali zajedno sa sledećim sa liste. U sledećim istraživanjima trebalo bi sprečiti takvo ponavljanje instrukcijom ili uvođenjem nekog interferirajućeg zadatka između svakog sloga. Rezultati bi se mogli primeniti prilikom pravljenja rasporeda gradiva za učenje, uz poštovanje ostalih poznatih principa, tako što bi se teže i važnije gradivo učilo prvo.

Ključne reči: efekat primarnosti, efekat recentnosti, učenje serije

UVOD

Radonjić (2004: 29) je učenje definisao na sledeći način: *učenje je trajna ili relativno trajna i relativno specifična promena individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenom ponašanju, a koja je rezultat prethodne aktivnosti individue*. Dodavanjem određenja *pod tim ili sličnim uslovima* ova definicija učinjena je adekvatnijom (Komlenić, 2010).

U cilju ispitivanja stepena naučenosti određenog gradiva psiholozi koriste metode reprodukcije, prepoznavanja i uštede pri ponovnom učenju (Radonjić,

⁷ miroslav.komlenic@filfak.ni.ac.rs

⁸ mladenovmarija@gmail.com

1999). *Reprodukcija* predstavlja obnavljanje ranijih utisaka ili znanja i može da se ogleda u obnavljanju ili oživljavanju ranijeg doživljaja, verbalnom ponavljanju niza reči ili izvođenju prethodno stečene motorne radnje. *Rekognicija ili prepoznavanje* predstavlja svest osobe da je sada prisutni, opaženi objekat nekad bio u njenom iskustvu. *Ušteda pri ponovnom učenju* podrazumeva manifestaciju naučenog u vidu bržeg učenja istog sadržaja kada se on uči po drugi put.

Prema jednoj klasifikaciji svi oblici učenja mogu se podeliti na osnovu mehanizma učenja na: jednostavne oblike učenja (uslovljavanje, mehaničko učenje) i složene oblike učenja (učenje putem pokušaja i pogrešaka, učenje putem uviđanja), a na osnovu onoga što se uči na: motorno učenje i verbalno učenje (Radonjić, 1999). Iako Radonjić smatra ovu podelu nepotpunom, posebno onaj deo koji se odnosi na vrstu materije koja se uči, ovakva podela zadovoljava potrebe ovog rada koji se bavi učenjem verbalnog materijala, a čija uspešnost je ispitivana metodom reprodukcije.

Verbalno učenje predstavlja učenje verbalnog gradiva i njegove osnovne vrste su: 1) učenje napamet ili memorisanje – učenje bez razmišljanja, razumevanja, osmišljavanja; 2) učenje uviđanjem, razmišljanjem (Rot i Radonjić, 2006).

Mehaničko učenje verbalnog materijala

Mehaničko učenje ogleda se u memorisanju izložene serije elemenata, na primer slova, reči, rečenica, brojeva, zvukova, pokreta (Kreč i Kračfeld, 1969). Efekat položaja u seriji, tj. zavisnost tačnosti reprodukcije od mesta elementa u nizu, otkrio je Herman Ebbinghaus u istraživanjima koja je sprovodio na sebi (Ebbinghaus, 1913). Sa njim je počelo ispitivanje mehaničkog učenja u psihologiji. Ebbinghaus, kao i većina istraživača koji su se bavili ovim problemom nakon njega, ispitivao je mehaničko učenje verbalnog materijala, i to najčešće besmislenih slogova.

Besmisleni slogovi smatraju se pogodnim za istraživanje ovog problema jer omogućavaju ujednačavanje elemenata po varijablama kao što su prethodno znanje, težina gradiva, osobine ličnosti, a koje bi, kada se ne bi kontrolisale, mogle da ugroze zaključivanje o zakonitostima procesa mehaničkog učenja (Rot, 1973). Takođe, ako se zna da reprodukcija nije isto što i pravljenje kopije originala, već da ona predstavlja njegovu rekonstrukciju, odnosno asimilaciju, uklapanje novonaučenog materijala u sistem starih tragova, njegovo menjanje i prilagođavanje postojećem sistemu u ličnosti, jasno je da je važno da materijal koji se izlaže ne nosi neko značenje (Radonjić, 1999). U suprotnom, stavovi osobe prema određenoj reči, tj. njenom smislu, uticali bi na učenje materijala, te dobijeni rezultati ne bi odražavali karakteristike čistog mehaničkog učenja. Ipak, navedeno je teško izbeći čak i kada su stimulusi besmisleni jer se ljudi trude da nađu smisao i onda kada ga nema, tj. da prosto memorisanje pretvore u učenje uviđanjem (Pečjak, 1981). Za sada ne postoji bolji način za ispitivanje mehaničkog serijskog učenja, te su stoga besmisleni slogovi korišćeni kao stimulusi i u ovde predstavljenom istraživanju,

ali nešto drugačijeg oblika čime je otežavano pronalaženje značenja i sličnosti sa postojećim rečima.

Rezultati nekih ranijih studija pokazali su da se ne uče jednako dobro svi segmenti serije besmislenih slogova, već da uspešnost učenja (reprodukcije) i mesto ajtema u seriji stoje u U-odnosu, odnosno da se najuspešnije uče početni i krajnji članovi niza (Ebbinghaus, 1913; Pečjak, 1981; Postman & Rau, 1957, prema Kreč i Kračfild, 1969). Taj odnos nije u obliku pravilne U-krivulje, ona je malo *pomerena* udesno, tj. prvi članovi se ipak bolje uče nego poslednji članovi niza (Pečjak, 1981; Rot, 1973). Uspešnije učenje početnih članova niza nazvano je efekat primarnosti ili primordijalnosti, a bolje učenje poslednjih članova niza obeleženo je kao efekat recentnosti. Uopšte, fenomen je nazvan efekat mesta u seriji.

Jedno od istraživanje ove pojave, nakon Ebingahausa, izveli su Postman i Rau (Postman & Rau, 1957, prema Kreč i Kračfild, 1969). U tom eksperimentu studentima je sukcesivno izlagana serija od 12 besmislenih slogova, a uspešnost učenja ispitivana je testom anticipacije – nakon prvog izlaganja slogova, svakog u trajanju od po dve sekunde, ispitanicima je opet izlagana ista serija, ali je sada od njih traženo da po pojavljivanju jednog člana imenuju sledeći član. Prebrojavanjem broja neuspešnih anticipacija utvrđeno je da su srednji elementi niza bili najteži za učenje. U tom ispitivanju korišćen je i smisaoni materijal, kod koga ovaj fenomen nije registrovan.

Pečjak (1981) je izveo slično istraživanje, ali na mnogo manjem uzorku ispitanika (dva ispitanika), kojima je izlagana serija od 12 besmislenih slogova. I u ovoj studiji registrovan je efekat mesta članova u seriji na uspešnost učenja, slogovi u prvoj trećini uspešno su reprodukovani u 78% pokušaja, oni u drugoj trećini u 43% pokušaja, a oni u trećoj u 54% pokušaja. Dakle, opet je efekat primarnosti bio dominantniji nego efekat recentnosti.

Kada se prati proces učenja celog niza članova, može se primetiti da je napredak u početku brži (jer se tada uče početni i završni članovi niza), dok kasnije brzina opada (jer se tada memorišu srednji nediferencirani članovi niza). Tako se dobija negativno ubrzana krivulja učenja.

Objašnjenja efekta mesta u seriji

Ponuđena su različita objašnjenja efekta mesta elementa u seriji na uspešnost učenja.

U literaturi je moguće naći objašnjenje da je razlika u uspešnosti reprodukcije između početnih i završnih članova niza, sa jedne strane, i srednjih članova, sa druge strane, posledica razlike u brzini učenja ovih segmenata (Rot, 1973; Kreč i Kračfild, 1969). Prema ovoj interpretaciji, prvi i završni elementi serije uče se brže nego srednji jer se, zbog vremenskog položaja u kome se nalaze, ističu u percepciji. Nasuprot njima, srednji članovi asimiliraju se u perceptivno nediferenciranu grupu, što otežava njihovo učenje. Navedeni fenomen je posebno

prisutan onda kada su svi elementi niza jednako nepoznati, kao što je slučaj sa besmislenim slogovima.

Pored toga, formiranju U-odnosa između mesta u seriji i uspešnosti učenja doprinose i asocijacije po dodiru koje se stvaraju između elemenata niza (Rot, 1973). Prema ovom objašnjenju, reči na početku i na kraju serije asociirane su sa manjim brojem reči u datom nizu nego one reči u sredini. Razlog tome leži u činjenici da elementi na početku imaju manji broj elemenata ispred sebe, a elementi na kraju manji broj elemenata iza sebe, te tako i manje asocijacija nego oni slogovi koji se nalaze u srednjem delu serije, koji stvaraju brojne bliske (između susednih članova) i udaljene veze sa elementima te serije.

Prema teoriji inhibicije, za efekte primarnosti i recentnosti odgovorne su proaktivna i retroaktivna inhibicija koje se javljaju jer izložene draži istovremeno izazivaju više različitih odgovora, pa osoba ne može da reaguje ili njene reakcije kasne (Pečjak, 1981). Dok prva deluje od prvog člana serije ka poslednjem, druga deluje u obrnutom smeru i obe dostižu najveću jačinu u sredini serije.

Efekat primarnosti Rundus (Rundus, 1971) pripisuje češćem ponavljanju prvoizloženih reči ispitanika u toku izlaganja serije, odnosno većem procesuiranju tih reči, što dalje vodi njihovom boljem zadržavanju i reprodukciji.

METOD

Problem i hipoteza istraživanja

Problem ovog istraživanja bio je ispitivanje postojanja efekta redosleda izlaganja slogova na učenje serije besmislenih slogova. Pretpostavka je bila da će se taj efekat potvrditi, tj. da će se uspešnije reprodukovati prvi i poslednji članovi nego središnji članovi serije, odnosno da će redosled izlaganja slogova i procenat tačne reprodukcije tih slogova biti u nelinearnom U-odnosu.

Postupak

Sa ciljem rešavanja problema sprovedeno je sistematsko eksperimentalno istraživanje u kome je ispitanicima sukcesivno izlagana serija od devet besmislenih slogova uz instrukciju da je njihov zadatak da nauče što veći broj izloženih slogova koje će kasnije reprodukovati. Svi stimulusi bili su jednake dužine – svaki slog je bio sastavljen od tri slova, i to tri suglasnika čime je homogenizovana težina i besmislenost svih članova niza. Pretpostavka je bila da reči koje su sastavljene samo od suglasnika jesu nekarakteristične za naš jezik, te da će otežati nalaženje sličnosti sa smislenim rečima, odnosno rečima koje u našem jeziku imaju određeno značenje, tj. da su ovakvi slogovi besmisleniji nego oni koji u sebi sadrže i samoglasnike. Ti slogovi bili su: MRCĆ, ŠPZ, KLS, ĐRM, TLP, GLN, SND, FRG, ŠVS i

svaki od njih izlagan je u trajanju od po pet sekundi. Nakon izlaganja od ispitanika je traženo da zapišu sve slogove koje su naučili.

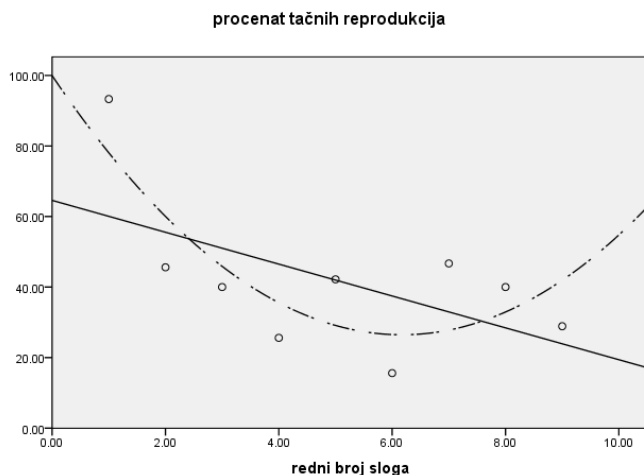
Uzorak istraživanja

Uzorak je činilo 90 studenata oba pola starosti između 20 i 24 godine.

REZULTATI

Tabela 1. Odnos mesta sloga u seriji i procenta tačnih reprodukcija

	R ²	df1	df2	statistička značajnost	b2
Linearna	0.32	1	7	0.11	
Kvadratna	0.62	2	6	0.05	1.93



Grafik 1. Odnos mesta sloga u seriji i procenta tačnih reprodukcija

Rezultati dati u tabeli 1 i grafiku 1 pokazuju da kvadratna nelinearna U-kri- vulja bolje opisuje odnos između mesta sloga u seriji, tj. njegovog ranga (rednog broja) i procenta njegovih tačnih reprodukcija nego linearna.

Sa ciljem da se proveri da li su efekat primarnosti i efekat recentnosti jednaki ispitanici su podeljeni u kategorije prema najbolje naučenom delu niza: 1 – naj- bolje naučena prva trećina; 2 – najbolje naučena druga trećina; 3 – najbolje nau-

čena treća trećina; 4 – jednako najbolje naučene prva i druga trećina; 5 – jednako najbolje naučene prva i treća trećina; 6 – jednako najbolje naučene druga i treća trećina; 7 – jednako dobro naučene sve tri trećine.

Tabela 2. Razlike u frekvencijama ispitanika između grupa različitih po najbolje naučenom delu niza

	frekvencije	df	χ
najbolje prva trećina	44		
najbolje druga trećina	8		
najbolje treća trećina	14		
najbolje prva i druga trećina	4	4	56.36**
najbolje prva i treća trećina	9		
najbolje druga i treća trećina	2		
jednako dobro tri trećine	9		

*** statistički značajno na nivou $p < 0.01$*

Napomena: četvrta i šesta grupa nisu uključene u izračunavanje razlike jer sadrže manje od 5 ispitanika.

Rezultati prikazani u tabeli 2 pokazuju da postoje razlike u frekvencijama ispitanika između grupa različitih po najbolje naučenom delu niza, ali se na osnovu rezultata ovog omnibus testa ne može zaključiti koja grupa se od koje značajno razlikuje prema broju ispitanika unutar nje.

Stoga su urađeni testovi kontrasta. Radi preglednosti biće prikazani samo rezultati koji su od značaja za utvrđivanje postojanja razlike između efekta primarnosti i efekta recentnosti.

Tabela 3. Razlike u frekvencijama ispitanika između grupe koja je najbolje naučila prvu i grupe koja je najbolje naučila treću trećinu serije

	frekvencije	χ^2
najbolje prva trećina	44	
najbolje treća trećina	14	15.52**

*** statistički značajno na nivou $p < 0.01$*

Na osnovu rezultata datih u tabeli 3 može se zaključiti da je broj ispitanika u grupi onih koji su najbolje naučili prvu trećinu slogova veći nego u grupi onih koji su najbolje naučili treću trećinu serije, tj. da je efekat primarnosti dominantniji u odnosu na efekat recentnosti.

Testovi kontrasta između treće grupe, s jedne strane, i druge, pete i sedme grupe, s druge strane, nisu dali statistički značajne rezultate, tj. pokazali su da se ove grupe ne razlikuju u frekvenciji ispitanika.

DISKUSIJA

U predstavljenom istraživanju još jednom je potvrđen efekat mesta u seriji na uspešnost učenja – prvi i poslednji članovi serije u proseku su tačnije reprodukovani nego središnji. Dakle, utvrđeno je da nelinearna U-funkcija opisuje odnos između mesta u seriji i uspešnosti učenja bolje nego linearna funkcija. Ovakvi rezultati dobijeni su u ranijim studijama (Ebbinghaus, 1913; Pečjak, 1981; Postman & Rau, 1957, prema Kreč i Kračfild, 1969).

Kao što je navedeno, postoji više pokušaja tumačenja efekta mesta u seriji, počev od onog koji razliku pripisuje perceptivnoj dominantnosti početnih i završnih članova niza, preko onog o različitom broju asocijacija koje se po dodiru stvaraju između elemenata niza, pa do teorije inhibicije koja proaktivnu i retroaktivnu inhibiciju smatra glavnim faktorima razlike (Kreč i Kračfild, 1969; Pečjak, 1981; Rot, 1973). Ovde prikazana studija ne omogućava donošenje odluke koje od ovih objašnjenja je ispravno, a postoji mogućnost i da se efekti perceptivne istaknutosti, asocijacija i inhibicije sumiraju i zajednički doprinose lakšem učenju početnih i završnih članova niza. Ipak, za sada nema dovoljno podataka koji bi dozvolili donošenje pouzdanih zaključaka u korist ili protiv jednog ili svih navedenih tumačenja.

Ipak, efekat primarnosti u ovoj studiji pokazao se dominantnijim od efekta recentnosti. Iako je sličan trend registrovan u nekim ranijim istraživanjima (Pečjak, 1981; Rot, 1973), ono što je diskrepantno sa dosadašnjim nalazima o efektu recentnosti kao *jakom konkurentu* efektu primarnosti, u ovom istraživanju on se neznajčajno razlikuje od efekta sredine niza. Pri tome treba imati u vidu da su rezultati manje precizni (*grublji*) usled kategorisanja zavisne varijable. Rundus (Rundus, 1971) je utvrdio da ispitanici prvoizložene reči ponavljaju više nego one izložene kasnije i ovo je potvrđeno kod nekih učesnika u ovom istraživanju. Naime, kroz razgovor sa nekim ispitanicima došlo se do podatka da su oni u toku izlaganja prvoizložene slogove ponavljali zajedno sa svakim sledećim sa liste, dakle, veći broj puta nego ostale slogove. U budućim istraživanjima trebalo bi sprečiti ponavljanje eksplicitnom instrukcijom od strane istraživača ili uvođenjem nekog interferirajućeg zadatka između svakog sloga.

Konačno, u sledećim eventualnim primenama rezultata ovog istraživanja, trebalo bi imati u vidu, pored ostalih poznatih principa rasporeda gradiva i strategija učenja, smeštanje važnijeg i težeg gradiva među prvima u rangu u rasporedu učenja.

Literatura

- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. New York: Teachers College.
- Komlenić, M. (2010). Analiza adekvatnosti definicije učenja. *Godišnjak za psihologiju*, 7 (9), 7–18.
- Kreč, D. i Kračfild, R. S. (1969). *Elementi psihologije*. Beograd: Naučna knjiga.

- Pečjak, V. (1981). *Psihologija saznavanja*. Sarajevo: „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radonjić, S. (2004). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radonjić, S. (1999). *Opšta psihologija 2*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije
- Rot, N. (1973). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. i Radonjić, S. (2006). *Psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rundus, D. (1971). An analysis of rehearsal processes in free recall. *Journal of Experimental Psychology*, (89): 63–77.

Miroslav Komlenić, Marija Mladenov

THE PRIMACY EFFECT IN LEARNING

Summary: This study examines the effect of a given order of syllables on the learning of the presented series of syllables. The studies that have already become classic agree that the syllables which are positioned at the beginning (primacy effect) and at the end of the series (recency effect) respectively, are learned better than those positioned in the middle. The series of nine non-sense syllables, equal in length and meaninglessness, was exhibited to psychology students in Niš (N=90). Applying a nonlinear regression, a U-curve relationship has been obtained between rank and reproduction, which is in accordance with the aforementioned hypothesis ($df_1=2$, $df_2=6$, $b_2=1.93$, $p<0.05$). The participants were divided into categories according to the best memorized sequence of the series (1-first three syllables learned best, 2-second three, 3-last three learned best, 4-first and second groups of syllables learned best, 5-first and third groups learned best, 6-second and third learned best, 7-all groups equally well learned). Comparing the frequencies, what was obtained was a stronger primacy effect than the recency effect; more subjects better learned the first group of three syllables, as compared to the third group of syllables ($\chi^2=15.52$, $p<0.01$), while the differences between the third group and other groups were not obtained. Some participants informally gave an introspective report: the syllables given first are repeated together with the next on the list. Future studies should prevent such repetition by giving the instruction or setting the interfering task between each syllable. The results could be applied on creating a learning schedule, with respect to other well-known principles, by putting more difficult and more important material to the beginning of the schedule.

Key words: primacy effect, recency effect, series learning

Zora Krnjaić⁹
Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet

OD DAROVITOSTI KA EKSPERTSKOM MIŠLJENJU¹⁰

Sažetak: U radu se razmatra razvoj ekspertskog mišljenja i dosezanje ekspertize u naučnim disciplinama kao jedan od vidova ostvarivanja darovitosti i iskazivanja razvijenih formi intelektualne darovitosti u nauci. Na osnovu teorijske razrade i empirijskih nalaza izdvojene su neke razvojno psihološke karakteristike dva razmatrana fenomena koja se odnose na izuzetno, intelektualna nadarenost na napredne oblike razvoja, a ekspertsko mišljenje u nauci na zrele razvijene oblike mišljenja koji se temelje na sistemu znanju. Reč je o fenomenima koji su specifični za domen: oblašću određena darovitost odnosno specijalizovana ekspertiza. Za njihov razvoj značajni su nekognitivni aspekti (pre svega, motivacija, spremnost za ulaganje napora i posvećenost učenju), podrška i ciljem usmerena praksa. Od formativnog značaja za oba fenomena su obrazovne mogućnosti, izloženost različitim kulturnim uticajima, dostupnost kulturno-potpornih sredstava i socijalno posredovanje u zoni narednog razvoja. Istraživanja intelektualne i akademske darovitosti ukazuju na potrebu za istraživanjem kognitivnog razvoja koji se odvija tokom procesa obrazovanja, kroz usvajanje pojmova i ovladavanje naučnim znanjima u ekološki validnom kontekstu. Oba razmatrana problema kada je reč o pedagoškim implikacijama ukazuju na značaj usklađenosti nivoa instrukcije s uzrastom, mogućnostima i potrebama pojedinca i odlikama domena.

Ključne reči: darovitost, ekspertsko mišljenje, nauka, sistem znanja, artificialni razvoj

UVOD

Razvoj ekspertskog mišljenja i dosezanje ekspertize u naučnim disciplinama u ovom radu posmatra se kao jedan od vidova ostvarivanja darovitosti i iskazivanja razvijenih formi intelektualne darovitosti u nauci. Drugačije rečeno, istraživanje fenomena intelektualne i akademske darovitosti vodi izučavanju problema

⁹ zkrnjaic@f.bg.ac.rs

¹⁰ Napomena: Rad je urađen u okviru projekta 179018: *Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ekspertize i ekspertskog mišljenja u nauci.

Ekspertsko mišljenje je pojam koji se odnosi na razvijeno, zrelo mišljenje, zasnovano na relevantnom naučnom znanju. Iako se govori o ekspertizi i ekspertskom mišljenju u umetnosti, sportu i drugim manje formalnim oblastima, ovde se bavimo, pre svega, ekspertskim mišljenjem u nauci. Reč je o kompleksnom, apstraktnom i visoko specijalizovanom mišljenju koje se zasniva na sistemu naučnog znanja, a koje se razvija kroz sistematsko obrazovanje i dugogodišnju osmišljenu praksu i koje u tom smislu možemo da tretiramo kao kompetenciju (Krnjaić, 2005).

Određenje ekspertskog mišljenja u ovom radu zasniva se na socijalno kulturnoj teoriji Vigotskog i pojmu artificijelnog razvoja. Termin artificijelni nema značnje ne-prirodni jer je reč o prirodnom i za čoveka specifičnom procesu razvoja koji je ne-spontan, osmišljen, organizovan i vođen od odraslih predstavnika kulture (Ivić, 1992). Procesi razvoja i školskog učenja dvosmerno su povezani, u pogledu uzročnosti i vremena javljanja. Dakle, ne samo da razvoj uslovljava učenje, već u nekim fazama učenje može vremenski prethoditi razvoju i „vući“ razvoj. „Učenje je samo onda dobro kada prethodi razvitku. Tada ono budi i izaziva ceo niz funkcija koje sazrevaju i nalaze se u zoni narednog razvitka“ (Vigotski, 1977: 259). Kroz artificijelni, vođeni razvoj odvija se proces ovladavanja ekspertskim znanjima odnosno razvoj ekspertskog mišljenja u određenim područjima, naučnim oblastima.

Kulturna psihologija vidi kao moguć razvoj mišljenja i u odrasloj dobi i posle adolescencije. Kada je reč o izuzetnim fenomenima odnosno višim i razvijenijim oblicima mišljenja onda razvoj traje duže i valja ga posmatrati u perspektivi životnog ciklusa. Širi razvojno psihološki okvir i ovoga puta omogućava preciznije ili tačnije sagledavanje. A ekološki validan teorijski okvir je upravo onaj koji uvažava artificijelnu prirodu viših oblika mentalnog funkcionisanja.

Darovitost se određuje kao kognitivni i motivacioni potencijal pojedinca za dostizanje izuzetnih postignuća i ispoljavanja u jednoj ili više oblasti (Heller, 1996). Darovitost je višedimenzionalni konstrukt koji pored intelektualnih kapaciteta uključuje i karakteristike ličnosti i motivaciju (De Corte, 2013), a sistemski pristup darovitosti naglašava i značaj interakcije između različitih komponenti (Ziegler & Phillipson, 2012).

Zajedničke karakteristike darovitosti i ekspertskog mišljenja

Kada se uporedo razmatraju darovitost i ekspertsko mišljenje, uočavaju se neke njihove bitne zajedničke karakteristike. Pre svega, oba fenomena se odnose na izuzetno ili tačnije rečeno na *izvrsno* (eng. „excellence“), intelektualna darovitost na (izuzetno) napredne forme razvoja, a ekspertsko mišljenje na zrele, razvijene oblike mišljenja koji se temelje na znanju. Po nekim autorima (npr. Renzulli, 1986) može se govoriti o dve vrste darovitosti, o onoj konvencionalnoj koja se iskazuje na testovima i u školi (nadarenost dece) i kreativno-produktivnoj darovi-

tosti koja se izražava kroz generisanje kreativnih ideja i dela (nadarenost odraslih). Drugim rečima, možemo govoriti o nadarenosti mladih i o ekspertizi i/ili stvaralaštvu odraslih.

Krajnji domet darovitosti dece izražava se i ostvaruje u kreativnosti visokog nivoa (eng: big-C creativity), ali to ne znači da sva darovita deca postaju veliki stvaraoci u odraslom dobu. Oni čine izuzetke, a ne predstavljaju pravilo (Winner, 2000). Darovita deca, poput dece iz Termanovog uzorka, postaju eksperti u ustanovljenim i dobro definisanim oblastima kao što su medicina, pravo i biznis na primer. Oni mogu da budu kreativni i da inovativno pristupaju problemima, ali ipak uglavnom ne postaju stvaraoci koji korenito i revolucionarno menjaju neku oblast. Razvojna linija „od potencijala do postignuća“ može da vodi do različitih nivoa kreativnosti (Winner, 2000) odnosno do dosezanja različitih nivoa ekspertize, od početnika do eksperta majstora (Chi, 2006). Postoje različiti intenziteti i nivoi darovitosti i ekspertize i oni se procenjuju.

Intelektualna darovitost procenjuje se preko potencijala na osnovu kojih se predviđaju potonja postignuća i doprinosi. Jedna od odlika darovitih jeste da brzo i lako uče i usvajaju znanja, a jedan od vidova darovitosti je i školska ili akademska darovitost (koja se izdvaja i kao posebno područje), ali pritom, valja imati u vidu da iza darovitosti dece i njihove školske uspešnosti ne moraju da stoje iste sposobnosti i veštine važne za profesionalno ostvarivanje u određenom domenu.

Razmatrani fenomeni mogu da se tretiraju kao *opšti razvojno-psihološki problemi i u kontekstu opšteg kognitivnog razvoja i mišljenja*. Nadarenost predstavlja jedan specifičan slučaj mentalnog razvoja koji podleže svim opštim zakonitostima mentalnog razvoja (Krnjajić, 2002). Ovladavanje određenim domenom i relevantnim sposobnostima i veštinama za taj domen, makar i na neuobičajeno ranom uzrastu najjasnije upućuje na zaključak da iza istaknutih intelektualnih postignuća stoje iste „sile“. „Čuda od dece“ i njihova izuzetna ispoljavanja na ranim uzrastima kao i njihov potonji razvojni put ukazuju na delovanje opštih razvojnih zakona (na primer: Csikszentmihalyi & Robinson, 1986; Bamberger, 1986; Plut, 1987; Goldsmith, 1990; Radford, 1990). U tom smislu, istaknuta postignuća mogu da se objasne istim principima kao i za dati uzrast uobičajena postignuća. Kada je reč o praktičnim, pedagoškim implikacijama može se reći da istraživanja procesa učenja i instrukcije mogu doprineti (boljem) izučavanju darovitosti i obrazovanju darovitih i obrnuto (De Corte, 2013).

Ekspertsko mišljenje zasniva se na opštim zakonima mišljenja, a otkrivanje njegovih mehanizama i strategija doprinosi boljem sagledavanju problema psihologije mišljenja (na primer, Ward, 2007). U tom smislu opšta teorija sazajnog razvoja može da se razmatra kao postolje i najširi referentni okvir za teorijsko osmišljavanje ovih izuzetnih fenomena odnosno oblika mišljenja, sledeći pritom putanju od opšteg ka specifičnom u njihovom razvoju i u teorijskoj razradi.

Darovitost i ekspertsko mišljenje su složeni, kompleksni fenomeni. Konceptualno (pro)širenje i uključivanje vanintelektualnih faktora u savremenim koncepcijama darovitosti važno je i za sagledavanje razvoja ekspertize i ekspertskog mišljenja,

s tim što se naglašava motivacija, dok se u određivanju darovitosti i specifičnom složaju psiholoških dispozicija, uz sposobnosti posebno naglašavaju crte ličnosti.

Ekspertsko mišljenje je složeno, kompleksno mišljenje, mišljenje višeg reda koje obuhvata više mentalne funkcije i kompleksne sposobnosti (Krnjaić, 2005). Reč je o isposredovanim procesima tokom obrazovanja, o izgradnji struktura, sposobnosti i veština na temeljima naučnog znanja, o mišljenju koje objedinjuje opšte i specifične sposobnosti, koje je i apstraktno i specijalizovano. Ovako određeno visoko stručno, obrazovano mišljenje kadro je da rešava složene probleme.

Fenomeni specifični za domen: oblašću određena darovitost odnosno specijalizovana ekspertiza

Jedna od ključnih karakterisika darovitosti i ekspertskog mišljenja jeste to što su određeni oblašću, odnosno za domen specifični. Nadarenost je domenom, oblašću određen fenomen, a ekspertiza je po definiciji specijalizovana.

Vigotski je to formulisao još pre nekoliko decenija na sledeći način: „Ne postoji opšta nadarenost koja bi se ravnomerno raspoređivala na sve strane ličnosti. Neizbežno je da idemo ka specijalnom izučavanju specifičnih osobenosti pojedinačnih funkcija“ (Vigotski, 1996: 241). U savremenim razmatranjima nadarenosti, mada to nije dovoljno ili uopšte nije eksplicirano, sve se više afirmišu ideje Vigotskog. Tako, između ostalog, dolazi do sve većeg usmeravanja na pristupe koji uvažavaju bitno i suštinsko za određenu oblast ispoljavanja nadarenosti.

I domaći i strani autori saglasni su da se nadarenost pojavljuje kao specifična moć, vezana za konkretne oblike ispoljavanja. Ne postoji opšta ili univerzalna nadarenost (Feldman & Benjamin, 1986). Gardner u skladu sa svojim pluralističkim viđenjem inteligencije (Gardner, 1993) predlaže da se za svaku osobu napravi profil sposobnosti. U okviru multiple teorije inteligencije Gardner iznosi niz nalaza u prilog specijalizacije sposobnosti. On govori o selektivnom odgovaranju specijalizovanih neurona na određene sadržaje, o modularnosti uma, profilu sposobnosti kao kombinaciji viševrsnih sposobnosti, o kreativnosti koja se ispoljava u određenim domenima, odnosno o originalnosti u jednom domenu.

Darovita osoba može biti izuzetna u jednoj ili više oblasti. S isticanjem specifičnosti područja i domena za određivanje nadarenosti ističe se i značaj specijalizovane instrukcije i društvene podrške. Na taj način, pažnja se usmerava na domen specifično, na relevantne sadržaje i osobenosti specifičnih domena i polja delatnosti, kao i na specifične društvene i kulturne odrednice.

Iz razvojno psihološke perspektive relevantna su dva procesa: proces razvoja sposobnosti i proces obrazovanja. Mišljenje deteta zavisi od sadržaja, dete je po prirodi svojih sazajnih procesa upućeno na konkretno. S uzrastom i razvojem odvija se prelazak na apstraktno nivo mišljenja. Takođe, razvoj prati i proces diferencijacije intelektualnih sposobnosti kako su to pokazali još Bertovi nalazi. Proces diferencijacije ima i svoju biološku osnovu, a na planu psihološkog testi-

ranja iskazuje se porastom uticaja specifičnih sposobnosti na variranje testovnih postignuća. Dakle, mišljenje postaje sve apstraktnije, a sposobnosti raznovrsnije.

Polaskom u školu dete se uključuje u dugotrajan i kontinuiran proces obrazovanja u toku kojega biva izloženo sistemima naučnih pojmova. Internalizacija sistema naučnih pojmova i znanja ima formativni uticaj na razvoj kognitivnih sposobnosti. Još na osnovnoškolskom nivou, proces obrazovanja je organizovan po pojedinim školskim predmetima čiju specifičnost ne čine samo različiti nastavni sadržaji nego i njima primerene metode rada kojima se aktiviraju različiti mentalni procesi učenika. Na višim obrazovnim nivoima dolazi do sve veće specijalizacije koja se nastavlja i u potonjem profesionalnom radu.

O značaju specifične stručnosti osobe i razvoju specifičnih kompetencija govori i Sternbergova (Sternberg, 1991) diskusija o sposobnosti da se automatizuje obrada informacija. Naime, prilikom obrade informacija iz poznatih područja ili onih koja se mogu smatrati „uhodanim“ osoba se prvenstveno oslanja na automatsku, lokalnu obradu, dok je u područjima u kojima nije stručna obrada mahom globalna i oslanja se na globalni sistem znanja. Stepenu stručnosti koji osoba razvije u nekom području uveliko zavisi od njene sposobnosti da novu informaciju na upotrebljiv način ugradi u odgovarajući lokalni sistem obrade kao i od toga da, kada to bude potrebno, uspe da dođe do te informacije.

Stručnjaci su u prednosti u svom području stručnosti u odnosu na početnike jer im njihove sposobnosti da za duže vreme ostaju unutar dobro razvijenih lokalnih sistema obrade omogućavaju da oslobode resurse globalne obrade za bavljenje situacijama koje su za njih nove. Dakle, u odnosu na početnike, stručnjaci su kompetentniji u bavljenju poznatim zadacima unutar područja njihove stručnosti, uspešniji su u ovladavanju novim zadacima i sposobniji da obavljaju i više različitih vrsta zadataka istovremeno. Stručnost se razvija uglavnom preko, sukcesivno, sve većeg oslonca na lokalne resurse tokom obrade informacija. Globalni resursi, međutim, deluju u seriji i vrlo su ograničenog kapaciteta u pogledu mogućnosti rešavanja problema. Visoka specijalizacija i njeni efekti na kogniciju govore o značaju specifičnih znanja iz određenih naučnih oblasti.

Različite oblasti znanja imaju svoje razvojne istorije i specifičnosti. Zbog svojih osobenosti i značaja, sama organizacija znanja može da se posmatra kao jedan od subsistema koji učestvuje u razvoju nadarenosti (Gruber, 1986).

Znameniti ljudi iz različitih oblasti imali su, po proceni Koksove, različite proseke IQ-a, mada su svi bili natprosečno visokih intelektualnih sposobnosti (Cox, prema: Milinković, 1982). Nalazi na osnovu testiranja stipendista u našoj sredini govore o razlikama u postignućima na različitim pojedinačnim testovima sposobnosti i u pogledu složaja sposobnosti. Ove razlike se iskazuju s obzirom na vrstu obrazovanja studenata koji pripadaju različitim naučnim studijskim grupama (Krnjaić, 2002). Ovi podaci govore, između ostalog, i o kumulativnom delovanju i efektima učenja odnosno obrazovanja koji se iskazuju na postignućima na testovima sposobnosti. Proces razvoja talenta sastoji se u transformisanju specifičnih sposobnosti u veštine koje definišu kompetencije ili

ekspertizu u određenoj oblasti delatnosti (Gagne, 2005: 103). Relevantne sposobnosti za određene domene se razlikuju.

Neke vrste postignuća istaknutih stvaralaca su manje ili više povezane s određenim sposobnostima odnosno neke vrste postignuća nešto više zavise od fluidne, a neke nešto više od kristalizovane inteligencije. Tako Lehmanovo istraživanje postignuća kod nekoliko grupa intelektualaca (Lehman, prema: Horn, 1991) ukazuje da su radovi koji su ocenjeni kao najizuzetniji u nekim oblastima pogotovo u matematici, muzici, hemiji, poeziji – nastali relativno rano u odraslom dobu, dok u nekim drugim oblastima – u istoriji, filozofiji, astronomiji, psihologiji, izuzetna ostvarenja nastaju na nešto starijim uzrastima. Ovi nalazi posredno nagoveštavaju da Gf relativno više od Gc doprinosi izuzetnim dostignućima u oblastima koje su prvo pomenute, dok bi za drugu grupu oblasti verovatno važno suprotno.

Konačno, u prilog nadarenosti kao domen specifičnog fenomena svedoče i neke retke i upečatljive pojave kao što su „čuda od dece“, učeni idioti (idiot savant), kao i primeri autistične dece i hendikepirane dece s nekim specifičnim darom (Gardner, 1982; Radford, 1990).

Čuda od dece su jedan od ekstremnih primera nadarenosti specifično vezane za konkretan domen ispoljavanja. U nekim oblastima, kao što su muzika i šah, pojava čuda od dece je relativno česta, u matematici i sportu se čuda od dece povremeno javljaju, ali postoje i takve oblasti gde ih uopšte nema, jer se oblasti ljudskih aktivnosti međusobno razlikuju po sposobnostima koje zahtevaju i po načinu na koji su organizovane. Razvojno gledano neki talenti se ranije javljaju u odnosu na druge.

Da bi se došlo do srži nadarenosti, neophodno je uvažiti osobenosti određenog domena. Ovaj aspekt je nezobilazan kako u ekspertskim procenama tako i u psihološkim analizama.

Ekspertsko mišljenje je specijalizovano, domen specifično mišljenje, kao visoko specijalizovano mišljenje formira se i formatira kroz proces obrazovanja. Izgrađivanje ekspertskog mišljenja kao specijalizovanog i domen specifičnog odvija se kroz interakciju opšteg i specifičnog na različitim nivoima. Interakcija opšteg i specifičnog može da se posmatra na više nivoa, na primer, preko: sadržaja relevantnih znanja, uvažavanja neformalne logike u kontekstu određene naučne discipline, sistema pojmova, kognitivnih struktura koje stupaju u interakciju sa specifičnim znanjima, sposobnosti različitog nivoa opštosti odnosno specijalizovanosti itd.

Specijalizacija ima i neke svoje neurofiziološke osnove o čemu govore neurofiziološka i genetička istraživanja. Utvrđena je visoka specijalizacija na nivou ćelija, zbog čega je u nekim slučajevima, kao što je kloniranje, potrebno izvršiti „deprogramiranje ćelija“ (Tucić, 2003). Posebno su relevantni nalazi različitih neuro istraživanja da se s razvojem odnosno s uzrastom na neurološkom nivou odvija ju promene koje su obeležene rastućom kompleksnošću. Po nekim podacima, na osnovu pregleda relevantnih istraživanja (Sternberg & Ben-Zeev, 2001), 90% neuralnog rasta završava se na uzrastu od šest godina, ali razvoj tu ne (pre)staje. Nove neuralne veze i stvaranje neuralnih mreža omogućavaju sve složenije promene na kognitivnom neuropsihičkom nivou.

Za temu kojom se bavimo važne su razlike koje postoje u sazrevanju struktura centralnog nervnog sistema imajući u vidu razlike u brzini razvoja i „zaduženost“ pojedinih regija za pojedine kognitivne aspekte. Za razmatranje pojedinih aspekata razvoja i funkcionisanja relevantni su nalazi istraživanja o lateralizaciji funkcija, i o „preuzimanju pojedinih funkcija“ u slučaju oštećenja, te podaci o povezanosti genotipa i sredine i promenama ove veze sa uzrastom.

Posmatrano u širem društveno-istorijskom kontekstu specijalizacija se ispoljava u sve specijalizovanijim oblicima obrazovanja, specijalizovanim poslovima, zadacima, te znanjima, umenjima i veštinama koje čine „specifičnog intelektualca našeg doba“. Različite profesije u datom kulturnom miljeu na različit način određuju adaptivno i inteligentno. Pojedinci iz različitih oblasti delovanja (umetnosti, biznisa, filozofije, fizike) vide inteligenciju na potpuno različite načine što, kako zaključuje Sternberg, reflektuje zahteve njihovih oblasti (Sternberg, 1992). Razvoj ekspertize u jednoj oblasti ne vodi nužno razvoju ekspertize u drugoj oblasti, mada može postojati izvestan transfer zavisno od odnosa između tih oblasti (Sternberg, 2001: 162).

Ekspertsko mišljenje u nauci je složeno mišljenje zasnovano na znanju i neformalnoj logici odnosno logici u kontekstu naučne discipline i naučnom znanju kao sadržaju mišljenja i učenja. Ovo određenje od direktne je relevancije i za sagledavanje ekspertskog mišljenja kao specijalizovanog mišljenja zasnovanog na sistemu naučnog znanja (Krnjaić, 2013). O specijalizovanoj prirodi ekspertskog mišljenja može da se raspravlja sa pozicija epistemologije određene naučne discipline, a za psihologiju je naročito relevantan razvoj sposobnosti i struktura kroz proces učenja (Krnjaić, 2006). Visoki nivoi ovladanosti i stručnosti u nekoj oblasti ostvaruju se kroz izgradnju kompleksnih sposobnosti i mišljenja i kroz interakciju struktura znanja pojedinca sa strukturama znanja određene nauke.

Kada je reč o trajanju razvoja i „dosezanju plafona“ izvrsnih oblika ispoljavanja kao što su darovitost i ekspertsko mišljenje, u oba slučaja pomera se granica trajanja razvoja. Duže traje ostvarivanje naprednog razvoja u odnosu na prosečan razvoj, a dugo traje i osvajanje razvijenih, zrelih formi mišljenja kakvo je ekspertsko mišljenje. Ova karakteristika povezana je i sa aspektom koji govori o značaju motivacije, spremnosti za ulaganje napora, vremena i energije i uopšte posvećenosti učenju i radu.

Za razvoj intelektualne darovitosti i razvoj ekspertskog mišljenja važna je podrška, od porodičnog okruženja do systemske podrške na makroplanu, i brižljivo vođeno kultivisanje. Od formativnog značaja za oba fenomena su obrazovne mogućnosti, izloženost različitim kulturnim uticajima odnosno dostupnost kulturnih produkata (kulturno-potpornih sredstava) i socijalno posredovanje u zoni narednog razvoja.

ZAKLJUČAK – IMPLIKACIJE ZA ISTRAŽIVANJE I PRAKSU

Dosezanje ekspertize u nauci jedan je od vidova ostvarivanja darovitosti i iskazivanja razvijenih formi intelektualne darovitosti u naučnim disciplinama. Reč je o fenomenima koji se odnose na izvrsne, napredne oblike razvoja, koji su domenom određeni, te govorimo o oblašću određenoj darovitosti odnosno specijalizovanoj ekspertizi i ekspertskom mišljenju. Ovi fenomeni se zasnivaju na sposobnostima i sistemu znanja, a za njihov razvoj značajni su i nekognitivni aspekti (pre svega, motivacija, spremnost za ulaganje napora i posvećenost učenju), podrška i ciljem usmerena praksa. Od formativnog značaja za oba fenomena su obrazovne mogućnosti, izloženost različitim kulturnim uticajima, dostupnost kulturno-potpornih sredstava i socijalno posredovanje u zoni narednog razvoja.

Istraživački nacrti primereni prirodi ovih izvrsnih fenomena opterećeni su nizom metodoloških teškoća. Pred njihovo istinsko izučavanje postavlja se ambiciozan zahtev za ekološki validnim pristupom u izučavanju. Istraživanje ukazuje na potrebu za kreiranjem utemeljenih stimulativnih programa i procesno praćenje razvoja te na potrebu za istraživanjem kognitivnog razvoja koji se odvija tokom stvarnog procesa obrazovanja, kroz ovladavanje naučnim znanjima (procesna dijagnostika, Krnjaić, 1996; Krnjaić, 2002). Plodno istraživačko polje odnosi se na istraživanje ispoljavanja i mogućnosti formalnog mišljenja u različitim naučnim oblastima. Relevantno je ispitivati osobenosti ispoljavanja eksperimentalnog mišljenja, hipotetičko-deduktivnog mišljenja, kombinatoričkog mišljenja i probablističkog mišljenja. Potrebno je uvažiti sposobnosti relevantne za razvoj i ispoljavanje ekspertskog mišljenja, posredovanu inteligenciju i sistemogenezu naučnih znanja. Ukratko, istraživanja intelektualne i akademske darovitosti i ekspertskog mišljenja ukazuju na potrebu za istraživanjem kognitivnog razvoja koji se odvija tokom procesa obrazovanja, kroz usvajanje pojmova i ovladavanje naučnim znanjima u ekološki validnom kontekstu. Kada je reč o praktičnim implikacijama u oblasti obrazovanja, oba razmatrana problema ukazuju na značaj usklađenosti nivoa instrukcije sa uzrastom, mogućnostima i potrebama pojedinca i karakteristikama domena.

Na osnovu svega ovoga možemo da zaključimo da bavljenje ovim izuzetnim, izvrsnim razvojnim fenomenima vodi ne samo razumevanju naprednih oblika razvoja nego daje i dragocen doprinos razumevanju prirode razvoja čoveka i rasvetljavanju mogućnosti za njegovo podsticanje.

Literatura

- Bamberger, J. (1986). Cognitive Issues in the Development of Musically Gifted Children. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (388–417). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chi, M. T. H. (2006a). Two approaches to the study of experts' characteristics. U: K. A.

- Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. Hoffman (Eds.), *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (21–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, Time and Development of Talent. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (264–284). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Corte, E. (2013). Giftedness Considered from the Perspective of Research on Learning and Instruction. *High Ability Studies*, 24, 3–21.
- Feldman, D. H. & Benjamin, A. C. (1986). Giftedness as a Developmentalist Sees it. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (285–305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagne, F. (2005). From Gifts to Talents: the DMGT as a Developmental Model. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (98–119.). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1982). Nadia's Challenge. U: H. Gardner, *Art, Mind and Brain, A Cognitive Approach to Creativity* (184–192). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind, The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books (second edition).
- Goldsmith, L. T. (1990). The Timing of Talent: The Facilitation of Early Prodigious Achievement. U: M. J. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents* (17–32). The British Psychological Society.
- Gruber, H. E. (1986). The Self-Construction of the Extraordinary. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (247–263). New York: Cambridge University Press.
- Heller, K. A. (1996). Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent. U: K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (49–67). Oxford: Pergamon.
- Horn, Dž. (1991). Uspon i pad ljudskih sposobnosti. *Psihologija*, 3–4, 25–48.
- Ivić, I. (1992). Teorije mentalnog razvoja i problem ishoda obrazovanja. *Psihologija*, 3–4, 7–37.
- Jackson, N. E. & Butterfield, E. C. (1986). A Conception of Giftedness Designed to Promote Research. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (151–181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krnjaić, Z. (2002). *Intelektualna nadarenost mladih*. Beograd: Institut za psihologiju i Izdavačko preduzeće „Žarko Albulj“.
- Krnjaić, Z. (2004). Izgradnja znanja i razvijanje sposobnosti kroz proces obrazovanja. U S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (ur.), *Znanje i postignuće* (116–130). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjaić, Z. (2005). *Ekspertsko mišljenje: počeci i razvoj* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Krnjaić, Z. (2006). Ka određanju sposobnosti relevantnih za ekspertsko mišljenje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, br. 1, 45–59.
- Krnjaić, Z. (2012). Oslonci za konceptualizaciju pojma ekspertsko mišljenje. *Psihološka istraživanja*, Vol. 15 (1), 69–84.

- Krnjaić, Z. (2013). Ekspertsko mišljenje: mišljenje zasnovano na sistemu znanja. *Pedagogija*, LXVII (2), 153–162.
- Milinković, M. (1980). Sposobnosti, ličnost i stvaralaštvo. *Psihološka istraživanja*, 2, 127–179.
- Plut, D. (1987). Psihološka analiza ranog stvaralaštva. U: M. Duran, D. Plut i M. Mitrović, *Simbolička igra i stvaralaštvo* (127–237). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radford, J. (1990). The Problem of the Prodigy. U: M. J. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents* (32–49). The British Psychological Society.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (53–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1991). Ka trojnoj teoriji ljudske inteligencije. *Psihologija*, 3–4, 127–166.
- Sternberg, R. J. & Ben-Zeev, T. (2001). *Complex Cognition: The Psychology of Human Thought*. New York: Oxford University Press.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ward, P., Hodges, N. J., Starkes, J. L. & Williams, A. M. (2007). The Road to Excellence: Deliberate Practice and the Development of Expertise. *High Ability Studies*, 18, (2), 119–153.
- Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, Vol. 55, 1, 159–169.
- Ziegler, A. & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23, 3–30.

Zora Krnjaić

FROM GIFTEDNESS TOWARDS EXPERT THINKING

Summary: The paper discusses expert thinking development and scientific expertise attainment as a manner of realising giftedness and manifestation of developed forms of intellectual giftedness in science. Based on theoretical assumptions and empirical evidence some psychological characteristics of both phenomena are described. The discussed phenomena refer to exceptional intellectual giftedness, to advanced forms of developed expert thinking in science, to mature developed and informed forms of thinking. We are

talking about domain specific phenomena: domain specific giftedness and specialized expertise. For their development non-cognitive aspects are significant (first of all, motivation, willingness to invest effort, dedication to learning), support and purposeful practice. Education opportunities, exposure to different cultural influences, cultural tools availability and social interaction in the zone of proximal development have a formative role. Different research in intellectual and academic giftedness to date point to the need for further investigation of cognitive development in educational process through concept and scientific knowledge development in ecologically valid context. Both phenomena concerning pedagogical implications point to the importance of appropriate instruction level suited to varying individual potentials and needs, as well as domain characteristics.

Key words: giftedness, expert thinking, science, knowledge system, artificial development

Aleksandra Hadžić Krnetić¹¹, Milica Drobac,
Ivana Zečević, Brane Mikanović
Univerzitet u Banjaluci
Filozofski fakultet

PRIMJENA BLUMOVE TAKSONOMIJE U ANALIZI ISHODA OBRAZOVANJA ZA OSNOVNU ŠKOLU

Sažetak: U radu je predstavljena analiza ishoda Nastavnog plana i programa (skraćeno: NPP) za osnovno obrazovanje i vaspitanje u Republici Srpskoj. U analizi ishoda NPP korištena je Blumova taksonomija u kognitivnom i u psihomotornom području. Pored Blumove taksonomije korišten je i SMART sistem, omjer broja predviđenih nastavnih jedinica u odnosu na planirani broj časova kao i broj adekvatno postavljenih ishoda u odnosu na broj nastavnih jedinica. Analizom je obuhvaćeno 26 predmeta, koji se podučavaju od prvog do devetog razreda osnovne škole u Republici Srpskoj. Rezultati analize pokazuju dominaciju ishoda učenja nižih nivoa prema Blumovoj taksonomiji (znanje – 32,1%; shvatanje – 37%), dok su u znatno manjoj mjeri zastupljeni primjena – 18,9% i viši nivoi znanja (analiza – 7,6%; sinteza – 2,5% i evaluacija – 1,9%). Analiza ishoda učenja iz ugla SMART kriterija pokazuje da većina adekvatno formuliranih ishoda učenja zadovoljava četiri od pet kriterija i to: konkretnost, mjerljivost, ostvarivost i realističnost. Posljednji kriterij, vremensko ograničenje, zadovoljen je u samo jednom ishodu učenja, u okviru Srpskog jezika. Broj neadekvatno postavljenih ishoda varira od 15,7% u sedmom razredu, do 48,6% u prvom. Rezultati pokazuju i opterećenost nastavnim sadržajima u svim razredima, kao i mali broj ishoda u odnosu na broj nastavnih jedinica.

Ključne riječi: ishodi učenja, Nastavni plani i program za osnovnu školu, Blumova taksonomija, SMART kriteriji

UVOD

Primjena Blumove taksonomije u analizi ishoda obrazovanja

Kako bismo provjerili kvalitet obrazovanja u Republici Srpskoj, analizirali smo Nastavni plan i program (NPP) za osnovnu školu. Kvalitet obrazovanja se može poboljšati jasnijim definisanjem ishoda u nastavnom procesu, koji su u

¹¹ hadzicsandra@blic.net

skladu sa razvojnim mogućnostima učenika. Postoje različite taksonomije kojima možemo poboljšati obrazovne ishode, ali se najčešće primjenjuje Blumova taksonomija (Bloom et al., 1956) koja je urađena 1956. godine.

Blum (Bloom, 1981) je svojom taksonomijom ponudio koristan alat za unaprijeđenje obrazovnog sistema. Napravio je klasifikaciju u tri područja: kognitivnom, afektivnom i psihomotornom, što je omogućilo veliku primjenu u školskom sistemu, a što se pokazalo vrlo korisnim u radu pedagoga, nastavnika i psihologa. Njegova najveća primjena se i ogleda u analizi ishoda učenja (Špijunović, 2007). Takav pozitivan uticaj Blumova taksonomija je postigla jer počiva na principima koji su u skladu sa pedagoško-logičko-psihološkim klasifikacionim sistemom (Bloom, 1981). Blum nije odvojeno klasifikovao intelektualne sposobnosti od vještina unutar obrazovnih ciljeva, jer ih je teško razlikovati bez znanja o prethodnom iskustvu učenika, ali nije zanemario njihov razvoj. Blumova taksonomija u svojoj organizaciji sadrži šest glavnih kategorija. To su: znanje, shvatanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija.

Znanje uključuje one oblike ponašanja u kojima je naglašeno pamćenje. Može se manifestovati u prepoznavanju sadržaja ili reprodukovanju. Iako je riječ o reprodukciji, od učenika se očekuje da će biti u stanju da odgovori i na pitanja koja se razlikuju od onih u originalnom obliku. Znanje čini osnovu svih ostalih kategorija u taksonomiji, i razlikuje se od njih zato što je pamćenje glavni psihološki proces, dok su drugi samo usputni. U ovoj kategoriji znanje se prostire od prostih, konkretnih oblika informacija, do složenijih i apstraktnijih oblika u vidu teorija i struktura. *Shvatanje* je kategorija znanja u kojoj se najviše naglašavaju intelektualne sposobnosti i osobine. Kada se učenici suoče sa saopštenjem koje im je ranije izloženo, očekuje se da će ga moći razumjeti, koristiti sadržaj i ideje iz njega. Ono može biti u usmenoj ili pismenoj formi, i može imati verbalni ili neki drugi simbolički sistem. Blum (Bloom, 1981) razmatra tri vrste shvatanja: prevođenje, tumačenje i ekstrapolaciju. Pod prevođenjem se misli na osposobljenost pojedinca da saopštenju promijeni oblik, da se izrazi drugim riječima ili u drugoj formi. Ovo predstavlja prelazni oblik između kategorije znanja, ostalih potkategorija shvatanja i drugih viših kategorija, poput primjene, analize, sinteze i evaluacije. Pod tumačenjem dolazi do konfiguracije saopštenja u novu konfiguraciju. Da bi učenik mogao protumačiti saopštenje, mora ga prvo prevesti na neki svoj jezik, s nastojanjem da shvati odnose između dijelova koji čine jedno saopštenje. Pod ekstrapolacijom se podrazumijeva predviđanje na osnovu razumijevanja tendencija, tokova događaja ili uslova opisanih u saopštenju. Iako je slična primjeni, razlikuje se od nje, jer nastaje na osnovu onog što je dato, a ne na osnovu apstrakcija koje unosimo u datu situaciju na osnovu prošlog iskustva. *Primjena* je kategorija znanja koja svojim nazivom daje i svoj opis. U odnosu na shvatanje je viša kategorija iz dva razloga. Prvo, iako je za shvatanje i primjenu neophodno razumijevanje sadržaja, kod shvatanja učenik će koristiti znanja koja ima kada se to od njega traži za rješavanje problemske situacije, dok će kod primjene znati upotrijebiti svoja znanja i kada nije jasno koje konkretno

znanje treba upotrijebiti da bi se zadatak riješio. Drugo, primjena se ogleda u traženju veze između postojeće problemske situacije i saznanja koja ima učenik kako bi došao do rješenja. Onog trenutka kada prepozna u svom iskustvu o kojoj vrsti problema je riječ i na kojim principima počiva, nastupa shvatanje gdje se u tako strukturiranoj situaciji primjenjuje apstrakcija koju učenik razumije. Koliko je važna ova kategorija znanja govori činjenica da većina informacija koje usvajamo u školi prvenstveno služi da se primijeni u svakodnevnom životu. *Analiza* je nivo znanja na kojem se gradivo razbija na njegove sastavne dijelove, kako bi se otkrila veza koja postoji među dijelovima gradiva i kakva je priroda te veze. Kroz analizu učenik uči da razlikuje činjenice od hipoteza, zaključke od dokaza, relevantne informacije u sadržaju od onih koje to nisu. Analizom gradiva učenik može da razumije kako su ideje međusobno povezane, koje su to dominantne ideje u nekoj temi. Dok se shvatanje odnosi na sadržaj gradiva, analiza se odnosi na shvatanje samog saopštenja. Analiza ima tri nivoa. Na prvom nivou od učenika se očekuje da je sposoban da gradivo razbije na manje cjeline i da identifikuje elemente saopštenja. Na drugom nivou od učenika se očekuje da je sposoban da objasni prirodu veze između identifikovanih elemenata jednog saopštenja. I na trećem nivou, od učenika se zahtijeva da je sposoban da prepozna strukturu samog saopštenja, odnosno kako su elementi poredani tako da daju jednu cjelinu. *Sinteza* se definiše kao nivo znanja na kojem se elementi spajaju čineći jednu cjelinu koja ima određenu strukturu. U ovoj kategoriji se ispoljava kreativnost kod učenika. Blum se pita: nije li svako učenje kreativno učenje, jer usljed svake reorganizacije učenja ono postaje za učenika novo? Međutim, ono što psiholozi i pedagozi opisuju kao oblik kreativnog mišljenja, svakako se podudara sa sposobnostima i znanjima kojima učenik vlada na nivou sinteze. Iako učenik i na nižim kategorijama znanja, poput shvatanja, primjene i analize, radi sa elementima, sinteza je drugačija jer od učenika zahtijeva sposobnost korištenja elemenata iz različitih oblasti, kako bi došli do određene strukture jedne cjeline koja prije toga nije postojala. Blum razlikuje tri potkategorije sinteze zasnovane na produktima. U prvoj potkategoriji proizvod je jedinstveno saopštenje učenika. Učenik nastoji da saopšti ideje u različite svrhe i u tom slučaju koristi sredstva za bolju organizaciju svojih ideja. U drugoj potkategoriji proizvod je plan ili niz predloženih operacija, koji mora zadovoljiti zahtjevne objektivne kriterijume. Proizvod je na nivou ideje, sve dok ne dođe do njene realizacije, kao na primjer pravljenje plana eksperimenta – to je proizvod u vidu ideja na nivou sinteze, sve dok se ne materijalizuje izvođenjem eksperimenta, kada produkt prestaje biti ideja. I u trećoj potkategoriji proizvodi su grupe apstraktnih odnosa koji nastaju iz analize posmatranih elemenata. Proizvodi su apstraktni odnosi u vidu hipoteza koje treba provjeriti, jer nisu očigledni i dobijeni su iz detaljne analize. *Evalucija* je najviši nivo znanja. Pod njim se podrazumijeva davanje vrijednosnog suda za različite ideje, metode, gradivo i slično. Blum (Bloom, 1981) pravi razliku između *utiska* ili *dojma* i *procjene*. Dok se *utisak* zasniva na nejasnim kriterijima, kod *procjene* su kriteriji vrlo jasni. Zato se na nivou evaluacije i govori

o procjenama, a ne utiscima o određenoj temi. Evaluacija je najviši nivo znanja koji u sebe uključuje sve niže kategorije znanja. Vrednovanje se može zasnivati na upotrebi unutrašnjih i vanjskih standarda, kojim se procjenjuje koliko su proizvodi koji se vrednuju tačni, efikasni, ekonomični ili zadovoljavajući. Unutrašnji kriteriji su tačnost, dosljednost, logička preciznost i cjelovitost. Spoljašnji kriteriji se odnose na svrhu proizvoda, kao i na sredstva i načine na koje se ta svrha ostvaruje. Pri tome se koriste kriteriji efikasnosti i ekonomičnosti proizvoda. Kriteriji mogu biti određeni u odnosu na ciljeve koje treba postići ili u odnosu na već urađene radove u određenoj oblasti. To znači da postavljanje kriterija zavisi od vrste djela, odnosno proizvoda koji procjenjujemo. Neće se prema istim kriterijima procjenjivati istorijski dokument i neki književni roman. Ono što je važno za obrazovni sistem je postavljanje vaspitno-obrazovnih ciljeva na nivou evaluacije, kao što su sposobnost poređenja različitih teorija, sposobnost poređenja određenog djela sa najvišim dostignućima u području kojem pripada i sposobnost prepoznavanja sudova na osnovu kojih je napravljen izbor za tok neke aktivnosti. U skladu sa tim, cilj obrazovanja jeste da proširi bazu znanja, kako bi učenik bio sposoban da vrši evaluaciju, odnosno da postigne gore navedene vaspitno-obrazovne ciljeve. Cijela Blumova taksonomija kognitivnog područja je hijerarhijski uređena tako da svaka kategorija uključuje u sebe one nivoe znanja i kategorija sposobnosti koje se nalaze ispod nje. U ovoj analizi koristili smo gore opisane kategorije. Autori Anderson i Krejtvol (Anderson & Krathwohl, 2001) 1990. godine revidirali su kognitivno područje Blumove taksonomije (dosjećanje, shvatanje, primjena, analiza, procjenjivanje i stvaranje) i izmjenili nazive i redosljed kategorija unutar taksonomije.

Psihomotorno područje obuhvata sljedeće kategorije: imitaciju, manipulaciju, precizaciju, artikulaciju i naturalizaciju. Posebno su značajne za proces učenja određenih vještina i sposobnosti u bazičnom obrazovanju. Prva i početna kategorija, označena kao imitacija, ostvaruje se osposobljavanjem učenika da na osnovu praćenja i vježbanja vrše izvođenje (imitaciju) određenih aktivnosti. Manipulacija je viši stepen od imitacije i podrazumijeva izvođenje određenih aktivnosti uz razvijanje sposobnosti manipulisanja sa nekim postupcima ili aktivnostima u cjelini. Preciznost u izvođenju određenih aktivnosti, bez pomoći drugih označava se kao precizacija. Viši nivoui ciljeva u psihomotornom području definisani su kao artikulacija (izvođenje kompleksnih aktivnosti) i naturalizacija (istovremeno izvršavanje više aktivnosti, primjenom odgovarajućih vještina bez poteškoća). U pedagoškom i društvenom smislu opravdano je da učenik u bazičnom obrazovanju postigne nivo precizacije. Osim kontinuirane nastave fizičkog vaspitanja, u bazičnom obrazovanju postoje i druge mogućnosti koje mogu doprinijeti razvoju vještina (vannastavne aktivnosti, slobodno vrijeme učenika, sport i rekreacija) (Kapfer, 1972).

METOD

Svaki ishod NPP-a je analiziran uz pomoć dva kriterija: Blumove taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva (kognitivna i psihomotorna oblasti) i SMART sistema. Ishod učenja koji ima sljedeće karakteristike, a koje na osnovu engleskih riječi tvore skraćenicu SMART, vrednovao se adekvatno formulisanim: S – specific (konkretan – indikatori i načini njihovog mjerenja moraju biti jasno definirani), M – measurable (mjerljiv – indikatori koji ukazuju na to da je ishod postignut), A – achievable (ostvariv – indikatori koji ukazuju na to kako se ishod ostvaruje), R – realistic (realističan – indikatori koji ukazuju na to kako se ishod realno može ostvariti), T – time-limited (vremenski ograničen – indikatori koji ukazuju na to do kada se ishod treba ostvariti).

Kada je riječ o procjeni kvaliteta ishoda, onda smo se koristili Blumovom taksonomijom u kognitivnom i psihomotornom području. Blumova taksonomija u kognitivnom području klasifikuje ishode učenja u šest nivoa. Ovom taksonomijom je moguće utvrditi koliki se zahtjev stavlja pred učenika određenim ishodom učenja. Nivoi znanja su sljedeći: *znanje* (prosta reprodukcija podataka, pamćenje podataka bez razumijevanja), *razumijevanje* (najniži nivo razumijevanja, učenik zna da naučeni sadržaj prepričava sopstvenim riječima), *primjena* (naučena znanja zna primjeniti), *analiza* (sposobnost rastavljanja složenih pojmova na njihove dijelove, poređenje dva ili više pojma, uočavanje sličnosti ili razlike između dva pojma), *sinteza* (sposobnost da od dvije ili više informacija stvara neke nove, da od dva ili više pojmova, stvara neki novi kvalitet) i *evaluacija* (kritički osvrt na sadržaj). Psihomotorno područje obuhvata sljedeće kategorije: *imitacija* (učenik prati nečije izvođenje radnje i za njim ponavlja radnju), *manipulacija* (učenik izvodi određenu radnju uz instrukcije nastavnika), *precizacija* (precizno, sporo ili brže, izvođenje radnje), *artikulacija* (koordinacija, podrazumijeva koordinaciju više operacija uz primjenu dvije ili više vještina) i *naturalizacija* (istovremeno izvršavanje više operacija primjenom odgovarajućih vještina s lakoćom). Ishodi učenja koji nisu ispunjavali gore navedene kriterije smatrali su se neadekvatno formulisanim.

Svaki od utvrđenih kriterija za analizu je primjenjen na svaki ishod za svaki predmet pojedinačno. Analizirano je svih 26 predmeta.

REZULTATI I DISKUSIJA

Nivoi znanja i vještina u ishodima učenja po predmetima

U NPP-u za svaki predmet su navedeni ciljevi obrazovanja, nastavne jedinice, ishodi različitih nivoa znanja i preporuke za izvođenje i evaluaciju nastavnog procesa i znanja učenika. Analizom smo provjeravali kako su ishodi znanja raspoređeni unutar svakog pojedinačnog predmeta i koji nivo znanja dominira u

zahtjevima prema učenicima. Dobijene rezultate prikazaćemo na sljedećim stranicama. Na osnovu analize ishoda učenja svih 26 predmeta dobili smo sljedeće rezultate koji su prikazani u tabeli 1.

Tabela 1. Analiza ishoda učenja za sve predmete u osnovnoj školi po Blumovoj taksonomiji vaspitno-obrazovnih ciljeva u kognitivnom području

	Kategorije znanja po Blumovoj taksonomiji					
	znanje	shvatanje	primjena	analiza	sinteza	evaluacija
frekvencije	816	939	481	192	64	47
procenti	32.1	37	18.9	7.56	2.52	1.85

Kada pogledamo dobijene podatke u tabeli 1 lako se može uočiti da većina ishoda za svih 26 predmeta se nalazi na nivou *znanja* i *shvatanja* prema Blumovoj taksonomiji u kognitivnom području (69,1%). S druge strane, samo 1,85% ishoda je tako formulisano da od učenika zahtijeva najviši nivo znanja, *evaluaciju*. Takođe se može uočiti značajan pad viših nivoa znanja nakon *primjene* kao nivoa znanja (primjena = 18.9, analiza = 7.56). Kada pogledamo dobijene podatke sa pravom se možemo zapitati kako je moguće očekivati razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja učenika ukoliko su zahtjevi za usvajanje školskog gradiva na nivou pamćenja i prepoznavanja sadržaja?

Ukoliko uzmemo u obzir da su ishodi na nivou *primjene* češći u nižim razredima nego u višim, postavlja se pitanje da li sa starijim uzrastom, na kojem učenici imaju razvijenije kognitivne sposobnosti, dolaze niži zahtjevi? Iz dobijenih rezultata može se uočiti da više se od 60% gradiva planira savladati samo na nivou prepoznavanja i znanja činjenica, kao i najslabijeg razumijevanja. U tabeli 2 su prikazani rezultati zastupljenosti nivoa znanja u ishodima učenja na nivou svih devet razreda u osnovnoj školi prema Blumovoj taksonomiji vaspitno-obrazovnih ciljeva u kognitivnom području.

Tabela 2. Analiza ishoda učenja na nivou razreda u osnovnoj školi po Blumovoj taksonomiji vaspitno-obrazovnih ciljeva u kognitivnom području

	Kategorije znanja po Blumovoj taksonomiji (%)					
	znanje	shvatanje	primjena	analiza	sinteza	evaluacija
1. razred	23.9	17.4	40.2	6.52	10.9	1.09
2. razred	22.4	25.4	35.0	13.0	1.13	2.82
3. razred	29.8	34.1	21.0	7.32	4.39	3.41
4. razred	29.2	34.2	22.3	11.4	0.99	1.98
5. razred	37.9	36.6	13.4	8.48	2.23	1.34
6. razred	34.6	36.2	18.1	7.29	2.82	0.94
7. razred	30.5	39.6	19.9	5.41	2.46	2.21
8. razred	33.5	41.8	14.5	5.77	2.54	1.85
9. razred	34.0	37.6	17.0	7.22	2.76	1.49

Ovdje se još jasnije vidi dominantna zastupljenost ishoda koji podstiču najniže nivoe znanja, kao što su *pamćenje* („učenik će biti sposoban da upozna osnovne pojmove iz biologije”¹² ili „učenik će biti sposoban da nabroji osnovne dijelove ćelije”) i *shvatanje* („učenik će biti sposoban da objasni šta proučava biologija, i da je podjeli prema predmetu i problemu izučavanja” ili „učenik će biti sposoban da objasni neke osnovne karakteristike algi, gljiva i lišajeva”). Ishodi na nivou *pamćenja* su najmanje zastupljeni u drugom razredu (22.4%) a najviše u petom razredu (37.9%). Dobijeni podaci ukazuju tendenciju rasta broja ishoda na nivou *pamćenja* na višim razredima. Slične rezultate smo dobili i kod ishoda na nivou *shvatanja*. U najmanjoj mjeri su zastupljeni u prvom razredu (17.4%) a najviše u osmom razredu (41.8%). Takođe, na višim razredima broj ishoda na nivou *shvatanja* se povećava.

Ishodi na nivou *primjene* („učenik će biti sposoban da rukuje sa osnovnim laboratorijskim priborom i mikroskopom” ili „učenik će se obući za pružanje prve pomoći”) su najmanje zastupljeni u petom razredu (13.4%), dok ih je najviše u prvom razredu (40.2%). Visok procenat ishoda u prvom razredu je očekivan ako uzmemo u obzir da se većina sadržaja obrađuje kroz igru i aktivnosti sa konkretnim objektima. Učenici prvog razreda su usmjereni na usvajanje praktičnih znanja i vještina, te s tim možemo objasniti velik procenat ishoda na nivou *primjene*. U petom razredu, gdje je najmanje ishoda na nivou *primjene* u odnosu na ostale razrede, zahtjevi koji se stavljaju pred učenike su najniži i formulisani su o obliku tražene reprodukcije i preporučavanja.

Ishodi na nivou *analize* („učenik će biti sposoban da razlikuje vrste i ulogu polnih organa muških i ženskih” ili „učenik će biti sposoban da sagleda razliku između današnjeg čovjeka i pračovjeka”) su najmanje zastupljeni u sedmom razredu (5.41%), dok ih je najviše u drugom razredu (13.0%). Očekivano je da će broj ishoda na nivou *analize* biti u manjoj mjeri u odnosu na ishode sa nižim nivoima znanja poput *pamćenja*, *shvatanja* i *primjene*, ali nije očekivano da će opadati u višim razredima. Stariji učenici imaju razvijenije kognitivne sposobnosti i pretpostavlja se da mogu usvajati apstraktne sadržaje i riješavati složenije problemske zadatke. Stoga ne postoji opravdan razlog da se pred učenike viših razreda stavljaju niži zahtjevi u odnosu na učenike nižih razreda.

Ishodi na nivou *sinteze* („učenik će biti sposoban da sastavlja riječi od zadatih glasova”¹³ ili „učenik će biti sposoban da pronalazi nove riječi mijenjanjem i transformisanjem poznatih, pronalazi originalna i maštovita rješenja”) su najmanje zastupljeni u drugom razredu (1.13%), dok ih je najviše u prvom razredu (10.9%). Dobijeni podaci ukazuju na mali broj ishoda na nivou *sinteze* u svim razredima, osim u prvom. Velika su odstupanja u vrijednostima broja ishoda na nivou *sinteze* u prva četiri razreda, dok je od petog do devetog razreda broj ishoda ujednačen i kreće se oko 2.46%. Ako uzmemo u obzir da se u ovoj kategoriji znanja ispoljava kreativnost učenika, postavlja se pitanje kako sa ovako malim brojem ishoda na nivou *sinteze* utičemo na njen razvoj. Takođe je neopravdano mali broj ishoda u višim

¹² Primjeri ishoda učenja iz predmeta Biologija.

¹³ Primjer ishoda za predmet Srpski jezik – Prvi razred.

razredima ako uzmemo u obzir, s jedne strane proizvod *sinteze* (apstraktni odnosi u vidu hipoteza koje treba provjeriti) i s druge strane sposobnost starijih učenika da koriste apstraktne sadržaje.

Ishodi na nivou *evaluacije* („učenik će biti sposoban da se samostalno i slobodno likovno izražava i procjenjuje svoj rad i rad drugih u odjeljenju”¹⁴ ili „učenik će biti sposoban da pravi slikovnicu”) su najmanje zastupljeni u šestom razredu (0.94%), dok ih je najviše u drugom razredu (2.82%). Od svih šest kategorija znanja, ishodi na nivou *evaluacije* su u najmanjoj mjeri zastupljeni. Dobijeni podaci su takođe očekivani, jer je *evaluacija* najviši nivo znanja i odnosi se na davanje vrijednosnog suda zasnovanog na vrlo jasnim kriterijima za različite ideje, metode, gradivo i slično. Da bi učenik ostvario ishod na nivou *evaluacije*, mora da ovlada sadržajem na svim nižim kategorijama znanja.

Predmet Fizičko vaspitanje u NPP-u za osnovnu školu u Republici Srpskoj realizuje se od drugog razreda pa sve do kraja osnovne škole, s tim da se nastavni sadržaji, koji pripadaju ovom predmetu podučavaju i u prvom razredu u okviru predmeta Ritmika, sport, muzika. Za analizu ishoda predmeta Fizičko vaspitanje primjenjena je Blumova taksonomija u psihomotornom području. Rezultati su prikazani u tabelama 3 i 4.

Tabela 3. Analiza ishoda učenja za predmet Fizičko vaspitanje po Blumovoj taksonomiji vaspitno-obrazovnih ciljeva u psihomotornom području

	Kategorije znanja prema Blumovoj taksonomiji u psihomotornom području				
	imitacija	manipulacija	precizacija	artikulacija	naturalizacija
frekvencije	0	21	76	52	0
procenti	0	14,09	51,01	34,90	0

Prikazani podaci u tabeli 3 pokazuju da najveći broj ishoda pripada kategoriji *precizacije* (51,01%) i da u kategorijama *imitacija* i *naturalizacija* psihomotornog područja nema ni jednog ishoda. Ovi podaci ukazuju na to da se od učenika očekuje da pojedinačne radnje izvode samostalno (*precizacija*) ili da uvezuju više njih (*artikulacija*). Izostanak ishoda na nivou *naturalizacije*, gdje se od učenika očekuje istovremeno izvršavanje više operacija primjenom odgovarajućih vještina sa lakoćom, odgovara učenicima sa prosječnim motoričkim vještinama. Međutim, za učenike sa razvijenijim motoričkim sposobnostima ovakav NPP nije podsticajan.

Tabela 4. Nivoi u ishodima za predmet Fizičko vaspitanje po Blumovoj taksonomiji vaspitno-obrazovnih ciljeva u psihomotornom području po razredima

	imitacija	manipulacija	precizacija	artikulacija	naturalizacija
2. razred	0	16	56	28	0
3. razred	0	9.09	59.1	31.8	0

¹⁴ Primjer ishoda za predmet Likovno vaspitanje – Drugi razred.

4. razred	0	27.3	33.3	39.4	0
5. razred	0	0	50	50	0
6. razred	0	6.67	53.3	40	0
7. razred	0	21.4	78.6	0	0
8. razred	0	0	57.1	49.2	0
9. razred	0	0	33.3	66.7	0

Podaci koje vidimo u tabeli 4 ukazuju na to da u Fizičkom vaspitanju od razreda do razreda postoje oscilacije kada su u pitanju kategorije: *precizacije*, *artikulacije* i *manipulacije*. Ono što je takođe vrlo značajno, jeste da od sedmog razreda opada nivo *precizacije*, ali zato raste nivo *artikulacije*, a to znači da se od učenika u višim razredima osnovne škole očekuju viši nivoi kvaliteta izvođenja određenih vještina i radnji.

Analiza ishoda prema SMART kriteriju

Analiza ishoda učenja prema SMART kriteriju je pokazala da većina zadovoljava četiri od pet kriterija i to: konkretnost, mjerljivost, ostvarivost i realističnost. Posljednji kriterij, vremensko ograničenje, zadovoljen je u samo jednom ishodu učenja, u okviru Srpskog jezika.

Tabela 5. Analiza ishoda učenja za sve predmete prema SMART kriteriju

f	SMART kriterij									
	konkretan		mjerljiv		ostvariv		realističan		ograničen vremenom	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2540	2416	95.1	2422	95.4	2530	99.6	2537	99.9	1	0.04

Dobijeni rezultati ukazuju da su ishodi konkretno formulisani (95.1%), da se mogu mjeriti (95.4%), da su ostvarivi (99.6%) i da sadrže indikatore koji ukazuju na to kako se ishod može realizovati (99.9%). Primjeri ishoda koji ispunjavaju četiri kriterija su: „učenik će biti sposoban da definiše pojmove *populacije* i *biocenoze*“, ili „učenik će biti sposoban da shvati značaj *ekološke ravnoteže* za očuvanje *ekosistema*“. Iz navedenih primjera ishoda se jasno vidi koje konkretno sadržaje sadržaje učenik treba da usvoji, šta se od njega očekuje (nivo znanja) i u skladu s tim kako ćemo to izmjeriti. Kriterij *ograničen vremenom* nije ispunjen jer u ishodu nije navedeno u kojem vremenskom okviru se očekuje da učenik realizuje ishod. Zbog neispunjavanja kriterija vremensko ograničenje, nemamo vremenski okvir u sklopu kojeg se definisani ishod treba ostvariti što može otežati rad učitelja i nastavnika.

ZAKLJUČCI

Dobijeni rezultati ukazuju da djeca koja pohađaju osnovnu školu u Republici Srpskoj stiču veliku količinu znanja i informacija, i može se postaviti pitanje da li takvi zahtjevi koji se postavljaju pred naše učenike doprinose realizaciji njihovih potencijala. Analiza ishoda učenja iz ugla Blumove taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva u kognitivnom području nam govori da imamo najviše ishoda koji podstiču najniže nivoe znanja (*znanje i shvatanje*), nešto više ishoda koji podstiču viši nivo znanja (*primjenu*), dok je malo ishoda na nivou znanja *analize, sinteze i evaluacije*. Primjena znanja se nedovoljno traži od učenika. Na osnovu dobijenih podataka možemo da zaključimo da na ovaj način mi obrazujemo učenike sa velikom bazom podataka, ali ne i kao mislioce, sposobne da svoje znanje upotrebe, ili da na osnovu svojih saznanja kritički pristupaju razmatranju onoga što se u njihovom okruženju dešava.

Drugi dio naše analize ishoda učenja iz ugla SMART kriterija nam je pokazala da većina ishoda zadovoljava četiri od pet kriterija i to: konkretnost, mjerljivost, ostvarivost i realističnost. Ishodi koji su svojom formulacijom konkretni, mjerljivi, ostvarivi, realistični i vremenski ograničeni su dobri ishodi. Kao takvi daju nam jasne smjernice u radu, kao i koje nivoe znanja učenik treba savladati kako bi se ostvarili postavljeni obrazovni ciljevi. Posljednji kriterij, vremensko ograničenje, zadovoljen je u samo jednom ishodu učenja. U odnosu na 2540 analiziranih ishoda ne možemo smatrati da je ovaj kriterij zadovoljen. Veoma je važno odrediti vremenski okvir u kojem će se realizovati postavljeni ishodi.

Literatura

- Anderson W. L. & Krathwohl D. R. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition*. Allyn & Bacon.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bloom, B (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kapfer, M. (1972). *Behavioral Objectives in Curriculum Development*. New Jersey: Educational Technology Publication.
- Špijunović, K. (2007). Operacionalizacija ciljeva i zadataka kao osnova vrednovanja rada u nastavi. *Pedagogija 4*. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju Republike Srpske*. (2008). Službeni glasnik Republike Srpske, 74/08, str. 1–32.

USE OF BLOOM'S TAXONOMY IN ANALYSIS OF EDUCATIONAL OUTCOMES FOR PRIMARY SCHOOL

Summary: The paper presents the outcome of the recently conducted analysis of the Primary School Curriculum for the Republic of Srpska (hereinafter referred to as the 'PSC'). The PSC outcome analysis was conducted according to Bloom's Taxonomy in the cognitive and psychomotor domains of learning. In addition to Bloom's Taxonomy, we used the SMART system, the ratio between the number of unit plans and the number of lesson plans as well as the number of adequately formulated outcomes in relation to the number of unit plans. The analysis included 26 school subjects which are taught from the first to ninth grade of primary schools in the Republic of Srpska. The results disclosed the dominance of lower-order cognitive skills (knowledge – 32.1%; understanding – 37%), as implied in Bloom's Taxonomy, whereas the application (18.9%) and higher-order cognitive skills (analysis – 7.6%, synthesis – 2.5% and evaluation – 1.9%) were developed to a much lesser degree. The analysis of learning outcomes from the perspective of the SMART criteria showed that the most of adequately formulated learning outcomes met four out of the five criteria, and they are: Specific, Measurable, Assignable, and Realistic. The last, fifth criterion, Time-related was met in only one outcome – the Serbian language. The number of inadequately formulated outcomes varied from 15.7%, in the seventh grade, to 48.6%, in the first grade. The results showed that the Curriculum is too prescriptive and over-demanding in its content for all primary school grades as well as the disproportion between the number of outcomes and the number of units plans.

Key words: learning outcomes, curriculum for primary schools, Bloom's taxonomy, SMART criteria

Ivana Jovanović
Univerzitet u Kragujevcu
Učiteljski fakultet u Užicu

STAVOVI UČITELJA O PODSTICANJU STVARALAČKOG MIŠLJENJA UČENIKA U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE

Sažetak: Neka od aktuelnih pitanja kojima se poslednjih godina bavi savremena škola jesu pitanja misaonog aktiviranja učenika u nastavnom procesu, podsticanja i razvijanja mišljenja kod učenika, podsticanja samostalnosti i svestranog razvoja učenikove ličnosti. U radu se ukazuje na stvaralačko mišljenje kao važnu osobinu kreativnih učenika u početnoj nastavi matematike i podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja kao važan zadatak nastave matematike u mlađim razredima osnovne škole. Prvi deo rada predstavlja teorijsku analizu stvaralačkog mišljenja i stvaralačkih sposobnosti sa osvrtom na mogućnosti podsticanja stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike i faktore koji doprinose efikasnijem uticaju početne nastave matematike na razvijanje stvaralačkih sposobnosti učenika. Ukazuje se i na faktore koji ometaju razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike i mogućnosti njihovog uklanjanja. U drugom delu rada izneti su rezultati sprovedenog istraživanja koje je obavljeno na uzorku od 104 učitelja. Dobijeni rezultati pokazuju da najveći broj učitelja smatra da su za matematičko mišljenje podjednako važne sve vrste mišljenja (50,0%), dok je 29,8% izdvojilo logičko, a 16,3% stvaralačko mišljenje kao važne komponente matematičkog mišljenja. Rezultati su pokazali i da se najveći procenat učitelja (55,8%) izjasnio da je matematika najpogodniji nastavni predmet za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika. Najveći procenat učitelja (58,7%) je izdvojio problemsku nastavu kao najpogodniji nastavni sistem za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike. Ispitali smo i stavove učitelja o podsticanju i razvijanju stvaralačkih sposobnosti učenika u početnoj nastavi matematike. Rezultati pokazuju da se, prema stavovima učitelja, nastavom matematike najviše podstiče fleksibilnost (4,17), zatim originalnost (3,88), fluentnost (3,81), redefinicija (3,74), elaboracija (3,42) i, na kraju, osetljivost za probleme (3,27). Na osnovu iznetih pokazatelja, potvrdili smo opštu pretpostavku da se stvaralačko mišljenje može podsticati i razvijati dobro organizovanom početnom nastavom matematike, odnosno raznovrsnim matematičkim zadacima koji će podsticati i razvijati pojedine stvaralačke sposobnosti, a time i stvaralačko mišljenje.

Ključne reči: stvaralačko mišljenje, stvaralačke sposobnosti, kreativnost, početna nastava matematike

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Jedno od centralnih pitanja kojim se poslednjih godina bavi pedagoški krug jeste razvoj mišljenja kod učenika. Isticanje razvoja mišljenja kao važnog zadatka obrazovanja i vaspitanja u savremenim uslovima značajno je iz više razloga. Pre svega, od škole se, u uslovima intenzivnog razvoja i tehničkog napretka, zahteva da stvara samostalne i svestrane ličnosti koje će moći da idu u korak s vremenom i da se nose sa brojnim životnim problemima. Osposobljavanje učenika za rešavanje problema dobija na značaju i kada se uzme u obzir da se čovek stalno nalazi pred problemima koje treba da reši. Sve to govori u prilog činjenici da je podsticanje i razvijanje mišljenja jedan od prioritarnih zadataka savremene škole.

U vremenu brzih promena nije akcenat na sticanju „enciklopedijskog“ znanja, već se sve više zahteva da škola podstiče misaone procese, osposobljava učenike za samostalno sticanje znanja i korišćenje stečenih znanja u novim problemskim situacijama. Od učitelja se sve više zahteva da njegova funkcija bude više organizatorska, a manje čisto predavačka. Od njega se zahteva da tako organizuje čas da on aktivira učenike, pri čemu će učenici biti misaono aktivni subjekti nastavnog rada. Stoga se kao važan zadatak nameće ne toliko usvajanje znanja, nego razvijanje sposobnosti mišljenja. Od najranijeg uzrasta se mora osmišljeno i sistematski podsticati stvaralačko mišljenje učenika. Nastava matematike se nameće kao pogodna. Mišljenje se pokreće kada se naiđe na neku teškoću koja se ne može rešiti na ustaljen način, a matematika je, upravo, puna teškoća za učenike. Tu specifičnost matematike treba iskoristiti i izazivati misaone procese (analizu, sintezu, apstrakciju, generalizaciju, konkretizaciju, specijalizaciju i upoređivanje...). U procesu mišljenja pojedinac operiše simbolima i uviđa veze i odnose između objekata i dolazi do novih saznanja.

Početna nastava matematike

Matematika kao nastavni predmet ima veliki uticaj na ostvarivanje pomenu-tog zadatka savremene škole. Stoga je važno da nastava matematike bude tako organizovana da podstiče samostalnost učenika, da se učenici često nalaze pred problemima za čije rešavanje moraju ulagati misaone napore. Time će se podsticati sve komponente matematičkog mišljenja: logičko, kritičko, stvaralačko i apstraktno.

Nastava matematike je nastavni proces u kojem se vaspitanje i obrazovanje ostvaruje pomoću matematičkih sadržaja. Matematika kao nastavni predmet koristi sadržaje matematike kao nauke s jedne strane, a sa druge, koristi saznanja didaktike. Sadržaji matematike kao nauke se didaktički oblikuju, pri čemu se ne sme narušiti njihova naučnost, i prilagođavaju uzrasnim karakteristikama učenika. Prema rečima Malinovića i Malinović-Jovanović (2002: 5), „dok matematika kao nauka ima za cilj da otkrije i utvrdi nove činjenice i zakonitosti u oblasti matematike, dotle matematika kao nastavni predmet ima za cilj da saopšti određena mate-

matička znanja“. Još preciznije odnos matematike kao nauke i matematike kao nastavnog predmeta definišu Dejić i Egerić (2003: 12) ističući da: „Od celokupnog matematičkog znanja bira se samo jedan mali fond koji se transformiše u oblik pogodan za prenošenje učenicima. Odabiranjem matematičkih sadržaja i njihovom transformacijom u oblik pogodan za usvajanje od strane učenika nastaje nastavni predmet Matematika“. Pomenuti autori dalje ukazuju da je „važno da odabrani sadržaji budu osnova za ostvarivanje ishoda obrazovanja“ (Dejić, Egerić, 2003: 12).

Kada se kaže početna nastava matematike misli se na nastavu matematike u mlađim razredima osnovne škole (prva četiri razreda). Nastava matematike na ovom uzrastu je po mnogo čemu specifična, a pre svega se misli na apstraktnost matematičkih pojmova koje treba tako didaktičko-metodički oblikovati da budu primereni uzrastu učenika. Drugim rečima, početna nastava matematike podrazumeva uvažavanje psiholoških karakteristika učenika pri didaktičko-metodičkom oblikovanju matematičkih sadržaja, pri čemu se ne narušava ni naučnost tih sadržaja. *Nastavnim programom matematike* (1996) propisani su cilj i zadaci nastave matematike. Ističe se da je u osnovnoj školi cilj nastave matematike „da učenici usvoje elementarna matematička znanja koja su potrebna za shvatanje pojava i zavisnosti u životu i društvu; da osposobi učenike za primenu usvojenih matematičkih znanja u rešavanju raznovrsnih zadataka iz životne prakse, za uspešno nastavljanje matematičkog obrazovanja i za samoobrazovanje; kao i da doprinese razvijanju mentalnih sposobnosti, formiranju naučnog pogleda na svet i svestranom razvitku ličnosti učenika“ (1996: 3). Iz navedenog cilja nastave matematike proizilaze zadaci nastave matematike.

Jedan od važnih zadataka nastave matematike je „da razvija učenikovu sposobnost posmatranja, opažanja i logičkog, kritičkog, stvaralačkog i apstraktnog mišljenja“ (*Nastavni program matematike*, 1996: 3). Ovaj zadatak nastave matematike se posebno ističe u vremenu brzih promena i naučno-tehničke revolucije, jer se od škole sve više zahteva da stvara pojedince koji će biti osposobljeni da misle i da se samostalno snalaze. O značaju razvoja mišljenja kao posebno važne komponente svake nastavne aktivnosti govori i Jovan Đorđević (2006: 385), ističući da se na proces razvoja sve manje gleda sa stanovišta prenošenja informacija, a sve više se naglašava „značaj razvoja u oblasti procesa saznavanja, posebno intelektualnog razvoja i razvoja mišljenja. Jedan od centralnih zadataka je razvoj i poučavanje mišljenja, kultivisanje intelekta prožeto proučavanjem vrednosti“. Otuda podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja postaje važan zadatak nastave. Ovom zadatku ćemo u radu posvetiti posebnu pažnju, ukazujući na važnost podsticanja i razvijanja stvaralačkog mišljenja kod učenika, kao važne komponente matematičkog mišljenja.

Matematičko mišljenje

Kao što smo već pomenuli, jedan od važnih zadataka nastave matematike, pored usvajanja određenih matematičkih znanja, jeste i razvijanje matematičkog mišljenja. U savremenim uslovima se, kako ističe Đorđević (2006: 388), „manje in-

sistira na usvajanju specifičnih količina znanja, a više na razvijanju univerzalno primenljivih intelektualnih sposobnosti kao instrumenata dobijanja i rasuđivanja o saznanjima". Otuda i podsticanje matematičkog mišljenja dobija sve veći značaj.

Sam pojam matematičkog mišljenja je dosta širok i ne može se lako definisati.

U svom radu Malinović i Malinović-Jovanović (2002: 44) ističu da je matematičko mišljenje „mišljenje kojim se izgrađuju matematički pojmovi, operiše tim pojmovima i otkrivaju relacije i zavisnosti među njima, tj. otkrivaju se matematičke istine (činjenice)". Dejić i Egerić (2003: 32), govoreći o matematičkom mišljenju, ističu njegove kvalitete kao što su: „gipkost, aktivnost, usmerenost, ekonomičnost, dubina, širina, originalnost, lakonizam itd.“

Najuopštenije, za matematičko mišljenje možemo reći da predstavlja uviđanje veza i odnosa među elementima koji omogućavaju rešenje problema. Specifičnost matematičkog mišljenja proizilazi iz specifičnosti matematičkih sadržaja koji su lišeni materijalnih karakteristika. Matematičko mišljenje operiše apstraktnim pojmovima. Međutim, ovo određenje nam ne govori mnogo o tome koje sposobnosti pojedinac koristi pri rešavanju problema, odnosno koje misaone operacije koristi. Upravo nas to navodi da matematičko mišljenje odredimo preko vrsta mišljenja koje ga sačinjavaju, a koje se prepliću u procesu rešavanja matematičkih problema. Ovde ćemo pokušati da damo neka određenja matematičkog mišljenja, posmatrajući ga kao složen sistem koji sačinjavaju: logičko, kritičko, stvaralačko i apstraktno mišljenje.

Logičko mišljenje se najčešće određuje kao mišljenje koje sledi principe logike. Prema mišljenju Brkovića (1995: 29), logičko mišljenje se zasniva na „odredbama reči i njihovim značenjima definisanim pojmovima i logičkim zakonima; to je najrazvijeniji tip mišljenja". Ono podrazumeva „osposobljenost pojedinca da se koristi specifičnim logičkim metodama" (Špijunović, 1994: 48). U okviru logičkog mišljenja u početnoj nastavi matematike dominiraju logičke operacije (misaoni postupci): analiza, sinteza, apstrakcija, generalizacija, konkretizacija, specijalizacija i upoređivanje, kao i induktivno i deduktivno zaključivanje, zaključivanje po analogiji i intuicija itd. Navedene logičke operacije dolaze do izražaja u procesu formiranja matematičkih pojmova.

Kritičko mišljenje se najčešće određuje kao sastavni deo stvaralačkog mišljenja. U *Pedagoškom rečniku* (1967: 482) kritičko mišljenje je definisano kao „osobina mišljenja koja se sastoji u svestranoj analizi, kritičkom proveravanju činjenica, hipoteza i drugih podataka koji se usvajaju". Enis (prema: Pešić, 2007: 174) kritičko mišljenje definiše kao oblik „refleksivnog, na razlozima zasnovanog mišljenja čiji je cilj donošenje razumne odluke o tome u šta se može verovati i kako treba postupiti". Često se kritičko mišljenje određuje kao procena i preispitivanje ispravnosti načina i relevantnosti činjenica koji su značajni za rešavanje problema, odnosno kao procena vrednosti neke ideje (svoje ili tuđe). Kritičko mišljenje je u osnovi svih misaonih procesa i podrazumeva evaluaciju tih procesa i ideja.

Kao ključne sposobnosti i veštine kritičkog mišljenja, Pešić (2007: 175) izdvaja: „sposobnosti interpretacije i analize informacija, izvođenje logički ispravnih

i prihvatljivih zaključaka (zaključivanje) i preispitivanje zasnovanosti i prihvatljivosti sudova, argumenata, uverenja i tumačenja (evaluacija)". Kritičko mišljenje se ogleda u kritičkom odnosu prema informacijama sa kojima dolazimo u dodir, kao i u otkrivanju nedoslednosti, vrednovanju različitih pozicija i argumenata. Govoreći o kritičkom mišljenju učenika u početnoj nastavi matematike, Maričić (2009: 485) kritičko mišljenje definiše kao „složenu intelektualnu aktivnost u kojoj dolaze do izražaja sledeće sposobnosti:

- formulisanje problema,
- reformulisanje problema,
- evaluacija,
- osetljivost za probleme,
- zaključivanje i vrednovanje zaključaka“.

Stvaralačko (kreativno) mišljenje se definiše kao „oblik mišljenja koji dovodi do otkrivanja povezanosti pojava na nov i originalan način, što dovodi do stvaranja novih produkata (rešenja problema, proizvoda). Kreativno mišljenje prolazi kroz četiri faze: preparaciju, inkubaciju, iluminaciju i verifikaciju“ (Brković, 1995: 26). Kako ćemo se u posebnom delu detaljnije baviti stvaralačkim mišljenjem, ovde smo naveli samo osnovno određenje stvaralačkog mišljenja.

Apstraktno mišljenje se definiše kao „oblik mišljenja u kome se kao komponente kojima se rešava problem koriste simboli (apstraktni pojmovi)“ (Brković, 1995: 7). Značaj ove vrste mišljenja za nastavu matematike je veliki, posebno ako se ima na umu apstraktnost matematičkih pojmova. Ono se odnosi na mišljenje o pojmovima koji nisu u opazajnom polju.

Tek ovako shvaćeno matematičko mišljenje, definisano kao složena aktivnost u kojoj dolaze do izražaja sve pomenute vrste mišljenja, u nastavi matematike se može uspešno podsticati i razvijati.

Stvaralačko mišljenje

Stvaralačko mišljenje je poslednjih godina postalo važna istraživačka tema. Stvaralačko mišljenje i stvaralačke sposobnosti pojedinaca doprinose moći jedne zemlje, pa je stoga važno podsticanje razvoja ove vrste mišljenja. Zato se sve češće raspravlja o činiocima koji podstiču razvoj stvaralačkog mišljenja. Takođe, teži se i otkrivanju i otklanjanju činilaca koji sputavaju njegov razvoj. U vezi s tim mogu se postaviti brojna pitanja: Da li je moguće razvijati stvaralačko mišljenje učenika? Šta činiti u nastavi kako bi se podsticalo stvaralačko mišljenje učenika? Koji su to činioci koji sputavaju stvaralačke sposobnosti kod učenika? Kako otkloniti ometajuće činioce? Na koji način nastavnici i drugi faktori sredine mogu uticati na razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika? Koja vrsta nastavnog rada najefikasnije utiče na razvijanje stvaralačkog mišljenja? Na koji način motivisati učenike da stvaralački misle? i sl.

U *Pedagoškom rečniku* (1967: 405) pod stvaralačkim mišljenjem se podrazumevaju „razne vrste aktivnosti u procesu učenja koje karakteriše samostalno uočavanje, iznalaženje i konstruisanje novih i originalnih puteva za rešavanje postavljenih zadataka i problema“.

U *Pedagoškoj enciklopediji* (Grupa autora, 1989: 404) se navodi: „Stvaralačko mišljenje predstavlja oblik mišljenja u čijoj je osnovi složena intelektualna aktivnost koju karakterišu originalnost i društveno priznata vrednost rezultata te aktivnosti. Svojtvo originalnosti pripisuje se onim produktima misaone delatnosti kojima se dolazi do nečeg novog, neobičnog, retkog, osobitog“.

Kada se govori o stvaralačkom mišljenju, često se ističu dva kriterijuma, u zavisnosti od produkata stvaralačkog rada. Po strožem kriterijumu stvaralaštvo podrazumeva otkrivanje nečeg novog što do tada nije poznato, što do tada niko nije otkrio. Drugi je blaži kriterijum, po kom se stvaralaštvo shvata kao nešto novo za onoga ko stvara, bez obzira na to da li je neko ranije već to otkrio.

Mi ćemo, u radu prihvatiti dve karakteristike stvaralačkog mišljenja koje ističe i Špijunović (1994: 52):

1. Prihvata se kao stvaralačko svako rešenje do koga dete dolazi, koje je za njega novo, bez obzira na činjenicu da li je neko drugi pre njega došao do tog istog rešenja.

2. Stvaralačko mišljenje se posmatra kao sposobnost koju, u većoj ili manjoj meri, poseduje svaki učenik, a ne kao specifična misaona obdarenost koja se statistički retko javlja u datoj populaciji.

Na osnovu proučene literature (Kvaščev, 1969, 1976, 1975, 1974; Guilford, 1957, 1967, 1959) mogli bismo napraviti listu karakteristika stvaralačkog mišljenja. To su: novina, originalnost, produktivne aktivnosti, procesi rekombinovanja činjenica i ideja, zaključivanje na nov način, sposobnost uočavanja problema, duhovitost i stvaranje produkata koji su drugačiji, sposobnost rešavanja problema na nov način, pronalaženje novih puteva za rešavanje problema, samostalnost u radu i sl.

Stvaralačko mišljenje odvija se kroz četiri faze. To su: preparacija, inkubacija, iluminacija i verifikacija. Preparacija se ogleda u „pripremi za rešavanje problema – upoznavanju sa problemom i prikupljanje podataka“ (Brković, 1995: 46). U ovoj fazi se traže ideje za rešavanje problema i javljaju prvi pokušaji rešavanja problema. To je faza za koju je karakteristično prikupljanje građe za rešavanje problema. Inkubacija je period u kojem se vidno ništa ne dešava, ali „iznenadno javljanje ideje rešenja u toku perioda inkubacije ukazuje da se i u njoj odvija rešavanje problema – iako to nije opažljivo“ (Brković, 1995: 21). Ovde se rešavanje problema dešava na unutrašnjem planu, pojedinac misli o problemu i otkriva ideje za rešavanje problema. Zatim sledi „aha doživljaj“ ili faza iluminacije koju karakteriše iznenadno javljanje, otkrivanje bitnih odnosa i veza koji su bitni za rešavanje problema. Ovo je faza inspiracije, nadahnuća. Na kraju dolazi faza verifikacije. U ovoj fazi se vrši procenjivanje i provera rešenja.

Stvaralačko mišljenje se zasniva na stvaralačkim sposobnostima, pa otuda potreba da se izdvoje sposobnosti koje ga sačinjavaju. To su: originalnost, fleksibilnost, fluentnost, redefinicija, osetljivost za probleme i elaboracija.

Termin *originalnost* potiče od latinske reči „origo“ što znači početak. Polazeći od Gilfordovog shvatanja originalnosti, Kvaščev (Kvaščev, 1974: 10) originalnost definiše kao „pronalaženje, izumevanje, otkrivanje nečeg novog, a da je to novo, nešto što je retko, neobično, osobito, izvorno, neponovljivo“. Osobine koje su suprotne originalnosti su: konvencionalno ponašanje i stereotipnost. Originalnost se najčešće ogleda u neočekivanim rešenjima. Stevanović (2001: 120) definiše originalnost kao „nastajanje nečeg novog, izvornog, ranije nepoznatog. Obično se vidi u nekom delu, procesu ili ponašanju pojedinca“.

Originalna ideja ili odgovor jeste onaj koji se statistički retko javlja u populaciji kojoj individua pripada. Originalnost predstavlja „izvornost, osobenost, samostalnost, prvobitnost“ (Brković, 1995: 41). Maričić (2006: 61) ukazuje na razliku između originalnosti kao sposobnosti i originalnosti kao osobine ličnosti, ističući da se originalnost kao sposobnost mišljenja manifestuje kroz „proizvođenje ideja i odgovora koji su retki, udaljeni i duhoviti. Za ove osobe je karakteristično slobodno kombinovanje pojmova, asocijativna igra i uopšte sloboda da svojim mislima daju zamaha kojim prevazilaze uobičajene tokove misaonog procesa. Ona se karakteriše trajnošću i uopštenošću i time što se njena priroda ne može menjati“. Za razliku od originalnosti kao sposobnosti mišljenja, originalnost kao osobina ličnosti se odnosi na strukturu ličnosti „u čijoj osnovi je niz drugih osobina koje su tako povezane da daju pečat individualnosti i jedinstvenosti“ (Maričić, 2006: 61).

Učenici mlađeg školskog uzrasta su često u prilici da ono što im je poznato koriste na nov i neuobičajen način i da na originalan način dolaze do rešenja. Zapravo radi se o sposobnosti učenika da poznate podatke koriste na nov način, kao i u duhovitosti i dosetljivosti učenika. U nastavi matematike učenici su često u prilici da ispoljavaju svoju originalnost. Stvaranje problemskih situacija i zadataka koji će podsticati učeničku originalnost skoro da je obaveza učitelja. Takođe, u nastavi matematike originalnost dolazi do izražaja kada se od učenika zahteva da na datu sliku samostalno sastave i reše problem. Ovim i sličnim zadacima u nastavi matematike u mlađim razredima osnovne škole može se podsticati razvoj originalnosti, a time i razvoj stvaralačkog mišljenja.

Fleksibilnost predstavlja sposobnost promene usmerenosti mišljenja u toku rešavanja problema. Ova sposobnost se definiše i kao „prilagodljivost, spremnost na promene, nalaženje alternativnih mogućnosti“ (Brković, 1995: 65).

Prema rečima Kvaščeva (1975: 4), *fluentnost* predstavlja „sposobnost da se za određeno vreme proizvede što veći broj ideja koje ispunjavaju izvesne smislaone zahteve“. Špijunović (1994: 113) ističe da fluentnost predstavlja „sposobnost učenika da prilikom rešavanja zadatka pronađe što veći broj mogućih rešenja“. Stevanović (2001: 122) ističe da fluentnost „označava mnoštvo, množinu nečeg, neku proizvodnju“.

Osnovni problem u nastavnoj praksi je taj što se i učenici i nastavnici zadovoljavaju jednim rešenjem, a često se insistira na jednom načinu dolaženja do rešenja. Fluentnost nije izolovana od ostalih sposobnosti stvaralačkog mišljenja. Pronalaženje što većeg broja ideja povlači za sobom i druge komponente, pre svega originalnost i fleksibilnost. Fluentnost u nastavi matematike u mlađim razredima osnovne škole dolazi do izražaja u zadacima koji imaju više rešenja, na primer u rešavanju zadataka u kojima se zahteva razmeštanje figura, rezanje figura i sastavljanje novih, kao i pri rešavanju nekih tekstualnih zadataka.

Redefinicija se najčešće određuje kao sposobnost pronalaženja novih funkcija objekata ili delova objekata, sposobnost da se poznati predmeti upotrebe na jedan nov i neuobičajen način. Redefinicija je, prema shvatanju Špijunovića (1994: 114), „sposobnost stvaralačkog mišljenja koja omogućava učeniku da podatke date u zadatku upotrebi na nov, drugačiji način, sa ciljem da se ti podaci osmisle jezičkom formom koja je najbliža učeniku i koja omogućava da zadatak bude lakše rešen“.

U procesu nastave i učenja učenici su često u situaciji da informacije date u zadacima reformulišu u njima jasniju jezičku formulaciju. Time oni ispoljavaju sposobnost redefinicije. Učitelj ne sme gasiti tu njihovu težnju, već je podsticati, čak i stvarati takve situacije. U nastavi matematike akcenat je na analizi zadataka i drugačijoj jezičkoj formulaciji koja učeniku omogućava lakše rešavanje zadataka.

Osetljivost za probleme predstavlja „sposobnost da se problem zapazi – da se otkrije u čemu je problem“ (Brković, 1995: 42). Ova definicija nas navodi na zaključak da osobe koje su duhovite i dosetljive imaju i veću osetljivost za probleme. Osetljivost za probleme najčešće dolazi do izražaja u uviđanju nečeg neobičnog u zadatku, uočavanju neke greške, nekog nedostatka, nelogičnosti. U nastavi matematike, osetljivost za probleme najuočljivija je u zadacima koji sadrže neku prazninu, nelogičnost, neki nedostatak, u zadacima sa neobičnim odgovorima, šaljivim zadacima, pa se od učenika zahteva da te nedostatke i zagonetke otkriju. Osetljivost za probleme učitelj može dovoditi u vezu sa buđenjem interesovanja i motivacijom učenika, a sve to upotrebom matematičkih zagonetki i zadataka sa neobičnim odgovorima, kao i šaljivim zadacima. Prema rečima Stevanovića (2001: 123): „Osobe sa razvijenom osetljivošću odlikuju se širinom i otvorenošću prema sticanju novog iskustva i nekonvencionalnom prilaženju u rešavanju problema. Sposobne su za fluentnost ideja i redefinisanje. Takođe imaju smisao za anticipiranje novih rešenja problema“. Iz navedenog možemo zaključiti da se komponente stvaralaštva međusobno prepliću. Ovde se prepliću originalnost, fleksibilnost i fluentnost i osobu čine osetljivom za probleme.

Elaboracija predstavlja „umešnost da se u detalje razvije originalna ideja rešenja“ (Brković, 1995: 16). I ovde, kao i kod većine stvaralačkih sposobnosti, dolazi do prelamanja više različitih sposobnosti. Kvaščev (1975: 5) navodi da se faktor elaboracije definiše kao „sposobnost razrade rada, tj. razvijanje originalnog rada u celini, a na osnovu otkrivenih novih ideja“. Dalje, navodi da je to „sposobnost da se nađu detalji koji će popuniti opštu skicu ili plan dela“ (Kvaščev, 1975: 5). Osvrćući se na

nastavu matematike u mlađim razredima osnovne škole, Špijunović (1994: 116) elaboraciju definiše kao „sposobnost da se ideje i podaci dati u zadatku razvijaju i dopunjavaju novim idejama i novim podacima i na toj osnovi iznalazi rešenje zadatka“.

U nastavi matematike, elaboracija se može uspešno podsticati zadacima koji zahtevaju razradu plana, razradu toka rešavanja problema, pri rešavanju logičkih zadataka, pri rešavanju zadataka za čije rešavanje se koriste Venov dijagram, tabele i grafikoni.

U nastavi matematike se preko matematičkih zadataka ostvaruju svi zadaci nastave (obrazovni, funkcionalni i vaspitni). Zato matematički zadaci treba da budu tako osmišljeni da podstiču neku komponentu stvaralačkog mišljenja, iako se svih šest sposobnosti međusobno prepliću i dolaze do izražaja u toku rešavanja matematičkih zadataka. Nastavu matematike treba tako organizovati da ona misaono aktivira učenike i podstiče njihovo stvaralaštvo. Nastava treba da osposobi učenike za samostalno rešavanje problema i snalaženje u raznim problemskim situacijama i da razvija kreativne stavove, da se uvek traga za novim i neobičnim rešenjima, a da se ne zadovoljava poznatim i konvencionalnim. Rigidnost je glavna smetnja kreativnosti i, otklanjajući rigidnost, na putu smo da razvijemo kreativno ponašanje učenika.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Problem i predmet istraživanja

Istraživanje se bavi ispitivanjem mišljenja učitelja o tome kolike su i kakve mogućnosti podsticanja i razvijanja stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike, kao i da li se, prema njihovim mišljenjima, ovaj važan zadatak nastave ostvaruje u početnoj nastavi matematike.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je: utvrditi mišljenja i stavove učitelja o podsticanju i razvijanju stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike.

Iz postavljenog cilja proizilaze sledeći zadaci istraživanja:

1. Utvrditi koja vrsta mišljenja je, prema shvatanjima učitelja, najvažnija za matematičko mišljenje, odnosno utvrditi mesto stvaralačkog mišljenja u matematičkom mišljenju.

2. Utvrditi koji nastavni predmet je, prema mišljenjima učitelja, najpogodniji za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika.

3. Utvrditi koji nastavni sistem je, prema mišljenjima učitelja, najpogodniji za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike.

4. Utvrditi kakva su mišljenja i stavovi učitelja o mogućnostima podsticanja i razvijanja stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike.

Hipoteze istraživanja

Na osnovu postavljenog cilja istraživanja postavljena je opšta hipoteza: Prema mišljenjima učitelja, stvaralačko mišljenje učenika se može podsticati i razvijati dobro organizovanom početnom nastavom matematike.

Na osnovu postavljenih zadataka istraživanja, postavljene su sledeće posebne hipoteze:

1. Po mišljenju učitelja, za matematičko mišljenje podjednako su važne sve vrste mišljenja (stvaralačko, logičko, kritičko i apstraktno).

2. Za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u mlađim razredima osnovne škole, po mišljenju učitelja, najpogodnija je nastava matematike.

3. Učitelji smatraju da je za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike najpogodnija problemska nastava.

4. Učitelji smatraju da se stvaralačko mišljenje u velikoj meri podstiče i razvija u početnoj nastavi matematike.

Tehnike i instrumenti istraživanja

Kako smo za cilj imali da utvrdimo mišljenja i stavove učitelja o podsticanju i razvijanju stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike, u istraživanju su korišćene tehnike anketiranja i skaliranja. U okviru njih korišćeni su sledeći instrumenti: anketni upitnik i skala sudova. Anketni upitnik za učitelje je posebno konstruisan za potrebe ovog rada. Upitnik je anoniman i sastojao se iz dva dela. Prvi deo se odnosio na opšte podatke o ispitaniku (mesto, razred, radni staž i pol), a drugi na informacije o podsticanju i razvijanju stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike. Upitnik se sastojao od tri pitanja pomoću kojih su ispitana mišljenja učitelja o mogućnosti podsticanja stvaralaštva u nastavi matematike. Pitanja su bila zatvorenog tipa (učitelji su se odlučivali za jedan od ponuđenih odgovora).

Za ispitivanje stavova učitelja o podsticanju stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike koristili smo skalu procene. Sličnu skalu smo pronašli u radu Špijunovića (1994), ali smo je za potrebe rada adaptirali. Skala se sastojala od deset tvrdnji koje su se odnosile na uticaj matematičkih zadataka na pojedine komponente stvaralačkog mišljenja, odnosno na njihovo podsticanje i razvijanje u početnoj nastavi matematike. Odgovori učitelja na skali su vrednovani poenima na taj način što je 1 poen dobijao odgovor „uopšte se ne slažem“, 2 poena – „uglavnom se ne slažem“, 3 poena – „neodlučan sam“, 4 poena – „uglavnom se slažem“ i 5 poena – „potpuno se slažem“. Zbir svih poena na skali procene se kreće u rasponu od 10 (izrazito neslaganje) do 50 (izrazito slaganje).

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja su činila 104 učitelja, iz gradskih i seoskih škola u opštini Valjevo, školske 2012/2013. godine (tabela 1).

Tabela 1. Uzorak istraživanja

	Sredina		Razred				R. staž		svoga	
	gradska	seoska	1.	2.	3.	4.	kombi- nacija	do 20		preko 20
<i>f</i>	54	50	14	16	21	26	27	59	45	104
<i>%</i>	51,9	48,1	13,5	15,4	20,2	25,0	26,0	56,7	43,3	

REZULTATI ISTRAŽIVANJA***Mišljenja učitelja o značaju različitih vrsta mišljenja za matematičko mišljenje***

Sa namerom da se utvrde mišljenja učitelja o tome koja vrsta mišljenja je najvažnija za matematičko mišljenje, anketirali smo 104 učitelja. Pred njih je postavljen zahtev da se opredele za onu vrstu mišljenja koja je, prema njihovom shvatanju, najvažnija za matematičko mišljenje. Za slučaj da ne mogu posebno izdvojiti jednu vrstu mišljenja, ponudili smo im i alternativu da su sve vrste mišljenja podjednako važne za matematičko mišljenje.

Dobijeni rezultati su predstavljeni u tabeli (tabela 2).

Tabela 2. Mišljenja učitelja o značaju različitih vrsta mišljenja za matematičko mišljenje

Vrste mišljenja	Broj	%
Kritičko	2	1,9
Stvaralačko	17	16,3
Logičko	31	29,8
Apstraktno	2	1,9
Sve vrste	52	50,0
Ukupno:	104	100,0

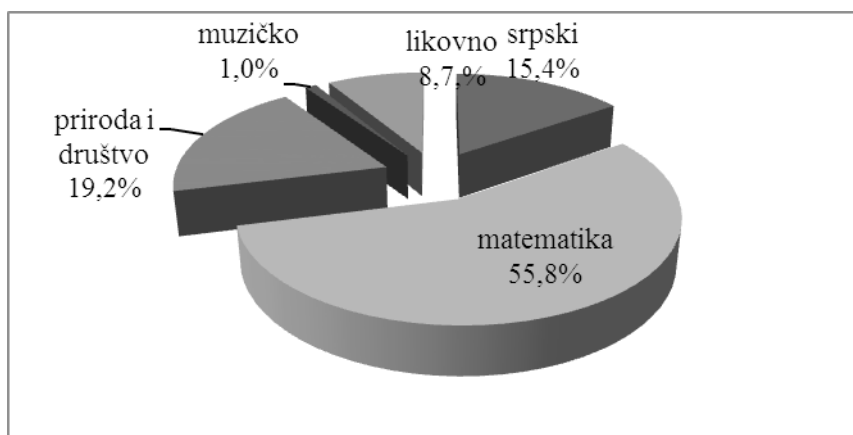
Najveći procenat učitelja (50,0%) smatra da su za matematičko mišljenje podjednako važne sve vrste mišljenja (kritičko, stvaralačko, logičko i apstraktno). Ovakvi stavovi učitelja su razumljivi jer se matematičko mišljenje u pedagoškoj literaturi najčešće i definiše kao složena aktivnost u kojoj se navedene komponente prepliću. U nekim segmentima matematičkog mišljenja dominira logičko, dok u nekim stvaralačko i kritičko, a apstraktno je uvek prisutno jer matematika „operiše“ apstraktnim pojmovima. Tek u njihovom jedinstvu matematičko mišlje-

nje dobija puni smisao. Mišljenja učitelja o značaju različitih vrsta mišljenja za matematičko mišljenje učenika nisu statistički značajno uslovljena sredinom u kojoj učitelji rade ($\chi^2 = 0,245$; uz $df = 4$), kao ni razredom ($\chi^2 = 13,633$; uz $df = 16$), a ni radnim iskustvom ($\chi^2 = 4,945$; uz $df = 4$).

Na osnovu iznetih pokazatelja, potvrdili smo prvu hipotezu istraživanja da su, po mišljenju učitelja, za matematičko mišljenje podjednako važne sve vrste mišljenja (kritičko, stvaralačko, logičko i apstraktno).

Mišljenja učitelja o pogodnosti nastavnih predmeta za razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika

Sa namerom da utvrdimo mišljenja učitelja o tome koji nastavni predmet je najpogodniji za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika mlađih razreda, pred učitelje je postavljen zahtev da se opredele za nastavni predmet koji, prema njihovom mišljenju, pruža najviše mogućnosti za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika. Dobijeni rezultati su predstavljeni grafički (grafikon 1).



Grafikon 1. Mišljenja učitelja o pogodnosti nastavnih predmeta za razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika

Mišljenja učitelja o pogodnosti nastavnih predmeta za razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika mlađih razreda nisu statistički značajno uslovljena ni sredinom u kojoj učitelji rade ($\chi^2 = 2,029$; uz $df = 4$), ni razredom kojem učitelji predaju ($\chi^2 = 19,434$; uz $df = 16$), kao ni njihovim radnim iskustvom ($\chi^2 = 4,780$; uz $df = 4$). Stoga je potvrđena i druga hipoteza istraživanja da će za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u mlađim razredima osnovne škole kao najpogodnija biti ocenjena nastava matematike.

Ovakvi rezultati su razumljivi ako se uzme u obzir da je razvijanje stvaralačkog mišljenja postalo važan zadatak čijem postizanju teže svi koji se bave obrazovno-vaspitnim radom. Pored toga, stvaralačko mišljenje predstavlja važan aspekt celokupnog matematičkog mišljenja, pa je njegov razvoj jedan od istaknutih zadataka nastave matematike.

Mišljenja učitelja o pogodnosti nastavnih sistema za razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike

Sa namerom da utvrdimo mišljenja učitelja o tome koji nastavni sistem je najpogodniji za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika, pred učitelje je postavljen zahtev da se opredele za onaj nastavni sistem koji smatraju najpogodnijim. Učiteljima smo ponudili pet nastavnih sistema, oslanjajući se na klasifikaciju nastavnih sistema koju srećemo kod Vilotijevića (1999) i prilagođavajući je uzrastu učenika. Dobijeni rezultati su predstavljeni tabelarno (tabela 3).

Tabela 3. Mišljenja učitelja o pogodnosti nastavnih sistema za razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike

Nastavni sistem	Broj	%
Diferencirana nastava	18	17,3
Individualizovana nastava	17	16,3
Problemska nastava	61	58,7
Programirana nastava	6	5,8
Egzemplarna nastava	2	1,9
Ukupno:	104	100,0

Mišljenja učitelja o pogodnosti nastavnih sistema za razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike nisu statistički značajno uslovljena ni sredinom u kojoj učitelji rade ($\chi^2 = 2,946$; uz $df = 4$), ni razredom kojem učitelji predaju ($\chi^2 = 13,301$; uz $df = 16$), kao ni njihovim radnim iskustvom ($\chi^2 = 7,947$; uz $df = 4$).

Našim istraživanjem, a na osnovu iznetih pokazatelja, potvrđena je hipoteza da je problemska nastava, po mišljenju učitelja, najpogodniji nastavni sistem za razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike.

Mišljenja učitelja o mogućnosti razvijanja stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike

Četvrtu hipotezu da učitelji smatraju da se stvaralačko mišljenje u velikoj meri podstiče i razvija u početnoj nastavi matematike, ispitivali smo pomoću skale sudova. U skali su bila izneta tvrđenja koja se odnose na uticaj matematičkih zadataka na pojedine komponente stvaralačkog mišljenja, odnosno na njihovo podsticanje

i razvijanje u početnoj nastavi matematike. Dobijeni rezultati su predstavljeni tabelarno (tabela 4).

Tabela 4. Ukupni skorovi i prosečne vrednosti na skali sudova o tome da li se sposobnosti stvaralačkog mišljenja razvijaju u početnoj nastavi matematike

Sposobnosti stvaralačkog mišljenja	Tvrdnja	Skor	Prosek	Prosečno		Rang
				Skor	Prosek	
Originalnost	1.	405	3,89	403,5	3,88	2
	2.	402	3,87			
Fleksibilnost	3.	460	4,42	434	4,17	1
	4.	408	3,92			
Fluentnost	5.	396	3,81	396	3,81	3
	6.	392	3,77			
Redefinicija	7.	386	3,71	389	3,74	4
	8.	356	3,42			
Osetljivost za probleme	9.	325	3,12	340,5	3,27	6
	10.	356	3,42			
Elaboracija				356	3,42	5
Ukupno:		3886	3,74	2319	3,72	

U skali smo od učitelja tražili da iznesu svoj stav i intenzitet stava o mogućnostima podsticanja pojedinih komponenti stvaralačkog mišljenja u nastavi matematike: *Potpuno se slažem*, *Uglavnom se slažem*, *Neodlučan sam*, *Uglavnom se ne slažem* i *Uopšte se ne slažem*. Zaokruživani odgovori, odnosno slova A, B, C, D, E vrednovani su tako što je odgovoru A dodeljeno 5 poena, B – 4, C – 3, D – 2 i E – 1. Dobijeni poeni su sabirani i podeljeni sa brojem ispitanika i tako je dobijen prosek.

Rezultati pokazuju da se, prema stavovima učitelja, nastavom matematike najviše podstiče fleksibilnost (4,17), zatim originalnost (3,88), fluentnost (3,81), redefinicija (3,74), elaboracija (3,42) i, na kraju, osetljivost za probleme (3,27).

Prosečan broj odgovora i procenat saglasnosti sa stavovima u skali sudova prikazan je tabelarno (tabela 5).

Stvaralačko mišljenje se određuje kao složena intelektualna aktivnost u kojoj dolaze do izražaja sledeće komponente: originalnost, fleksibilnost, fluentnost, redefinicija, osetljivost za probleme i elaboracija. Rešavanjem odgovarajućih zadataka u nastavi matematike može se, prema stavovima učitelja, uticati na razvijanje određenih sposobnosti stvaralačkog mišljenja. O tome svedoči i visok stepen slaganja (*Potpuno se slažem* i *Uglavnom se slažem*) učitelja sa iznetim tvrđenjima u skali (70,39%).

Tabela 5. Odgovori na pitanja u skali sudova

	Potpuno se slažem		Uglavnom se slažem		Neodlučan sam		Uglavnom se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
	A		B		C		D		E	
	Br.	%	Br.	%	Br.	%	Br.	%	Br.	%
1. originalnost	28	26,9	51	49,0	13	12,5	10	9,6	2	1,9
2. originalnost	22	21,2	58	55,8	13	12,5	10	9,6	1	1,0
3. fleksibilnost	56	53,8	39	37,5	6	5,8	3	2,9	/	/
4. fleksibilnost	23	22,1	54	51,9	23	22,1	4	3,8	/	/
5. fluentnost	24	23,1	53	51,0	13	12,5	11	10,6	3	2,9
6. redefinicija	22	21,2	53	51,0	15	14,4	11	10,6	3	2,9
7. redefinicija	16	15,4	57	54,8	17	16,3	13	12,5	1	1,0
8. osetljivost za probleme	10	9,6	49	47,1	24	23,1	17	16,3	4	3,8
9. osetljivost za probleme	5	4,8	45	43,3	19	18,3	28	26,9	7	6,7
10. elaboracija	10	9,6	57	54,8	12	11,5	17	16,3	8	7,7
Ukupno:	216	20,77	516	49,62	155	14,9	124	11,92	29	2,79

Na osnovu iznetih rezultata, možemo zaključiti da je potvrđena i poslednja hipoteza istraživanja da učitelji smatraju *da se stvaralačko mišljenje u velikoj meri podstiče i razvija u početnoj nastavi matematike.*

ZAKLJUČAK

U radu smo potvrdili pretpostavku da se, prema mišljenjima učitelja, stvaralačko mišljenje učenika može podsticati i razvijati dobro organizovanom početnom nastavom matematike.

Sprovedeno istraživanje pokazalo je:

- da su učitelji svesni važnosti podsticanja i razvijanja matematičkog mišljenja učenika i da podjednako važnim smatraju sve komponente matematičkog mišljenja (kritičko, logičko, stvaralačko i apstraktno);

- da su učitelji potvrdili da matematika kao nastavni predmet pruža najviše mogućnosti za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika;

- da je problemska nastava, po mišljenju učitelja, jedan od najefikasnijih nastavnih sistema za podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike;

- da učitelji veruju da se dobro organizovanom nastavom matematike u mlađim razredima osnovne škole uspešno može delovati na podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika.

Stvaralačko mišljenje je složena intelektualna aktivnost u kojoj se prepliću stvaralačke sposobnosti: originalnost, fleksibilnost, fluentnost, redefinicija, osetljivost za probleme i elaboracija. Razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika je jedan od važnih zadataka u nastavi matematike. Ostvarivanjem ovog zadatka podizaće

se i kvalitet znanja učenika. Sa razvojem stvaralačkog mišljenja učenici će biti sposobni za stvaralačko rešavanje problema, što je i najviši nivo znanja koji se postavlja pred učenike. Važnost podsticanja i razvijanja stvaralačkog mišljenja učenika ogleda se u činjenici da se od škole sve više zahteva da nauče učenike da misle i da se samostalno snalaze u novim problemskim situacijama. Drugim rečima, od škole se sve više zahteva da stvara svestrane, kreativne i samostalne ličnosti. Rezultati do kojih smo došli, upravo, pokazuju da su učitelji svesni važnosti podsticanja stvaralaštva učenika u nastavi matematike.

Kako se u nastavi matematike preko matematičkih zadataka ostvaruju svi zadaci nastave, dobrim odabirom zadataka, učitelji smatraju da mogu podsticati razvoj stvaralačkih sposobnosti svojih učenika, a time i stvaralačkog mišljenja u celini. Stvaranjem različitih problemskih situacija, učitelji će pokretati misaone procese svojih učenika. Učenici će u tim situacijama biti aktivni, a znanja do kojih dolaze efikasnija. Učitelji, stoga, u svom radu treba da iskoriste sve prednosti problemske nastave u cilju poboljšanja kvaliteta znanja.

Dobijeni rezultati daju samo neke odgovore na složen problem podsticanja i razvijanja stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike. Nadamo se da će naše istraživanje biti podsticaj za druga složenija istraživanja ovog problema. Takođe, nadamo se da će rezultati do kojih smo došli poslužiti i učiteljima u organizovanju nastave kako bi ona još više doprinosila podsticanju i razvijanju stvaralačkog mišljenja učenika.

Literatura

- Brković, A. (1995). *Rečnik psihologije*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Grupa autora. (1967). *Pedagoški rečnik*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Grupa autora. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva .
- Guilford, J. (1957). *Creative Abilities in the Arts*. Review: Psychological.
- Guilford, J. (1959). *Personality*. New-York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. (1967). *The Nature of human intelligence*. New-York: McGraw-Hill.
- Guilford, J., Hoepfner, R. (1971), *The Analysis of intelligence*. New-York: McGraw-Hill.
- Dejić, M. (1998). Kratak osvrt na problemsku nastavu, *Naša škola*, Banja Luka, 1–2, str. 104–121.
- Dejić, M. i Egerić, M. (2003). *Metodika nastave matematike*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Đorđević, J. (2006). Vaspitanje mišljenja učenika u savremenoj školi – značaj i mogućnosti, *Didaktika i metodike*, Beograd, br. 5–6, str. 385–401.
- Cattell, R. (1956). Validation and intensification of the sixteen personality faktor questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, br. 8, str. 205214.

- Cattell, R. (1974). *Effects of Personality, Motivation, and Reward on Learning*. Washington: Office of Education (DHEW).
- Kvaščev, R. (1969). *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.
- Kvaščev, R. (1974). *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kvaščev, R. (1975). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata.
- Malinović, T., Malinović-Jovanović, N. (2002). *Metodika nastave matematike*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Maričić, S. (2005). Stvaralački rad u početnoj nastavi matematike, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, br. 6, Užice: Učiteljski fakultet, str. 231–242.
- Maričić, S. (2006). *Podsticanje stvaralačkog rada u matematici*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Maričić, S. (2009). Operacionalizacija kritičkog mišljenja kao uslova njegovog razvijanja u nastavi matematike, *Zbornik radova*, Užice: Učiteljski fakultet, str. 479–488.
- Nastavni program matematike za osnovnu školu u Republici Srbiji*. (1996). Beograd: Arhimedes.
- Pešić, J. (2007). Logički i epistemološki pristup kritičkom mišljenju, *Pedagogija*, Vol. 40 (2), 173–190.
- Stevanović, M. (2001). *Kvalitetna škola i stvaralaštvo*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Špijunović, K. (1994). *Takmičenje iz matematike i razvijanje stvaralačkog mišljenja učenika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Ivana Jovanović

THE VIEWS OF TEACHERS ON ENCOURAGING STUDENTS' CREATIVE THINKING IN THE FIRST STAGE OF TEACHING MATHEMATICS

Summary: Some of the burning issues which contemporary schools have been dealing with in the recent years are: mental activation of a student during the process of teaching, the development of a student cogitation and independence as well as the comprehensive development of his/her personality. This paper highlights the importance of creative thinking in the first stage in teaching mathematics and the importance of the development of creative thinking in the lower grades of elementary school. The first part of the paper is in fact a theoretical analysis of creative thinking and creative abilities but it also deals with the possibility of the development of creative thinking during the first stage of teaching mathematics. In addition, it examines both the elements that can have a positive influence on the development of creative

abilities but also with those that hinder it and the ways of eliminating such elements. The results of the research conducted on the sample of 104 teachers are shown in the second part of the paper. The results show that majority of teachers (50%) believe that all the forms of thinking are equally important for mathematical thinking, while 29.8% consider logical and 16.9% creative thinking as the most important components of mathematical thinking. 55.8% of the teachers believe that mathematics is the most suitable subject for the development of student creative thinking. 58.7% of the teachers believe that the problem-based learning is the most suitable system for the development of creative thinking during the first stage of teaching mathematics. Attitudes of the teachers towards the development of the creative thinking of their students during the first stage of teaching mathematics are also incorporated in the research conducted. Pursuant to these attitudes, flexibility (4.17) is the element that can be developed most under the influence of teaching mathematics. Following flexibility are originality (3.88), fluency (3.81), redefinition (3.74), elaboration (3.42) and problem-sensitivity (3.27). According to the above mentioned indicators, this paper confirms the stipulation that creative thinking can be developed through a well organized process of teaching mathematics, followed by various types of exercises which can help develop not only certain creative abilities but creative thinking, as well.

Key words: creative thinking, creative abilities, creativity, the first stage in teaching mathematics

Milevica Bojović¹⁵
 Univerzitet u Kragujevcu
 Agronomski fakultet

ISPITIVANJE STAVOVA STUDENATA O UČENJU STRANOG JEZIKA U NASTAVNOM KONTEKSTU

Sažetak: Učenici stranog jezika u nastavni kontekst pored znanja stranog jezika i vladanja veštinama stranog jezika donose svoje stavove, očekivanja i iskustva o učenju jezika. Stavovi o učenju stranog jezika se odnose na opšte pretpostavke koje učenici imaju o sebi kao učenicima, faktore koji utiču na učenje jezika, prirodu učenja stranog jezika. Ispitivanje stavova učenika o učenju stranog jezika se fokusira na sledeće segmente: težinu učenja stranog jezika, spremnost za učenje stranog jezika, prirodu učenja stranog jezika, strategije učenja i strategije komunikacije i motivaciju za učenje stranog jezika. Predstavljen je instrument za ispitivanje i merenje stavova o učenju stranog jezika – Skala učenikovih stavova o učenju stranih jezika. Stavovi o učenju jezika su proučavani na uzorku koji se sastojao od 60 studenata Agronomskog fakulteta u Čačku koji su učili engleski kao strani jezik struke. Rezultati istraživanja pokazuju da stavovi studenata odražavaju visoku motivaciju za učenje stranog jezika i očekivanja od učenja stranog jezika. Takođe je utvrđeno da stavovi o učenju stranog jezika studenata koreliraju sa procenom nastavnih aktivnosti usmerenih na razvoj govornih veština na stranom jeziku.

Cljučne reči: stavovi, učenje, strani jezik, nastavne aktivnosti, usmeno izražavanje

UVOD

Od osamdesetih godina dvadesetog veka koncept stavova i uverenja je prihvaćen i u oblasti proučavanja stranog/drugog jezika pošto su i lingvisti i pedagozi bili svesni činjenice da učenici stranog jezika u učionici, pored znanja stranog jezika i vladanja veštinama stranog jezika, donose i svoje stavove, očekivanja, iskustva (Nykos & Oxford, 1993). Proučavanje stavova učenika o učenju stranih jezika je značajno sa stanovišta otkrivanja individualnih razlika između učenika i potencijalnih implikacija za proces učenja i nastavni proces.

Termin *belief* potiče iz engleskog jezika i označava čvrsto uverenje ili mišljenje o nečemu (*Oxford Dictionaries*), uverenje da je nešto istinito (*Merriam-Webster Dictionary*); takođe se odnosi na psihološki zasnovano razumevanje, osnovnu

¹⁵ milevicabojoivic@gmail.com

pretpostavku ili stav (Richardson, 1996: 103, navedeno u Wong, 2010: 123) koji predstavljaju neophodan preduslov i predodređenost za delovanje pojedinca (Rokeach, 1968, prema Wong, 2010: 123) pa stoga utiču na sadržaj i način učenja samih učenika. Stavovi i uverenja pojedinca, socijalna kognicija i metakognicija predstavljaju pokretačku snagu za intelektualno delovanje uključujući i usvajanje stranih jezika (Schoenfeld, 1983).

Stavovi o učenju stranog jezika

U proučavanju stranog jezika termin učenikovi stavovi se naizmenično koristi sa terminom metakognitivno znanje koje predstavlja jedno od tri vidova čovekovog znanja – druga dva se odnose na domensko znanje i socijalno znanje (Wenden, 1999). Lingvističke teorije učenikovo urođeno znanje univerzalne gramatike vide kao ključ za usvajanje prvog i drugog/stranog jezika. Ove teorije ukazuju na potrebu **za domenskim znanjem** u učenju, znanjem koje je specifično za određenu disciplinu ili oblast koja je u fokusu izučavanja. Sa druge strane, socijalno-psihološke teorije naglašavaju poznavanje spoljašnjih faktora, odnosno **socijalno znanje** o okruženju stečeno u okruženju koje predstavlja kontekst za učenje. Za razliku od njih, kognitivne teorije se fokusiraju na učenikovo stečeno znanje o učenju, o prirodi učenja, procesu učenja, o čoveku kao učeniku, drugim rečima na **metakognitivno znanje** koje nazivaju i *learner beliefs*, a odnosi se na stavove, mišljenja, uverenja.

Metakognitivno znanje predstavlja jednu od dve komponente obuhvaćene terminom metakognicija. Drugu komponentu čine samoregulatorne veštine – metakognitivne strategije (Flavell, 1979). *Metakognitivno znanje* se odnosi na informacije koje učenici usvajaju o sopstvenom učenju, dok *metakognitivne strategije* (planiranje, monitoring i evaluacija) predstavljaju opšte veštine uz pomoć kojih učenici upravljaju, usmeravaju, regulišu i vode sopstveno učenje (Wenden, 1999). Metakognitivna iskustva su svesna kognitivna ili afektivna iskustva koja se odvijaju tokom određene aktivnosti ili intelektualnog delovanja i odnose se na bilo koji aspekt date aktivnosti i to najčešće u smislu koliko je data aktivnost uspešna (Flavell, 1979). Ako se primeni na polje učenja stranih jezika, metakognitivno znanje označava stavove o učenju stranog jezika koji se sastoje od opštih pretpostavki koje učenici imaju o sebi kao učenicima, o faktorima koji utiču na učenje jezika i o prirodi učenja stranog jezika (Victori & Lockhart, 1995: 224).

Način na koji učenici doživljavaju i poimaju učenje stranog jezika može imati uticaj na rezultate učenja stranog jezika (Bernat, 2008: 9; Reid and Hresko, 1982, prema Victori & Lockhart, 1995: 224; Weinert and Kluwe, 1987, navedeno u Victori & Lockhart, 1995: 225). Uspešni učenici razvijaju stavove, zasnovane na saznanjima, koji se odnose na proces učenja stranog jezika, na sopstvene sposobnosti i primenu efikasnih strategija koje mogu kompenzovati moguće nedostatke i slabosti (Oxford, 1990, navedeno u Bernat, 2008: 10; Anstey, 1988, navedeno u Victo-

ri & Lockhart, 1995: 225; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) što može imati facilitatorski efekat na proces učenja: učenici sebe percipiraju kao inicijatore aktivnosti učenja što im pomaže da se oslone na sopstvene potencijale; razvijaju aktivan i autonoman stav prema učenju i preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje. Neki stavovi su pod uticajem učenikovih prethodnih pozitivnih ili negativnih iskustava (Gaoyin & Alvermann, 1995), neke, pak, oblikuju učenikov kulturološki ili porodični kontekst, dok se negde kao uticaj ispoljavaju individualne razlike kao što su osobine ličnosti (Langston & Sykes, 1997).

Tek osamdesetih godina dvadesetog veka metakognitivno znanje postaje značajno za istraživače u oblasti stranih jezika. Jedno od prvih istraživanja o stavovima o učenju stranih jezika sproveo je Entoni Papalja još 1978. godine (Anthony Papalia, 1978), mada se Ilejn Horvic (Elaine Horwitz) smatra začetnicom značajnih istraživanja o stavovima o učenju stranih jezika (Horwitz, 1985, 1988). Ilejn Horvic je ujedno i autor jednog od najznačajnijih instrumenata za merenje ovog fenomena, Skale učenikovih stavova o učenju stranog jezika (engl. *Beliefs About Language Learning Inventory* – BALLI) koju je koristila za ispitivanje stavova učenika, nastavnika i budućih nastavnika stranih jezika. Devedesetih godina dvadesetog veka javlja se niz istraživanja o stavovima o učenju stranih jezika (Cotterall, 1995, 1999), a u većini istraživanja koja se bave ovim fenomenom se primenjuje navedeni instrument (Kern, 1995; Kunt, 1997, Oh, 1996, prema Khodadady, 2009; Park, 1995, Truitt, 1995, prema Nikitina & Furuoka, 2006). Primenom pomenutog instrumenta utvrđeno je da učenici često imaju nerealna uverenja i stavove o različitim aspektima učenja stranog jezika kao što su težina učenja stranog jezika i spremnost za učenje stranog jezika.

Konstrukt stavova o učenju stranih jezika se odnosi na pet osnovnih oblasti učenja stranih jezika; sama Horvicova (Horwitz, 1985, 1988) je predložila sledećih pet kategorija stavova o učenju stranih jezika:

- **težina učenja stranog jezika** – obuhvata procenu težine učenja bilo kog stranog jezika i težine učenja datog/određenog stranog jezika, zatim procenu relativne težine jezičkih veština (govorenje, razumevanje, čitanje i pisanje);
- **spremnost za učenje stranog jezika** – odnosi se na postojanje posebnih sposobnosti za učenje jezika i uverenja o svojstvima uspešnih odnosno neuspešnih učenika stranih jezika; obuhvata raznovrsne iskaze koji se odnose na to ko lakše uči strani jezik, deca ili odrasli; da neke osobe imaju posebne sposobnosti za učenje stranih jezika; na stav prema sposobnosti da se nauči strani jezik kao i na stavove koji se tiču uticaja kulture i pola na učenje stranih jezika; zatim, na stavove u pogledu efekata inteligencije na spremnost za učenje stranog jezika ali i na stavove prema spremnosti za učenje prirodnih nauka i matematike i spremnosti za učenje humanističkih nauka;
- **priroda učenja stranog jezika** – obuhvata širok spektar pitanja koja se odnose na prirodu procesa učenja stranih jezika, na ulogu koju imaju kul-

turološki kontakti i izloženost jeziku i njegova aktivna upotreba u jezičkom postignuću; da li učenik učenje stranog jezika vidi drugačije od učenja drugih sadržaja na maternjem jeziku; učenikovo shvatanje na čemu je fokus u učenju stranog jezika – na učenju novih reči, gramatike, ili na prevođenju;

- **strategije učenja i strategije komunikacije** se odnose na: a) strategije učenja – stav prema značaju potpuno ispravnog izgovora kada se govori na engleskom jeziku, stav prema upotrebi engleskog jezika sa strancima, pogađanje značenja neke reči ako je ona nepoznata, osećanje stida da se engleski jezik govori sa drugima; i b) komunikacione strategije – stav prema značaju čestog ponavljanja i vežbanja za učenje stranih jezika, značaj upotrebe audio materijala za vežbanje;

- **motivacija za učenje stranog jezika** se odnosi na želje i mogućnosti koje učenici povezuju sa učenjem stranih jezika; stav o sopstvenim mogućnostima učenja engleskog jezika, želja da se dobro nauči engleski jezik, stav o tome da li učenje engleskog jezika povećava mogućnost pronalazačenja posla.

ORGANIZACIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja predstavlja ispitivanje stavova studenata, koji uče engleski jezik kao strani jezik struke, o učenju stranog jezika.

Cilj istraživanja je utvrditi kakvi su stavovi studenata o učenju stranog jezika i kako studenti procenjuju nastavne aktivnosti usmerene ka razvoju veština usmenog izražavanja na stranom jeziku. Takođe je važno utvrditi da li postoje korelacije između stavova studenata o učenju stranog jezika i procene nastavnih aktivnosti usmerenih ka razvoju govornih veština na stranom jeziku.

Varijable u istraživanju:

- 1) stavovi studenata o učenju stranog jezika (J2) mogu se grupisati u pet osnovnih oblasti koje ujedno i predstavljaju varijable koje pratimo u istraživanju: a) težina učenja stranog jezika; b) spremnost za učenje stranog jezika; c) priroda učenja stranog jezika; d) strategije učenja stranog jezika i strategije komunikacije na stranom jeziku; i e) motivacija za učenje stranog jezika i očekivanja studenata od učenja stranih jezika;
- 2) studentska procena aktivnosti usmenog izražavanja na časovima engleskog jezika kao stranog jezika (J2), pri čemu studenti procenjuju: frekventnost vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku, uticaj vežbi usmenog izražavanja na komunikaciju na stranom jeziku, težinu vežbi usmenog izražavanja na časovima stranog jezika, zastupljenost vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, i samouverenost u uspešno izvršavanje vežbi usmenog izražavanja. Instrumenti u istraživanju: primenjena su dva instrumenta – *Skala učeni-*

kovih stavova o učenju stranih jezika (Beliefs About Language Learning Inventory, BALLI, Horwitz, 1985, 1988) i *Skala procene nastavnih aktivnosti usmenog izražavanja na stranom jeziku* (Bojović, 2012).

Instrument za praćenje i merenje stavova studenata o učenju stranih jezika *Skala učenikovih stavova o učenju stranih jezika* (Beliefs About Language Learning Inventory, BALLI, Horwitz, 1985, 1988) sadrži 34 stavki Likertovog tipa pri čemu ispitanik procenjuje stepen slaganja sa tvrdnjama na petostepenoj skali. Kod 32 ajtema taj stepen slaganja se kreće od *u potpunosti se slažem* (1), do *uopšte se ne slažem* (5). Izuzetak su dva ajtema: ajtem 4 koja se odnosi na procenu težine učenja stranog jezika i kod koje opcije za odgovore imaju raspon od veoma težak za učenje (1) do veoma lak za učenje (5); druga stavka koja predstavlja izuzetak je stavka 15 koja se odnosi na procenu koliko je vremena neophodno da se nauči strani jezik. Kako bi rezultati merenja bili samerljivi i sa drugim instrumentima, a vodeći se principom da visoke vrednosti ukazuju na slaganje i obratno, vrednosti pomenuta 32 ajtema su invertovane tako da je njihov opseg od *u potpunosti se slažem* (5), do *uopšte se ne slažem* (1). Skala ispituje stavove učenika u 5 osnovnih kategorija – koliko je teško učiti strani jezik (5 stavki), spremnost za učenje stranih jezika (9 stavki), priroda učenja stranih jezika (6 stavki), strategije učenja stranog jezika i strategije komunikacije na stranom jeziku (8 stavki) i motivacija za učenje stranih jezika i očekivanja učenika od učenja stranih jezika (6 stavki).

Instrument je preveden na srpski jezik i adaptiran tako da se svi iskazi odnose na stavove studenata prema učenju engleskog kao stranog jezika, pri čemu je maternji jezik ispitanika srpski jezik. Primeri ajtema za kategorije stavova studenata prema učenju stranih jezika prikazani su u tabeli 1.

Tabela 1. Primeri ajtema Skale učenikovih stavova o učenju stranih jezika

Težina učenja stranog jezika	Engleski jezik je lakše čitati i pisati ga nego ga govoriti i razumeti ga.
Spremnost za učenje stranog jezika	Strani jezik lakše uče deca nego odrasli.
Priroda učenja stranog jezika	Da bi se engleski jezik govorio neophodno je poznavati kulturu država engleskog govornog područja.
Strategije učenja i komunikacione strategije	Ako ne znamo značenje neke reči, sasvim je prihvatljivo pogađati šta ta reč znači.
Motivacija i očekivanja studenata	Želim da naučim dobro da govorim engleski jezik.

Vrednosti koeficijenta interne konzistentnosti za Skalu učenikovih stavova o učenju stranih jezika se uglavnom kreću od 0,60–0,69 (Ariogul, 2011; Kunt, 1997, Park, 1995 i Truitt, 1995, prema Hong, 2006; Yang, 1999). Najniže zabeležene

vrednosti Kronbah alfa koeficijenta su 0,53 (Mokhtari, 2007) i 0,57 (Khodadady, 2009). Hong (2006: 120) je izvestio o umerenom nivou alfa koeficijenta koji se kre-
tao od 0,74 za monolingvalne studente do 0,77 za bilingvalne studente. Nešto
veće vrednosti su zabeležene na uzorku od 80 studenata Odseka za engleski jezik
na Univerzitetu u Ishafanu u Iranu gde je koeficijent Kronbah alfa iznosio 0,85
(Ghavamnia, Kassaian & Dabaghi, 2011). Većina istraživača izveštava o koeficijentu
unutrašnje konzistentnosti srednjeg opsega vrednosti što se može objasniti
samom prirodom instrumenta – instrument ne daje kompozitni skor već svaka
stavka donosi opise pojedinačnih, često međusobno nepovezanih ideja i uveren-
nja koje učenici imaju o učenju stranog jezika. Skala je sastavljena više od ajtema
koji ispituju široku lepezu pojedinačnih stavova ispitanika.

Validaciona istraživanja pokazuju da postoje pojedinačne, nezavisne i inter-
pretabilne dimenzije stavova o učenju jezika (Horwitz, 1988; Nikitina & Furuoka,
2006; Park, 1995 i Truit, 1995, prema Nikitina & Furuoka, 2006). Takođe, ustanov-
ljeno je da postoji povezanost kategorija stavova o učenju stranih jezika i varija-
bli anksioznosti (Kunt, 1998, navedeno u Wong, 2010), strategija učenja stranog
jezika (Ghavamnia, Kassaian & Dabaghi, 2011; Hong, 2006; Mokhtari, 2007; Yang,
1999), učenikove autonomije (Cotterall, 1995), osobina ličnosti (Bernat, 2006) i
vladanja stranim jezikom (Mantley-Bromley, 1995; Peacock, 1999).

Za praćenje i merenje procena aktivnosti usmenog izražavanja na časovima
stranog jezika za potrebe istraživanja kreirana je *Skala procene nastavnih aktivno-
sti usmenog izražavanja na stranom jeziku* koja meri frekventnost vežbi usmenog
izražavanja na stranom jeziku, njihovu težinu, potencijalni uticaj na komunikaciju
na stranom jeziku, njihovu zastupljenost tokom nastavnih aktivnosti na časovima
stranog jezika na nižim nivoima obrazovanja (u osnovnoj i srednjoj školi) i samo-
uverenost studenata da će uspešno izvršiti vežbe usmenog izražavanja. Skala je
petostepeni instrument Likertovog tipa gde visoke vrednosti ukazuju na visoku
frekvenciju vežbi usmenog izražavanja, njihov pozitivan uticaj na komunikaciju
na stranom jeziku, nizak nivo težine vežbi ali i visok nivo samouverenosti ispitanika
u uspešnost u obavljanju zadatka i obratno.

U ispitivanju stavova o učenju stranih jezika pošlo se od pretpostavke da
stavovi o učenju stranog jezika studenata-budućih inženjera biotehničkih nauka
koreliraju sa procenom nastavnih aktivnosti usmerenih na razvoj govornih vešti-
na na stranom jeziku.

Uzorak je obuhvatio 60 studenata Agronomskog fakulteta u Čačku koji uče
engleski jezik kao strani jezik struke (engleski jezik u prehrambenoj tehnologiji,
agronomiji i agroekonomiji).

Podaci prikupljeni uz pomoć navedenog instrumenata analizirani su kori-
šćenjem statističkog paketa SPSS 13.0, a predstavljeni su podaci o pouzdanosti i
unutrašnjoj konzistentnosti korišćenog instrumenta, zatim rezultati deskriptivne
analize i korelacijske analize.

REZULTATI ISPITIVANJA

Utvrđena je vrednost pouzdanosti i unutrašnje konzistentnosti za Skalu učenikovih stavova o učenju stranih jezika – vrednost Kronbah alfa koeficijenta iznosi 0,63; vrednost dobijena u ovom istraživanju je u skladu sa većinom istraživanja u kojima je ovaj instrument primenjen. S obzirom na to da je priroda samog instrumenta takva da ne daje homogeni skor, dobijena vrednost alfa koeficijenta se može smatrati prihvatljivom (George & Mallery, 2003; Landau & Everitt, 2004).

Rezultati dobijeni deskriptivnom analizom (tabela 2) pokazuju da stavovi studenata odražavaju visoku motivaciju za učenje stranog jezika i očekivanja od učenja stranog jezika ($M=4,29$); nasuprot tome, kategorija težine učenja stranog jezika je za ispitivani uzorak procenjena kao najmanje značajna od pet ispitivanih kategorija skale ($M=3,19$). Na drugom i trećem mestu po važnosti su priroda učenja stranog jezika ($M=3,67$) i strategije učenja i komunikacione strategije ($M=3,65$), a na pretposlednjem mestu po značaju je spremnost za učenje stranog jezika ($M=3,35$). Utvrđeno je da je motivacija za učenje stranog jezika prepoznatljivija od ostalih kategorija stavova o učenju stranih jezika i ispitanicima je izraženija nego priroda učenja stranih jezika, strategije učenja i komunikacije, spremnost za učenje stranih jezika i težina učenja stranih jezika.

Tabela 2. Kategorije stavova o učenju J2 – srednje vrednosti i rangiranje

Kategorije	Ostvarene vrednosti			
	Minimum	Maximum	M	SD
Težina učenja J2	2,00	4,25	3,19	,528
Spremnost za učenje J2	2,56	4,33	3,35	,369
Priroda učenja J2	2,50	4,67	3,67	,503
Strategije učenja J2 i komunik. strategije	2,50	4,38	3,65	,432
Motivacija i očekivanja studenata	3,00	5,00	4,29	,471
Stavovi - ukupno	2,88	4,24	3,63	,289

N = 60

Motivacija za učenje i očekivanja učenika od učenja stranih jezika jeste izuzetno značajan faktor jer su motivisani učenici aktivniji na času (Gardner & MacIntyre, 1991). Motivacija u velikoj meri doprinosi uspešnosti u smislu jezičkog postignuća i vladanja stranim jezikom (Gardner, 1985).

Tabela 3. Procena studenata aktivnosti usmenog izražavanja na časovima J2

Aktivnosti usmenog izražavanja u učionici – kategorije	M	SD
Frekventnost vežbi usmenog izražavanja na J2	4,15	,840
Uticao vežbi usmenog izražavanja na komunikaciju na J2	4,50	,624
Težina vežbi usmenog izražavanja na J2	3,22	,691
Zastupljenost vežbi usmenog izražavanja na J2 – prethodno iskustvo	2,87	1,241
Samouverenost u uspešno izvršavanje vežbi usmenog izražavanja	3,62	,783
Nastavne aktivnosti ukupno	3,67	,440
N = 60		

Na osnovu deskriptivne analize rezultata dobijenih studentskom evaluacijom nastavnih aktivnosti usmenog izražavanja na engleskom kao stranom jeziku (J2) i srednjih vrednosti za ispitivane kategorije (tabela 3), može se zaključiti da:

- učestalost vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku je visoka (M=4,15);
- praktikovanje usmenog izražavanja na stranom jeziku na časovima ima veoma pozitivan uticaj na komunikaciju na stranom jeziku (M=4,50);
- težinu vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku u nastavnom kontekstu studenti procenjuju kao umerenu (M=3,22);
- na nivou osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja vežbe usmenog izražavanja na stranom jeziku se procenjuju kao značajno manje zastupljene (umereno frekventne sa tendencijom ka niskoj frekventnosti – srednja vrednost M=2,87) u poređenju sa zastupljenošću ovih aktivnosti na akademskom nivou obrazovanja;
- studenti doživljavaju sebe kao umereno samouverene u uspešno izvođenje vežbi usmenog izražavanja na časovima stranog jezika (M=3,67).

Rezultati dobijeni korelacijskom analizom, predstavljeni u tabeli 4, potvrdili su da stavovi o učenju stranog jezika studenata-budućih inženjera biotehničkih nauka uglavnom koreliraju sa procenom nastavnih aktivnosti usmerenih na razvoj govornih veština na stranom jeziku.

Ukupni stavovi o učenju stranih jezika pozitivno koreliraju (tabela 4), i to: umereno pozitivno sa učestalošću vežbi usmenog izražavanja na engleskom kao stranom jeziku ($r=,36, p=0,004$); blago pozitivno sa faktorom uticaja vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku na komunikaciju na stranom jeziku ($r=,30, p=0,021$).

Neophodno je naglasiti da ukupni stavovi ne koreliraju sa procenom ukupnih aktivnosti usmenog izražavanja na časovima engleskog jezika.

Tabela 4. Korelacije stavova o učenju jezika i procene aktivnosti usmenog izražavanja

Nastavne aktivnosti usmenog izražavanja na J2	Stavovi o učenju stranog jezika					
	Težina učenja J2	Spremnost za učenje J2	Priroda učenja J2	Strategije učenja/komun.	Motivacija za učenje J2	Stavovi Ukupno
Frekventnost vežbi usmenog izražavanja na J2	,00	,20	,38**	,39**	,11	,36**
Uticaj usmenih vežbi na komunikaciju na J2	,06	,21	,29*	,20	,16	,30*
Težina vežbi usmenog izražavanja na J2	-,35**	-,02	,11	-,18	,12	-,08
Zastupljenost usmenih vežbi na J2 – prethodno iskustvo	,30*	,05	-,28*	-,01	,02	-,01
Samouverenost u uspešno izvršavanje usmenih vežbi na J2	-,09	-,09	,04	-,12	-,03	-,09
Nastavne aktivnosti ukupno	,04	,13	,11	,09	,13	,16

N= 60, ** p < 0,01, * p < 0,05

Povezanost između kategorija dva proučavana fenomena je značajnija. Stavovi prema težini učenja engleskog kao stranog jezika negativno umereno koreliraju sa procenom težine vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku ($r=-,35$, $p=0,007$), odnosno pozitivno blago koreliraju sa zastupljenošću vežbi usmenog izražavanja na engleskom jeziku u toku osnovnoškolskog i srednjoškolskog učenja ($r=,30$, $p=0,021$) (tabela 4). Stavovi prema prirodi učenja stranog jezika pozitivno umereno koreliraju sa učestalošću vežbi usmenog izražavanja na engleskom kao stranom jeziku ($r=,38$, $p=0,003$), pozitivno blago koreliraju sa procenom uticaja vežbi usmenog izražavanja na komunikaciju na stranom jeziku ($r=,29$, $p=0,023$) i negativno blago korelira sa frekvencijom vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku na nivou osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja ($r=-,28$, $p=0,028$). Strategije učenja i komunikacijske strategije na stranom jeziku pozitivno umereno značajno koreliraju sa učestalošću vežbi usmenog izražavanja na engleskom kao stranom jeziku ($r=,39$, $p=0,002$).

Interesantno je naglasiti da kod ispitivanog uzorka ne postoje statistički značajne korelacije između spremnosti za učenje stranog jezika sa faktorima

procene nastavnih aktivnosti, odnosno ne postoje statistički značajne korelacije između motivacije za učenje stranog jezika i faktora procene nastavnih aktivnosti usmerenih na razvoj govornih veština na stranom jeziku.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je pokazalo da su stavovi studenata-budućih inženjera biotehničkih nauka o učenju stranog jezika, u ovom slučaju engleskog jezika, generalno veoma pozitivni. Zapažena je visoka motivacija ispitanika za učenje stranog jezika i značajna očekivanja od učenja stranih jezika (na primer, veća mogućnost zapošljavanja). Značajno je da među ispitanicima nisu zabeleženi negativni stavovi u pogledu učenja engleskog kao stranog jezika. Takođe je važno naglasiti da, prema proceni samih ispitanika, vežbe usmerene na razvoj govornih veština na stranom jeziku su značajno frekventnije zastupljene na akademskom nivou obrazovanja, gde je zabeležena visoka frekventnost, u odnosu na osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje gde je frekventnost vežbi usmenog izražavanja na umerenom nivou.

Što student ima pozitivnije stavove prema učenju engleskog kao stranog jezika, veća je procenjena frekventnost vežbi usmenog izražavanja na engleskom kao stranom jeziku i uticaj vežbi usmenog izražavanja na uspešnost komunikacije na stranom jeziku. Najveća povezanost je utvrđena između, sa jedne strane, prirode učenja stranog jezika i strategija učenja i komunikacije na stranom jeziku, i, sa druge strane, učestalosti vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku; što je frekventnost vežbi veća, to su stavovi studenata o prirodi učenja stranog jezika i o strategijama učenja i komunikacije na stranom jeziku pozitivniji. Takođe, što su stavovi prema prirodi učenja stranog jezika pozitivniji, procenjuje se da je veći uticaj vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku na uspešnost komunikacije na stranom jeziku ali i manja zastupljenost vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou obrazovanja. Zastupljenost vežbi usmenog izražavanja na stranom jeziku na osnovnom- i srednjoškolskom nivou obrazovanja pozitivno je povezano sa stavovima o težini učenja stranog jezika a te veze su umerenog intenziteta. Takođe, ispitanici između kojih postoji razlika u proceni težine vežbi imaju i različit stav o tome koliko je učenje stranog jezika teško.

Rezultati istraživanja potvrđuju da studenti nastavi stranog jezika pristupaju sa već definisanim mišljenjem i idejama o tome šta učenje stranog jezika jeste. Ako nastavnici stranih jezika očekuju da im studenti budu otvoreni prema određenim nastavnim metodama kako bi mogli da iz istih izvuku maksimalnu korist u procesu učenja stranog jezika onda nikako ne bi trebalo da ignorišu stavove svojih studenata. Takođe, nastavnik koji poznaje stavove svojih studenata o učenju stranog jezika bi mogao bolje da razume način na koji studenti pristupaju određenim jezičkim zadacima u nastavnom kontekstu što bi pomoglo nastavniku da kod svojih studenata izgradi efikasnije strategije učenja stranog jezika.

Nastavni programi stranog jezika koji se primenjuju u razrednom kontekstu kako na akademskom nivou obrazovanja tako i u okviru osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, trebalo bi da usmere pažnju na stavove koje učenici imaju o učenju stranog jezika, uključujući i metakognitivne i motivacione faktore. Podsticanjem odgovarajućih stavova kod učenika može se postići efikasnija primena strategija učenja jezika, i pre svega, strategija usmenog izražavanja, što može da doprinese daljoj motivaciji za učenje stranog jezika.

Literatura

- Ariogul, S. (2011). Profiling pre-service EFL teachers' beliefs on language learning. The 2011 New Orleans International Academic Conference, New Orleans Louisiana USA. Retrieved March 11, 2012 from the World Wide Web <http://conferences.cluteonline.com/index.php/IAC/2011NO/paper/viewFile/252/257>.
- Bernat, E. (2006). Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 202–227.
- Bernat, E. (2008). Beyond belief: Psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *Asian EFL Journal*, 10(3), 7–27.
- Bojović, M. (2012). Anxiety in foreign language learning, 6th European Conference on Personality Psychology, Trieste, July 10–14, 2012, In L. Di Bias, A. Carnaghi, D. Ferrante & V. Piccoli (Eds.), *Book of abstracts*, PO2-33, 227. <http://www.theoffice.it/ecp16>
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27(4), 493–513.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist* 34(10), special issue, 906–911.
- Gaoyin, Q. & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282–292.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. & McIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 27(4), 435–441.
- Ghavamnia, M., Kassaian, Z. & Dabaghi, A. (2011). The Relationship between language learning strategies, language learning beliefs, motivation, and proficiency: A study of EFL learners in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1156–1161, doi:10.4304/jltr.2.5.1156–1161.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hong, K. (2006). *Beliefs about language learning and language learning strategy use in*

- an EFL context: a comparison study of monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students.* (Doctoral dissertation). University of North Texas. Retrieved November 15, 2011 from the World Wide Web <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1144192371&Fmt=7&clientId=79356&RQT=309&VName=PQD>.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333–340.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71–92.
- Khodadady, E. (2009). The beliefs about language learning inventory: Factorial validity, formal education and academic achievement of Iranian students majoring in English. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 115–116.
- Landau, S. & Everitt, B. S. (2004). *A handbook of statistical analyses using SPSS*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall.
- Langston, C. A. & Sykes, A. E. (1997). Beliefs and the big five: Cognitive bases of broad individual differences in personality. *Journal of Research in Personality* 31(2), 141–165.
- *** Meriam-Webster Dictionary, Retrieved July 15, 2013 from the World Wide Web <http://www.merriam-webster.com/dictionary/belief>
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372–386.
- Mokhtari, A. (2007). Language learning strategies and beliefs about language learning: A study of university students of Persian in the United States. (Doctoral dissertation). The University of Texas, Austin. Retrieved October 15, 2011 from the World Wide Web <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/3373/mokhtaria63798.pdf?sequence=2>
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 3(2), 209–219.
- Nyikos M. & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: interpretations from information processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11–22.
- *** Oxford Dictionaries, Retrieved July 15, 2013 from the World Wide Web http://oxforddictionaries.com/definition/american_english/belief
- Papalia, A. (1978). Students' beliefs on the importance of foreign languages in the school curriculum. *Foreign Language Annals*, 11, 21–23.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247–265.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Sciences*, 7(4), 329–363.
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metcognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223–234.

- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27(4), 435–441.
- Wong, M. S-L. (2010). Beliefs about language learning: A study of Malaysian pre-service teachers. *RELC Journal*, 41(2), 123–136. DOI: 10.1177/0033688210373124
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 2(4), 515–535.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. Retrieved on 15 August, 2013 from the World Wide Web <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1163093?uid=3738928&uid=2&uid=4&sid=21102555620407>.

Milevica Bojović

STUDENTS' BELIEFS ABOUT LEARNING FOREIGN LANGUAGE IN THE CLASSROOM CONTEXT

Summary: Foreign language learners, beside knowledge of language and language skills, bring with themselves their beliefs, expectations and experiences into the classroom. Students' former experience of language learning, cultural and family background as well as individual differences such as personal characteristics impact the beliefs about foreign language learning. The study of students' beliefs about language learning is generally focused on the difficulty of foreign language learning, aptitude, nature of foreign language learning, learning strategies and communication strategies as well as students' foreign language learning motivation and expectation. The instrument for measuring students' beliefs about foreign language learning – Beliefs about Language Learning Inventory – is also presented. Beliefs are studied in the context of learning English as a foreign language at the Faculty of Agronomy in Čačak. The sample consists of 60 participants-students studying English for Specific Purposes. The research results showed that students' strongest beliefs refer to language learning motivation. It was determined that students' beliefs about language learning generally correlate with classroom foreign language oral practice activities.

Key words: beliefs, learning, foreign language, classroom activities, speaking

Ljiljana Krneta¹⁶
Univerzitet u Banjaluci
Fakultet političkih nauka

RELACIJE IZMEĐU INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA I PERCEPCIJE RADNE EFIKASNOSTI NASTAVNIKA

Sažetak: U radu su prezentovani rezultati istraživanja relacija između intelektualnih sposobnosti učenika i učeničke percepcije radne efikasnosti nastavnika, tj. aktivnosti koje su karakteristične za efikasnog nastavnika. Analiza ovih relacija, zasnovana je na pretpostavci da intelektualne sposobnosti osoba doprinose povećanju tačnosti pri ocjenjivanju drugih osoba uopšte, pa prema tome i da intelektualne sposobnosti učenika mogu da budu izvor razlika u percepciji radne efikasnosti nastavnika. U tom kontekstu predmet istraživanja formulisan je kao pitanje o tome da li postoje razlike u percepciji radne efikasnosti nastavnika između učenika sa različitim nivoom intelektualnih sposobnosti. Analizirana su dva aspekta percepcije radne efikasnosti nastavnika: a) kakav „jeste“ u sadašnjoj nastavnoj praksi i b) kakav „treba“ da bude u savremenoj školi. Istraživanje je realizovano na uzorku od 1150 učenika završnih razreda osnovnih (58,78%) i srednjih škola (41,22%) u BiH. U radu je primjenjen standardizovani neverbalni test F-2, zasnovan na perceptivnoj brzini manje ili više složenih vizuelnih struktura. Prema individualnom postignuću na testu F-2 učenici su podijeljeni u dvije grupe: sa niskim i sa visokim rezultatima. Skala za ispitivanje percepcije radne efikasnosti nastavnika konstruisana je po modelu Likertovih sumacionih skala, a namijenjena je za ispitivanje percepcije učenika o aktivnostima koje su karakteristične za efikasnog nastavnika. Radi se o petostepenoj skali koju čini 16 tvrdnji. Koeficijent pouzdanosti cijele skale – Kronbah alfa iznosi 0,88. Dobijeni rezultati potvrđuju polaznu hipotezu da postoje razlike u percepciji radnih karakteristika efikasnog nastavnika s obzirom na intelektualne sposobnosti učenika završnih razreda osnovnih i srednjih škola u BiH.

Ključne riječi: učenici, nastavnici, intelektualne sposobnosti, percepcija radne efikasnosti nastavnika

¹⁶ krnetaljliljana@yahoo.com

UVOD

Posljednjih decenija uočene su promjene u obrazovnom sistemu, koje se dovode u direktniju vezu sa procesima modernizacije i demokratizacije društvenih odnosa i promjena u društvu. Sagledavanje povezanosti razvoja društva i obrazovanja postavlja i pitanja položaja pojedinca (učenika i nastavnika) u obrazovnom procesu i društvu. Analitičari ukazuju (Dunđerović, 1988) da se promjene u društvu snažno reflektuju na promjene u organizaciji i funkcionisanju škola, a posebno na promjene u položaja učenika i nastavnika (Krnet, 1997). Na tragu sve izraženijih kritika vaspitno-obrazovnog sistema uopšte, aktuelna su zalaganja za kvalitetnom školom Glasera (Glasser, 2005) i sve izraženija potreba da učenici procjenjuju ponašanje i rad nastavnika i da položaj nastavnika u velikoj mjeri zavisi od ocjena koje je dobio od učenika i studenata. Istraživanja Rota i Havelke (Rot i Havelka, 1968; Rot, 1978; Havelka, 2008) ukazuju na kompleksno djelovanje različitih faktora, koji u manjoj ili većoj mjeri djeluju na opažanje drugih osoba i njihovih svojstava, i na temelju kojih podataka se odvija ovaj proces. Naglašava se značaj djelovanja čulnih podataka, podataka o ponašanju, podataka o kontekstu, posrednih podataka. U tom kontekstu pitanje percepcije radne efikasnosti nastavnika može se uzeti kao primjer složene pojave, jer bi bilo previše pojednostavljeno kada bi se percepcija radne efikasnosti nastavnika svela na jednostavno procjenjivanje pojedinih aspekata nastavnikovog rada.

U dostupnoj literaturi efikasnost nastavnika se najčešće posmatra kroz poželjne i nepoželjne atribute nastavnika (Đorđević i Đorđević, 1988; Gordon, 1998) i opisuje kroz osobine ličnosti (Krnet, 2000, 2006). Takođe efikasan nastavnik se opisuje i kao nastavnik koji motiviše učenike na dalje učenje (Krnet, 2006). Pozudano i objektivno percipiranje drugih osoba, pa i nastavnika u školi je složen i dugotrajan proces, ali je takođe poznato da tačnost percipiranja drugih osoba u velikoj mjeri zavisi od karakteristika osoba koje percipiraju. Imamo na umu da učenici nemaju mogućnost da nastavnikovo ponašanje i rad u školi procjenjuju primjenom mjernih instrumenata, nego prije svega na osjetima i percepciji njihovih fizičkih karakteristika, psihičkih osobina i neposrednog ponašanja. Razumljivo je da na složenost percipiranja i procjenjivanja ponašanja nastavnika i njegovog rada u školi u velikoj mjeri utiče i promjenljivost konteksta, tj. situacija u kojoj se nastavnik ponaša i u kojoj radi. Opšte je uvjerenje da osobine ličnosti učenika mogu biti relevantne u percepciji osobina efikasnog nastavnika i da je pitanje osobina učenika kao faktora percepcije radne efikasnosti nastavnika u našoj školskoj praksi nedovoljno istraženo i pogodno za empirijsko istraživanje.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je ispitivanje relacija između intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika. Ovako formulisan cilj zasnovan je

na pretpostavci da intelektualne sposobnosti osoba doprinose povećanju tačnosti pri ocjenjivanju drugih, pa prema tome da intelektualne sposobnosti učenika, mogu da budu izvor razlika u percepciji radne efikasnosti nastavnika koje utiču na uspjeh učenika.

U tom kontekstu predmet istraživanja je operacionalizovan preko relacija između intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika kakav „jeste“ u sadašnjoj nastavnoj praksi i kakav „treba“ da bude u savremenoj školi. Pošli smo od generalne pretpostavke da intelektualne sposobnosti osoba doprinose povećanju tačnosti pri ocjenjivanju drugih osoba uopšte, te smo ovim istraživanjem pokušali da provjerimo da li intelektualne sposobnosti učenika mogu da budu izvor razlika u percepciji radne efikasnosti nastavnika u neposrednoj nastavnoj praksi i u školi budućnosti.

Analizirali smo dva aspekta: a) relacije između intelektualnih sposobnosti učenika i percepcija radne efikasnosti nastavnika kakav „jeste“ u sadašnjoj nastavnoj praksi i b) relacije između intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika kakav „treba“ da bude u školi budućnosti.

Postojeća saznanja autora iz oblasti socijalne percepcije (Rot i Havelka, 1968; Havelka, 2008) naglašavaju da intelektualne sposobnosti doprinose povećanju tačnosti pri ocjenjivanju drugih osoba, iako ovo ne treba shvatiti kao sasvim dovoljno za objašnjenje pouzdanog i tačnog zapažanja u svim situacijama. Ocjenjivanje drugih osoba i njihovih svojstava vrlo je složen psihički proces (Krnet, 2006). Među faktorima koji značajnije utiču na tačnost percipiranja drugih osoba su: izrazitost osobina, sličnost opažača i opaženog, značajnost percipirane osobine za međuljudske odnose, samokritičnost, motivacija i dr. U istraživanju problema povezanosti između osobina učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika kod nas ne postoji dovoljan broj istraživanja koja bi ukazivala na veoma značajan segment rada nastavnika, a to je radna efikasnost. S obzirom na to da je za istraživani problem značajan kontekst „školske situacije“ u kome se odvija interakcija između učenika i nastavnika, i vrlo krupne promjene u obrazovnom sistemu, koje su pod uticajem procesa modernizacije i demokratizacije društva, izbor problema istraživanja smatramo relevantnim. Ono što privlači našu pažnju su sve češće kritike naučne, stručne i šire javnosti o potrebi modernizacije obrazovnog procesa, osavremenjavanja nastave, promjeni položaja učenika i nastavnika. Dominantna kognitivistička orijentacija u obrazovnom sistemu u centar pažnje stavlja nastavnika i nastavničke uloge (tradicionalna nastava) koje on ostvaruje u neposrednoj nastavi. Najvažniji ishodi ovakve nastave su usvajanje činjenica, reprodukcija, memorisanje, najčešća je upotreba frontalnog oblika rada za koji je karakteristična pasivna uloga učenika. U savremenoj nastavi i školi budućnosti akcent se stavlja na učenika i njegov cjelovit razvoj, intelektualni i socio-emocionalni razvoj, stimulativne školske situacije i interakciju učenika i nastavnika u kojoj će učenik biti u situaciji da ocjenjuje ponašanje nastavnika i njegov rad u školi (Krnet i Simunić, 2013). U tom smislu ispitivanje relacija intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika i dobijeni rezultati, korisno mogu poslužiti

ti u modernizaciji nastavnog procesa, podsticanju bogatije interakcije učenika i nastavnika, u stimulativnim školskim situacijama u kojima su moguće percepcije (opažanja) radnih aktivnosti efikasnog nastavnika. To upotpunjuje i analitički stav Hajdera (Heider, prema: Havelka, 2008) koji ističe da „što manje osoba zavisi od direktnih vizuelnih svojstava, a više od zbivanja i ponašanja, to medijacija postaje dostupnija svesti“. Hajder pod terminom percepcije označava sve razne načine na koje uspevamo da upoznamo sredinu, od direktnog opažanja do eksplicitnog zaključivanja. Neophodno je istaći da u našoj nastavnoj praksi gotovo da i nema istraživanja o radnoj efikasnosti nastavnika. Postoji samo manji broj istraživanja, koja parcijalno zahvataju problem radne efikasnosti nastavnika. Dragana Bjekić (1999) navodi pregled istraživanja u svijetu, koja parcijalno zahvataju istraživanje efikasnosti nastavnika i navodi uloge nastavnika koje on ostvaruje u nastavnom procesu. U kontekstu različitih definicija, opredijelili smo se za definiciju radne efikasnosti koju je dao Havelka (1988): „Cilj nastavnikovog profesionalnog angažovanja, čiji je stepen ostvarenja i mjera uspješnosti, jeste, da svojim radnim angažovanjem, postigne razvoj sposobnog i obrazovanog, intelektualno samostalnog i radno produktivnog, emocionalno sposobnog i socijalno integrisanog učenika“.

Uzorak

Istraživanje je realizovano na višestapnom stratifikovanom slučajnom uzorku od 1150 ispitanika završnih razreda osnovnih (676 ili 58,78%) i srednjih škola (474 ili 41,22%) u Bosni i Hercegovini. Uzorkom je obuhvaćeno 593 ili 51,56% ženskih ispitanika, i 557 ili 48,43% muških ispitanika, uzrasta od 14 do 19 godina iz različitih mjesta življenja (selo, prigradsko naselje, manji, veći grad). U Republici Srpskoj obuhvaćeni su gradovi Banjaluka, Prijedor, Doboj, Gradiška i Pale, a u FBiH obuhvaćeni su gradovi Zenica, Tuzla, Kalesija i Bihać.

Instrumenti

Test intelektualnih sposobnosti F-2 je standardizovani neverbalni test opšte inteligencije, koji je zasnovan na perceptivnoj brzini manje ili više složenih vizuelnih struktura. Test sadrži 27 sličnih zadataka i ograničeno vrijeme rada. Učenici u osnovnoj školi su imali 8 minuta, a učenici u srednjoj školi 7 minuta za rješavanje svih zadataka. Test ima zadovoljavajuće mjerne karakteristike, raspon rezultata je od 0 do 27 (AS=13, 88, SD=6,07, Skewness je .208851, a Kurtosis iznosi – ,645804, što ukazuje da se rezultati distribuiraju prema normalnoj raspodijeli.

Skala za ispitivanje percepcije radne efikasnosti nastavnika konstruisana je po modelu Likertovih sumacionih skala i namijenjena za ispitivanje percepcije učenika o aktivnostima karakterističnim za efikasnog nastavnika. Radi se o petostepenoj skali koja sadrži 16 tvrdnji. Koeficijent pouzdanosti cijele skale iznosi: Kronbah alfa 0,88.

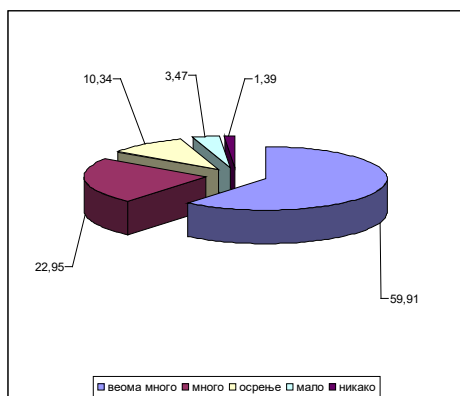
REZULTATI

Sa aspekta ispitivanja percepcije radne efikasnosti nastavnika i interperatacije dobijenih rezultata važno je imati na umu da je opažanje drugih osoba u neposrednom kontaktu proces složen od nekoliko širokih grupa faktora, koje utiču ne samo na sam proces opažanja nego i na ishode tog procesa. To su: a) akteri opažanja – osobe koje opažaju, u ovom slučaju učenici završnih razreda osnovne i srednje škole; b) mete opažanja – nastavnici u osnovnim i srednjim školama, i c) kontekst opažanja – situacija u kojoj se opažanje odvija, tj. različite školske situacije, a najčešće nastava i neposredne nastavne aktivnosti. Za te svrhe konstruisana je lista tvrdnji o različitim aktivnostima nastavnika, a od učenika je traženo da zaokruživanjem odgovarajuće skalne vrijednosti procijene radne aktivnosti karakteristične za efikasnog nastavnika. U tabeli 1 vidi se rang pozicija radnih aktivnosti karakterističnih za efikasnog nastavnika kakav on „jeste“.

Tabela 1. Rang pozicija radnih aktivnosti karakterističnih za efikasnog nastavnika kakav on „jeste“

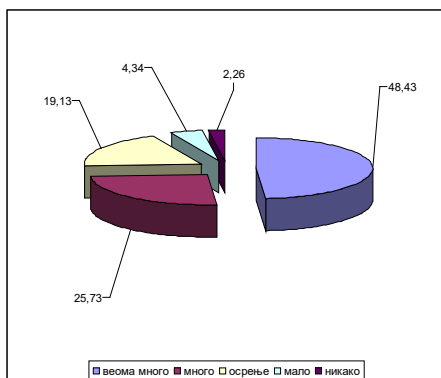
Tvrdnje	AS	intenzitet prisutnosti					
		veoma mnogo	mного	osred-nje	malo	nikako	bez odgov.
- Dobro poznaje i primjenjuje svoju struku.	4.30	689 59.91	264 22.95	119 10.34	40 3.47	16 1.39	22 1.91
- Uspješno priprema učenike za život.	4.13	557 48.43	296 25.73	220 19.13	50 4.34	26 2.26	1 .08
- Drži dobra predavanja.	4.07	510 44.34	349 30.34	202 17.56	59 5.13	21 1.82	9 .78
- Uspješno realizuje nastavni program.	4.06	445 38.69	437 38.00	193 16.78	47 4.08	24 2.08	4 .34
- Uspješno prenosi znanja svim učenicima.	4.02	486 42.26	314 27.30	263 22.86	53 4.60	34 2.95	0 0,00
- Pomaže učenicima u savladavanju teškoća u školi.	4.01	498 43.30	334 29.04	192 16.69	85 7.39	38 3.30	3 .26
- Podstiče razvoj darovitih učenika.	3.99	455 39.56	397 34.52	185 16.08	66 5.73	41 3.56	6 .52
- Objektivno ocjenjuje znanja učenika.	3.98	477 41.47	360 31.30	188 16.34	80 6.95	35 3.04	10 .86
- Koristi interesantne metode nastavnog rada.	3.95	530 46.08	276 24.00	164 14.26	113 9.82	61 5.30	6 .52
- Održava radnu disciplinu.	3.94	449 39.04	387 33.65	183 15.91	72 6.26	47 4.08	12 1.04
- Cijeni rad učenika a ne toleriše nerad i nedisciplinu.	3.91	495 43.04	277 24.08	247 21.47	64 5.56	46 4.00	21 1.82
- Razvija kod učenika pozitivne osobine ličnosti.	3.87	449 39.04	323 28.08	212 18.43	123 10.69	37 3.21	6 .52
- Služi učenicima kao uzor.	3.76	413 35.91	314 27.30	239 20.78	105 9.13	79 6.86	0 0.00
- Doprinosi svestranom razvoju ličnosti učenika.	3.70	344 29.91	383 33.30	257 22.34	93 8.08	47 4.08	26 2.26
- Ne pravi razlike među učenicima.	3.53	461 40.08	172 14.95	198 17.21	167 14.52	144 12.52	8 .69
- Strog je u zahtjevima.	3.08	146 12.69	245 21.30	444 38.60	195 16.95	109 9.47	11 .95

Na osnovu podataka datih u tabeli 1 može se konstatovati da su učenici različitim intenzitetom procijenili prisutnost pojedinih radnih aktivnosti efikasnog nastavnika. Uz pojam efikasnog nastavnika dovode slijedeće kompetencije: „Dobro poznaje i primjenjuje svoju struku“ (AS=4,30), „Uspješno priprema učenike za život“ (AS=4,13) i „Drži dobra predavanja“ (AS=4,07). Dobijene percepcije učenika o najfrekventnijim radnim aktivnostima efikasnog nastavnika govori da većina anketiranih učenika u prvi plan stavlja „instruktivne kompetencije nastavnika“. Na to nas upućuju i odgovori učenika, jer je čak 93,23% anketiranih učenika, sa manjim ili većim intenzitetom potvrdilo takvu konstataciju. Evidentno je da je dobro poznavanje struke osnovni uslov za efikasan rad nastavnika i da onaj nastavnik koji nije dobar poznavalac svoje struke ne može biti efikasan nastavnik (grafikon 1).



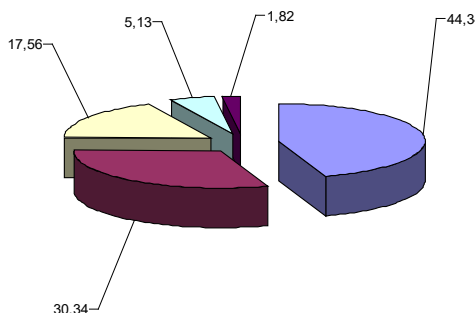
Grafikon 1. Distribucija odgovora za najfrekventniju kompetenciju efikasnog nastavnika, tj. da „Dobro poznaje i primjenjuje svoju struku“

Uvid u tako predstavljene rezultate pokazuje da većina anketiranih učenika u prvi plan stavlja instruktivne kompetencije nastavnika, kao najvažnije kompetencije efikasnog nastavnika.



Grafikon 2. Distribucija odgovora za kompetenciju efikasnog nastavnika, tj. da „Uspješno priprema učenike za život“

Ovu tvrdnju, u manjem ili većem stepenu, kao bitnu karakteristiku radne efikasnosti nastavnika, percipira 93,29% anketiranih učenika.



Grafikon 3. Distribucija odgovora za najvažniju aktivnost efikasnog nastavnika, tj. da „Drži dobra predavanja“

Slijedeća bitna karakteristika efikasnog nastavnika je da nastavnik „Drži dobra predavanja“, čija je skalna vrijednost $AS=4,07$. Tako 92,24% anketiranih učenika percipira kao jednu od dominantnih radnih aktivnosti efikasnog nastavnika u sadašnjoj nastavnoj praksi.

INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI UČENIKA I PERCEPCIJA RADNE EFIKASNOSTI NASTAVNIKA KAKAV „JESTE“ U NASTAVNOJ PRAKSI

U radu je postavljena posebna hipoteza da se mogu očekivati statistički značajne razlike u percepciji radne efikasnosti nastavnika s obzirom na nivo intelektualnih sposobnosti učenika. Za te potrebe primjenjena je diskriminativna analiza, kao najprimjereniji statistički postupak za testiranje navedene hipoteze.

Tabela 2. Sadržaj ajtema kojima je opisana značajna diskriminativna funkcija na skali percepcije radne efikasnosti nastavnika

Varijable	Sadržaj	D_i
Ajtemi prvog reda diferencijacije		
7.	Ne pravi razlike među učenicima.	,429
16.	Doprinosi svestranom razvoju ličnosti učenika.	,343
2.	Služi učenicima kao uzor.	,335
6.	Dobro poznaje svoju struku.	,325
1.	Uspješno prenosi znanja svim učenicima.	,303
Ajtemi drugog reda diferencijacije		
12.	Strog je u zahtjevima.	,278
13.	Cijeni rad učenika a ne toleriše nerad i nedisciplinu.	,250
Ajtemi koji ne prave diskriminaciju		
10.	Uspješno realizuje nastavni program.	,151
3.	Razvija kod učenika pozitivne osobine ličnosti.	,145
15.	Podstiče razvoj darovitih učenika.	,136
11.	Koristi interesantne metode nastavnog rada.	,119
4.	Drži dobra predavanja.	-,065
5.	Održava radnu disciplinu.	-,042
8.	Pomaže učenicima u savladavanju teškoća u školi.	-,035
14.	Uspješno priprema učenike za život.	-,029
9.	Objektivno ocjenjuje znanja učenika.	,006

Wilks' Lambda=0.782 Hi-kvadrat=118,316 df=16 p=0,000

Uvid u tako predstavljene rezultate pokazuje da se ispitanici značajno razlikuju uzevši u obzir intelektualne sposobnosti po rezultatima koje su postigli na skali percepcije radne efikasnosti nastavnika s obzirom na sadržaj ajtema kojima je opisana značajna diskriminativna funkcija (D_1). Iz dobijene strukture se može vidjeti da postoje karakteristike koje su odgovorne za razdvajanje grupa učenika koji imaju niže intelektualne sposobnosti i učenika koji imaju veće intelektualne sposobnosti u različitom stepenu. Evidentno je, naime da su utvrđeni ajtemi prvog i drugog reda diferencijacije, tj. ajtemi koji razdvajaju grupe učenika različitih intelektualnih sposobnosti, ali i da postoje ajtemi koji ne prave razlike među grupama učenika, s obzirom na intelektualne sposobnosti, jer je njihova diskriminativna vrijednost veoma mala.

Tabela 3. Centroidi grupa po diskriminativnoj funkciji za intelektualne sposobnosti

IQ	Centroidi
Nizak IQ	-0,488
Visok IQ	0,570

Osim toga i položaj centroida jasno ukazuje na zaključak da se razlikuju učenici koji imaju nizak od učenika koji imaju visok nivo intelektualnih sposobnosti u percepciji radne efikasnosti nastavnika kakav „jeste“ u sadašnjoj nastavnoj praksi. Vrijednosti centroida za učenike sa niskim IQ (-0,488) i za učenike sa visokim IQ (0,570) pokazuju razlike u odstupanju grupe učenika od prosječne vrijednosti na diskriminativnom faktoru.

RELACIJE IZMEĐU INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA I PERCEPCIJE RADNE EFIKASNOSTI NASTAVNIKA KAKAV BI „TREBALO“ DA BUDE U ŠKOLI BUDUĆNOSTI

U percepciji radne efikasnosti nastavnika kakav „treba“ da bude u školi budućnosti, provjeravana je hipoteza o postojanju statistički značajnih razlika između učenika različitog nivoa intelektualnih sposobnosti i percepcije radne efikasnosti nastavnika kakav „treba“ da bude u savremenoj školi, tj. školi budućnosti.

Tabela 4. Intelektualne sposobnosti učenika i percepcija najvažnije radne aktivnosti nastavnika kakav „treba“ da bude

	nivo intelektualnih sposobnosti (IQ) učenika	Uspješno prenosi znanja.	Služi učenicima kao uzor.	Razvija pozitivne osobine.	Drži dobra predavanja.	Održava radnu disciplinu.	Dobro poznaje struku.	Ne pravi razlike među učenicima.	Pomaže učenicima.	Objektivno ocjenjuje znanja.	Uspješno realizuje nas. program.	Koristi interesantne metode.	Strog je u zahtjevima.	Cijeni rad, ne toleriše nerad.	Uspješno priprema učenike za život.	Podstiče razvoj darovitih učenika.	Doprinosi svestranom razvoju.	M
ispod-prosječni	98	6	3	15	17	24	45	9	8	0	6	0	3	21	0	6	261	
	37,55	2,30	1,15	5,75	6,51	9,20	17,24	3,45	3,07	0,00	2,30	0,00	1,15	8,05	0,00	2,30		
prosječni	171	74	29	15	17	24	43	21	20	17	23	3	54	108	0	20	639	
	26,76	11,58	4,54	2,35	2,66	3,76	6,73	3,29	3,13	2,66	3,60	,47	8,45	16,90	0,00	3,13		
iznad-prosječni	47	15	9	10	0	3	33	0	16	3	12	0	15	18	3	12	196	
	23,98	7,65	4,59	5,10	0,00	1,53	16,84	0,00	8,16	1,53	6,12	0,00	7,65	9,18	1,53	6,12		
Total	316	95	41	40	34	51	121	30	44	20	41	3	72	147	3	38	1096	
	28,83	8,67	3,74	3,65	3,10	4,65	11,04	2,74	4,01	1,82	3,74	,27	6,57	13,41	,27	3,47		

Pearson Chi-square: 179.568, df=30, p=.000000

Dobijeni rezultati diskriminativne analize pokazuju da se ispitanici sa niskim intelektualnim sposobnostima razlikuju od ispitanika sa visokim intelektualnim sposobnostima po rezultatima koje su postigli na skali percepcije radne efikasnosti nastavnika, s obzirom na sadržaj ajtema kojima je opisana značajna diskriminativna funkcija.

Uvid u tako distribuisane rezultate pokazuje da učenici različitih intelektualnih sposobnosti različito percipiraju najvažnije radne aktivnosti efikasnog nastavnika kakav „treba“ da bude u savremenoj školi, školi budućnosti. Na to upućuje i dobijeni Hi-kvadrat=179.568 koji je uz 30 stepeni slobode, statistički značajan na nivou od 0,01 ($p=.000000$). Učenici, bez obzira na nivo intelektualnih sposobnosti, u najvećem stepenu percipiraju da je za efikasnog nastavnika u savremenoj školi najvažnije da „Uspješno prenosi znanja“ kako se izjasnilo 37,55% učenika ispodprosječnih, 26,76% prosječnih i 23,98% učenika iznadprosječnih sposobnosti. Na drugom mjestu najvažnija karakteristika efikasnog nastavnika je „Ne pravi razlike među učenicima“, kako se izjasnilo 17,24% ispodprosječnih, i 16,84% učenika iznadprosječnih intelektualnih sposobnosti i 6,73% učenika prosječnih sposob-

nosti. Značajne razlike utvrđene su i u radnoj karakteristici da efikasan nastavnik u savremenoj školi „Održava disciplinu“, jer su se učenici sa ispodprosječnim sposobnostima u većem procentu izjasnili za tu radnu aktivnost nastavnika (6,51%), učenici sa prosječnim intelektualnim sposobnostima su percipirali tu radnu aktivnost efikasnog nastavnika u 2,66%, dok učenici sa iznadprosječnim sposobnostima nisu uopšte vrednovali ovo kao bitnu karakteristiku efikasnog nastavnika u savremenoj školi. Učenici prosječnih intelektualnih sposobnosti percipiraju da efikasan nastavnik u savremenoj školi treba da „Uspješno priprema učenike za život“, kako se izjasnilo 16,90% anketiranih učenika i da „Služi učenicima kao uzor“, kako smatra 15,58% učenika. Najveća razlika utvrđena je na radnoj karakteristici da efikasan nastavnik u savremenoj školi „Dobro poznaje svoju struku“, jer su je učenici sa ispodprosječnim sposobnostima procijenili u 9,20% slučajeva, dok su tu istu radnu karakteristiku percipirali učenici sa iznadprosječnim sposobnostima tek u 1,53% slučajeva. Dobijeni rezultati istraživanja relacija između percepcije radne efikasnosti nastavnika kakav „treba“ da bude u savremenoj školi, između učenika koji imaju iznadprosječne sposobnosti i učenika koji imaju ispodprosječne intelektualne sposobnosti pokazuju da su utvrđene razlike, jer učenici različitih intelektualnih sposobnosti različito percipiraju najvažnije radne aktivnosti efikasnog nastavnika kakav „treba“ da bude u savremenoj školi ili školi budućnosti.

ZAKLJUČAK

Iz svega što smo naprijed iznijeli, vidi se da je problem istraživanja osobina učenika kao faktora percepcije radne efikasnosti nastavnika relevantan i da ima karakter empirijskog (survey) istraživanja.

Na uzorku od 1150 učenika završnih razreda osnovnih (57,78%) i srednjih (41,22%) škola iz Bosne i Hercegovine izvršeno je istraživanje percepcije radne efikasnosti nastavnika kakav „jeste“ u neposrednoj nastavnoj praksi i kakav „treba“ da bude u savremenoj školi, školi budućnosti. Naša pažnja je u ovom radu bila usmjerena na relacije između intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika. Sagledavana su dva aspekta relacija i to: a) relacije između intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika kakav „jeste“ u sadašnjoj nastavnoj praksi, i b) relacije između intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika kakav „treba“ da bude u školi budućnosti.

Dobijeni rezultati istraživanja relacija između intelektualnih sposobnosti učenika i percepcije radne efikasnosti nastavnika kakav „jeste“ u sadašnjoj nastavnoj praksi i kakav „treba“ da bude u savremenoj školi, pokazuju da postoje značajne razlike u učeničkoj percepciji s obzirom na nivo intelektualnih sposobnosti. Sveukupni rezultati istraživanja pokazuju da je potvrđena generalna pretpostavka da se psihološke osobine (intelektualne sposobnosti) učenika u osnovnoj i srednjoj školi mogu tretirati kao snažan izvor razlika u percepciji radne efikasnosti nastavnika.

Imajući u vidu ukupne rezultate, možemo konstatovati da ovo istraživanje treba shvatiti kao snimak stanja u vremenu istraživanja, sa svim ograničenjima i mogućim nedostacima metodološkog pristupa. Razumljivo je da pretenzije ovog rada nisu da sve pojave kompleksno osvjetli, nego više da stručnoj i naučnoj javnosti ponudi saznanja zasnovana na rezultatima istraživanja, kao snimak stanja jednog vremena, očekujući dalja istraživanja u tom pravcu.

Literatura

- Bjekić-Petrović, D. (1997). Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspješnost u nastavi. *Psihologija*, 1–2, 93–110.
- Dunđerović, R. (1988). Mladi i društvene promijene. *Mladi i politika*, XV, 5–20.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Gordon, T. (1988). *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Grafiprom.
- Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kreč, D., Kračvild, R. (1983). *Elementi psihologije*. Beograd: Naučna knjiga.
- Krneta, D. (1997). *Konstrukcija i primjena skala u ispitivanju stavova*. Banja Luka: Banjaluka kompani.
- Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet za političke i društvene studije.
- Krneta, Lj. (2000). *Faktori školskog uspjeha*. Banja Luka: Banjaluka kompani.
- Krneta, Lj. (2006). Uloga pola u ispoljavanju agresivnosti. *Empirijska istraživanja u psihologiji, Zbornik radova*, 173–180. Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.
- Krneta, Lj., Simunić, E. (2013). Podsticanje emocionalne kompetentnosti darovitih učenika školi. *18 Međunarodni naučni skup Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Vršac, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Pavlov“; Zbornik radova*, 200–214.
- Rot, N., Havelka, N. (1968). Podudarnost u ocjenjivanju osobina ličnosti. *Psihologija*, 2, 135–168.
- Rot, N. (1978). *Socijalna interakcija*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.

RELATIONSHIP BETWEEN INTELLECTUAL ABILITIES OF STUDENTS AND PERCEPTION OF WORK EFFICIENCY OF TEACHERS

Summary: The aim of the research is to analyze the relation between the intellectual abilities of students, on the one hand and students' perceptions of teachers' working efficiency, i.e. activities that are characteristic of an effective teacher, on the other hand. Analysis of relations between the intellectual abilities of students and their perceptions of the working efficiency of teachers is based on the assumption that the intellectual abilities of people contribute to increased accuracy in the evaluation of other people in general, and therefore the intellectual abilities of students can be a source of differences in the perception of teachers working efficiency. The study was conducted on a sample of 1150 students in primary (58.78 %) and secondary schools (41.22 %) in Bosnia and Herzegovina. The test of general intelligence F – 2 was applied, which is based on perceptual speed, more or less complex visual structures and scales of research on the perception of teachers working efficiency. According to the individual grossresults, students were divided into two groups on the basis of IQ tests: low and high results. Scale of teachers' working efficiency perception was constructed according to the model of Likert scale, and was intended to test students' perceptions about activities that are characteristic for an effective teacher. It is the five levels scale, consisted of 16 statements. Results of discriminant analysis indicate that there are significant differences in the perception of teachers' working efficiency between students from different levels of intellectual abilities. Differences between students with low and high intellectual abilities are related to the following operating characteristics of teachers: „Does not make a difference among students“, „Contributes to the overall development of students' personality“, „Serve as a role model for students“, „Knows his own profession“, „Successfully transfers knowledge to students“. Students who have high intellectual abilities often perceive that an effective teacher needs to „successfully transfer the knowledge“. The results proved the starting hypothesis that there are differences in the perception of the performance of effective teachers with respect to the intellectual abilities of students.

Key words: students, teachers, intellectual abilities, perception of teachers working efficiency

Mirjana Stanković Đorđević¹⁷

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Pirot

DOPRINOS EMPATIČNOSTI NASTAVNIKA I MAJKI DOŽIVLJAJU PRIPADANJA ŠKOLI DECE SA RAZVOJNIM SMETNJAMA

Sažetak: Empatijski pristup, kao segment interpersonalnih kompetencija nastavnika je značajan u svim oblastima nastave, ali je od presudne važnosti u nastavi namenjenoj deci sa teškoćama u razvoju. Empatija obezbeđuje roditeljima model adekvatne komunikacije sa decom, uz izgradnju odnosa partnerstva i uvažavanje ličnosti deteta i njegove dobrobiti. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi doprinos nivoa empatičnosti nastavnika, majki dece redovne populacije i majki dece sa razvojnim smetnjama doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. Uzorak istraživanja je činilo 166 odraslih – nastavnika, majki dece redovne populacije i majki dece sa razvojnim smetnjama i 58 dece sa razvojnim smetnjama, sa dijagnozom Mentalna retardacija i Cerebralna paraliza koja pohađaju redovne škole. Bateriju testova u istraživanju su činili Indeks interpersonalne reaktivnosti (IRI, Devis, 1980) za ispitivanje nivoa empatičnosti nastavnika i majki i Skala doživljaja pripadanja školi (Gudenov, 1993), kojom je ispitivan doživljaj pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. Istraživanje je pokazalo da su značajne prediktorske varijable za doživljaj pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama dimenzija Fantazija Indeksa interpersonalne reaktivnosti majki dece sa razvojnim smetnjama i dimenzija Preuzimanje uloga Indeksa interpersonalne reaktivnosti majki dece redovne populacije. Kognitivni aspekt empatičnosti majki koji je ka drugima orijentisan se pokazao kao značajan prediktor doživljaja pripadanja školi i važan činilac prihvaćenosti u školi dece sa razvojnim smetnjama od vršnjaka redovne populacije i odraslih sa kojima su u neposrednoj komunikaciji.

Ključne reči: empatija, nastavnici, majke, deca sa razvojnim smetnjama, doživljaj pripadanja školi

UVOD

Empatija – sadoživljavanje sa drugim je osnova socijalnog funkcionisanja i efektivne interakcije u socijalnom okruženju, omogućava usklađivanje osećanja i mišljenja sa drugima, razumevanje namera i predviđanje ponašanja drugih. Takođe je i „lepak“ socijalnog sveta, podstiče proces pomaganja drugima i sprečava povređivanje drugih. Empatija zahteva i osećajnost i sposobnost da se krene u

¹⁷ djordjeviclj.pi@sbb.rs

susret drugom. Empatija nije samo intrapersonalni fenomen koji uključuje kogniciju, emocije i motivaciju, već se može posmatrati i kao interpersonalni fenomen, pri čemu osoba ispoljava svoju brižnost za drugu osobu. Goleman (1997) smatra da je empatija komponenta emocionalne inteligencije.

U odnosu nastavnika i deteta sa razvojnom smetnjom najpoželjniji psihološki stav je empatija. Nastavnik je, poput roditelja, oslonac i podrška detetu i kad doživljava uspeh i neuspeh, nastavnik treba da drži otvorenim sve kanale komunikacije sa detetom, „sluša, razume, prihvata“. Morgan (1997) tvrdi da je empatija značajna u svim oblastima nastave, ali je od presudne važnosti u nastavi namenjenoj deci sa emocionalnim poremećajima. Posebno se ističe značaj empatije kao sposobnosti koja dopire do dečjih odbrana i doprinosi razumevanju pravog značenja njihovog ponašanja. Esberi (2001) analizira empatiju kod nastavnika koji rade sa decom koja imaju problematično ponašanje i predlaže empatijski tretman prosvetnih radnika kao uvod u tehniku modifikacije ponašanja kako bi se popravio odnos nastavnik – učenik. Empatijski tretman podrazumeva napuštanje egocentričnog stava i izveden je iz tehnike podsticajnog ponašanja usmerene na lična osećanja prosvetnih radnika.

Bjekić je (2000) ispitivala empatičnost i uspešnost nastavnika Indeksom interpersonalne reaktivnosti (IRI, DeJvis, 1980) i upitnicima procene uspešnosti nastavnika koje je konstruisala za potrebe istraživanja. Njeno ispitivanje, obavljeno na 120 nastavnika i preko tri hiljade učenika osnovnih i srednjih škola, potvrdilo je značajnu pozitivnu povezanost afektivne komponente nastavničke empatičnosti sa afektivnim i motivacionim pokazateljima uspešnosti učenika, dok je kognitivna komponenta empatičnosti nastavnika bila povezana sa samoprocenama uspešnosti nastavnika.

Istraživanje Anđelković, Stojadinović, Stojiljković (2009) sprovedeno na nastavnicima koji rade sa decom sa poremećajima ponašanja ukazuje da oni ispoljavaju nešto nižu ukupnu empatijsku reaktivnost, kao i prosocijalno orijentisane aspekte empatičnosti (Zauzimanje tuđeg stanovišta i Empatijsku brižnost), dok su intrapersonalni aspekti empatičnosti (Fantazija i Lična nelagodnost) nešto više izraženi. Autori ove nalaze tumače povišenom afektivnom osetljivošću i povlačenjem iz stresogenog okruženja u kome rade, kao načinom odbrane od hroničnog stresa i opasnosti izgaranja na poslu.

Ometenost deteta, u smislu kvaliteta života, u prvim godinama detetovog života više pogađa porodicu i roditelje, nego samo dete. Dete očuvanih intelektualnih potencijala do otprilike osme godine na svoj hendikep najčešće gleda onako kako to čine roditelji. Najviše trauma porodica doživljava u trenutku suočavanja sa detetovom dijagnozom – čak 90% porodica menja svoje ustaljene navike (Lorenčić, prema Tadić i sar., 2004). Porodica se rođenjem deteta sa razvojnom smetnjom ozbiljno destabilizuje. Hrnjica (2011) u svom radu navodi da 20% roditelja dece sa mentalnom retardacijom i 19% roditelja dece sa teškim oštećenjem sluha smatra da su njihovi bračni odnosi poremećeni.

Osnov za reintegraciju porodice sa detetom sa razvojnom smetnjom jeste prihvatanje deteta kao vrednosti po sebi i zajednička promena porodičnih konstrukata vezanih za porodične prioritete i aspiracije. Uloga profesionalaca je značajna u procesu adaptacije porodice i u kontinuiranoj podršci koja je neophodna porodicama sa decom sa razvojnim smetnjama tokom čitavog detetovog života. Principi Rodžersove nedirektivne terapije, empatijski stav, „tihi entuzijazam“, aktivno slušanje, razumevanje, prihvatanje i poštovanje, čine osnov partnerskog odnosa sa roditeljima dece sa razvojnim smetnjama.

Empatija se može uvežbavati i to bi trebalo da bude strategija kako roditelja, tako i profesionalaca. Za razvoj prosocijalnih motiva kod dece potrebno je da roditelji nauče decu da se decentriraju i da uzimaju u obzir potrebe drugih ljudi. Pritom je najbolja indukcija ona koja odgovara postojećem nivou kognitivnog razvoja deteta, roditeljski pritisak treba da bude umerenog intenziteta, da ne bi došlo do otpora kod dece.

Osećaj pripadnosti grupi – školi i društvenoj zajednici važan je aspekt ličnog identiteta i neophodan u podsticanju razvoja dece sa razvojnim smetnjama. Furnham (1998, prema Frederickson et al., 2007) tvrdi da „osećanje zajedništva“ nije prisutno dok članovi ne iskuse osećanje pripadnosti, poverenja i bezbednosti u drugima. Fokusiranje na osećanju zajedništva kao centralnoj karakteristici inkluzije podržali su But i Ejnskou (Booth and Ainchow, 2002) koji identifikuju izgradnju pripadnosti zajednici „kao bazičan aspekt“, kome se ponekad pridaje premalo pažnje.

Frederikson i saradnici (Frederickson et al., 2007) su ispitivali doživljaj pripadanja školi 397 učenika sa razvojnim smetnjama uzrasta od 8 do 11 godina. Uzorak su činila tri poduzorka – deca redovne populacije, deca sa razvojnim smetnjama u redovnim školama i učenici koji su prevedeni iz specijalnih u redovne škole, Skalom pripadnosti koju je konstruisao Gudinov (1993). Učenici redovne populacije nisu se po doživljaju pripadanja razlikovali od učenika sa razvojnim smetnjama koji su od početka školovanja pohađali redovnu školu; dok učenici sa razvojnim smetnjama koji su tokom školovanja prevedeni u redovne škole imaju niži nivo doživljaja pripadanja školi. Takođe, ove učenike su učenici redovne populacije ocenili kao manje samostalne, manje spremne na saradnju i zahtevnije u smislu da češće traže pomoć, ali su i u opasnosti da postanu žrtve maltretiranja (p. 112).

Istraživanje sprovedeno na učenicima petog i osmog razreda (Stanković Đorđević, 2010) Skalom pripadanja (Gudinov, 1993) i Skalom globalnog samopoštovanja Rozenberga (1965), sa ciljem da se ispita kako učenici sa lakšim razvojnim smetnjama doživljavaju sebe – kakvo je njihovo globalno samopoštovanje, kroz stavove pripadnosti školi, uzimajući u obzir doživljaj odnosa škole kao ustanove i doživljaj odnosa nastavnika i školskih drugova prema njima. Uzorak je činilo po 50 učenika sa razvojnim smetnjama redovnih škola i specijalne škole u Pirotu. Učenici specijalne škole imaju izraženiji doživljaj pripadanja školi u odnosu na učenike redovnih škola (korelacija je 0,32, statistička značajnost na nivou 0,01), dok je nizak nivo samopoštovanja bio prisutan u oba poduzorka. Utvrđeno je i

da postoji statistički značajna povezanost između pola i nivoa globalnog samopoštovanja – devojčice imaju viši nivo globalnog samopoštovanja u odnosu na dečake (korelacija je 0,25, statistička značajnost na nivou 0,05).

METOD

Problem istraživanja

Problem istraživanja je ispitivanje doprinosa empatičnosti nastavnika i majki doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama – sa dijagnozom cerebralna paraliza i mentalna retardacija.

Uzorak

Istraživanje je neeksperimentalnog tipa, sa tri poduzorka:

- majke (dece redovne populacije i dece sa razvojnim smetnjama),
- nastavnici i
- treći poduzorak čine učenici sa lakšim razvojnim smetnjama: učenici sa lakom mentalnom retardacijom, sa graničnom inteligencijom i cerebralnom paralizom IV razreda i viših razreda redovnih osnovnih škola.

Varijable

Empatija se sagledava kao multidimenzionalni konstrukt koji „predstavlja na afektu zasnovanu dispoziciju za određenu vrstu reagovanja i ponašanja u situacijama kada smo svedoci emocionalnog ispoljavanja drugih osoba“ (Stojiljković, 2009: 123). U ovom istraživanju empatičnost nastavnika i majki ima status uslovno nezavisne varijable.

Status uslovno zavisne varijable u istraživanju ima doživljaj pripadnosti školi dece sa smetnjama u razvoju. Koncept inkluzije uključuje, kao veoma značajan aspekt, osećaj pripadnosti dece sa razvojnim smetnjama, jer su pozitivna osećanja neophodna i za uspešno učenje i za više opšte blagostanje ove dece (Frederickson et al., 2007).

Instrumenti

Za odrasle ispitanike – nastavnike, majke dece sa razvojnim smetnjama i majke dece redovne populacije primenjena je *Dejvisova IRI skala za merenje nivoa empatičnosti* (The Interpersonal Reactivity Index, Davis, 1980). Ova skala je odabrana kao skala za ispitivanje empatičnosti, imajući u vidu da autor ove skale, Dejvis, sagledava empatiju kao multidimenzionalni konstrukt i određuje kao složenu kognitivno-afektivnu reakciju na tuđa doživljavanja. Skala empatije – Indeks interpersonalne reaktivnosti – IRI je Likertovog tipa, i ima pet stepena. Ova skala se sastoji iz 28 ajtema, koji su podeljeni u 4 grupe, svaka grupa ima po 7 ajtema. Prve dve subskale mere socio-kognitivni aspekt empatičkog fenomena – fantaziju i uživljanje, stavljanje na tuđe mesto, to su Fantazija (engl. Fantasy – FS) i Preuzimanje uloge (engl. Role Taking – RT). Druga polovina skale se odnosi na afektivnu indukciju; generisanje averzivnog afekta pri situaciji kada je drugome potrebna pomoć – Empatijska brižnost (engl. Empatic Concern – EC) i Lična nelagodnost ili uznemirenost (engl. Personal Distres – PD). Koeficijenti pouzdanosti subskala se kreću između 0,70 i 0,80 (Dejvis, 1980, prema Stojiljković, 2012). U ovom istraživanju pouzdanost Indeksa interpersonalne reaktivnosti na poduzorku majki je 0,78, a na poduzorku nastavnika 0,79.

Za decu sa razvojnim smetnjama je primenjena *Skala pripadanja Gudino-va* (The belonging Scale, Gudenov, Frederickson et al., 2007). Skalu pripadanja je konstruisao Gudinov 1993. godine (*Psychological Sense of School Membership – PSSM, 1993*). To je upitnik osmišljen da proceni do koje mere dete ima osećaj pripadnosti u svojoj školi. Frederikson i saradnici (2007) su u svojoj studiji prilagodili skalu u Skalu pripadnosti (*The Belonging Scale of Gudenov, 2007*). Od dece se traži da procene da li se slažu ili ne sa tvrdnjama iz skale, da pokažu svoju tačke gledišta. Da bi se sprečili mehanički odgovori, jedna trećina stavki je formulisana u negativnom obliku i obrnuto vrednovana. Što je viši nivo vrednovanja na skali pripadnosti, to je i viši nivo pripadnosti školskoj sredini. Radi se o skali dvostrukog izbora, koja sadrži 12 ajtema. Minimalan broj poena je 0, a maksimalan 12. U studiji pomenutih autorki skala ima visoku alfa-relijabilnost (Frederickson et al., 2007). Kronbah alfa koeficijent za Gudinovljevu skalu doživlja pripadnja školi na poduzorku dece sa razvojnim smetnjama iznosi 0,80.

Hipoteze istraživanja

1. Postoji statistički značajna razlika u empatiji (u celini i po dimenzijama) na poduzorku odraslih ispitanika: a) nastavnika i majki dece sa razvojnim smetnjama; b) nastavnika i majki dece redovne populacije; v) majki dece sa razvojnim smetnjama i majki dece redovne populacije.
2. Nivo empatičnosti svih odraslih ispitanika, a posebno majki, značajno doprinosi doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama.

Opis uzorka ispitanika

Ukupan uzorak istraživanja je činilo 224 ispitanika koji imaju iskustvo sa decom sa razvojnim smetnjama ili sami pripadaju ovoj kategoriji. U istraživanju je učestvovalo 55 nastavnika redovnih osnovnih škola koji, uz decu redovne populacije, rade i sa decom sa razvojnim smetnjama. Poduzorak majki je činilo 56 majki dece školskog uzrasta redovne populacije i 55 majki dece sa razvojnim smetnjama. Uzorak je uključivao i 58 učenika IV razreda i viših razreda sa razvojnim smetnjama koji pohađaju redovnu školu; 31 dete sa dijagnozom Laka mentalna retardacija i sa graničnom inteligencijom i 27 dece sa dijagnozom Cerebralna paraliza. Ovi učenici pohađaju osnovne škole u Pirotu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Razlike u empatičnosti

a) Ukupna empatičnost – IRI skala

Rezultati (tabela 1) pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u izraženosti ukupne empatije između nastavnika, majki dece sa razvojnim smetnjama i majki dece redovne populacije.

Tabela 1. Razlike između poduzoraka odraslih ispitanika na ukupnoj empatičnosti

Grupa	minimum	maksimum	AS	SD	F	sig
majke dece redovne populacije	63	120	91.94	12.757		
majke dece sa razvojnim smet.	70	111	93.57	10.283	1.059	9.34
nastavnici	67	120	95.23	11.752		
Ukupno	63	120	93.57	11.670		

Analiza aritmetičkih sredina nivoa ukupne empatičnosti govori o višem nivou empatičnosti (AS=93,57) kod svih ispitanika (srednja vrednost za upitnik je 84). Treba imati u vidu da se uzorak većim delom sastoji iz osoba koje su lično i profesionalno vezane za decu sa razvojnim smetnjama, što može podrazumevati viši nivo uosećavanja uopšte. Uz sažaljenje, osećanje tuge, simpatiju, koji su često prisutni u odnosima sa osobama – decom sa razvojnim smetnjama, javlja se i empatija koja je istovremeno i najpoželjniji psihološki stav (Hrnjica, 1997; Rajović, 2011). Sa druge strane, uzorak uglavnom čine pripadnice ženskog pola (svega je

10 muškaraca, od ukupnog broja odraslih ispitanika – 166) kod kojih je, kako brojna istraživanja potvrđuju (Hofman, 2003; Baron-Koen, 2004; Stojiljković, 1997), empatičnost izraženija, te dobijene rezultate možemo donekle tumačiti ovom okolnošću, iako veza pola i višeg nivoa empatičnosti nije potvrđena i u ovom istraživanju. Razlog tome može biti upravo neuravnotežena polna struktura uzorka – mali broj ispitanika muškog pola (svega 10 prosvetnih radnika).

Sledeće je pitanje da li je emocionalna reagibilnost prisutna podjednako na svim subskalama i postoje li razlike na podzorcima?

b) Razlike između nastavnika, majki dece redovne populacije i majki dece sa razvojnim smetnjama na subskali Fantazija – IRI upitnika

U odnosu na izraženost dimenzije Fantazija statistički značajno ($p < 0,05$) se razlikuju nastavnici i majke dece sa razvojnim smetnjama. Dimenzija Fantazija je izraženija kod nastavnika (tabela 2).

Tabela 2. Razlike između podzorcima u odnosu na subskalu Fantazija (FS)

	FS – Fantazija	AS	SD	T-test	sig
a)	nastavnici	23.58	5.108	1.988*	.049
	majke dece sa razvojnim smetnjama	21.75	4.336		
b)	nastavnici	23.58	5.108	1.787	.077
	majke dece redovne populacije	21.84	5.058		
c)	majke dece sa razvojnim smetnjama	21.75	4.336	.090	.929
	majke dece redovne populacije	21.84	5.058		

Imajući u vidu Hofmanovo shvatanje empatije kao sinteze kognitivnih poimanja drugih i empatijskog afekta (Hofman, prema Stojiljković, 2009: 69), subskala Fantazija (FS) se odnosi na kognitivni aspekt empatije usmeren na sebe. Hofman (2003) govori o „preintenzivnoj empatiji“ koja može da blokira prosocijalne akcije i utiče na aktere da razmišljaju o napuštanju situacije, „u situacijama u kojima empatijska neprijatnost prevazilazi individualnu optimalnu granicu tolerancije bola i neprijatnosti, briga se pre usmerava na sebe samoga, nego na osobu u nevolji“ (prema Stojiljković, 2009: 76). Rad sa decom redovne populacije i sa decom sa razvojnim smetnjama podrazumeva mnogo emocionalnog davanja, „trošenja“ emocija iz godine u godinu. Možemo zaključiti da se nastavnici u našem uzorku brane od preteranog uosećavanja i sindroma izgaranja na poslu (Krnjajić, 2006) povišenim ka sebi usmerenim aspektima empatičnosti kakva je dimenzija empatičnosti Fantazija (Radovanović, 1993). Do sličnih rezultata su došle u svom istraživanju empatičnosti nastavnika koji rade sa decom sa poremećajima ponašanja i Anđelković, Stojadinović i Stojiljković (2009) i Stojiljković (2012).

c) Razlike između nastavnika, majki dece redovne populacije i majki dece sa razvojnim smetnjama na subskali Preuzimanje uloga – IRI upitnika

Rezultati (tabela 3) pokazuju da je kod nastavnika statistički značajno izraženija dimenzija Preuzimanje uloga u odnosu na obe ispitivane grupe majki ($p < 0,05$).

Tabela 3. Razlike između poduzoraka u odnosu na subskalu Preuzimanje uloga (PU)

	PU – Preuzimanje uloga	AS	SD	T-test	sig
a)	nastavnici	25.04	3.232	1.999*	.048
	majke dece sa razvojnim smetnjama	23.76	3.436		
b)	nastavnici	25.04	3.232	1.989*	.049
	majke dece redovne populacije	23.78	3.381		
c)	majke dece sa razvojnim smetnjama	23.76	3.436	.035	.973
	majke dece redovne populacije	23.78	3.381		

Dimenzija Preuzimanje uloga (PU) je kognitivni aspekt empatičnosti, kao i Fantazija, i možemo smatrati da je izraženija kod nastavnika kao rezultat većeg promišljanja o drugima i da je ova dimenzija „tekovina“ obrazovanja za poziv prosvetnog radnika i bavljenja prosvetnom strukom. Ukoliko žele da budu uspešni u svom pozivu, nastavnici moraju da razvijaju kod sebe interpersonalne kompetencije više od drugih profesija (Marković i Maksimović, 1998; Zlatković, 2006). Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (Nacionalni prosvetni savet RS, 2011) određuju kao značajne upravo interpersonalne nastavnčke kompetencije u odnosu na ciljeve i ishode učenja. U radu sa svom decom, a posebno decom sa razvojnim smetnjama važne su kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika. Nastavnik treba, između ostalog, da poznaje i razume psihički, emocionalni i socijalni razvoj učenika. Nastavnik, takođe, treba da poseduje znanja o načinima podrške učenicima iz osetljivih društvenih grupa, kao i da poznaje oblike i sadržaje saradnje sa različitim partnerima, i treba da poseduje znanja o tehnikama uspešne komunikacije. Sve ovo čini neophodnom zastupljenost dimenzije Preuzimanje uloga. Čini se da su nastavnici sve više svesni potrebe za ovladavanjem ovim kompetencijama, kao i da ih bavljenje prosvetnom strukom upućuje na njihov razvoj. Ovaj nalaz je veoma značajan, imajući u vidu da se empatija može uvežbavati i to je strategija kako roditelja, u vaspitanju dece, tako i značajna strategija u obrazovanju budućih prosvetnih radnika (Hofman, 2003).

d) Razlike između nastavnika, majki dece redovne populacije i majki dece sa razvojnim smetnjama na subskali Empatijska brižnost – IRI upitnika

Između pojedinih grupa iz uzorka odraslih nema statistički značajnih razlika (tabela 4).

Tabela 4. Razlike između poduzoraka u odnosu na subskalu Empatijska brižnost (EB)

	EB – Empatijska brižnost	AS	SD	T-test	sig
a)	nastavnici	26.16	4.298	.788	.433
	majke dece sa razvojnim smetnjama	25.56	3.665		
b)	nastavnici	26.16	4.298	.729	.467
	majke dece redovne populacije	25.57	4.255		
c)	majke dece sa razvojnim smetnjama	25.56	3.665	.010	.992
	majke dece redovne populacije	25.57	4.255		

Iako nema statistički značajnih razlika među podgrupama, subskala Empatijska brižnost IRI skale pokazuje najviše vrednosti na sva tri poduzorka (srednja vrednost subskale je 21). Ovo je emocionalni aspekt empatičnosti, odnosi se na brižnost, emocionalnu toplinu, na opažena emocionalna ispoljavanja drugih i to predstavlja „na druge usmerena osećanja“. Ispitanici (većina je ispitanica) u ovom istraživanju pokazuju značajan nivo brige za drugog – nega i majčinska briga (Bolbi, 1969) i jesu odlike afektivne vezanosti majka – dete, dok, sa druge strane, nastavnici, kao pripadnici pomagačke profesije, pokazuju empatijsku brižnost, kao sastavni deo svojih personalnih i interpersonalnih kompetencija. Do sličnih rezultata su došle i Bjekić (2000) i Stojiljković, (2012) u svom istraživanju.

e) Razlike između nastavnika, majki dece redovne populacije i majki dece sa razvojnim smetnjama na subskali Lična nelagodnost – IRI upitnika

Grupe se međusobno statistički značajno ne razlikuju u izraženosti Lične nelagodnosti (tabela 5).

Tabela 5. Razlike između poduzoraka u odnosu na subskalu Lična nelagodnost (LN)

	LN – Lična nelagodnost	AS	SD	T-test	sig
a)	nastavnici	20.48	5.204	1.749	.083
	majke dece sa razvojnim smetnjama	22.28	5.465		
b)	nastavnici	20.48	5.204	.872	.872
	majke dece redovne populacije	20.64	4.805		
c)	majke dece sa razvojnim smetnjama	22.28	5.465	1.666	.099
	majke dece redovne populacije	20.64	4.805		

Dimenzije Empatijska brižnost (EB) i Lična nelagodnost (LN) su emocionalni aspekti empatičnosti. Aritmetička sredina subskale Empatijska brižnost je povišena – i majke dece sa razvojnim smetnjama i majke dece redovne populacije i nastavnici su emocionalno visoko empatični – poseduju visok nivo empatije, brižnosti, emocionalne topline kao „na druge usmerena osećanja“. Ove rezultate

možemo objasniti delovanjem „familijarne subjektivnosti“ i „subjektivnosti ovde i sada“ (Hofman, 2003). Emocionalni aspekt empatičnosti – Empatijska brižnost, očigledno, ne podleže „kognitivnoj cenzuri“, prisutna je i naglašena i kod majki dece sa razvojnim smetnjama i kod majki dece redovne populacije, ali i kod nastavnika. Lična nelagodnost (LN) je subskala na kojoj ispitanici izražavaju osećanja usmerena na sopstveno ja, iako su izazvana opažanjem izraza tuđeg emocionalnog doživljavanja (straha, anksioznosti). Aritmetička sredina na ovoj subskali nije viša u odnosu na srednju vrednost (21), dok su skorovi na sva tri poduzorka skoro istovetni. Ovi i prethodni rezultati (EB) govore da kod ispitanika nije naglašena „na sebe usmerena empatičnost“, već prosocijalna i altruistička, na druge usmerena empatičnost.

Ako pogledamo strukturu našeg uzorka, možemo videti, da u uzorku u celini, kao i poduzorku nastavnika, prevladavaju žene, što odgovara i opštem trendu u našem obrazovanju. Arsenović-Pavlović i saradnice (2009) govore o feminizaciji prosvetne struke, stoga rezultate na subskali Empatijska brižnost možemo tumačiti preovlađujućim ženskim polom u uzorku. Skoro sva istraživanja empatije koja smo konsultovali govore o višim nivoima empatičnosti kod osoba ženskog pola (Radovanović, 1993; Joksimović i Gašić-Pavišić, 2007; Stojilković, 1997, 2009, 2012; Kuburić, 1997; Žegarac, 1997; Baron-Koen, 2004). Tradicionalna uloga žena kao majki i onih koje brinu i staraju se o deci (caretaking behavior), podrazumeva i viši nivo empatičnosti. Majčinstvo je za žene, prema nekim tvrđenjima, najvažniji izvor ličnog identiteta (Arendel, 2000, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006), to je „središnja uloga za ženu i merilo njene ženstvenosti“ (Volker, 2000, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006: 250). Po Bolbiju (1969) jedan od tri sistema odnosa roditelj–dete – vezanost, *nega*, predstavlja karakteristiku majčinske prakse i podrazumeva usmeravanje, naređivanje, kanalsanje ponašanja. U punoj meri je prisutna u oblicima sigurnog vezivanja za majku i preduslov je za razvoj detetove sposobnosti emocionalne regulacije, što olakšava uspostavljanje društvenih odnosa sa drugima, utiče na prilagođavanje školi i na školski uspeh. Smatramo da žene koje prevladavaju u našem uzorku imaju sličan stav prema deci, sopstvenoj ili deci koju podučavaju, i time možemo protumačiti viši nivo Empatijske brižnosti na celom uzorku ispitanika u istraživanju.

Doprinos empatičnosti doživljaju pripadanja školi

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da nivo empatičnosti svih odraslih ispitanika, a posebno majki značajno doprinosi doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama.

Regresiona analiza (tabela 6) je uključivala, pored ispitivanja doprinosa nivoa različitih aspekata empatičnosti, ispitivanje doprinosa anksioznosti, samopoštovanja, stava prema obrazovnoj inkluziji i socijalne distance prema deci sa razvojnim smetnjama nastavnika i majki doživljaju pripadnja školi dece sa

razvojnim smetnjama. Svi analizirani prediktori u istraživanju objašnjavaju 67,8% varijanse doživljaja pripadanja školi.

Tabela 6. Značajnost dobijenih regresionih modela za doživljaj pripadanja školi

Model	R	R ²	F	sig
3 - Fantazija (subskala IRI) majki dece sa razvojnim smetnjama	.105	.138	0.927	.001
4 - Fantazija majki dece sa razvojnim smetnjama i Preuzimanje uloga (subskala IRI) majki dece redovne populacije	.069	.103	0.782	.000

Prediktori Fantazija i Preuzimanje uloga objašnjavaju 24,2% varijanse u kriterijumskoj varijabli – doživljaju pripadanja školi.

Prediktor *Fantazija* kao aspekt empatije koji je ka sebi usmeren i kognitivni deo empatičnosti (*FS*) majki dece sa razvojnim smetnjama ima negativan odnos sa doživljajem pripadanja školi – niži nivo fantazije majki, utiče da se deca sa razvojnim smetnjama osećaju bolje prihvaćenom. Majke sa nižim nivoom fantazije su realnije, te svojoj deci daju realnu sliku sveta i odnosa u socijalnom okruženju; što utiče na njihovo samopoštovanje i doživljaj pripadanja.

Preuzimanje uloga (PU), kao kognitivni i ka drugima orijentisan aspekt empatičnosti majki dece redovne populacije je u pozitivnom odnosu prema doživljaju pripadanja školi. Izraženiji *PU* majki dece redovne populacije utiče na viši nivo doživljaja pripadanja školi. Ove majke, zahvaljujući razvijenoj sposobnosti preuzimanja uloga, bolje razumeju socijalne odnose i situacije, te svojoj deci pružaju objektivniju sliku o svetu i interpersonalnim odnosima i demokratskim načelima koja su u osnovi inkluzije.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

„U suštini između normalne i ometene dece nema razlike – i jedni i drugi su ljudi, i jedni i drugi su – deca, razvoj i jednih i drugih odvija se po istim zakonima. Razlika postoji samo u načinu razvoja“ (Trošin, prema Vigotski, 1996: 58).

Emocionalno saznanje druge osobe, čija je baza u primitivnom, biološkom mehanizmu emocionalne zaraze, je osnov razvoja sigurne afektivne vezanosti dece i majki i preduslov efikasne prakse i dobre komunikacije u pomažućim profesijama (engl. helping professionals), kakva je i profesija prosvetnih radnika. Empatija omogućava produbljenu komunikaciju, tumačenje motiva i predviđanje postupaka drugog kao usmerenje za sopstveno ponašanje u međuljudskoj interakciji. Empatijski odnos podrazumeva napuštanje egocentričnog stava i uživanje u osećanja, potrebe i način mišljenja drugog. Osećaj pripadnosti grupi

– školi i društvenoj zajednici, važan je aspekt ličnog identiteta i neophodan u podsticanju razvoja dece sa razvojnim smetnjama. Osećanje zajedništva nije prisutno dok članovi ne dožive osećanje pripadnosti, poverenja i bezbednosti u odnosu sa drugima. Osećaj zajedništva je centralna karakteristika inkluzije, izgradnja osećaja pripadnosti zajednici je bazičan aspekt inkluzije.

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da se nastavnici i majke dece redovne populacije i majke dece sa razvojnim smetnjama ne razlikuju statistički značajno s obzirom na nivo empatičnosti u celini. **Analiza pojedinih aspekata empatičnosti pokazuje da je kod nastavnika statistički značajno viši nivo dimenzija Fantazija i Preuzimanje uloga u odnosu na majke.** Ove dimenzije empatičnosti čine kognitivni aspekt empatičnosti i mogu da se tokom života nauče (Hofman, 2003). Nastavnički poziv spada u pomagačke profesije i oni se ka sebi usmerenom empatijom (subskala Fantazija) brane od preteranog uosećavanja i izgaranja na poslu. Subskala Preuzimanje uloga, kao kognitivni aspekt empatije, usmeren na druge, takođe je izraženija kod nastavnika, jer ih priroda poziva usmerava na druge. Da bi bili uspešni u pozivu kojim se bave, nastavnici moraju da nauče da se stave na mesto drugog, o čemu govore i druga istraživanja (Bjekić, 2000; Anđelković, Stojadinović i Stojiljković, 2009; Stojiljković, 2012). Pitanje koje se postavlja je da li nastavnici imaju stvarno viši nivo empatičnosti, ili pod uticajem društvenog pritiska daju društveno poželjne odgovore i izražavaju deklarativne stavove. Rezultate ovog i sličnih istraživanja valja imati na umu kada je u pitanju inicijalno obrazovanje budućih prosvetnih radnika i strukturisanje kurikuluma u školama koje obrazuju nastavni kadar.

Analiza doprinosa pojedinih dimenzija empatičnosti nastavnika i majki doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama pokazala je značaj doprinosa nivoa subskale Fantazija Indeksa interpersonalne reaktivnosti (*FS*) majki dece sa razvojnim smetnjama i ima negativan odnos sa doživljajem pripadanja školi. Subskala Preuzimanje uloga Indeksa interpersonalne reaktivnosti (*PU*) majki dece redovne populacije ima pozitivan odnos prema doživljaju pripadanja. Izraženiji PU majki dece redovne populacije utiče na viši nivo doživljaja pripadanja dece sa razvojnim smetnjama.

Kao značajne prediktorske varijable nametnule su se karakteristike majki, što nas vraća na značaj uloge majke i porodice u formiranju ličnosti deteta. Bez obzira na to što su nastavnici pokazali viši nivo kognitivnog aspekta empatičnosti koji se stiče kroz profesionalnu praksu, doprinos kognitivnog aspekta empatičnosti majki se pokazao u ovom istraživanju kao značajniji za doživljaj pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. Niži nivo ka sebi usmerene empatičnosti majki dece sa razvojnim smetnjama, izražen kroz dimenziju Fantazija IRI upitnika, znači da su ove majke realnije, „bliže zemlji“ i svojoj deci nude realnu sliku sveta i odnosa u njemu. Sa druge strane, prisustvo dimenzije Fantazija omogućava im da se brane od preteranog uosećavanja, sagorevanja u svojoj roditeljskoj ulozi i omogućava im povremenu „ventilaciju“ i udaljavanje od problema, te doprinosi očuvanju njihovog mentalnog zdravlja i rezilijentnosti na prolongirani stres koji je neminovan saputnik u životu roditelja dece sa razvojnim smetnjama.

Značajniji rezultat istraživanja je doprinos ka drugima usmerene dimenzije empatičnosti – Preuzimanje uloga majki dece redovne populacije. Majke koje su u stanju da se decentriraju, stave na mesto drugog, svoju decu odgajaju u duhu poštovanja i uvažavanja različitosti, te njihova deca nemaju otpor prema deci sa razvojnim smetnjama i, što se čini još važnijim, to ima uticaja na decu sa razvojnim smetnjama. Vršnjaci redovne populacije u svakodnevnoj intrageneracijskoj komunikaciji sa decom sa razvojnim smetnjama ne prenose stereotipe, stigmatizacije i odbacivanje kao model ponašanja. Time oni svoje ometene vršnjake „spasavaju“ od sekundarnih posledica hendikepa, osećaja niže vrednosti, niskog samopoštovanja, naučene bespomoćnosti. Tas na vagi uspeha inkluzije u obrazovanju, prema ovom istraživanju, preteže na stranu majki, majke su važan i značajan oslonac procesa inkluzije, mada ne treba zanemariti ni društveni i kulturološki kontekst u kome se inkluzija odvija.

Rezultati ovog istraživanja su praktična potvrda inkluzivne prakse na delu. U prvom redu majke, a zatim i učitelji i nastavnici, kao i zajednički život i intrageneracijska komunikacija sa vršnjacima, doprinose pozitivnom doživljaju pripadanja školi (i šire – društvu) dece sa razvojnim smetnjama. Vaspitanje za demokratiju, u duhu nenasilne komunikacije i uvažavanja različitosti koje roditelji, pre svega majke, prenose deci kroz vaspitni stil i način podizanja dece pozitivno utiču na proces inkluzije. Osećaj zajedništva, u duhu kolektivizma, koji još preovlada u našoj kulturi i koji roditelji prenose deci putem demokratskog vaspitnog stila su preimущества koju naša sredina treba da iskoristi radi dobrobiti dece sa razvojnim smetnjama, ali i dece redovne populacije (Šverko, 2008; Zaromatidis, prema Rajović, 2010). Ovaj segment istraživanja može poslužiti kao primer dobre prakse ne samo kad su u pitanju deca sa cerebralnom paralizom i lakom mentalnom retardacijom, već i ostale kategorije dece sa razvojnim smetnjama i njihovo prihvatanje u školama.

Literatura

- Anđelković, V., Stojadinović N., Stojiljković S. (2009). Empatičnost nastavnika mladih sa poremećajima ponašanja. U: Stefanović Stanojević, T., Vidanović, S. i Anđelković, V. (ur). *Primenjena psihologija: Obrazovanje i razvoj* (175–197). Niš: Filozofski fakultet.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism and Normal Sex Differences, *Journal of Autism and Development Disorders*, Vol. 34/2. 163–173.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*. Br. 3–4, 499–520.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Indeks za inkluziju*. Beograd: CSIE.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing, Tehnička knjiga.

- Frederickson, N. et al. (2007). *Assesing the social and affective outcomes of inclusion*. London: *British Juornal of Special Educatin*, Vol. 34, 105–114.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Hofman, M. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u OŠ*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. (2011). *Roditeljstvo dece sa ometenošću; Izazovi i teškoće u njegovoj realizaciji*. U: Mitić, M. (ur). *Deca sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrška*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Joksimović, S., Gašić Pavišić, S. (2007). *Podsticanje prosocijalne orijentacije mladih u porodici i školi*. U: Polovina, N., Bogunović, B. (ur). *Saradnja škole i porodice* (174–190). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kuburić, Z. (1997). *Odnos između empatije i religioznosti*. U: Joksimović, S., Gašić Pavišić, S., Miočinović, Lj. (ur). *Vaspitanje i altruizam* (291–307). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja..
- Lorenčić, M. (2004). *Psihoterapija telesno ometene dece*. U: Tadić, N. i sar. *Psihoanalitička psihoterapija dece i mladih*. Beograd: Naučna KMD, 408–412.
- Marković, M., Maksimović, I. (1998). *Kakav vaspitač treba savremenoj predškolskoj ustanovi*. U: Boturović, M., Makević, S., Mišković, M. (ur.). *Kakav vaspitač treba savremenoj predškolskoj ustanovi*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Međedović, J. (2009). *Ka novom teorijskom konceptu empatije*. U: Stojiljković, S., Nešić, V., Hedrih, V. (ur). *Ličnost, profesionalno usmerenje i radni kontekst* (5–22). Niš: Filozofski fakultet.
- Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije. (2011). *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*.
- Rajović, V., Jovanović, O. (2010). *Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji*. *Psihološka istraživanja*. Vol. XIII (1), 91–106.
- Rajović, V. (2011). *Ključne promene opštih shvatanja i prakse sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom*. U: Mitić, M. (ur). *Deca sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrške* (38–40). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Stanković Đorđević, M. (2010). *Doživljaj pripadanja i globalnog samopoštovanja dece sa razvojnim smetnjama u redovnim i specijalnim školama*, saopštenje na Danima primenjene psihologije. Niš: Filozofski fakultet.
- Stojiljković, S. (1997). *Osetljivost za druge i altruističko ponašanje*. U: Joksimović, S., Gašić Pavišić, S., Miočinović, Lj. (ur). *Vaspitanje i altruizam* (197–209). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojiljković, S. (2009). *Ličnost i moral*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojiljković, S. (2012). *Empatičnost nastavnika*. U: Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G. (ur.). *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad* (29–46). Niš: Filozofski fakultet.
- Šverko, D. (2009). *Emocije u kontekstu dimenzija individualizma i kolektivism*. *Društvena istraživanja*. Br. 6/104. 1089–1105.
- Zlatković, B. (2006). *Self-koncept studenata učiteljskog fakulteta i studenata psihologije*. U: Nešić, V. (ur). *Zbornik radova Primenjena psihologija*. Niš: Filozofski fakultet, 299–309.

Žegarac, N. (1997). Empatijski stil u jednoj pomažućoj profesiji, U: Joksimović, S., Gašić Pavišić, S., Miočinović, Lj. (ur). *Vaspitanje i altruizam* (308–319). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Mirjana Stanković Đorđević

HOW TEACHERS' AND MOTHERS' EMPATHY CONTRIBUTES TO THE SENSE OF SCHOOL MEMBERSHIP OF THE CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Summary: The empathic approach as a segment of teachers' interpersonal competencies constitutes a significant factor in all teaching fields. However, this approach is of crucial importance in teaching intended for children with developmental disabilities. Empathy provides parents with a model of appropriate communication with the children and helps them build partnership relations and respect for a child's personality and welfare. Goal of this research was the study of level empathy of teachers and mothers and their contribution to the sense of belonging of children with developmental disabilities to school. The study sample consisted of 166 adults – teachers, mothers of children from regular population and mothers of children with developmental disabilities, as well as of 58 children with developmental disabilities who attend regular schools and who have the following diagnoses: mental retardation and cerebral palsy. The battery of the tests in the research consisted of the Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980), for teachers and mothers of children from regular population and mothers of children with developmental disabilities and the Psychological Sense of School Membership (Goodenow, 1993), for children with developmental disabilities. The reliability of IRI is 0.768, while that of PSSM is 0.80. By means of applying the t-test, analysis of variance and regression analysis the research has shown that the following predictor variables are significant for the sense of school membership of the children with developmental disabilities: the dimension of Fantasy Scale of the interpersonal reactivity of mothers of children with developmental disabilities as well as the dimension of Perspective Taking Scale of the interpersonal reactivity of mothers of children from regular population. The cognitive aspect of the empathy of mothers oriented towards the others proved to be a significant predictor of the sense of school membership and an important factor a sense of acceptance children with developmental disabilities in school by their peers and adults.

Key words: empathy, teachers, mothers, children with developmental disabilities, sense of school membership

Gordana Đigić¹⁸, Snežana Stojiljković, Danka Janjić
 Univerzitet u Nišu
 Filozofski fakultet

SAMOPROCENA STILOVA UPRAVLJANJA RAZREDOM: KONSTRUKCIJA INVENTARA ZA NASTAVNIKE¹⁹

Sažetak: U radu je prikazana konstrukcija Inventara za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom. Polazna osnova bio je Protokol za objektivnu procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (Đigić i Stojiljković, 2011b), zasnovan na teorijskom modelu (Martin & Baldwin, 1993b) koji razlikuje tri stila upravljanja razredom: intervenišući, neintervenišući i interakcionistički. Polazeći od Protokola, sačinjen je instrument za samoprocenu koji sadrži 60 tvrdnji u formi skale Likertovog tipa, kojim je ispitano 105 nastavnika. Nakon izvršene analize glavnih komponenti zadržana su tri faktora koji objašnjavaju 36,17% ukupne varijanse. Postupak faktorske analize sa Varimaks rotacijom pokazao je da sadržaj stavki koje čine ova tri faktora opisuje tri stila upravljanja razredom iz pomenutog teorijskog modela. Pokazalo se da se radi o instrumentu dobre pouzdanosti (Kronbah alfa koeficijent za Inventar u celini iznosi 0,814, za subskele pojedinih stilova od 0,759 do 0,914). Na osnovu detaljnije analize sadržaja stavki koje čine izdvojene faktore i na osnovu ispitivanja diskriminativnosti stavki, neke stavke su isključene a nekoliko stavki je preformulisano. Na kraju je predložena skraćena verzija Inventara od 36 stavki, koja se, nakon dodatne provere, preporučuje za upotrebu u istraživanjima i u praksi.

Gljučne reči: nastavnici, stilovi upravljanja razredom, samoprocena, konstrukcija inventara, faktorska struktura

UVOD

Koncept upravljanja razredom

Šezdesetih godina dvadesetog veka se, na osnovu istraživanja o uticaju ponašanja nastavnika na učenike i njihova postignuća (Brophy, 1979, 1989; Flanders, 1962; Flanders, retrieved 2009), u literaturi pojavljuje termin *upravljanje razredom (classroom management)* kojim se opisuje složeno ponašanje nastavnika u nastav-

¹⁸ gordana.djigic@filfak.ni.ac.rs

¹⁹ Rad je urađen u okviru projekta 179002: *Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

nim situacijama. Upravljanje razredom se najkraće može definisati kao stvaranje podsticajnog i sigurnog okruženja za učenje (Kounin, 1970, prema: Brophy, 1979), ili kao „skup nastavnikovih ponašanja i aktivnosti čiji je cilj da unaprede saradnju i uključenost učenika u proces nastave i učenja“ (Krnjajić, 2007: 11).

Koncept upravljanja razredom je povezan sa širokim opsegom aktivnosti koje nastavnik preuzima u odeljenju, kao što su: aranžiranje fizičkog prostora u učionici, definisanje i praktikovanje razrednih procedura i pravila, posmatranje ponašanja učenika, bavljenje nedisciplinovanim ponašanjem, podsticanje odgovornosti učenika za učenje, uključivanje učenika u nastavne aktivnosti, predavanje lekcije na način koji podstiče usmerenost učenika na zadatak, osmišljavanje aktivnosti učenika i priprema materijala za rad (Babkie, 2006; Pedota, 2007; Watkins & Wagner, 2000; Woolfolk et al., 2008).

Ciljevi delotvornog upravljanja razredom se mogu svesti na nekoliko ključnih pravaca delovanja nastavnika u odeljenju, a to su: maksimalno posvećivanje vremena učenju, zatim obezbeđivanje uslova za uspešno učenje kroz aktivno uključivanje svih učenika u odgovarajuće aktivnosti učenja koje se odvijaju kroz interakciju između učenika i nastavnika, kao i razvijanje samodiscipline, samokontrole i odgovornosti učenika (Woolfolk et al., 2008).

Većina autora upravljanje razredom vidi kao višedimenzionalni koncept. Autori izdvajaju različit broj užih ili širih dimenzija upravljanja razredom (Bru et al., 2002; McLeod et al., 2003; Suzić, 2003; Watkins & Wagner, 2000), a kriterijum na osnovu koga se one razlikuju predstavljaju oblasti delovanja na koje se odnose postupci nastavnika koji pripadaju različitim dimenzijama.

Američke autorke, Nensi Martin i Beatris Boldvin (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b) dale su određenje ovog koncepta, po kome upravljanje razredom uključuje tri široke dimenzije:

- 1) Dimenzija *ličnost* uključuje verovanja nastavnika o ličnosti i o prirodi sposobnosti i motivacije učenika. Na tim uverenjima zasnovani su postupci nastavnika koji doprinose individualnom razvoju učenika i kvalitetu ukupne psihološke klime u odeljenju.
- 2) Dimenzija *nastava* obuhvata sve ono što nastavnik čini da bi uspostavio i održao aktivnosti učenja na času: fizičko uređenje prostora, korišćenje vremena, organizovanje i praćenje samostalnog rada učenika na času, izbor i korišćenje materijala za rad, regulisanje dnevnih rutina.
- 3) Treća dimenzija, *disciplina*, odnosi se na postupke koje nastavnik preuzima da bi uspostavio i održao odgovarajuće standarde ponašanja.

U radu je prihvaćen ovaj model jer obuhvata mali broj dovoljno širokih i međusobno povezanih dimenzija pod koje se mogu podvesti svi elementi upravljanja razredom, neophodni za ostvarivanje ciljeva nastave. Takođe, ove tri dimenzije pokrivaju sadržaj koncepta upravljanja razredom oko koga postoji saglasnost različitih autora koji se njime bave.

Proučavanje koncepta upravljanja razredom može se vršiti i kroz razmatranje stilova u upravljanju razredom. Svaki nastavnik ima neki svoj specifičan, relativno stabilan i dosledan sklop ponašanja u različitim situacijama u odeljenju. Taj sklop ponašanja predstavlja njegov stil upravljanja razredom.

Pomenute autorke (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b) razlikuju i tri osnovna stila upravljanja razredom. Stilovi koje one razlikuju zasnovani su na gledištu koje su formulisali Wolfgang i Glickmen (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang & Glickman, 1980; Wolfgang & Glickman, 1986, prema: Martin & Baldwin, 1993b; Tauber, 2007), objašnjavajući različita uverenja nastavnika o učenju i razvoju učenika, i o disciplini. Oni govore o kontinuumu duž koga se raspoređuju tri pristupa interakciji sa učenicima – neintervenišući, intervenišući i interakcionistički, a svaki od njih označava jedinstveni skup uverenja koja se manifestuju kroz odgovarajuće modele upravljanja razredom.

Neintervenišući pristup zasniva se na uverenju da učenici imaju svoje unutrašnje pokretače koji treba da nađu način da se izraze u realnom svetu, pa nastavnik svoju ulogu vidi u tome da samo treba da obezbedi podržavajuću sredinu koja će olakšati ostvarivanje ovih unutrašnjih potencijala. Tada nastavnik ostvaruje minimalnu kontrolu jer smatra da je učenik taj koji utiče na svoju sudbinu. U ovakvoj postavci nastavnik nije centralna figura, već samo facilitator.

Na suprotnom kraju kontinuumu nalazi se *intervenišući pristup* koji se zasniva na uverenju da spoljašnja sredina (ljudi i objekti) utiče na ljudsko biće da se razvija na određeni način. Nastavnik sebe doživljava kao deo tog okruženja i, pošto nosi odgovornost za učenje i razvoj učenika, teži da ostvari potpunu kontrolu u skladu sa svojim logičkim sistemom o tome koji su uslovi najbolji za ostvarivanje željenih promena. Nastavnici koji zastupaju ovakvo gledište koriste nagrade i kazne da bi kod učenika podstakli željenu aktivnost. U ovom slučaju nastavnik je centralna figura koja svu moć drži u svojim rukama.

Između ova dva ekstrema nalazi se treći – *interakcionistički pristup* koji je usmeren i na ono što pojedinac čini da bi izmenio spoljnu sredinu, kao i na to na koji način sredina utiče na pojedinca. U ovom slučaju kontrola nad situacijom je u rukama i nastavnika i učenika. Nastavnik koji zastupa interakcionističko gledište veruje da je za donošenje odluka i rešavanje svih situacija neophodno zajedničko učešće i odgovornost obeju strana. Interakcionista smatra da učenici, u okviru uspostavljenih granica, treba da vrše sopstvene izbore i kad god je to moguće, nudi učenicima da biraju, razvijajući tako kod njih odgovornost za sopstveno ponašanje.

U ponašanju svakog nastavnika se može prepoznati svaki od ova tri pristupa. Ipak, kod većine nastavnika je uočljiva tendencija da se u većini situacija ponašaju na sličan način, pa se može govoriti o dominantnom stilu nastavnika u upravljanju razredom.

Instrumenti za ispitivanje stilova upravljanja razredom

Značaj rada autorki čiji je model razlikovanja stilova u upravljanju razredom upravo opisan, sastoji se i u tome što su, u želji da doprinesu novim mogućnostima istraživanja na polju upravljanja razredom, razvile instrument za ispitivanje stilova u upravljanju razredom – Inventory of Classroom Management Style koji je imao nekoliko formi (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b), a nekoliko godina kasnije i skalu za samoprocenu upravljanja ponašanjem i nastavom (Martin & Sass, 2011).

Inventar stilova u upravljanju razredom ICMS je sastavljen tako da ispituje tri stila upravljanja razredom (intervenišući, neintervenišući i interakcionistički) u odnosu na sve tri dimenzije upravljanja razredom o kojima govore autorke (ličnost, nastava i disciplina). Instrument se sastoji od ukupno 24 para tvrdnji, raspoređenih u tri subskele, od kojih se svaka odnosi na jednu dimenziju upravljanja razredom: ličnost (6 parova tvrdnji), nastava (12 parova tvrdnji) i disciplina (6 parova tvrdnji).

U svakom paru tvrdnji jedna izražava uverenje ili opisuje postupak koji znači veći stepen kontrole u rukama nastavnika nego što je to slučaj u drugoj tvrdnji koja pripada istom paru. Pritom, tvrdnje ne označavaju nužno intervenišući ili neintervenišući stil. Od svakog para tvrdnji ispitanik bira i označava onu koja približnije odgovara njegovim uverenjima ili adekvatnije opisuje njegovu praksu. U svakom paru, tvrdnja koja označava jaču kontrolu nastavnika nad učenicima boduje se sa 2 poena, a tvrdnja koja označava manji stepen kontrole nastavnika nad učenicima boduje se jednim poenom. Tako je maksimalni broj bodova na ovoj skali 48 i označava potpuno intervenišući stil. Minimalni broj bodova na skali je 24 i označava potpuno neintervenišući stil. Skorovi koji se kreću oko 36 poena označavaju interakcionistički pristup.

Inventar ICMS je kasnije dobio novu formu – prerađen je u skalu Likertovog tipa sa 48 tvrdnji, a skorovi se takođe raspoređuju duž kontinuuma koji izražava stepen u kome nastavnik ostvaruje moć nad učenicima, a stilovi se razlikuju zavisno od položaja konkretnog nastavnika na ovom kontinuumu (Martin et al., 1995).

Verzija Inventara sa 24 para tvrdnji (Martin & Baldwin, 1993b), je prevedena na srpski jezik i primenjena u jednom istraživanju u Srbiji (Đigić, 2013). Međutim, instrument je na ispitanom uzorku od 269 nastavnika pokazao nezadovoljavajuću pouzdanost, posebno kada je reč o subskalama koje se tiču pojedinih dimenzija upravljanja razredom (Kronbah alfa za Inventar u celini je 0,657, za skalu dimenzije ličnost 0,422, za skalu dimenzije nastava 0,581, i za skalu dimenzije disciplina 0,252).

Na osnovu istog teorijskog modela, kod nas je razvijen Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom koju vrše neutralni ocenjivači na osnovu posmatranja nastavnika u realnoj nastavnoj situaciji (Đigić i Stojiljković, 2011b; Djigic & Stojiljković, 2012). Protokol sadrži 20 situacija – stavki, po pet za dimenzije ličnost i disciplina, a deset za dimenziju nastava. Za svaku situaciju data su tri opisa ponašanja nastavnika, po jedan opis koji odgovara svakom od tri stila upravljanja razredom. Procenivači koriste Protokol tako što za svaku stavku biraju je-

dan od tri opisa koji najpribližnije opisuje ponašanje nastavnika na posmatranom času. Ovakva forma i način upotrebe Protokola omogućavaju da se zastupljenost svakog od tri stila u postupcima nastavnika izrazi brojem izabranih stavki koje pripadaju svakom stilu. Tako se dobija podatak o „dominantnom“ stilu nastavnika, ali i o zastupljenosti i međusobnom odnosu sva tri stila kod jednog nastavnika. Ovaj instrument pokazao je odličnu pouzdanost. Najpouzdanija je procena koju vrše dva procenjivača na osnovu posmatranja nastavnika tokom dva časa (Kronbah alfa 0,902). Nešto niže, ali slične vrednosti koeficijenta pouzdanosti dobijaju se i kada dva procenjivača posmatraju nastavnika tokom jednog časa, ili kada jedan procenjivač posmatra nastavnika tokom dva časa. Međutim, njegova upotreba je neekonomična jer zahteva angažovanje procenjivača, a procena stila jednog nastavnika traje najmanje jedan školski čas. Zbog toga se nametnula ideja o potrebi za ekonomičnijim instrumentom, naročito za upotrebu u istraživanjima.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ciljevi

Glavni cilj ovog rada bio je konstruisanje instrumenta za ispitivanje stilova nastavnika u upravljanju razredom koji će imati zadovoljavajuću pouzdanost, koji će razlikovati stilove upravljanja razredom iz usvojenog teorijskog modela (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b), i koji će biti jednostavniji i ekonomičniji za upotrebu u istraživanjima u odnosu na ranije konstruisani Protokol za objektivnu procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (Đigić i Stojiljković, 2011b; Djigić & Stojiljković, 2012).

Pored toga, ispitana je i povezanost dobijenih mera izraženosti različitih stilova upravljanja razredom sa registrovanim demografskim varijablama (pol, radni staž, stepen i vrsta obrazovanja nastavnika i broj savladanih programa stručnog usavršavanja).

Uzorak

Ispitivanje je izvršeno na uzorku koji čini 105 nastavnika razredne (47,6%) i predmetne nastave (52,4%) iz nekoliko osnovnih škola u Nišu. Polna struktura uzorka približno odgovara strukturi populacije nastavnika u osnovnim školama (80,8% žena i 19,2% muškaraca). Prosečan radni staž ispitanih nastavnika je 16 godina, dok je raspon radnog staža u ispitanom uzorku od 0 do 36 godina. Najveći broj nastavnika uključenih u uzorak ima završen fakultet (85,4%), a znatno je manji broj onih sa završenom višom školom (7,8%) ili sa postdiplomskim obrazovanjem

(6,8%). Među ispitanim nastavnicima ima onih koji nisu pohađali programe stručnog usavršavanja, kao i onih koji su pohađali više od 30 programa, a prosečan broj programa stručnog usavršavanja po jednom nastavniku iz ispitanog uzorka je 12.

Instrumenti

Osnovni instrument korišćen u ovom istraživanju je *Inventar za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom*. Radi se o instrumentu koji je razvijen i čija je početna provera izvršena u okviru ovog rada. Polazna osnova za izradu ovog Inventara bio je Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (Đigić i Stojiljković, 2011b; Djigić & Stojiljković, 2012), koji je namenjen procenivanju nastavničkih stilova na osnovu posmatranja časova objektivnih ocenjivača. Teorijsku osnovu razvijanog Inventara za samoprocenu, kao i Protokola za objektivnu procenu stilova nastavnika, predstavlja model (Martin & Baldwin, 1993) koji razlikuje tri stila upravljanja razredom: intervenišući, interakcionistički i neintervenišući. Novi instrument je nastao transformacijom Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom u Inventar od 60 stavki Likertovog tipa. Formulirano je po 20 stavki – opisa svakog od tri stila nastavnika u upravljanju razredom. Opisi profesionalnog ponašanja nastavnika vezani su za 20 različitih nastavnih situacija i za svaku od ovih situacija formulirana su tri opisa – po jedan za svaki stil. Nastavne situacije se odnose na tri dimenzije upravljanja razredom iz usvojenog teorijskog modela: pet situacija se odnosi na dimenziju *ličnost*, deset situacija se odnosi na dimenziju *nastava*, i pet situacija na dimenziju *disciplina*. Stavke su u korišćenju verziji Inventara raspoređene slučajnim redosledom tako da tvrdnje koje opisuju različite stilove, a vezane su za iste situacije, ne budu jedne uz druge. U tabeli 1 prikazani su primeri stavki iz ovog Inventara.

Tabela 1. Primeri stavki iz Inventara za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom

Postupci nastavnika u odeljenju – indikatori prakse nastavnika u upravljanju razredom	Stepen u kome se tvrdnja odnosi na mene				
2. Stalo mi je da učenici na časovima budu uključeni, slobodno iznose mišljenja, ideje, predloge.(2LB)	1	2	3	4	5
21. Nastojim da učenike aktiviram na času tako što ih prozivam. (12NA)	1	2	3	4	5
24. Ponašanje učenika se tiče njih samih, to nije moja briga. (17DC)	1	2	3	4	5
34. Moja je obaveza da ocenim učenike, ne i da im iznosim svoje stavove o tome šta mislim o njihovom zalaganju. (14NC)	1	2	3	4	5
36. Kada primetim neprimereno, nevasпитano ponašanje, uvek prekorim učenika zbog toga. (18DA)	1	2	3	4	5
51. Kada se učenici ponašaju jedni prema drugima nepristojno, ja ih izgrdim. (4LA)					

55. Kada neko od učenika ne radi na času, prilazim, proveravam o čemu se radi, pokušavam da animiram učenika na aktivnost i pružim mu potrebnu pomoć. (13NB)	1	2	3	4	5
58. Važna mi je adekvatna radna atmosfera, pa ukoliko primetim nedisciplinu učenika želim da zajedno rešimo problem da bismo nastavili sa daljim radom. (18DB)	1	2	3	4	5
50. Nije moj posao da se bavim osećanjima i raznim potrebama učenika. (5LC)	1	2	3	4	5

Značenje oznaka u zagradama: broj označava nastavnu situaciju; prva slovena oznaka odnosi se na dimenziju upravljanja razredom – L ličnost, N nastava, D disciplina; druga slovena oznaka odnosi se na stil upravljanja razredom – A intervenišući, B interakcionistički, C neintervenišući

Pored Inventara, nastavnici su popunili i kratak *Upitnik* pomoću koga su registrovani podaci o demografskim varijablama (pol, dužina radnog staža, stepen i vrsta obrazovanja, broj savladanih programa stručnog usavršavanja).

Procedura

Ispitivanje je izvršeno grupnim zadavanjem Inventara za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom i kratkog Upitnika nastavnicima okupljenim u vreme održavanja sednica stručnih organa u njihovim školama. Ispitanicima je predočeno da je ispitivanje anonimno, a da će podaci biti upotrebljeni isključivo u istraživačke svrhe.

REZULTATI

Faktorska struktura Inventara za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom

S obzirom na to da je predviđeno da osnovna namena razvijenog instrumenta bude ispitivanje stilova upravljanja razredom, trebalo je proveriti da li on zaista razlikuje stilove iz teorijskog modela prema kome je osmišljen. Stoga je najpre izvršena analiza glavnih komponenti. Prema Gutman-Kajzerovom kriterijumu po kome je moguće zadržati faktore čije su svojstvene vrednosti iznad 1,0, ovaj Inventar čini 17 faktora (tabela 2).

Tabela 2. Svojstvene vrednosti faktora dobijenih analizom glavnih komponenti na Inventaru za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom

Redni broj faktora	Svojstvena vrednost faktora izražena kao:		
	količina varijanse	procenat varijanse	kumulativni procenat varijanse
1	11,132	18,553	18,553
2	6,360	10,600	29,154
3	4,212	7,020	36,174
4	2,650	4,416	40,590
5	2,231	3,719	44,309
6	1,968	3,280	47,589
7	1,945	3,242	50,831
8	1,650	2,751	53,582
9	1,593	2,655	56,237
10	1,444	2,406	58,644
11	1,381	2,301	60,945
12	1,350	2,250	63,195
13	1,281	2,135	65,330
14	1,215	2,024	67,354
15	1,137	1,895	69,249
16	1,114	1,857	71,107
17	1,070	1,784	72,890

Međutim, za dalju analizu su, kao racionalnije rešenje, na osnovu skri-kriterijuma zadržana tri faktora, koji objašnjavaju 36,174% ukupne varijanse, pri čemu prvi faktor objašnjava 18,553% ukupne varijanse, drugi faktor objašnjava 10,600% varijanse, a treći 7,020%. U daljoj analizi primenjen je postupak faktorske analize sa Varimaks rotacijom koji podrazumeva da između faktora ne postoji međusobna korelacija. Ovaj postupak je izabran polazeći od toga da, ukoliko se ovi faktori zaista odnose na tri stila upravljanja razredom, među njima ne bi trebalo da postoji međusobna povezanost jer se radi o tipovima međusobno različitih profesionalnih ponašanja nastavnika. To znači da bi ova vrsta ortogonalne rotacije u postupku faktorske analize trebalo da bude u skladu sa smislom izdvojenih faktora.

Pošto su izdvojene stavke koje imaju zasićenje na ova tri faktora, izvršena je analiza njihovog sadržaja. Sadržaj stavki koje čine ova tri faktora pokazuje da se izdvojeni faktori odnose svaki na po jedan od tri stila upravljanja razredom iz pomenutog teorijskog modela, što se može videti iz navedenih primera (tabela 3). Prvi faktor obuhvata stavke koje opisuju interakcionistički stil, drugi faktor se odnosi na neintervenišući, a treći na intervenišući stil.

Tabela 3. Primeri stavki koji čine strukturu tri faktora koji se odnose na različite stilove upravljanja razredom sa merama zasićenja izdvojenim faktorima

	Stavke	Komponente		
		1	2	3
INTERAKCIONISTIČKI STIL	2. Stalo mi je da učenici na časovima budu uključeni, slobodno iznose mišljenja, ideje, predloge. (2LB)	0,800		
	55. Kada neko od učenika ne radi na času, prilazim, proveravam o čemu se radi, pokušavam da animiram učenika na aktivnost i pružim mu potrebnu pomoć. (13NB)	0,791		
	58. Važna mi je adekvatna radna atmosfera, pa ukoliko primetim nedisciplinu učenika želim da zajedno rešimo problem da bismo nastavili sa daljim radom. (18DB)	0,731		
NEINTERVENIŠUĆI STIL	24. Ponašanje učenika se tiče njih samih, to nije moja briga. (17DC)		0,716	
	50. Nije moj posao da se bavim osećanjima i raznim potrebama učenika. (5LC)		0,677	
	34. Moja je obaveza da ocenim učenike, ne i da im iznosim svoje stavove o tome šta mislim o njihovom zalaganju. (14NC)		0,656	
INTERVENIŠUĆI STIL	23. Naljutim se kada neki učenik ometa čas ili uznemirava druge učenike i odmah zahtevam da takvo ponašanje prestane da ne bih morao da kažnjavam. (16DA)			0,679
	9. Svaki uspeh učenika nagradim dobrom ocenom, svaki neuspeh lošom ocenom ili ga barem iskritikujem. (14NA)			0,539
	26. Kad uđem u učionicu, prvo proverim da li je sve spremno za rad (tabla obrisana, spreman pribor za rad...) i ako nije naložim učenicima šta da urade. (1LA)			0,493

Mere faktorskog zasićenja stavki koje čine strukturu faktora koji se odnosi na interakcionistički stil kreću se od 0,300 do 0,800, zasićenja stavki koje čine faktor neintervenišućeg stila kreću se od 0,349 do 0,716, a kada je reč o intervenišućem stilu faktorska zasićenja stavki su u rasponu od 0,318 do 0,679.

Međutim, iako je prilikom formulisanja stavki koje opisuju svaki od stilova upravljanja razredom, namera bila da broj stavki za svaki stil bude jednak (za svaku od 20 nastavnih situacija formulisana su po tri opisa sa uverenjem da svaki od njih opisuje po jedan stil), faktorska zasićenja stavki pokazuju da izdvojenim faktorima pripada različit broj stavki. Stavke Inventara su najčešće pokazale zasićenje faktorom onog stila za čiji opis su i osmišljene. Ipak, ova analiza je pokazala i neka odstupanja od očekivanog značenja opisa.

Najveći broj stavki (25) ima zasićenje faktorom interakcionističkog stila. Pored 20 stavki koje su formulisane kao opisi interakcionističkog pristupa, ovim faktorom je zasićeno još pet stavki koje su formulisane kao opisi intervenišućeg stila. Analiza formulacija ovih pet stavki pokazala je da je potrebno u njima naglasiti

onaj deo opisa koji jasno ukazuje na intervenišući stav nastavnika. Na primer, opis koji glasi: „Dok predajem važno mi je da me učenici slušaju da bi upamtili ono što im predajem“ je formulisano kao opis intervenišućeg stila, ali je pokazao zasićenje faktorom interakcionističkog stila. Polazeći od ovog nalaza, ova stavka bi mogla da se preformuliše na sledeći način: „Za vreme časa učenici moraju da čute i da me slušaju da bi nešto naučili“, da bi predstavljala adekvatniji opis intervenišućeg stila ponašanja nastavnika.

Faktoru neintervenišućeg stila pripada 20 stavki, među kojima su tri opisa za koje se smatralo da opisuju intervenišući stil. S druge strane, među 14 stavki zasićenih faktorom intervenišućeg stila, tri su formulisane sa namerom da opišu neintervenišući stil.

Jedna stavka, formulisana kao opis intervenišućeg stila, nema zasićenje nijednim od tri faktora.

Na osnovu ove analize može se zaključiti da sačinjeni Inventar zaista razlikuje tri stila upravljanja razredom – interakcionistički, intervenišući i neintervenišući. Detaljnija analiza faktorskih zasićenja svih stavki pokazala je da bi pojedine stavke iz isprobavane verzije Inventara trebalo preformulisati, kako bi predstavljale adekvatnije opise stilova na koje treba da se odnose. Najčešće se radi o potrebnim korekcijama stavki koje su formulisane kao opisi intervenišućeg stila – takvih je ukupno devet stavki, kao i tri stavke koje treba da opišu neintervenišući stil. Ipak, 80% stavki je pokazalo zasićenja upravo faktorima koji se odnose baš na one stilove upravljanja razredom za čiji opis su i formulisane.

Mere izraženosti stilova upravljanja razredom na ispitanom uzorku dobijene na osnovu utvrđene faktorske strukture Inventara za samoprocenu stilova upravljanja razredom

Na osnovu konstruisanog Inventara za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom mogu se dobiti dimenzionalne mere izraženosti svakog od tri ispitivana stila. Ovde će biti prikazane mere izraženosti različitih stilova upravljanja razredom (na osnovu dobijene faktorske strukture) na ispitanom uzorku, kao i odnosi između utvrđenih mera različitih stilova.

Pokazalo se da je najizraženiji interakcionistički stil ($M=4,491$, $\sigma=0,468$; raspon individualnih prosečnih ocena izraženosti ovog stila je od 2,04 do 5,00), po stepenu izraženosti sledi intervenišući stil ($M=3,241$, $\sigma=0,603$; raspon individualnih prosečnih ocena je od 1,71 do 4,86), a najslabije je u ispitanom uzorku izražen neintervenišući stil ($M=2,314$, $\sigma=0,663$; individualne prosečne ocene su u rasponu od 1,15 do 4,65). Ova slika izraženosti stilova upravljanja razredom u skladu je sa ranijim ispitivanjem koje je izvršeno pomoću Protokola za objektivnu procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (Djigić & Stojiljković, 2011a). Poređenje dobijenih mera izraženosti različitih stilova pokazuje da među ovim merama postoje statistički značajne razlike (tabela 4).

Tabela 4. Razlike između mera izraženosti pojedinih stilova upravljanja razredom

	DM	σ DM	t	df	Sig.
Faktor 1 (interakcionistički stil) – Faktor 3 (intervenišući stil)	1.24955	.68986	18.560	104	.000
Faktor 1 (interakcionistički stil) – Faktor 2 (neintervenišući stil)	2.17724	.88728	25.144	104	.000
Faktor 3 (intervenišući stil) – Faktor 2 (neintervenišući stil)	.92769	.88206	10.777	104	.000

Ispitivanje međusobne povezanosti mera izdvojenih faktora (odnosno stilova upravljanja razredom) pokazalo je da između ovih faktora uglavnom nema značajnih korelacija, izuzev jedne niske negativne, ali značajne korelacije ($r = -0,208$, $p < 0,03$) dobijene između faktora koji predstavljaju interakcionistički i ne-intervenišući stil. Ovakav nalaz je u skladu sa početnim očekivanjem da između izdvojenih faktora ne bi trebalo da postoji povezanost. Jedina značajna korelacija među merama izdvojenih faktora je niska i negativna, što znači da izraženije ponašanje nastavnika u skladu sa jednim od ovih stilova podrazumeva manje izraženo ponašanje u skladu sa drugim.

Pouzdanost i diskriminativnost konstruisanog instrumenta

Dalje ispitivanje bilo je usmereno na proveru pouzdanosti i diskriminativnosti ovog instrumenta.

Ispitivanje unutrašnje konzistentnosti konstruisanog Inventara za samo-procenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom na ispitanom uzorku pokazalo je da ovaj instrument ima sasvim zadovoljavajuću pouzdanost i kada se ona računa za Inventar u celini, kao i kada se izračuna za skalu svakog pojedinačnog stila upravljanja razredom posebno, pri čemu su skale pojedinih stilova formirane na osnovu utvrđenog faktorskog zasićenja stavki. Kronbahov alfa koeficijent za Inventar u celini iznosi 0,814, za skalu intervenišućeg stila je 0,759, za skalu interakcionističkog stila 0,914, a za skalu neintervenišućeg stila iznosi 0,874.

U cilju provere diskriminativnosti stavki iz korišćenog Inventara izvršena je ajtem analiza koja je pokazala da 12 stavki nema zadovoljavajuću diskriminativnost (kod ovih stavki je vrednost korigovane ajtem-total korelacije negativna ili je niža od 0,15). Polazeći od ovog nalaza, urađena je ponovna provera pouzdanosti Inventara, ali su sada izuzete ove stavke koje nemaju zadovoljavajuću diskriminativnost. Ovoga puta su koeficijenti pouzdanosti iznosili: za Inventar u celini Kronbah alfa iznosi 0,839 (48 stavki), za skalu interakcionističkog stila $\alpha = 0,920$ (20 stavki), za skalu neintervenišućeg stila $\alpha = 0,855$ (16 stavki), i za skalu intervenišućeg stila $\alpha = 0,745$ (11 stavki).

Međutim, kada se iz Inventara isključi 12 stavki sa slabom diskriminativnošću koje se odnose na ukupno 8 nastavnih situacija, u instrumentu ostaju opisi drugih stilova postupanja nastavnika u tim nastavnim situacijama i dodatno se remeti ravnoteža između broja stavki koje odgovaraju različitim stilovima upravljanja razredom. Stoga su iz instrumenta isključene i preostale stavke koje pripadaju ovim nastavnim situacijama (još 12 stavki). Sada je u Inventaru ostalo 36 stavki, od kojih 15 stavki ima zasićenje faktorom interakcionističkog stila, 13 stavki je zasićeno faktorom neintervenišućeg stila, a 7 stavki je zasićeno faktorom intervenišućeg stila. Zadržana je i jedna stavka koja je formulisana da bi opisala intervenišući stil, ali nema zasićenje nijednim od ova tri faktora, a pokazuje zadovoljavajuću diskriminativnost. I za ovu formu Inventara je ispitana pouzdanost preko koeficijenta interne konzistencije. Ova provera je zbog skraćivanja skale dala nešto niže, ali još uvek generalno zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti: za skalu u celini $\alpha=0,806$, za skalu interakcionističkog stila $\alpha=0,903$, za skalu neintervenišućeg stila $\alpha=0,829$, i za skalu intervenišućeg stila $\alpha=0,646$. Uočljivo je da su svi koeficijenti pouzdanosti i dalje visoki, izuzev koeficijenta pouzdanosti za skalu intervenišućeg stila, koja u ovoj verziji Inventara prema faktorskim zasićenjima sadrži svega 7 stavki.

Na osnovu izvršenih provera pouzdanosti i diskriminativnosti, kao najpovoljnije rešenje može se predložiti upravo ova verzija Inventara sa 36 stavki, uz preformulaciju sada preostalih pet stavki čija faktorska zasićenja pokazuju da one nedovoljno adekvatno opisuju intervenišući stil za koji su formulisane (zasićene su nekim od preostala dva ili nijednim faktorom). Time bi se ujednačio broj stavki na subskalama pojedinih stilova – svaka bi imala po 12 stavki, što bi verovatno istovremeno doprinelo tome da i pouzdanost skale intervenišućeg stila postane zadovoljavajuća. Polazeći od ovih sugestija zasnovanih na dosadašnjim analizama, sačinjen je novi predlog skraćene forme Inventara za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom (prilog 1). Predloženu formu Inventara trebalo bi proveriti na osnovu novog zadavanja uzorku nastavnika. Najvažnije bi bilo proveriti da li će faktorska zasićenja preformulisanih stavki tom prilikom biti u skladu sa namerom da one opisuju intervenišući stil upravljanja razredom.

Povezanost mera izraženosti pojedinih stilova upravljanja razredom sa registrovanim demografskim karakteristikama nastavnika

Ispitivanje izraženosti pojedinih stilova upravljanja razredom u odnosu na registrovane demografske varijable pokazalo je da ne postoje značajne razlike u stepenu izraženosti stilova između muškaraca i žena, kao ni između nastavnika sa različitim stepenom stručne spreme. Takođe, izraženost pojedinih stilova upravljanja razredom nije u značajnoj korelaciji sa dužinom radnog staža nastavnika.

Analiza varijanse u izraženosti ispitivanih stilova upravljanja razredom u vezi sa vrstom stručne spreme nastavnika (učitelj; srpski ili strani jezik; matematika;

društvene nauke; prirodne nauke; tehničke nauke; muzička ili likovna umetnost; fizička kultura) pokazala je da nema razlika u izraženosti intervenišućeg i interakcionističkog stila između nastavnika različitih struka, ali nastavnici tehničkih nauka imaju značajno izraženiji neintervenišući stil u odnosu na sve druge kategorije nastavnika, osim u odnosu na nastavnike umetnosti, čiji je neintervenišući stil značajno izraženiji u odnosu na nastavnike matematike ($F=2,428$, značajan na nivou 0,02).

Utvrđeno je i da postoji niska negativna, ali značajna korelacija ($r=-0,214$, $p<0,05$) između mera na faktoru intervenišućeg stila i broja obuka koje su nastavnici pohađali. Dakle, što je veći broj seminara koje su nastavnici pohađali, kod njih je manje izražen intervenišući stil.

ZAKLJUČAK

Može se reći da je dobijen ekonomičan instrument od svega 36 stavki, jednostavan za upotrebu jer se brzo popunjava i ne zahteva angažovanje obučanih objektivnih procenjivača. Takav Inventar je pogodan za upotrebu u istraživanjima, kao i u praktičnom radu za refleksivnu samoprocenu nastavnika koja bi predstavljala osnovu za korekcije u nastavnom radu i za planiranje sopstvenog stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja.

Neophodna je ponovna provera faktorske strukture predložene forme Inventara, naročito zbog onih pet stavki koje su prefomulisane, a onda i ponovna provera pouzdanosti i diskriminativnosti instrumenta. Na osnovu do sada izvršenih analiza, može se očekivati da će ispitivanje forme Inventara sa 36 stavki pokazati da je broj stavki na svakom faktoru ujednačen, da će zasićenje stavki faktorima biti u saglasnosti sa predviđenim značenjem opisa, kao i da će pouzdanost subskala koje se odnose na pojedine stilove biti i dalje zadovoljavajuća i ujednačenija.

Najzad, ispitivanje povezanosti mera različitih stilova upravljanja razredom sa registrovanim demografskim varijablama dalo je nalaze koji govore o tome da je izraženost različitih stilova upravljanja razredom povezana sa obrazovanjem nastavnika, kako formalnim, tako i neformalnim. To znači da bi na osnovu detaljnije analize, bilo moguće osmisлити kurseve u okviru studijskih programa, kao i programe stručnog usavršavanja nastavnika koji bi doprineli intenzivnijem korišćenju interakcionističkog stila upravljanja razredom koji se u ranijim istraživanjima (Djigić & Stojiljković, 2011a) pokazao kao najuspešniji stil.

Literatura

- Babkie, A. M. (2006). Be proactive in managing classroom behavior. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 41, No. 3, 184–187.
- Brophy, J. (1979). *Teacher behavior and its effects*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brophy, J. (1989). Utjecaj nastavnika na postignuća učenika. U: Kovačević, M., Šoljan, N. (Ured.), *Psihologijska znanost i edukacija* (87–108). Zagreb: Školske novine.
- Bru, E., Stephens, P., Torsheim, T. (2002). Students' perception of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 4, 287–307.
- Djigić, G., Stojiljković, S. (2011a). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29 (2011), 819–828. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>
- Đigić, G., Stojiljković, S. (2011b). Razvijanje protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom. *Nastava i vaspitanje*, LX, br. 4, 636–650.
- Djigić, G., Stojiljković, S. (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45 (2012), 65–74. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom*, doktorska disertacija. Niš: Filozofski fakultet.
- Flanders, N. A. (1962). Using interaction analysis in the inservice training of teachers. *Journal of Experimental Education*, Vol. 30, No. 4, 313–316.
- Flanders, N. A. *Interaction analysis: a technique for quantifying teacher influence*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development. Retrieved 2009 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED088855.pdf>
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Martin, N., Baldwin, B. (1993a). *An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research association, New Orleans, LA., November, 1993. Retrieved 2008 from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/30/70.pdf
- Martin, N., Baldwin, B. (1993b). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA., April, 1993. Retrieved 2008 from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/f0/9e.pdf
- Martin, N., Baldwin, B., Yin, Z. (1995). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Relationships to Particular Teacher Personality Characteristics*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA., April, 1995. Retrieved 2008 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/2f/97.pdf
- Martin, N., Sass, D. A. (2011). Construct validation of the Behavior and Instructional

- Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 5, 1124–1135.
- McLeod, J., Fisher, J., Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pedota, P. (2007). Strategies for effective classroom management in the secondary setting. *The Clearing House*, Vol. 80, No. 4, 163–166.
- Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: sound theory and effective practice*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Watkins, C., Wagner, P. (2000). *Improving school behavior*. London: Paul Chapman Publishing.
- Woolfolk, A., Hughes, M., Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow: Pearson.

Prilog 1. Forma Inventara za samoprocenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom predložena na osnovu ispitivanja početne verzije

Red. br.	Oznaka situacije i stila*	Opisi profesionalnog ponašanja nastavnika**	Stepen u kome se tvrdnja odnosi na mene				
			1	2	3	4	5
1.	2LB	Stalo mi je da učenici na časovima budu uključeni, slobodno iznose mišljenja, ideje, predloge.	1	2	3	4	5
2.	5LA	<i>Kada se neko od učenika za vreme časa glasno nasmeje, ili se pak rasplače, ja se naljutim što ometa čas i izgrdim ga.</i>	1	2	3	4	5
3.	7NC	Dok učenici rade na svojim mestima, ja radim nešto drugo za katedrom.	1	2	3	4	5
4.	9NA	Važno mi je da učenici koriste materijale i pribor koje ja odredim.	1	2	3	4	5
5.	12NB	Da bih obezbedio/la aktivno učešće svih učenika tokom časa, koristim različite oblike rada i raznovrsne aktivnosti.	1	2	3	4	5
6.	14NA	Svaki uspeh učenika nagradim dobrom ocenom, svaki neuspeh lošom ocenom ili ga barem iskritikujem.	1	2	3	4	5
7.	17DB	Nastojim da uvažim zalaganja i aktivnosti učenika jasnim upućivanjem pohvale, npr. dobro si radio tokom čitavog časa, bio si aktivan na ovom času, sve si zadatke uradio..., tako podstičem njihovo dobro ponašanje na času.	1	2	3	4	5
8.	20DC	Moje pozivanje na pravila ponašanja na času ne bi mnogo doprinelo regulisanju istih.	1	2	3	4	5
9.	2LC	Kad učenicima zadam neki zadatak za rad na času, mislim da je najbolje da ga sami rešavaju bez moje pomoći ili kontrole.	1	2	3	4	5
10.	7NB	Dok učenici rade na svojim mestima, ja stojim na mestu sa koga imam pregled nad celom učionicom i prilazim učenicima koji traže pomoć.	1	2	3	4	5
11.	9NB	Učenik može da koristi drugaciji materijal i pribor od predviđenog, a ja sam tu da mu preporučim kako bi mogao da ga koristi.	1	2	3	4	5
12.	12NA	Nastojim da učenike aktiviram na času tako što ih prozivam.	1	2	3	4	5
13.	14NB	Važno mi je da moji učenici shvate da je njihov uspeh i moj uspeh, da imaju pravo na grešku, jer je mogu ispraviti uz moju pomoć.	1	2	3	4	5

14.	16DA	Naljutim se kada neki učenik ometa čas ili uznemirava druge učenike i odmah zahtevam da takvo ponašanje prestane da ne bih morao da kažnjavam.	1	2	3	4	5
15.	17DC	Ponašanje učenika se tiče njih samih, to nije moja briga.	1	2	3	4	5
16.	3LB	Važno mi je da učenici razumeju zašto je za njih lično važno ono što uče i mislim da treba sami da izaberu način na koji će to naučiti.	1	2	3	4	5
17.	9NC	Učenicima prepuštam da sami biraju koje će materijale i pribor koristiti u radu.	1	2	3	4	5
18.	13NA	Ako neko od učenika ne radi na času, najavim mu da će ostati i za vreme odmora da bi završio zadatak, zadajem mu obimniji domaći zadatak ili mu dajem slabu ocenu.	1	2	3	4	5
19.	14NC	Moja je obaveza da ocenim učenike, ne i da im iznosim svoje stavove o tome šta mislim o njihovom zalaganju.	1	2	3	4	5
20.	16DC	Nije moje da ja vašpitavam učenike za vreme časa.	1	2	3	4	5
21.	18DA	Kada primetim neprimereno, nevaspitano ponašanje, uvek prekorim učenika zbog toga.	1	2	3	4	5
22.	2LA	<i>Za vreme časa učenici moraju da čute i da me slušaju da bi nešto naučili.</i>	1	2	3	4	5
23.	5LB	Važno mi je kako se moji učenici osećaju, šta im je potrebno.	1	2	3	4	5
24.	13NC	Moja pažnja tokom časa usmerena je na odgovarajuću nastavnu jedinicu, a samo od učenika zavisi da li će uključiti u rad grupe.	1	2	3	4	5
25.	16DB	Ukoliko neko od učenika ometa čas ili druge učenike, podsećam ga na pravila ponašanja koja se trudimo svi u razredu da poštujemo.	1	2	3	4	5
26.	18DC	Ne reagujem na nedolično ponašanje pojedinih učenika, ali povremeno ukažem na to da svaki učenik snosi odgovornost za svoje ponašanje i učenje.	1	2	3	4	5
27.	20DA	<i>Kada su učenici nemirni za vreme časa, ja prekinem čas izričito zahtevajući od njih da se ponašaju normalno.</i>	1	2	3	4	5
28.	3LC	Mislim da učenici sami treba da procene da li je i koliko neko gradivo važno za njih lično.	1	2	3	4	5
29.	5LC	Nije moj posao da se bavim osećanjima i raznim potrebama učenika.	1	2	3	4	5
30.	7NA	<i>Da bi učenici radili na svojim mestima, ja moram da ih kontrolišem i opominjem da rade.</i>	1	2	3	4	5
31.	12NC	Dok predajem lekciju, ne bavim se i reakcijama učenika.	1	2	3	4	5
32.	13NB	Kada neko od učenika ne radi na času, prilazim, proveravam o čemu se radi, pokušavam da animiram učenika na aktivnost i pružim mu potrebnu pomoć.	1	2	3	4	5
33.	17DA	Trudim se da uvek istaknem one učenike u razredu koji su svojim ponašanjem to zaslužili.	1	2	3	4	5
34.	18DB	Važna mi je adekvatna radna atmosfera, pa ukoliko primetim nedisciplinu učenika želim da zajedno rešimo problem da bismo nastavili sa daljim radom.	1	2	3	4	5
35.	20DB	Kada je potrebno, podsećam učenike na pravila u čijem donošenju su sami učestvovali.	1	2	3	4	5
36.	3LA	<i>Od učenika izričito tražim da rade ono što im ja kažem jer znam da će samo tako naučiti gradivo.</i>	1	2	3	4	5

*Broj predstavlja redni broj nastavne situacije iz početne verzije Inventara koja je primenjena u istraživanju; prvo slovo se odnosi na dimenziju upravljanja razredom kojoj pripada nastavna situacija: L – ličnost, N – nastava, D – disciplina; drugo slovo predstavlja oznaku stila na koji se opis odnosi: A – intervenišući, B – interakcionistički, C – neintervenišući.

**Kurzivom su ispisane nove formulacije stavki (opisa intervenišućeg stila) koje su u izvršenom ispitivanju pokazale zasićenje faktorima drugih (stavke pod rednim brojem 22, 27, 30 i 36) ili nijednog stila (stavka pod rednim brojem 2).

Gordana Đigić, Snežana Stojiljković, Danka Janjić

CLASSROOM MANAGEMENT STYLES SELF-ASSESSMENT: CONSTRUING THE INVENTORY FOR TEACHERS

Summary: This paper presents designing of the Inventory for teachers' self-assessment in terms of classroom management styles. The starting point was the Protocol for the objective evaluation of teachers' classroom management styles (Đigić & Stojiljković, 2011), based on a theoretical model (Martin & Baldwin, 1993) which differs three classroom management styles: intervening, nonintervening and interactionist. Starting from the Protocol, new instrument for self-assessment was made, including 60 items in the form of Likert scales. 105 primary school teachers completed the Inventory. After the analysis of the main components, we retained three factors that explain 36.17 % of the total variance. Factor analysis with Varimax rotation showed that the content of the items which make these three factors described three classroom management styles from the aforementioned theoretical model. It is shown that new instrument has quite good reliability (Cronbach Alpha coefficient for the Inventory as a whole is 0.814, and for the subscales of particular styles from 0.759 to 0.914). Based on detailed analysis of the content of items consisting extracted factors and on the basis of discriminative item-analysis, some items were excluded and a few items were redesigned. Finally we proposed shortened version of the Inventory consisted of 36 items that could be recommended for use in researches and in practical work, after the additional testing.

Key words: teachers, classroom management styles, self-assessment, inventory construing process, factor analysis structure

Anđelija Stojanović²⁰
 Centar za socijalni rad, Leskovac
 Snežana Stojiljković²¹
 Univerzitet u Nišu
 Filozofski fakultet

OSOBI NE LIČNOSTI KAO KORELATI SPREMNOSTI NASTAVNIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ²²

Sažetak: Shvatanje efikasnosti i potrebe za profesionalnim razvojem nastavnika se menjalo kroz istoriju. Dok je ranije mišljenje bilo da je dovoljno formalno obrazovanje (PRESET) kako bi nastavnik bio uspešan u svom poslu, danas vlada stanovište da je nastavniku neophodno stalno usavršavanje (INSET) i praćenje novina u profesiji i van nje. Aktuelna zakonska regulativa nameće nastavnicima neophodnost usavršavanja, ali, s obzirom na značaj nastavničkog poziva i njegove uloge u podučavanju i vaspitnom delovanju na mlade naraštaje, očekuje se da postoje i lične karakteristike nastavnika koje aktiviraju potrebu za profesionalnim razvojem. Osnovni cilj ovog istraživanja bio je utvrđivanje povezanosti osobina ličnosti sedmofaktorskog modela „Velikih pet plus dva“ (Smederevac i sar., 2010) i spremnosti nastavnika za profesionalni razvoj izraženu kroz tri faktora skale SPR-N (Beara, 2009) koji su dobijeni na uzorku ovog istraživanja. Ovi faktori su nazvani: svest o značaju usavršavanja, spoljašnja motivacija za usavršavanje i samoinicijativa za usavršavanje. Uzorak ispitanika je činilo 150 nastavnika zaposlenih u osnovnom i srednjem obrazovanju. Na osnovu dobijenih rezultata se može zaključiti da osobine ličnosti koreliraju sa svim aspektima spremnosti nastavnika za profesionalni razvoj. Dimenzije Neuroticizam, Agresivnost i Negativna valenca su u negativnoj korelaciji sa svešću o značaju usavršavanja i samoinicijativom za usavršavanje, a u pozitivnoj sa spoljašnjom motivacijom za usavršavanje. S druge strane, dimenzije Ekstraverzija, Savesnost, Otvorenost i Pozitivna valenca koreliraju pozitivno sa svešću o značaju usavršavanja i samoinicijativom za usavršavanje, a negativno sa spoljašnjom motivacijom za usavršavanje.

Ključne reči: spremnost nastavnika za profesionalni razvoj, osobine ličnosti nastavnika, sedmofaktorski model ličnosti, „Velikih pet plus dva“

²⁰ andjelija27@yahoo.com

²¹ snezana.stojiljkovic@filfak.ni.ac.rs

²² Rad je urađen u okviru projekta 179002: *Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

UVOD

Društveni kontekst u kome se odvija obrazovanje znatno se promenio poslednjih nekoliko decenija. Znanja se mogu sticati preko interneta i drugih medija, a visoka akademska postignuća ne garantuju dobar život. Ovakvo stanje u društvu zahteva od nastavnika kao centralnih figura vaspitanja i obrazovanja da, najpre, zainteresuju učenike, da uspostave pozitivnu dinamiku na času i stvore atmosferu discipline i saradnje, a tek onda da razvijaju znanja, veštine, navike i sposobnosti kod učenika i pomažu im u formiranju određenog sistema vrednosti. Rezultati brojnih istraživanja ukazuju da inicijalno obrazovanje ne obezbeđuje potrebna znanja i veštine koje bi odgovorile aktuelnim društvenim zahtevima (Beara i Okanović, 2010). Zbog toga se i koncept usavršavanja nastavnika menjao od koncepta obrazovanja nastavnika kao jednokratne izolovane obuke do sistemskog pristupa profesionalnog razvoja nastavnika (Pešikan i sar., 2010).

Model profesionalnog razvoja nastavnika (PRN) se bazira na socio-konstruktivnoj paradigmi, a ne na modelu transmisije, što znači da se znanje ne prenosi, već da onaj ko uči svojom aktivnošću konstruiše znanje (Pešikan i sar., 2010). Model PRN tretira obuku nastavnika kao dugoročni proces koji ima svoje faze, a univerzitetsko obrazovanje predstavlja samo jedan njegov deo. U tom smislu se razlikuju INSET (In-servis Education and Training) i PRESET (Pre-set Education and Training) obrazovanje nastavnika. PRESET označava inicijalno, formalno obrazovanje nastavnika, dok je INSET obrazovanje nastavnika u toku rada (Beara, 2009), odnosno skup formalnih, neformalnih i informalnih obuka nastavnika koje imaju za cilj inovaciju znanja, razvoj veština i profesionalni razvoj nastavnika (Beara, 2006). Cilj INSET-a je razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika, a ne podizanje formalnih kvalifikacija (Alibabić, 2002), mada i to nije isključeno.

Model PRN dozvoljava nadogradnju znanja, praktičnu primenu prethodno naučenog i prevazilazi jaz između formalnog obrazovanja i kasnijeg usavršavanja. Njegova realizacija je vezana za učionicu u kojoj nastavnik radi, a evaluacija je poverena, pored dosadašnjih nadzornika, i samom nastavniku i njegovim kolegama i saradnicima (Pešikan, 2002). Model PRN podrazumeva fleksibilnu nastavu koja odgovara specifičnim potrebama za razliku od fiksnog programa nastave odvojenog od realnog života i prakse. Na nastavnicima je da svojim radom koncipiraju deo reforme obrazovanja, a ne samo na nadležnom ministarstvu. Nastavnik je istraživač i proizvođač znanja, a ne puki prenosilac tuđih znanja. Stručno usavršavanje više nije lična stvar nastavnika, već je to postala njegova zakonska obaveza (Grandić i Stipić, 2011). Model PRN nije samo jedan, univerzalni, već je omogućeno školi ili samom nastavniku da biraju model usavršavanja na osnovu vlastitih potreba. Zato na obukama nastavnika ne radi samo određena institucija, već niz institucija koje međusobno sarađuju. Očekuje se da nastavnici rade u timovima i organizuju se u profesioalna udruženja, a ne da rade izolovano i da jedini oblik organizovanja bude sindikalno udruživanje.

Osnovni cilj ovakvog modela profesionalnog razvoja nastavnika je, svakako, visoko postignuće učenika, s obzirom da brojna istraživanja pokazuju da je učeničko postignuće pozitivno povezano sa kvalitetom nastavnika (Villegas-Reimers, 2003). Marcanovi (Marzano and Marzano, 2003) ističu da ono što nastavnik radi u učionici ima dvostruko veći uticaj na postignuća učenika u odnosu na uticaj onoga što preduzimaju prosvetne i školske vlasti u vezi sa školskim programima ili ocenjivanjem, a Marcano i saradnici (Marzano et al., 2003) zaključuju da je nastavnik i jedini faktor koji utiče na postignuća učenika, a na koji se može značajnije uticati. Međutim, i pored značajnih napredaka u konstrukciji novih, naprednijih modela profesionalnog razvoja nastavnika, nije ni malo zanemarljiva tema motivacije nastavnika da napuste tradicionalne i prihvate nove uloge (Grandić i Stipić, 2011). U literaturi se govori o *spremnosti za profesionalni razvoj nastavnika* kao „privremenoj ili trajnoj motivaciji nastavnika ka samoregulišućem uključivanju u INSET i korištenju naučenih znanja u smislu refleksivne prakse“ (Beara i Okanović, 2010). Beara (2009) utvrđuje da su motiv postignuća, kao i njegove podkomponente dobri prediktori spremnosti na profesionalni razvoj. U ovom istraživanju je utvrđena veća izraženost intrinzičkih aspekata spremnosti na profesionalni razvoj i to najveća izraženost svesti o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju. Još jedan rezultat ovog istraživanja je i opadanje motiva postignuća u sredini radnog staža nastavnika, te i da su nešto spremnije za profesionalno usavršavanje nastavnice u odnosu na nastavnike. Beara i Okanović (2010) izlažu da spremnost za profesionalni razvoj nastavnika u svojoj osnovi ima ekstrinzičke i intrinzičke razloge. Ekstrinzički razlozi su, pre svega, postojeća zakonska regulativa, zahtevi direktora škola, direktan uticaj kolega itd. Intrinzički razlozi se odnose na težnju nastavnika profesionalnom razvoju zato što je to važno za njihovu profesiju, jer izaziva lično zadovoljstvo i dovodi do uspeha u nastavi, zato što nastavnike interesuju savremena dostignuća i zato što preferiraju da sami iniciraju i vode svoje usavršavanje.

Ovako određena spremnost za profesionalni razvoj podrazumeva da se u njenoj osnovi nalaze brojne personalne karakteristike: intelektualne sposobnosti, stručnost, motivacija, ali i određene osobine ličnosti. Istraživanja ličnosti nastavnika su se uglavnom interesovala za osobine uspešnog nastavnika i bila usmerena na njihov uticaj na interakciju između nastavnika i učenika (Petrović-Bjekić, 1997; Stojiljković, 2014). Jedno od najranijih ispitivanja samoprocene ličnosti prosvetnih radnika pokazalo je da uspešni nastavnici opisuju sebe kao osobe koje lakše ostvaruju socijalne kontakte, koji su odlučnije da preuzmu odgovornost, manje opterećeni brigama i strahovanjima, osetljiviji na mišljenje drugih i sporiji u donošenju odluka od manje uspešnih nastavnika (Dodge, 1943; prema Stavrić, 2013). Rajans (Ryans, 1970; prema Petrović-Bjekić, 1997) određuje uspešnog nastavnika kao onog „koji podstiče razvoj bazičnih sposobnosti, razumevanja, radnih sposobnosti, poželjnih stavova, vrednosti i adekvatne personalne prilagođenosti učenika“. Prema nalazima Hajla i saradnika (Heil et al., 1970; prema Petrović-Bjekić, 1997), samokontrolišući nastavnik je uspešniji sa svim tipovima učenika, dok je anksiozan nastavnik najmanje uspešan sa učenicima koji očekuju nastavnikovo

angažovanje i naporan rad sa njima. Hendli (Handley, 1973; prema Stojiljković, 2014) naglašava da je emocionalna stabilnost suštinska da bi nastavnik bio uspješan. Prema Maklilanu (McClellan, 1974; prema Petrović-Bjekić, 1997) bolji nastavnik je onaj koji je više integrisan i autentičan. Rajans (Ryans, 1970; prema Petrović-Bjekić, 1997) je proučavao nastavnike dugi niz godina i izdvojio je tri bazična faktora ličnosti nastavnika. Tu spada faktor X0, kao dimenzija topline, razumevanja, prijateljstva, nasuprot rezervisanosti, egocentričnosti, restriktivnosti, faktor Y0, kao dimenzija odgovornosti, poslovnosti, sistematičnosti, nasuprot izbegavanju odgovornosti, nemarnosti, neplanskom ponašanju, kao i faktor Z0 kao dimenzija stimulativnosti (podsticajnog ponašanja nastavnika), imaginativnosti, entuzijazma, nasuprot tuposti i rutini u ponašanju.

Povećanje znanja o osobinama nastavnika može biti značajno u profesionalnom razvoju nastavnika na dva načina (Stojiljković, 2014): profesionalni razvoj nastavnika može biti fokusiran na razumevanje kako njihova ličnost utiče na interakcije sa učenicima, ali i u cilju individualizacije profesionalnog razvoja nastavnika. Rašton i saradnici (Rushton et al., 2007; prema Thomson, 2011) navode da postoji imperativ u tome da nastavnici budu svesni svojih osobina ličnosti kako bi napravili korake u adaptaciji i istrajnosti. Poznajući kako koje osobine ličnosti utiču na spremnost za profesionalni razvoj, moguće je planirati individualizovani program mentorstva, budući da se ovakav oblik profesionalnog razvoja pokazao najboljim (Thomson, 2011).

Ukoliko se sagleda model Velikih pet plus dva (Smederevac i sar., 2010), moguće je očekivati da su gotovo sve dimenzije ličnosti ovog modela u određenoj relaciji sa spremnošću za profesionalni razvoj kod nastavnika. S obzirom na to da dimenzija Otvorenost prema iskustvima zapravo označava težnju za usavršavanjem i napretkom, očekuje se da ona, u najvećoj meri, bude povezana sa intrinzičkim motivima nastavnika za profesionalni razvoj. Ekstraverzija je dimenzija individualnih razlika u stepenu reaktivnosti na spoljašnje okruženje (Smederevac i sar., 2010). Na jednom polu su introverti koje odlikuje visoka reaktivnost, a na drugom ekstraverti koji reaguju suprotno. Dakle, ekstraverti su ti koji traže stimulacije, pa samim tim teže razvoju, dok introverte napredovanje interesuje samo ukoliko je nametnuto od nadređenih. Svesnost se odnosi na stav prema obavezama, te varira od potpune posvećenosti do izrazite neaktivnosti i lenjosti. Očekuje se da visoki skorovi na ovoj dimenziji podrazumevaju i veću izraženost intrinzičkih motiva, te i slabiju izraženost ekstrinzičkih motiva za usavršavanjem kod nastavnika. Neuroticizam, u modelu Velikih pet plus dva, predstavlja dimenziju individualnih razlika u stepenu reaktivnosti na potencijalno ugrožavajuće stimulse. Povišen skor ukazuje na veću reaktivnost, negativni afekat, nezadovoljstvo i teškoće u suočavanju sa stresom, dok su niži skorovi adaptibilniji do određene mere kada dolazi do nedostatka brige i zostajanja griže savesti (Smederevac i sar., 2010). Svakako se očekuje da adaptibilniji nastavnici imaju i izraženiju intrinzičku motivaciju za napretkom, a ujedno i smanjenu spoljašnju motivaciju za usavršavanjem. Agresivnost je dimenzija koja podrazumeva individualne razlike u učestalosti i intenzitetu agresivnih

impulsa, te i razlike u kontroli i intenzitetu agresivne reakcije. Visoki skorovi ukazuju na socijalnu neprilagođenost, neprijateljsko ponašanje, nametljivost, dok niski skorovi ukazuju na izbegavanje sukoba koje ide do te mere da može osobu koštati ispunjenja sopstvenih ciljeva. Očekuje se da ovako definisana dimenzija varira pozitivno sa spremnošću nastavnika za usavršavanje koja potiče od spoljašnjih pritisaka, a negativno sa unutrašnjim motivatorima profesionalnog napretka. Dimenzije samoevaluacije (Pozitivna i Negativna valenca) se tiču vrednovanja svog ponašanja, a ne njegove procene kao kod ostalih dimenzija. Pozitivna valenca se odnosi na pozitivnu evaluaciju svog ponašanja i skorovi na ovoj dimenziji se kreću od izrazitog doživljaja superiornosti, egocentričnosti i narcizma, do nedostatka samopoštovanja, snishodljivosti i samoumanjivanja. Negativna valenca se odnosi na negativnu samoevaluaciju, ali i spremnost osobe da sebi pripiše ulogu opasne osobe koje se drugi plaše. Očekivalo bi se da osobe koje imaju više skorove na pozitivnoj, i niže na negativnoj valenci, radije teže usavršavanju koje je samo sebi cilj ili je cilj tog usavršavanja uspešnost nastave i postignuće učenika, a manje teže usavršavanju samo iz razloga pritisaka sa strane.

METOD

Problem i ciljevi istraživanja

Opšti problem istraživanja predstavlja ispitivanje povezanosti osobina ličnosti nastavnika i njihove spremnosti za profesionalni razvoj kao značajne dispozicije uspešnog vaspitno-obrazovnog rada.

Razlaganjem osnovnog problema, postavljeni su sledeći užii ciljevi:

- utvrditi izraženost širokih dimenzija ličnosti na uzorku nastavnika u odnosu na norme instrumenta koji meri osobine ličnosti;
- utvrditi faktorsku strukturu instrumenta koji meri spremnost za profesionalni razvoj i utvrditi pouzdanost instrumenta;
- utvrditi da li postoje i koliko su izražene korelacije između širokih dimenzija ličnosti i faktora spremnosti za profesionalni razvoj.

Uzorak ispitanika

Ispitivanjem je obuhvaćeno 150 nastavnika osnovnih i srednjih škola u Leskovcu i Nišu. Ispitivanje je obavljeno u toku juna 2013. godine. Upitnici su zadavani individualno ili grupno. Ispitivanjem su obuhvaćene sledeće škole: OŠ „Vožd Karađorđe“ Leskovac, OŠ „Josif Kostić“ Leskovac, Gimnazija u Leskovcu, Ekonomska škola u Leskovcu, Muzička škola u Leskovcu, OŠ „Učitelj Tasa“ u Nišu, Gimnazija „9. maj“ u Nišu i Medicinska škola u Nišu.

Uzorak je prigodnog karaktera, a čini ga 27 nastavnika koji rade u nižim razredima osnovnih škola, 55 nastavnika koji rade u višim razredima osnovnih škola i 68 nastavnika koji rade u srednjim školama, starosti od 25 do 65 godina (prosečne starosti 39,42), sa godinama radnog staža do 39 godina (prosek godina radnog staža 11,37). Polna struktura uzorka približno odgovara stanju u nastavničkoj populaciji: uzorak čini 54 nastavnika i 96 nastavnica.

Instrumenti istraživanja

Ispitanicima je zadat upitnik o sociodemografskim varijablama, a zatim upitnici za merenje spremnosti za profesionalni razvoj i osobina ličnosti.

Instrument SPR – N (Beara, 2009) je proistekao iz studije za magistarsku tezu, a sa ciljem empirijske provere spremnosti nastavnika da se profesionalno razvijaju. Sastoji se od 17 ajtema sa Likertovom petostepenom skalom. Na normativnom uzorku od 452 nastavnika osnovnih i srednjih škola u Vojvodini dobijena je visoka unutrašnja konzistentnost (0,83) i petofaktorska struktura: spoljašnja motivacija za usavršavanje, svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave, praćenje savremenih dostignuća i samoinicijativa za usavršavanje. Svi ovi faktori koreliraju značajno, što ukazuje na postojanje faktora drugog reda tj. opšte spremnosti za profesionalni razvoj. Predlog autorke, zarad smanjivanja efekata tendencije za odgovaranjem na socijalno poželjan način, jeste da se rezultati skale dopune podacima o realnom ponašanju ispitanika u pogledu stručnog usavršavanja (npr. vrste obuka koje su nastavnici završili, broj sati obuke, stepen i način primene samoobrazovnih oblika usavršavanja, i sl.) što je u ovom istraživanju i učinjeno.

Upitnik za procenu bazičnih dimenzija ličnosti Velikih pet plus dva (VP+2; Smederevac i sar., 2010) je proistekao iz leksičke studije na srpskom jeziku. Standardizacija i normiranje upitnika sprovedeni su na uzorku od 2924 odraslih ispitanika, oba pola iz nekliničke populacije. Upitnik sadrži 184 kratkih opisa ličnosti uz koje je priložena petostepena skala Likertovog tipa za odgovaranje. Pet bazičnih dimenzija koje ovaj upitnik meri su: Ekstraverzija, Neuroticizam, Savesnost, Agresivnost i Otvorenost prema iskustvu. Dve dodatne dimenzije su Pozitivna i Negativna valenca i one se odnose na proces samoevaluacije. Svaka od ovih dimenzija sastoji se od dve ili tri subdimenzije, koje neće biti korišćene u ovom radu. Sve skale imaju dobru ili odličnu reprezentativnost. U globalu, najbolja metrijska svojstva ima skala Neuroticizam, a najslabija Negativna valenca i to je jedina skala čije je Kronbahov koeficijent pouzdanosti ispod 0,80.

REZULTATI

Izraženost osobina ličnosti nastavnika

Podaci o stepenu izraženosti širokih dimenzija ličnosti ispitanih nastavnika dati su u tabeli 1. Naime, rezultati su dati posebno za ispitanike muškog pola i ispitanike ženskog pola, s obzirom da to na su norme upitnika VP+2 date na isti način. Osim upoređivanja rezultata izraženosti na uzorku ispitanih nastavnika sa rezultatima dobijenim na normativnom uzorku, treba se pozabaviti time i da li osobine ličnosti nastavnika omogućavaju obavljanje profesionalnih uloga koje nastavnik ima. U tu svrhu ćemo se osvrnuti na već pomenuta gledišta različitih autora vezanih za karakteristike uspešnog nastavnika.

Tabela 1. Izraženost širokih dimenzija ličnosti na uzorku nastavnika i nastavnica

Varijable	Poduzorak muškaraca		Poduzorak žena	
	M	SD	M	SD
Neuroticizam	76,35	14,74	72,79	21,23
Ekstraverzija	98,64	11,90	101,18	10,28
Savesnost	110,66	14,00	113,68	13,69
Agresivnost	66,83	16,86	68,67	14,49
Otvorenost	80,20	11,51	83,40	9,29
Pozitivna valenca	85,64	12,43	89,56	12,01
Negativna valenca	36,70	10,81	33,34	9,10

Rezultati dati u tabeli 1 su umereno visoki odnosno niski i prosečni, odnosno nema ekstremno visokih i niskih rezultata koji se tretiraju, uglavnom, kao nepoželjni. Na poduzorku muškaraca su dobijeni niski skorovi na skalama Neuroticizma, Agresivnosti i Negativne valence, visoki skorovi na skalama Ekstraverzija, Savesnost i Otvorenost, kao i prosečan skor na skali Pozitivne valence. Na poduzorku žena su dobijeni slični rezultati. Naime, na poduzorku žena, skorovi su visoki na dimenzijama Ekstraverzije, Savesnosti, Otvorenosti i Pozitivne valence, a niski na dimenzijama Neuroticizma, Agresivnosti i Negativne valence. Ovi rezultati ukazuju da nastavnike odlikuju pozitivne osobine koje čine da ih učenicima poštuju i koje omogućavaju uspešnost nastave i učenika. Naime, nizak skor na Neuroticizmu ukazuje na adaptibilnost i manjak anksioznosti nastavnika što Hajl i saradnici (Heil et al., 1970; prema Petrović-Bjekić, 1997) smatraju odrednicom uspešnog nastavnika. Nizak skor na Agresivnosti je najpoželjniji i osobu čini dovoljno smirenom i saradljivom, ali i dovoljno spremnom da se upusti u sukob kada se radi o, za nju, značajnim ciljevima. Ovakav rezultat je u skladu sa određenjem uspešnog nastavnika kao samokontrolišućeg, tj. nastavnika kakvog opisuju Hajl i saradnici (Heil et al., 1970; prema Petrović-Bjekić, 1997). Nizak skor na dimenziji Negativna valenca je, kao i ostali umereni skorovi poželjan jer ukazuje

na spremnost osobe da se posveti svojim nepoželjnim karakteristikama, kao i na adekvatan nivo veštine u interpersonalnim odnosima što omogućava postizanje zacrtanih ciljeva. Povišen skor na Ekstraverziji ukazuje na socijalnost, druželjivost i spontanost, optimizam i, generalno, pozitivni afektivitet nastavnika što je veoma poželjno kod ljudi koji rade sa decom i mladima. Takođe, povišem skor na Ekstraverziji je u skladu sa istraživanjem Dodža (Dodge, 1943; prema Stavrić, 2013) u kojem se kao osobina uspešnog nastavnika ističe, između ostalog, i lakše uspostavljanje socijalnih kontakata. Otvorenost, kao intelektualna radoznalost, širok krug interesovanja i prihvatanje promena je takođe povišena kod nastavnika i omogućava podsticanje istih ovakvih osobina i kod učenika. Povišena Savesnost je neophodna za ostvarenje važnih ciljeva i odgovara drugom Rajansovom faktoru ličnosti nastavnika (Ryans, 1970; prema Petrović-Bjekić, 1997) koji se odnosi na dimenziju odgovornosti. Blago povišeni ili sniženi skorovi, kao i prosečni skorovi na dimenziji Pozitivna valenca se tretiraju kao poželjni, te povišen skor kod žena i prosečan skor kod muškaraca na ovoj dimenziji predstavljaju preduslove mentalnog zdravlja. U kombinaciji sa višim skorom na Ekstraverziji, povišen skor na Pozitivnoj valenci ukazuje na vedro samopouzdanje i spremnost na otvoreno izražavanje mišljenja o vlastitoj vrednosti.

Rezultati ispitivanja faktorske strukture upitnika SPR – N

U istraživanju Mirjane Beare (Beara, 2009) izvršena je konstrukcija skale SPR – N koja meri spremnost nastavnika za profesionalni razvoj i pronađeno je da se skala sastoji od pet faktora. Budući da skala nije u široj upotrebi, bilo je potrebno proveriti strukturu skale na uzorku aktuelnog istraživanja. Putem faktorske analize (metode glavnih komponenti uz kosouglu rotaciju Promaks), a na osnovu metoda skri plota i paralelne analize, utvrđena je trofaktorska struktura kojom je objašnjeno 56,88% varijanse.

Tabela 2. Matrica faktorskog sklopa upitnika SPR-N

Redni broj	Stavke SPR-N	Faktori		
		1	2	3
4.	Nastavnik treba da se stalno profesionalno usavršava bez obzira na to da li se to podstiče spolja.	,820	-,422	
1.	Nastavnička profesija zahteva stalno stručno usavršavanje.	,814	-,323	
5.	Nastojim da se svake godine uključim u neki organizovani oblik stručnog usavršavanja.	,725	-,622	,372
3.	Više nego u ostalim profesijama, u nastavničkoj profesiji je važno stalno se stručno usavršavati.	,685		
17.	Verujem da bih bio/la uspešan nastavnik i bez dodatnog usavršavanja	-,648	,613	
8.	Postavio/la sam ciljeve i kreirao/la lični plan profesionalnog razvoja.	,610	-,326	,587

2.	Nastavnik može odlično da radi svoj posao i bez dodatnog usavršavanja.	-,607	,595	
6.	Nije mi potrebno dodatno stručno usavršavanje.	-,559		
12.	Razgovaram na svoju inicijativu sa kolegama i/ili direktorom škole o razvoju sopstvene karijere.	,537		,497
14.	Broj sati koje dobijam za pohađanje seminara su moj glavni razlog za njihovo pohađanje.	-,415	,851	-,307
15.	Uključujem se u profesionalno usavršavanje najviše zbog toga što to od mene očekuje direktor škole.		,842	
13.	Zanimaju me samo oni seminari koji su obavezni.	-,357	,808	
16.	Profesionalno usavršavanje mi oduzima vreme.	-,478	,688	
11.	Držim korak sa razvojem savremenih metoda nastave.			,809
9.	Nastojim da sam/a pronađem mogućnosti i načine za unapređenje sopstvenih veština i znanja.		-,375	,716
10.	Uspevam da držim korak sa razvojem oblasti koju predajem.			,688
7.	Samostalno sam prepoznao/la veštine koje bi trebalo da usavršavam.	,351		,382

Na osnovu pregleda faktorskih zasiđenja u tabeli 1 i pregleda sadržaja stavki, utvrđeni su nazivi za tri faktora dobijena na SPR-N upitniku.

Prvi faktor dominantno obuhvata dva faktora iz prvobitne studije, a to su Svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju i Svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave, te smo ga nazvali *Svest o značaju usavršavanja*. Na osnovu analize ajtema, zaključuje se da Svest o značaju usavršavanja podrazumeva uverenje da nastavnička profesija u svojoj suštini zahteva kontinuirano stručno usavršavanje više nego druge profesije, te da je stručno usavršavanje za nastavničku profesiju imanentno i kontinuirano. Ovaj faktor objašnjava 34,7 % ukupne varijanse.

Drugi faktor aktuelne studije se u potpunosti slaže sa prvim faktorom dobijenim u prvobitnoj studiji, a koji je nazvan *Spoljašnja motivacija za usavršavanje*. Ovaj faktor predstavlja ekstrinzičku motivaciju za stručnim usavršavanjem. Naime, nastavnici koji više značaja daju stavkama koje zasićuju ovaj faktor, smatraju da je stručno usavršavanje obavezno i doživljava se kao pritisak spolja. Postoje brojni spoljni stimulatori profesionalnog razvoja, poput broja sati stručnog usavršavanja koje je propisalo Ministarstvo prosvete za dobijanje licence, očekivanja direktora škole, kriterijuma za vrednovanje rada nastavnika i škole, propisanih seminara koji su obavezni za nastavnike i sl.

Treći faktor aktuelne studije obuhvata ajteme dva faktora iz prvobitne studije i to Praćenje savremenih dostignuća i Samoinicijativa za usavršavanje. Analizom ajtema, utvrđeno je da se treći faktor odnosi na samostalno i samoinicijativno nastojanje nastavnika da se usavršavaju i prate savremena dostignuća, te smo ovaj faktor nazvali *Samoinicijativa za usavršavanje*. Ovaj faktor opisuju stavke koje ukazuju na to da je spremnost za profesionalni razvoj definisana i nastojanjima da se drži korak sa razvojem kako metoda nastave, tako i novih saznanja iz predmeta ili oblasti koja se predaje i ukazuju na to da je jedna od komponenti spremnosti za profesionalni razvoj upravo samostalno prepoznavanje onoga što bi trebalo da se

razvije, samostalno planiranje ciljeva kao i načina za unapređenje veština i znanja.

Ovako dobijene skale pokazuju zadovoljavajuću internu konzistentnost i to, po redu faktora: 0,85, 0,83, 0,70, dok je pouzdanost skale u celini 0,88.

Povezanost osobina ličnosti i spremnosti za profesionalni razvoj nastavnika

Opšti cilj ovog istraživanja je bio utvrditi povezanost osobina ličnosti i spremnosti za profesionalni razvoj nastavnika. Podaci o korelacijama osobina ličnosti i tri faktora spremnosti nastavnika za profesionalni razvoj mogu, kao što je već pomenuto, biti značajni u izradi plana individualizovanog procesa usavršavanja nastavnika. Na osnovu poznavanja ličnih karakteristika nastavnika, o čemu se podaci mogu dobiti ne samo preko testova, već i u ličnom kontaktu sa nastavnikom, moguće je utvrditi i kakvi su stavovi nastavnika prema ličnom usavršavanju, te šta podstiče datog nastavnika na usavršavanje. Od nastavnika koga odlikuju određene osobine moguće je očekivati težnju za usavršavanjem koja dolazi od stava da je usavršavanje važno za nastavni proces, postignuće učenika i profesionalizaciju nastavničkog poziva, dok su sasvim druge osobine ličnosti u realciji sa spremnošću nastavnika za usavršavanje koje je podstaknuto samo spoljašnjim pritiscima. Podaci o ovakvim relacijama su dati u tabeli 3 koja sadrži koeficijente korelacije širokih dimenzija ličnosti i faktora spremnosti nastavnika na profesionalni razvoj.

Tabela 3. Povezanost spremnosti za profesionalni razvoj i samoeфикаsnosti kod nastavnika

	Spremnost za profesionalni razvoj nastavnika		
	Svest o značaju usavršavanja	Spoljašnja motivacija za usavršavanje	Samoinicijativa za usavršavanje
Neuroticizam	-,241**	,281**	-,309**
Ekstraverzija	,303**	-,172*	,512**
Savesnost	,205*	-,244**	,466**
Agresivnost	-,383**	,203*	-,322**
Otvorenost	,417**	-,238**	,525**
Pozitivna valenca	,087	-,038	,359**
Negativna valenca	-,340**	,259**	-,297**

Rezultati u tabeli 3 su u skladu sa očekivanima i pokazuju da sa porastom skora dimenzija Neuroticizam, Agresivnost i Negativna valenca opadaju skorovi svesti o značaju usavršavanja i samoinicijative za usavršavanje, dok rastu skorovi na faktoru spoljašnja motivacija za usavršavanje. S druge strane, sa porastom skorova dimenzija Otvorenosti, Ekstraverzije i Savesnosti dolazi do porasta u skorovima faktora svesti o značaju usavr-

šavanja i samoinicijative za usavršavanje i opadanja u skorovima faktora spoljašnja motivacija za usavršavanje. Pozitivna valenca je u statistički značajnoj korelaciji samo sa faktorom samoinicijativa za usavršavanje.

Najviše vrednosti korelacija su između Otvorenosti i samoinicijative za usavršavanje, kao i korelacije Ekstraverzije i Savesnosti sa samoinicijativom za usavršavanje.

Ovi rezultati ukazuju da nastavnici koji su intelektualno radoznali i otvoreni prema iskustvima, ekstravertni, te savesni u izvršavanju profesionalnih zadataka, teže usavršavanju jer su svesni da je to značajno za njih same kao profesionalce u poslu, kao i za nastavu i uspehe učenika kojima pomažu u usvajanju i konstruisanju znanja. S druge strane, nastavnici koje odlikuju negativne emocije poput anksioznosti, tuge ili straha, koje slabije kontrolišu agresivne impulse i ispoljavaju neprijateljsko ponašanje i koje odlikuje negativno samovrednovanje, istovremeno su i zainteresovani za usavršavanje samo zbog postojeće zakonske regulative koja zahteva usavršavanje nastavnika, pritisaka od direktora ili kolega.

ZAKLJUČAK I IMPLIKACIJE NALAZA

Ovim istraživanjem smo pokušali da utvrdimo povezanost osobina ličnosti iz grupe dimenzija ličnosti Velikih pet plus dva sa spremnošću nastavnika za profesionalni razvoj, kako je definisana u radovima Mirjane Beare i ovom radu, na prigodnom uzorku nastavnika zaposlenih u osnovnom i srednjem obrazovanju. U ovom radu je ispitana i faktorska struktura skale SPR-N, kao i izraženost osobina ličnosti nastavnika.

Ispitivanje izraženosti osobina ličnosti je pokazalo da nastavnike i nastavnice u ovom istraživanju odlikuju poželjni nivoi izraženosti skorova širokih dimenzija ličnosti modela Velikih pet plus dva. Nastavnici i nastavnice ovog uzorka su radosne osobe koje uživaju u životu, koje se druže i tragaju za uzbuđenjima. Njih odbija rutina i ustaljenost, a uživaju u novinama i promenama. Međutim, oni nisu neodgovorni i nepouzdana zbog toga, već, naprotiv, odlikuje ih odgovoran stav prema obavezama i aktivnost u njihovom ispunjavanju. Kod nastavnika je pozitivno samovrednovanje u proseku, a kod nastavnica je blago povišeno i u oba slučaja ovi skorovi govore o poželjnoj osobini ličnosti. Nastavnici i nastavnice ovog istraživanja pokazuju saradljivost, dobru kontrolu agresivnih impulsa i sposobnost realnog sagledavanja sopstvenih negativnih karakteristika, te, posebno značajnu, emocionalnu stabilnost. Sve ove osobine, odnosno njihova izraženost, poželjne su kao deo strukture ličnosti nastavnika.

Rezultati ispitivanih korelacija pokazuju da više vrednosti dimenzija Neuroticizam, Agresivnost i Negativna valenca prate i više vrednosti ekstrinzičkih motiva za usavršavanje, a niže vrednosti intrinzičkih motiva za profesionalni razvoj

kod nastavnika, dok više vrednosti dimenzija Ekstraverzije, Savesnosti i Otvorenosti prate niže vrednosti ekstrinzičke motivacije, a više vrednosti intrinzičke motivacije. Zaključak ovih rezultata je da su poželjne osobine pozitivno povezane sa svešću o značaju usavršavanja i samoinicijativom za usavršavanje kod nastavnika, a negativno sa spoljašnjom motivacijom za usavršavanje, dok su nepoželjne osobine povezane negativno sa ovim varijablama. Interesantno je da pozitivno samovrednovanje nije povezano sa svešću o značaju usavršavanja, niti sa spoljašnjom motivacijom za usavršavanje. Ovaj rezultat se može tumačiti time što je skor Pozitivne valence prosečan na poduzorku žena ili time što analiza nije obuhvatila uže dimenzije ličnosti.

Dobijeni rezultati ukazuju da je moguće, na osnovu poznavanja osobina ličnosti, govoriti o spremnosti za profesionalni razvoj kod nastavnika. U tom smislu, poželjno je i da nastavnici budu svesni svojih osobina i njihove veze sa motivima za usavršavanjem kako bi se aktivirali u ostvarivanju sopstvenog napretka, a time i napretka svojih učenika.

Na kraju, treba uzeti u obzir da su rezultati dobijeni na prigodnom uzorku nastavnika i da su nacrtom obuhvaćene samo šire dimenzije ličnosti. Svakako bi trebalo nastaviti sa proučavanjem spremnosti nastavnika za profesionalni razvoj, kao i predstavnika drugih pomažućih profesija, i to uključivanjem motivacionih faktora i drugih dinamičkih komponenti ličnosti. Metodološki gledano, preporučljivo je da to budu strukturalni modeli sa većim brojem varijabli za testiranje hipoteza. U aktuelnom trenutku promena obrazovnog sistema, može se pretpostaviti da postoji povoljna klima i spremnost da se podrži profesionalni razvoj nastavnika. Trebalo bi uključiti različite forme rada kojima bi se omogućilo podizanje profesionalnih kompetencija nastavnika i podstakla njihova motivacija za profesionalno usavršavanje što će, posledično, dovesti do boljih obrazovnih postignuća i ostalih indikatora kvalitetnijeg obrazovanja.

Literatura

- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Beara, M. (2006). *Horizontalno interkulturalno učenje kao model INSET-a*. Specijalistički rad. Univerzitet u Beogradu: Fakultet organizacionih nauka
- Beara, M. (2009). *Motivacija nastavnika vs. spremnost na profesionalni razvoj*. Magistarski rad. ACIMSI, Univerzitet u Novom Sadu.
- Beara, M. i Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: kako je izmeriti? *Andragoške studije*, 1, 47–60.
- Grandić, R. i Stipić, M. (2011). *Profesionalni razvoj nastavnika – put do kvalitetnog obrazovanja*. Retrieved May 25, 2013 from the World Wide Web: <http://scindeks->

clanci.ceon.rs/data/pdf/0553-4569/2011/0553-45691104198G.pdf

Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management, *Educational leadership*, Vol. 61, No. 1, 6–13.

Marzano, R. J., Marzano, J. C., Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works – research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Petrović Bjekić, D. (1997). *Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi*. Retrieved May 25, 2013 from the World Wide Web: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0048-5705/1997/0048-57059702093P.pdf>

Pešikan, A. (2002). *Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?* Retrieved May 25, 2013 from the World Wide Web: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0440-6826/2002/0440-68260205115P.pdf>

Pešikan, A. i sar. (2010) *Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo*. Retrieved May 25, 2013 from the World Wide Web: <http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>

Smederevac, S. i sar. (2010). *Velikih pet plus dva*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Stavrić, S. (2013). *Ličnost i autoritarni pogled na svet pripadnika različitih profesija*. Retrieved May 25, 2013 from the World Wide Web: http://www.filfak.ni.ac.rs/studenti/preuzimanje/radovi/master_radovi/psihologija/rad_stevan_stavric.pdf

Stojiljković, S. (2014). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.

Thomason, A. C. (2011). *Teacher Personal and Professional Characteristics: Contributions to Emotional Support and Behavior Guidance in Early Childhood Classrooms*. Retrieved May 25, 2013 from the World Wide Web:

http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Thomason_uncg_0154D_10586.pdf

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Retrieved May 25, 2013 from the World Wide Web:

http://www.cndwebzine.hcp.ma/cnd_sii/IMG/pdf/HTTP~4.PDF

PERSONALITY TRAITS AS CORRELATES OF TEACHER READINESS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary: Understanding the efficiency and the need for professional development of teachers has changed over history. While the earlier opinion was that formal education (PRESET) is enough for teacher to be successful in their job, today dominates the view that teacher needs constant training (INSET) and continuous review of their own competence. Current legislation imposes the necessity of teachers training, but, given the importance of the teaching profession and its role in building knowledge and educational impact on the younger generations, it is expected that there are personal characteristics of teachers that trigger the need for professional development. The main objective of this study was to determine the relation between personality traits of the „Big five plus two“ model (Smederevac et al., 2010) and teacher readiness for professional development expressed through three scale factor of the SPR - N (Beara, 2009), which were obtained on a sample of this study. These factors were named: Awareness of the importance of training, External motivation for improvement and Self-initiative for training. The sample consisted of 150 teachers employed in primary and secondary education. Based on the obtained results it can be concluded that personality traits are correlated with all aspects of teacher readiness for professional development. Dimensions of Neuroticism, Aggression and Negative valence were negatively correlated with Awareness of the importance of education and self-initiative for training and positively correlated with extrinsic motivation for improvement. On the other hand, the dimensions of Extraversion, Conscientiousness, Openness and Positive valence correlated positively with awareness of the importance of education and self-initiated for training and correlated negatively to the external motivation for improvement.

Key words: teacher readiness for professional development, teachers' personality traits, seven-factor model of personality, „Big five plus two“

Jelena Grubačić²³

Ministarstvo prirodnih resursa, rudarstva i prostornog planiranja Republike Srbije

Milanko D. Čabarkapa

Univerzitet u Beogradu

Filozofski fakultet

RELACIJE IZMEĐU STRESA I ZADOVOLJSTVA POSLOM KOD NASTAVNIKA U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA

Sažetak: Veoma aktuelna i značajna tema u novije vreme u okviru psihologije rada i organizacione psihologije jeste stres na radu i njegov uticaj na zadovoljstvo i dobrobit zaposlenih. Polazeći od dosadašnjih saznanja koja se odnose na taj problem, u ovom istraživanju smo pokušali da objasnimo povezanost stresa na radu i zadovoljstva poslom kod nastavnika u osnovnim i srednjim školama, uz uključivanje moderatorskih varijabli – demografskih karakteristika i osobina ličnosti. Teorijski cilj ovog rada usmeren je na to da se bolje upoznaju i objasne činioci stresa i zadovoljstva poslom kod nastavnog osoblja, kao i priroda veze ove dve varijable (stresa i zadovoljstva na poslu), dok je praktični cilj usmeren na predlaganje i implementaciju preventivnih mera, ili drugih organizacionih oblika intervencija, za snižavanje stresa i podizanje nivoa zadovoljstva zaposlenih u našim školama. Ispitivanje je deskriptivno-eksplorativnog karaktera, po modelu korelacione studije. Za procenu stresa korišćena je modifikovana verija Kuperove skale, dok je za procenu zadovoljstva poslom korišćen upitnik Milice Guzine. Osobine ličnosti su merene putem upitnika NEO-PR, a podaci o demografskim varijablama su prikupljeni putem posebno pripremljene ankete. Uzorak je bio prigodan, i sačinjavali su ga nastavnici i učitelji iz četiri osnovne i tri srednje škole u Beogradu. Ukupno je ispitivanjem obuhvaćeno 37 nastavnika i učitelja iz osnovnih škola i 27 nastavnika iz srednjih škola. Za obradu podataka u ovom istraživanju korišćeni su t-test i analiza varijanse za utvrđivanje značajnosti razlika između grupa, analiza glavnih komponenti za utvrđivanje strukture ispitivanih pojava, a povezanost između stresa i zadovoljstva poslom proverena je izračunavanjem Pirsonovog koeficijenta korelacije. Rezultati istraživanja pokazuju da postoje određene razlike između nastavnika u osnovnim i srednjim školama u pogledu faktora i nivoa stresa, kao i u pogledu zadovoljstva poslom. Takođe su rezultati pokazali da su ove dve varijable povezane, bez obzira na vrstu posla (škole), ali i da demografske varijable i određene osobine ličnosti imaju moderatorski efekat na povezanost doživljaja stresa na radu i zadovoljstva poslom. Faktori koji su se izdvojili kao najvažniji činioci stresa kod učitelja i

²³ jelena.grubacic@mprpp.gov.rs

nastavnika bili su: organizacija posla, obim posla, zahtevi posla, stepen odlučivanja, stručno usavršavanje, visina primanja, sigurnost posla, međuljudski odnosi, konflikti i uslovi na radu.

Ključne reči: škola, nastavnici, stres na radu, zadovoljstvo poslom

UVOD

Danas je sve više zanimanja i profesija na kojima je prisutan značajan nivo psiho-socijalnog stresa, čemu doprinose brze promene radnog okruženja, sve veći zahtevi u pogledu obima i kvaliteta obavljanja samog posla, kao i sve složenija interpersonalna komunikacija na poslu.

Kao i svaku profesiju sa humanističkom orijentacijom, posao učitelja i nastavnika krase jedna specifičnost – nemogućnost povlačenja oštrog granice između profesionalnog i ličnog života. Zbog toga proučavanje profesionalnog stresa kod nastavnika u osnovnim i srednjim školama ima poseban značaj, kako zbog samih zaposlenih i učenika, tako i zbog velikog društvenog značaja ovih zanimanja.

Posebno je zanimljivo uporediti vrstu i visinu samoopaženog nivoa stresa kod nastavnika osnovnih i srednjih škola, s obzirom na to da se kao jedan od glavnih faktora stresa u ovom poslu ističe loše vladanje učenika, za koje možemo pretpostaviti da je prisutnije i ozbiljnije u srednjim nego u osnovnim školama.

Kao polaznu teorijsku osnovu za objašnjenje stresa na radu u ovom istraživanju uzeli smo Kuperov model stresa (Cooper, 1998), koji se svrstava u kategoriju transakcionih modela, jer zastupa stanovište da je stres rezultat nesklada između mogućnosti individue i zahteva njene sredine. U tom odnosu i transakciji u stresnoj situaciji između pojedinca i sredine, značajnu ulogu imaju ne samo karakteristike stresne situacije, već i kognitivne procene i određene osobine ličnosti, kao moderatorske varijable. Najvažniji izvori stresa, proces nastanka, mehanizmi prevladavanja i posledice stresa, prema Kuperovom modelu, mogu se objasniti interakcijom sledeće dve kategorije faktora:

- a) Faktori sredine (posao, porodica, privatni život) i
- b) Individualni faktori (osobine ličnosti, stavovi, demografske karakteristike).

U izučavanju stresa na radu, Kuper posebnu pažnju poklanja izvorima stresa na radu, pri čemu razlikuje sledeće kategorije stresora:

Intrizički faktori posla – loši uslovi rada, rad u smenama, prekovremeni rad, poslovna putovanja, opasnost i rizičnost posla, nove tehnologije i preopterećenost poslom;

Uloga u organizaciji – neodređenost uloge, konfliktnost uloge i odgovornost posla;

Međuljudski odnosi – odnosi sa nadređenima, odnosi sa podređenima i odnosi sa kolegama;

Karijera – sigurnost posla, napredovanje, ocenjivanje izvođenja posla;

Organizaciona struktura i klima – participacija u donošenju odluka i klima u organizaciji;

Interferencija posao-kuća – činioci koji otežavaju uspostavljanje i održavanje balansa između privatnog i poslovnog života.

Ovaj model stresa, kao i ostali modeli orijentisani na upravljanje, pretpostavlja da na doživljaj profesionalnog stresa utiče i niz faktora koji nisu vezani za samo poslovno okruženje. Neki od tih faktora su porodični odnosi, ekonomski problemi i problemi sa zakonom. Prednost ovog modela stresa na radu se ogleda i u tome što obuhvata ne samo faktore koji su vezani za radno okruženje (a koji su veoma dobro definisani, što olakšava njihovo registrovanje i proučavanje), već obuhvata i faktore koji se nalaze izvan radnog konteksta, ali koji utiču na nivo stresa na radu. Smatramo da će nam ovako sveobuhvatan pogled na profesionalni stres dati bolji uvid u faktore koji izazivaju stres kod nastavnika, njihovu interakciju sa zadovoljstvom na poslu, kao i u međusobne uticaje tih faktora.

Kad je reč o karakteristikama nastavničkog posla, koje mogu pretstavljati izvor stresa, pa i zadovoljstva ili nezadovoljstva poslom, najčešće se govori o izvođenju nastave kao glavnim dužnostima i obavezama u okviru radne uloge nastavnika. Međutim, pored prenošenja znanja na učenike i evaluacije stečenog znanja, što je osnovni sadržaj nastavničkog posla, nastavnici imaju i druge (brojne) zadatke. Zadaci nastavnika pre svega uključuju izvođenje nastave, tj. prenošenje znanja, ali i vođenje razreda, ocenjivanje, ostvarivanje dobrog odnosa sa učenicima, motivisanje učenika, disciplinovanje, zatim vođenje dokumentacije, ostvarivanje dobrog odnosa sa roditeljima, profesionalno usavršavanje.

Reforme kroz koje celo školstvo kod nas prolazi u poslednjih nekoliko godina donose dodatan napor pri izvršavanju različitih zadataka i uloga koje nastavnik ima, jer zahtevaju stalno prilagođavanje, učenje novih metoda rada, ili menjanje i čak potpuno odbacivanje starih već ustaljenih načina rada sa učenicima. Usled nezadovoljstva nastavnika, njihova kreativnost, vaspitna uloga, strpljenje u komunikaciji sa učenicima, roditeljima i kolegama, kao i ostali važni zadaci koje nastavnik svakodnevno obavlja mogu biti kompromitovani. Mnogobrojni zadaci i uloge nastavnika predstavljaju potencijalne izvore konflikata, zadovoljstva i nezadovoljstva poslom, dobrobiti i stresa.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet i ciljevi istraživanja

Osnovni predmet istraživanja se odnosi na utvrđivanje faktora i povezanosti profesionalnog stresa i zadovoljstva poslom kod nastavnika u osnovnim i srednjim školama, kao i uticaj određenih socio-demografskih varijabli na nivo stresa i zadovoljstva poslom, ali i njihove međusobne relacije.

Teorijski ciljevi istraživanja su usmereni na to da se bolje objasne specifični izvori stresa kod naših nastavnika, objasni povezanost stresa na radu i zadovoljstva poslom, kao i uticaj moderatorskih (demografskih) varijabli na intenzitet povezanosti ove dve pojave.

Praktični ciljevi istraživanja su usmereni na sagledavanje konkretnog radnog konteksta i dizajniranje optimalne organizacije rada u našim školama, preko boljeg sagledavanja faktora stresa i zadovoljstva poslom, kako bi se moglo raditi na suzbijanju faktora stresa, kao i na ojačavanju onih faktora koji se odnose na zadovoljstvo poslom.

Hipoteze istraživanja

Polazeći od postavljenog problema i ciljeva istraživanja, formulisali smo nekoliko opštih hipoteza istraživanja:

H1 – *Nivo stresa na poslu kod nastavnika povezan je sa nivoom zadovoljstva poslom.*

Zadovoljstvo poslom povećaće opšte zadovoljstvo koje osoba oseća, a samim tim umanjice delovanje stresora na poslu. Takođe, ako su neke aktivnosti na poslu koje donose zadovoljstvo za onoga ko ih obavlja, ujedno i stresne same po sebi, ovo zadovoljstvo može na neki način „isplatiti“ negativan uticaj stresa, i time ga umanjiti.

Ali, ako je stres na radu intenzivan ili dugotrajan, teško da ga potencijalno zadovoljstvo poslom može ublažiti, već pre možemo smatrati da će stres nadjačati i umanjiti zadovoljstvo koje bi dati posao mogao da donese pojedincu.

H2 – *Očekujemo da nastavnici u srednjim školama doživljavaju viši nivo stresa od nastavnika u osnovnim školama.*

Budući da ponašanje učenika ima velikog udela u doživljaju stresa kod nastavnika, možemo pretpostaviti da loše ponašanje učenika (a koje je na starijem uzrastu upadljivije i može da izazove ozbiljnije posledice) može imati negativniji uticaj na nivo stresa koji percipiraju nastavnici u srednjim školama.

H3 – *Socio-demografske varijable moderiraju odnos stresa na radu i zadovoljstva poslom kod nastavnika u osnovnim i srednjim školama.*

Socio-demografske varijable za koje smo pretpostavili da imaju moderatorski efekat u ovom istraživanju bile su: pol, dužina radnog staža, godine starosti, porodični odnosi i sopstvena ekonomska situacija. Zbog toga je u vezi sa ovom opštom hipotezom postavljeno više specifičnih hipoteza:

a) Postoje razlike među polovima u doživljaju stresa na radu i zadovoljstva poslom.

b) Postoje razlike u doživljavanju stresa na radu i zadovoljstva poslom u zavisnosti od dužine radnog staža.

c) Postoje razlike u doživljavanju stresa na radu i zadovoljstva poslom u zavisnosti od godina starosti.

d) Postoje razlike u doživljavanju stresa na radu i zadovoljstva poslom u zavisnosti od porodične situacije.

e) Postoje razlike u doživljavanju stresa na radu i zadovoljstva poslom u zavisnosti od sopstvene ekonomske situacije.

H4 – *Postoje razlike u doživljaju stresa na radu i zadovoljstva poslom u zavisnosti od prisustva odnosno odsustva hroničnih bolesti.*

Kada se radi o ispitivanju uticaja hroničnih bolesti na stres, ovu varijablu smo uključili na osnovu iskustva i logike da bolest i opšte stanje zdravlja pojedinca utiču na stres i podnošenje stresa, a preko toga i na zadovoljstvo poslom.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju je bio prigodan i ukupno obuhvata 64 ispitanika. Čine ga nastavnici i učitelji iz četiri osnovne i tri srednje škole u Beogradu, i to 37 nastavnika i učitelja iz osnovnih škola i 27 nastavnika iz srednjih škola. Po svojoj strukturi uzorak je heterogen. Ispitanici su učitelji i nastavnici oba pola, različite životne dobi, koji se razlikuju i po porodičnim i ekonomskim prilikama, kao i po dužini radnog staža.

Varijable

Nezavisna varijabla – Osnovna nezavisna varijabla u ovom istraživanju se odnosila na vrstu ili tip škole u kojoj rade nastavnici – *nastavnici osnovne i srednje škole.*

Zavisne varijable – U prvom delu istraživanja kada smo posmatrali razlike po školama, osnovne zavisne varijable su bile: *nivo profesionalnog stresa i nivo zadovoljstva poslom*, odnosno, procena stresogenih faktora i izvora zadovoljstva, merenih preko pojedinačnih komponenti posla. Međutim, u drugom delu istraživanja, kada je razmatrana relacija stresa i zadovoljstva poslom, onda je stres posmatran kao nezavisna varijabla u odnosu na zadovoljstvo poslom kao zavisnu varijablu.

Kontrolne varijable:

- Pol: muški i ženski;
- Uzasne kategorije: mladi (do 35 godina starosti), srednjih godina (od 35 do 55 godina starosti) i stariji (preko 55 godina starosti);
- Iskustvo: izraženo kroz dužinu radnog staža;
- Zdravstveno stanje: oni koji boluju od neke hronične bolesti i oni koji ne boluju ni od jedne hronične bolesti;
- Percepcija porodičnih odnosa: zadovoljni životom u porodici i nezadovoljni životom u porodici;
- Percepcija materijalne situacije: zadovoljni sopstvenom ekonomskom situacijom i nezadovoljni sopstvenom ekonomskom situacijom.

Metode

Prema opštem nacrtu istraživanja, reč je o korelacionoj studiji koja ima karakter neeksperimentalnog ili deskriptivno-eksplorativnog istraživanja. Za izbor uzorka i prikupljanje podataka korišćena je metoda preseka, gde su podaci prikupljeni putem ankete i skala procene stresa i zadovoljstva poslom.

Pristup za merenje doživljaja stresa na radu i zadovoljstva poslom bio je indirektan, preko određenih indikatora utvrđene su mere opšteg doživljaja stresa na radu, kao i opšteg zadovoljstva poslom.

Za ispitivanje stresa korišćena je modifikovana verzija Kuperove skale stresa, koja se sastoji od 24 tvrdnje, datih u formi petostepene skale Likertovog tipa. Sabiranjem odgovora na svakoj tvrdnji, s tim što se neka pitanja moraju bodovati u suprotnom smeru (pitanja pod rednim brojem 8 i 24), tako da se dobija konačan skor koji predstavlja meru procene stresa na radu. Tvrdnje u upitniku odnose se na različite dimenzije radne situacije, koje bi mogle biti potencijalni izvori stresa.

Za ispitivanje zadovoljstva poslom korišćen je Upitnik Milice Guzine koji se sastoji od 18 tvrdnji, koje su date u formi petostepene skale Likertovog tipa. Sabiranjem odgovora na ovom upitniku, s tim što se neka pitanja moraju bodovati u suprotnom smeru (pitanja pod rednim brojem 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 16 i 18) dobija se konačan skor, koji predstavlja meru procene zadovoljstva poslom. Tvrdnje u upitniku se odnose na različite aspekte posla koji mogu izazvati zadovoljstvo odnosno nezadovoljstvo u samoj radnoj sredini.

Za statističku obradu podataka dobijenih putem navedenih upitnika u ovom istraživanju korišćeni su t-test i analiza varijanse (za utvrđivanje značajnosti razlika), zatim analiza glavnih komponenti (za utvrđivanje strukture ispitivanih pojava), kao i povezanost između stresa i zadovoljstva poslom koja je proverena putem izračunavanja Pirsonovog koeficijenta korelacije.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Na osnovu korelacione analize rezultata dobijenih na skali stresa i rezultata dobijenih na skali zadovoljstva poslom, potvrđena je naša prva opšta hipoteza koja tvrdi da postoji povezanost između nivoa stresa na radu i zadovoljstva poslom kod nastavnika u osnovnim i srednjim školama. Pokazano je da sa porastom nivoa stresa opada zadovoljstvo poslom, odnosno, što je veći nivo stresa kod nastavnika i učitelja to je manje njihovo zadovoljstvo poslom ($r = - 0.37$; negativna korelacija).

Kad je reč o drugoj hipotezi kojom se tvrdi da će se nastavnici u srednjim školama izjasniti o višem nivou stresa od nastavnika u osnovnim školama, ova hipoteza je odbačena kao takva, s obzirom na to da se pokazalo da se učitelji izjavljaju o većem nivou doživljenog stresa od nastavnika (tabela 5), a kako učitelji rade isključivo u osnovnim školama, zaključujemo da se nastavnici u osnovnim

školama izjašnjavaju o većem nivou doživljenog stresa od nastavnika u srednjim školama. Nastavnici iz osnovnih i srednjih škola međusobno se razlikuju u pogledu vrste i nivoa profesionalnog stresa, odnosno suočavaju se sa relativno različitim zahtevima i uslovima rada. Snižena kontrola i stepen odlučivanja u nastavnom procesu, uz povećane organizacione zahteve i obim posla, kod nastavnika u osnovnim školama doprinose većem nivou stresa, što se može objašnjavati u skladu sa poznatim Karasekovim modelom psihosocijalnog stresa na radu (Karasec, 1979), gde stresne poslove odlikuje visok nivo zahteva i snižena kontrola na poslu.

Tabela 1. Vrsta škole i faktori stresa

Faktor	Organizacija, obim i zahtevi posla		Stručno usavršavanje		Stepen odlučivanja	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Osnovna škola	3,92	,829	4,68	,475	2,80	,980
Srednja škola	3,37	,967	4,37	,629	3,17	,894
T	2,437		2,214		-1,812	
Sig	,039		,029		,041	

Nastavnici OŠ = 37, Nastavnici SŠ = 27

U našem istraživanju se pokazalo da demografske varijable imaju modulatorski uticaj na povezanost doživljaja stresa na radu i zadovoljstva poslom. U tom pogledu najveći značaj imaju varijable: zadovoljstvo porodičnim životom, pol, dužina radnog staža, godine starosti i radna uloga (učitelj ili nastavnik). Time je delimično potvrđena naša treća hipoteza.

Tabela 2. Pol i faktori stresa

Faktor	Organizacija, obim i zahtevi posla		Međuljudski odnosi		Stepen odlučivanja	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Muškarci	2,97	1,516	4,29	1,106	2,35	1,367
Žene	3,12	1,058	4,51	,621	2,04	,806
T	-0,481		-,987		1,117	
Sig	,013		,022		,004	

Nm = 17, Nž = 47

Između muškaraca i žena nema razlike u doživljaju ukupnog stresa na radu, odnosno razlika je mala i nije statistički značajna, ali su neki aspekti posla različito stresni za pripadnike muškog odnosno ženskog pola.

Iz priloženih podataka se vidi da postoje značajne razlike po polu kada se radi o doživljaju stresa u domenima organizacije, obima i zahteva posla, međuljudskih odnosa i stepena odlučivanja.

Organizacija, obim i zahtevi posla, kao i slaganje sa kolegama na poslu nešto su stresniji za osobe ženskog pola, dok je za osobe muškog pola stepen odlučivanja faktor većeg doživljaja stresa.

Tabela 3. Dužina radnog staža i faktori stresa

Faktor	Organizacija, obim i zahtevi posla		Međuljudski odnosi		Stepen odlučivanja	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Do 10 god	1,84	1,259	1,42	,769	3,21	1,084
10 do 20god	2,52	,851	1,94	1,181	2,48	,962
Preko 20'god	3,79	,893	2,43	1,089	1,86	,949
F	15,501		3,728		7,616	
Sig	,000		,030		,001	

Radni staž do 10 godina: N = 19

Radni staž 10–20 godina: N = 31

Radni staž preko 20 godina: N= 14

Na osnovu vrednosti i značajnosti F-koeficijenta (tabela 3) očigledno je da dužina radnog staža doprinosi razlikama u doživljavanju nivoa stresa, u tom smislu da se može tvrditi da zaposleni nastavnici sa stažom preko 20 godina teže izlaze na kraj sa obimom posla, međuljudskim odnosima i zahtevima za usavršavanjem, dok je stepen kontrole i odlučivanja kod njih povoljniji. To se može povezati i sa godinama starosti, gde takođe postoje značajne razlike među ispitivanim starosnim grupama (tabela 4).

Tabela 4. Životno doba i faktori stresa

Faktor	Organizacija, obim i zahtevi posla		Stručno usavršavanje		Sigurnost posla	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Mladi	2,14	1,194	4,57	,756	2,86	1,292
Srednjih godina	2,27	,997	4,29	,895	2,00	,929
Stariji	3,60	1,125	3,40	,894	2,60	,548
F	6,116		3,367		4,291	
Sig	,020		,041		,018	

Mladi, do 35 godina: N = 14

Srednji, 35–55 godina: N = 45

Stariji, preko 55 godina: N = 5

Tabela 5. Nastavno zvanje (učitelji/nastavnici) i faktori stresa

Faktor	Organizacija, obim i zahtevi posla		Stručno usavršavanje		Međuljudski odnosi		Stepen odlučivanja	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Učitelji	4,00	,743	4,70	,466	4,53	,507	2,15	1,013
Nastavnici	3,41	,988	4,41	,609	4,38	,954	2,51	1,009
T	2,662		2,105		,775		1,478	
Sig	,002		,015		,043		,034	

Učitelji: N = 30, Nastavnici: N = 34

Podaci u tabeli 5 pokazuju da postoje značajne razlike u pogledu izraženosti faktora stresa između nastavnika i učitelja, pri čemu učitelji trpe veći nivo stresa u pogledu većine stresnih faktora, a naročito u pogledu zahteva za stručnim usavršavanjem, organizacijom i obimom posla. Ovi nalazi su donekle u skladu sa nalazima o razlikama u pogledu vrste škole (tabela 1) gde je pokazano da je stres izraženiji u osnovnim školama. Verovatno da ovoj razlici u pogledu vrste škole doprinose upravo učitelji koji, pored nastavnika, svakako i rade samo u osnovnim školama. Može se pretpostaviti da je stres kod učitelja izraženiji jer je njihov posao najobimniji i najodgovorniji, odnosno oni učenika prate od samog početka školovanja i socijalizacije u školi.

Tabela 6. Zadovoljstvo životom u porodici i faktori stresa

Faktor	Organizacija, obim i zahtevi posla		Sigurnost posla		Međuljudski odnosi		Stepen odlučivanja	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Zadovoljstvo porod. životom	2,15	1,013	2,27	1,043	4,48	,718	4,24	,843
Nezadovoljstvo porod. životom	2,51	1,101	1,00	,000	3,50	2,121	5,00	,000
T	-1,299		1,715		1,798		-1,262	
Sig	,007		,027		,003		,004	
	Zadovoljstvo porodičnim životom: N = 62							
	Nezadovoljstvo porodičnim životom, N = 2							

Kao što se može videti iz tabele 6, porodična situacija takođe utiče na doživljaj stresa u nastavničkom poslu, mada se ovi podaci mogu uzeti sa rezervom, pošto je u kategoriji nezadovoljnih bio veoma mali broj ispitanika (samo 2). To govori da je većina nastavnika zadovoljna porodičnom situacijom i porodičnim odnosima. U tom smislu, u ovom slučaju balans porodica-posao ne predstavlja ozbiljniji problem. Tek kada bismo imali veći broj nezadovoljnih porodičnom situacijom uz istovremeno veći stepen stresa na poslu, mogli bismo govoriti o modelu preliivanja stres uticaja iz porodičnog konteksta na posao i obratno (Kabanoff, 1980).

Kada se radi o uticaju zdravstvenog stanja na doživljaj stresa na poslu, možemo konstatovati da je potvrđena naša četvrta hipoteza, koja govori o postojanju razlika u doživljavanju stresa na radu i zadovoljstva poslom u zavisnosti od prisustva ili odsustva hroničnih bolesti (tabela 7).

Tabela 7. Prisustvo hroničnih bolesti i faktori stresa

Faktor	Organizacija, obim i zahtevi posla	
	AS	SD
Ne boluje	2,59	1,359
Boluje	3,50	,926
T	-1,829	
Sig	,028	

Ima hronične bolesti: N = 56

Nema hronične bolesti: N = 8

Poznato je da hronične bolesti ograničavaju radnu sposobnost i umanjuju psihološku dobrobit i subjektivno blagostanje zaposlenih, tako da ne iznenađuje podatak koji smo dobili da veći stepen stresa, vezanog za obim i organizaciju posala, doživljavaju upravo oni nastavnici koji imaju neku hroničnu bolest. Ono što je iznenađujuće jeste činjenica da u tako relativno malom uzorku ispitanika (64 ispitanika) značajan broj njih (56 ispitanika) izjavljuje da ima neku hroničnu bolest, te stoga možemo pretpostaviti da je upravo stres na poslu mogao biti etiološki faktor za nastanak bolesti, kao što i bolest može da umanjuje funkcionalnu radnu sposobnost i da potencira doživljaj stresa na radu, tako da se u ovom slučaju ne može govoriti o jednoznačnim odnosima.

Kada se posmatraju dobijeni rezultati u celini vezani za karakteristike posla, koje se mogu posmatrati kao faktori koji najviše utiču na doživljaj stresa, a preko toga i na doživljaj zadovoljstva ili nezadovoljstva na radu kod nastavnika, izdvojili su se: organizacija posla, obim posla, zahtevi posla, stepen odlučivanja, stručno usavršavanje, visina primanja, sigurnost posla, međuljudski odnosi, konflikti i uslovi na radu. Iz navedenog se može lako videti da se faktori dobijeni u ovom istraživanju po svom sadržaju praktično poklapaju sa faktorima koji su izdvojeni i formirani na osnovu iskustva i odgovarajuće literature, u okviru modela stresa orijentisanog na upravljanje. Svaki od definisanih faktora imao je udela u formiranju ukupnog doživljaja stresa kod ispitanika, a snaga tog uticaja varirala je u odnosu na određene demografske varijable. Samim tim možemo ovo istraživanje smatrati izvesnom potvrdom modela stresa orijentisanog na upravljanje.

ZAKLJUČCI ISTRAŽIVANJA I PREPORUKE

Problem stresa, zadovoljstva poslom i subjektivne dobrobiti zaposlenih u mnogim zanimanjima danas je veoma akuelan. Ova tema posebno je značajna i interesantna kada je u pitanju nastavnička profesija, tako da smatramo da bi bilo veoma korisno dublje istraživati činioce stresa na radu i zadovoljstva poslom koji deluju na učitelje, nastavnike i prosvetne radnike uopšte.

U ovom radu nisu prikazani efekti osobina ličnosti, koje je takođe značajno ispitivati, jer je pokazano da i one imaju moderatorski efekat na odnos stresa i zadovoljstva poslom.

Boljim poznavanjem faktora stresa, zadovoljstva i motivacije kod nastavnika i učitelja, može se neposredno uticati na povećanje njihove psihološke dobrobiti, na taj način što bi, sa jedne strane, uveli programe i mere za snižavanje nivoa stresa, dok bi sa druge strane razvijali i podržavali one mere koje podižu nivo zadovoljstva i motivacije, što je posebno važno kada imamo u vidu društveni značaj ovih zanimanja.

Literatura

- Bensaba, S. (1999). *Stres je život*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bukvić, A. (1996). *Načela izrade psiholoških testova*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cooper, C. (Ed.). (1998). *Theories of organizational stress*. New York: Oxford University Press.
- Čabarkapa, M. (2008). *ČOVEK I RADNA OKOLINA – Psihofiziološki i ekološki aspekti rada*. Beograd: Čigoja štampa.
- Havelka, N. (1998). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Ilies, R. and Judge, T. (2003). On the heritability of job satisfaction: The mediating role of personality. *Journal of Applied Psychology*, 88, 750–759.
- Judge, T., Heller, D. and Mount, M. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530–541.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–306.
- McCrae, R. R. and Costa, P. T. (1991). Adding liebe und arbeit: The full fivefactor model and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227–232.
- Pajević, D. (2006). *Psihologija rada*. Beograd: Liber.
- Štajnberger, I., Čizmić, S. (1991). *Psihologija i savremena tehnika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

THE RELATION BETWEEN STRESS AND JOB SATISFACTION THE TEACHER IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS

Summary : Very topical and important issue in recent years in the psychology of work and organizational psychology is the stress at work and its impact on satisfaction and well-being of employees. Building on these findings pertaining to this problem, in this study we tried to explain the association between stress at work and job satisfaction of teachers in primary and secondary schools, with the inclusion of moderator variables – demographic characteristics and personality traits. Apart from the theoretical goal to meet and explain the factors and the nature of the relationship of these two phenomena (stress and job satisfaction), the practical goal is focused on proposing and implementing preventive measures , or other organizational forms of interventions to reduce stress and increase the level of employee satisfaction our schools. The study was non-experimental, exploratory type and the character of the correlation study. To assess stress used is a modified variant can Cooper's scale for assessing job satisfaction questionnaire Milica Guzina, while personality traits measured by questionnaire NEO-PR, and the demographic variables were collected through surveys. The sample is appropriate and make it the teachers and teachers from four primary schools and three secondary schools in Belgrade. The investigation included a total of 37 teachers and teachers of primary schools and 27 teachers from secondary schools. To process the data in this study were t-test and analysis of variance to determine the significance of differences between groups, the principal components analysis to determine the structure of the investigated phenomenon, and the association between stress and job satisfaction was tested by calculating the Pearson correlation coefficient. The results show that there are differences in the factors and the level of stress and job satisfaction of teachers in primary and secondary schools. Also, the results showed that these two phenomena are linked, regardless of the type of work (school), and demographic variables and personality traits have a moderating influence on the experience of stress at work and job satisfaction. Factors that have been the most significant factors of stress among teachers were: the organization of work, workload, job requirements, the degree of decision-making, training, income, job security, interpersonal relations, conflict, and conditions at work.

Key words: school , teachers , stress at work , job satisfaction

Elisaveta Sardžoska²⁴, Biljana Blaževska-Stoilkovska²⁵
 Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“, Skoplje, Makedonija
 Filozofski fakultet

RADNO OPTEREĆENJE, FIZIČKO ZDRAVLJE I ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM ZDRAVSTVENIH RADNIKA I RADNIKA U OBRAZOVANJU²⁶

Sažetak: U radu su upoređene percepcije određenih aspekata opterećenosti na radu, te procene subjektivnog blagostanja dve grupe zaposlenih u javnom sektoru u Makedoniji (34 učitelja osnovnih škola i 35 zdravstvenih radnika u bolnicama) različitog uzrasta, pretežno ženskog pola i visokog obrazovanja. Primenjene su Kuperova skala radnog opterećenja; skala Rusinove, Vasileve i Žiliove za procenu fizičkog zdravlja, i skala životnog zadovoljstva u Amodu. Postulirano je da zdravstveni radnici percipiraju da su opterećeniji na radu, da su slabijeg fizičkog zdravlja i da su manje zadovoljni svojim životom. Analiza varijanse je pokazala da su zdravstveni radnici opterećeniji samo organizacijom posla ($F(1, 67) = 3.86; p < .054$) i da su manje zadovoljni ličnim životom nego prosvetni radnici ($F(1, 67) = 5.98; p < .017$). Nisu nađene značajne razlike na drugim aspektima radne opterećenosti niti u fizičkom zdravlju između ove dve grupe ispitanika. Regresiona analiza je ukazala da interpersonalne relacije objašnjavaju značajnih 11.5 % varijanse fizičkog zdravlja, dok organizacija rada i balans radnog i personalnog života objašnjavaju 19.3 % varijanse životnog zadovoljstva kad je reč o uzorku ispitanika. Da bi se smanjila opterećenost na radu, neophodno je da se unaprede organizacija posla i međuljudski odnosi, te da se bolje usaglase radne obaveze i lični život ispitanika.

Ključne reči: aspekti radnog opterećenja, subjektivno blagostanje

UVOD

Ovaj rad predstavlja deo studije o faktorima koji su značajni za produktivnost i za motivaciju za rad, kao što su: psihičko i fizičko zdravlje, radno opterećenje, otpornost na radni stres, zadovoljstvo poslom i životom, socio-psihološka klima u radnim organizacijama u Makedoniji. U studiji se primenjuju instrumenti obezbeđeni saradnjom Instituta za psihologiju u Skoplju i u Sofiji, u oblasti psihologije rada i organizacione psihologije.

²⁴ elisaveta@fzf.ukim.edu.mk

²⁵ biljanab@fzf.ukim.edu.mk

²⁶ Posebnu zahvalnost izražavamo prof. dr Nenadu Vujadinoviću za lektorisanje ovog rada.

U radu su prezentirani nalazi o aspektima opterećenosti na poslu (težina posla, interpersonalne relacije, balans radnog i personalnog života, stil rukovođenja, personalna odgovornost, priznanje na poslu, organizacija rada i profesionalni razvoj) i nalazi o indikatorima subjektivnog blagostanja (fizičko zdravstveno stanje i satisfakcija ličnim životom). Na osnovu radnog opterećenja izvršena je predikcija subjektivnog blagostanja zaposlenih u javnom obrazovanju i zdravstvu.

Subjektivno blagostanje je multidimenzionalni konstrukt koji ima više značenja kao što su: dominacija prijatnih osećanja i raspoloženja; opšte životno zadovoljstvo i zadovoljstvo radom, porodicom, zdravljem; zadovoljstvo zbog ostvarenja vlastitih potreba, životnih ciljeva i značajnih vrednosti čime život dobija smisao; doživljaj spokojnosti i mira te pozitivne procene postojanja (Janakov, 2004).

Psihičko zdravlje kao deo opšteg zdravlja je uslov za najbolje funkcionisanje individue jer predstavlja usaglašeni odnos u samoj ličnosti, sa drugim ljudima i sa okolinom (Krstić, 1988).

Fizičko zdravlje kao stepen fizičke kondicije i fiziološkog funkcionisanja organizma i zadovoljstvo životom kao lična satisfakcija individue u toku njenog života indiciraju subjektivno blagostanje kad je reč o uzorku ispitanika. Genetski i situacijski faktori te način i stil života povezani su sa kvalitetom psiho-fizičkog zdravlja. Zadovoljstvo životom predstavlja subjektivna procena kvaliteta vlastitog života u odnosu na individualne sposobnosti, osećanja, karakteristike i tendencije kao što su optimizam, adaptibilnost, ekstroverzija, lična kontrola, postojanje i ispunjenje značajnih ciljeva i vrednosti.

Radno opterećenje predstavlja stepen mentalnog i/ili fizičkog angažovanja u realizaciji zahteva posla. Radno opterećenje nastaje zbog nedostatka sposobnosti, veština i kompetencija, nesklonosti određenom poslu ili neadekvatnih radnih zahteva (Cenova, 2006). Optimalno radno opterećenje omogućava relativno lako i brzo oporavljanje organizma, nasuprot povećanom radnom naporu, koji dovodi do veće potrošnje ograničenog energetskog kapaciteta individue. Povećanjem radnog opterećenja iznad raspoloživih resursa individue povećava se mogućnost slabljenja psihičkog i fizičkog zdravlja (hronični umor, depresivno stanje, iscrpljenost, sagorevanje: *burn-out*), te mogućnost manjeg zadovoljstva poslom i životom. Konsekvence prevelikog radnog opterećenja i analognog radnog stresa su višestruke i slične: fiziološke (povišeni krvni pritisak, ubrzani puls, mišićna tenzija, glavobolja), psihološke (smanjena motivacija za rad, smanjeno zadovoljstvo poslom i životom, neraspoloženje, razdražljivost), bihejvioralne (preterano pušenje i konzumiranje alkohola), organizacione (nesreće na poslu, fluktuacija, apsentizam) itd.

Prema definiciji Svetske zdravstvene organizacije (2001), zdravlje se definiše kao kompletno fizičko, psihičko i socijalno blagostanje i funkcionisanje individue (Ilieva, 2006). Preduslov „zdrave“ i produktivne radne organizacije je dobra organizacija posla, dok Hart i Kuper (2001) ističu i permanentnu brigu menadžera o potrebama i blagostanju zaposlenih (Ilieva, 2006). „Zdrava“ organizacija sastoji se od subjekata koji uživaju u kompletnom blagostanju, zbog čega se mogu potpuno posvetiti izvršavanju radnih zadataka i realizovati visoku produktivnost na poslu.

Zdrave ličnosti, procesom socijalizacije u organizaciji, dobro se prilagođavaju te lako prihvataju neophodne promene u organizacionom životu i funkcioniranju.

Relevantna istraživanja ukazala su na sledeće nalaze:

Postoji povezanost između produktivnosti i zadovoljstva poslom, s jedne strane, i radnog opterećenja, s druge, tako da je stimulatívno ili optimalno radno opterećenje povezano s većom produktivnošću i većim zadovoljstvom poslom (Sardžoska, 2008).

Postoji i veza fizičkog i psihičkog zdravlja, i indikatora radnog opterećenja, pa je tako zdravlje u celini bolje kad je radno opterećenje u saglasnosti s radnim kapacitetom i ličnošću individue (Cenova, 2006).

Gunarsdotir i saradnici (Gunnarsdottir et al., 2006) našli su da postoji negativna povezanost subjektivnog blagostanja i radnog opterećenja ženskog personala gerijatrijske bolnice (čistačice, bolničarke, medicinske sestre i doktorice) i da je ova povezanost izraženija kod čistačica i bolničarki.

Prilikom istraživanja fizičkog i psihičkog zdravlja zdravstvenih radnica i radnica u obrazovanju, Gunarsdotir i saradnici (Gunnarsdottir et al., 2004) nisu našli razlike između medicinskih sestara i nastavnica.

Na bazi metaanalize 153 studije, Dar i Džons (Darr & Johns, 2008) ukazali su na psiho-fizičko zdravlje kao na moguću moderator-varijablu u odnosu između radnog opterećenja i apsentizma.

Na osnovu pregleda literature, Vilsonova (Wilson, 2002) je ukazala da 82% radnika u obrazovanju i 74% zdravstvenih radnika u Velikoj Britaniji smatra da je najčešći izvor radnog stresa prekomerni posao. Pri tome su nastavnici najviše izloženi stresu (odmah iza bankara), ali je stres kod nastavnika u granicama normi Kuperovog inventara radnog stresa OSI (*Occupational Stress Inventory*).

Studija NIOSH-a (*National Institute for Occupational Safety and Health*) je ukazala da su zdravstveni problemi koji dovode do narušavanja opšteg blagostanja povezani sa problemima na radnom mestu u većoj meri od finansijskih i porodičnih problema (Schultz & Schultz, 1990).

Zdravlje zaposlenih je tesno povezano i sa uslovima na radu te načinom na koji oni subjektivno doživljavaju i interpretiraju organizacione, fizičke, ergonomske i socijalne faktore u radnoj sredini (Sardžoska i Blaževska-Stoilkovska, 2007).

Kuper (Cooper, 1987) je utvrdio da loši radni uslovi, nekompatibilnost i nejasnost uloga te preopterećenost ulogama na radu imaju štetne efekte na psihičko blagostanje i fizičko zdravlje radnika (Nikoloski, 2005).

Neprikladni socijalni faktori na radu – međuljudski odnosi, stil rukovođenja, radna odgovornost, te nepogodni organizacioni faktori – režim posla, planiranje i kontrola, stimulacije imaju negativni uticaj na psihičko i fizičko zdravlje i blagostanje zaposlenih (Rusinova, 2006).

Postavljene su dve hipoteze istraživanja kako bi se proverili nalazi koji ističu da ne postoji razlika kad je reč o psiho-fizičkom zdravlju i o izvorima radnog stresa kod zdravstvenih radnika i kod radnika u obrazovanju, kao i nalazi o povezanosti koji ukazuju na prediktívni odnos subjektivnog blagostanja i radnog opterećenja.

H₁. *Zdravstveni radnici percipiraju veće opterećenje poslom, fizičko zdravlje im je slabije i manje su zadovoljni ličnim životom u poređenju s radnicima u obrazovanju.*

H₂. *Indikatori radnog opterećenja predstavljaju značajne prediktore fizičkog zdravlja i životnog zadovoljstva zdravstvenih radnika i radnika u obrazovanju.*

Varijable istraživanja su *radno opterećenje* i *subjektivno blagostanje*.

Radno opterećenje predstavlja multidimenzionalni pojam i odnosi se na aspekte rada koji otežavaju normalno ispunjenje posla.

Indikatore radnog opterećenja predstavljaju:

- **težina posla** imajući u vidu preobimnost posla, nelimitirano radno vreme, prihvatanje rizika na radnom mestu, česta službena putovanja;

- **interpersonalne relacije** s obzirom na međusobne odnose i komunikaciju na radu, socijalna i emocionalna potpora i psihološka klima na radnom mestu;

- **balans radnog i personalnog života** s obzirom na uzajamni uticaj i usaglašenost profesionalnog i ličnog života zaposlenih imajući u vidu radne zahteve na račun porodice, materijalne poteškoće, odnos partnera prema poslu i karijeri zaposlenog;

- **stil rukovođenja** imajući u vidu način na koji rukovodilac rukovodi i utiče na zaposlene, način ocenjivanja posla, usaglašenost radnih zahteva sa sposobnostima zaposlenih, fidbek za nivo ispunjenja posla, jednake mogućnosti za razvoj svih zaposlenih;

- **personalna odgovornost** s obzirom na ličnu odgovornost za ispunjenje radnih zadataka, donošenje odluka i rešenja u vezi s poslom, nejasne i delikatne situacije i sistem sankcija u organizaciji;

- **priznanje na poslu** s obzirom na značaj i rezultate izvršenog posla te adekvatnost materijalnog dobitka u odnosu na radne napore zaposlenih;

- **organizacija rada** kao režim posla, obezbeđenje savremenih metoda i tehnika koje su neophodne za kvalitetno obavljanje posla, usaglašenost radnih zaduženja sa zahtevima radnog mesta, higijena na radnom mestu i bezbednost fizičkih uslova na radu;

- **profesionalni razvoj** s obzirom na mogućnosti za sticanje kvalifikacija i za sveukupni razvoj kroz obuku i samorealizaciju na radnom mestu, predviđanje budućih perspektiva, motiviranost zaposlenih da se ostvare kroz rad.

Subjektivno blagostanje zaposlenih predstavljaju subjektivne procene psihičkog i fizičkog zdravlja te psihološke konsekvence rada prilikom ispunjenja radnih zadataka. Psihičko zdravlje zaposlenih odnosi se na njihovo raspoloženje u toku ispunjenja radnih zadataka, uzbuđenje zbog postupaka i grešaka, uzrujavanje bez razloga, smanjeno samopouzdanje kod obimnog posla, zabrinutost da će stvari izmaći kontroli.

Indikatori subjektivnog blagostanja, kad je reč o uzorku ispitanika, su:

- **fizičko zdravlje** imajući u vidu fiziološke reakcije zaposlenih u toku izvršavanja radnih zadataka, nedostatak energije, apetit, osećanje umora, glavobolja, tahikardija, oštre bolove u nekim delovima tela;

- **zadovoljstvo životom** s obzirom na osećaj koji zaposleni imaju generalno

u svom životu, ponašanje sredine prema njima, njihova uloga u životu i stvari koje bi oni hteli da promene.

METOD

Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 69 ispitanika zaposlenih u javnom sektoru u Skoplju: 34 učitelja osnovnih škola i 35 zdravstvenih radnika iz bolnice; različitog uzrasta i pretežno ženskog pola, te visokog obrazovanja. Struktura uzorka je izložena u tabeli 1.

Tabela 1. Struktura ispitanika (N=69)

Sektor	Pol		Obrazovanje	
	Ž	M	Visoko	Srednje
Obrazovanje	24	6	33	/
Zdravstvo	29	2	20	13
Ukupno	53	8	53	13

*Pol nije označilo 8 ispitanika (po 4 iz oba sektora); obrazovanje nisu označila 3 ispitanika (1 iz obrazovnog i 2 iz zdravstvenog sektora)

Instrumenti

Tokom istraživanja radnog opterećenja i subjektivnog blagostanja primenjene su tri skale čiji se skorovi dobijaju sumiranjem izabranih stepena odgovora:

Kuperova skala radnog opterećenja (prema Rusinova, Vasileva i Žiliova, 2004a) skalirana od 1. do 6. stepena saglasnosti. Ima četrdeset ajtema na 8 indikatora – težina rada (6 ajtema, pr. *Preopterećenost poslom*), interpersonalne relacije (5 ajtema, pr. *Odsustvo socijalne podrške kolega*), balans radnog i personalnog života (5 ajtema, pr. *Zahtevi posla na račun porodice*), menadžerski stil (6 ajtema, pr. *Prikrivena diskriminacija i protekcije*), personalna odgovornost (5 ajtema, pr. *Nemogućnost da učestvujete u rešenjima povezanim s Vašim poslom*), priznanje na poslu (4 ajtema, pr. *To što Vas tretiraju kao „šraf mašine“*), organizacija rada (5 ajtema, pr. *Česte promene radnih zadataka*), mogućnost za profesionalni razvoj (4 ajtema, pr. *Nedovoljne mogućnosti za kvalifikaciju i obuku*). Veći skor pojedine podskale znači veće radno opterećenje.

Skala fizičkog zdravlja (Rusinova, Vasileva i Žiliova, 2004b) skalirana od 1. do 6. stepena učestalosti. Sadrži dvanaest ajtema (pr. *Koliko često se u zadnje vreme kod Vas javlja nedostatak snage i energije?*). Veći skor skale označava slabije fizičko zdravlje.

Skala životnog zadovoljstva (prema Aamodt, 1999) skalirana od 1. do 5. stepena procene relevantnosti sa deset ajtema (pr. *Nema mnogo stvari u mom životu koje bih želeo/la da promenim*). Veći skor skale znači veće životno zadovoljstvo.

Interna relijabilnost instrumenata je zadovoljavajuća, s izuzetkom subskale Priznanje na poslu koja ne dostiže vrednost umerene relijabilnosti 0.60 (tabela 2).

Postupak

Istraživanje je realizovano krajem 2009. godine na uzorcima zaposlenih u tri osnovne škole i u psihijatrskoj bolnici u Skoplju (Makedonija).

Statistička obrada podataka je urađena uz pomoć softverskog paketa SPSS v.17. Za obradu podataka primenjeni su:

- metodi deskriptivne statistike (frekvencije, aritmetičke sredine i mere varijabilnosti: opseg i standardna devijacija);
- jednostavna analiza varijanse (ANOVA) za testiranje prve hipoteze i regresiona analiza (s forward metodom) za testiranje druge hipoteze istraživanja.

REZULTATI

Na osnovu poređenja dobijenih srednjih vrednosti (M) i odgovarajućeg teorijskog srednjeg skora dolazi se do zaključka da su prosvetni i zdravstveni radnici u dobroj fizičkoj kondiciji, da su zadovoljni svojim životom i da nisu preopterećeni poslom (tabela 2).

Tabela 2. Rezultati deskriptivne statistike i koeficijenti relijabilnosti mernih instrumenata

Varijable	N	Min.	Max.	M	SD	Teorijski srednji skor	α koeficijent
<i>Fizičko zdravlje</i>	69	19	62	35.29	8.34	42	0.75
<i>Životno zadovoljstvo</i>	69	22	45	31.16	4.75	30	0.60
<i>Težina rada</i>	69	6	30	17.29	5.52	21	0.66
<i>Interpersonalne relacije</i>	69	5	26	13.99	4.80	17.5	0.73
<i>Balans posao-privatni život</i>	69	5	24	14.70	4.56	17.5	0.63
<i>Menadžerski stil Personalna odgovornost</i>	69	6	29	19.54	5.87	21	0.78
<i>Priznanje na poslu</i>	69	5	28	17.17	4.78	17.5	0.73
<i>Organizacija rada</i>	69	4	19	12.48	3.70	14	0.51
<i>Profesionalni razvoj</i>	69	6	28	16.88	4.76	17.5	0.63
<i>Radno opterećenje (u celini)</i>	69	4	24	13.41	4.84	14	0.77
	-	-	-	-	-	-	0.94

Analiza varijanse izdvojila je dve varijable po kojima se radnici u obrazovanju i zdravstveni radnici značajno razlikuju. Kod prosvetnih radnika životno zadovoljstvo je natprosečno, a organizacija rada je indikator potprosečne radne opterećenosti, dok je kod zdravstvenih radnika životno zadovoljstvo potprosečno, a organizacija rada je indikator natprosečne radne opterećenosti.

Rezultati ukazuju i na tendenciju da zdravstveni radnici u poređenju sa prosvetnim radnicima imaju nesto slabije fizičko zdravlje, smanjeno zadovoljstvo životom i veće radno opterećenje s obzirom na njihove dužnosti i odgovornosti (težinu posla), profesionalni razvoj, priznanje na poslu, stil rukovođenja i organizaciju posla (tabela 3)

Tabela 3. Rezultati analize varijanse (N=69)

Varijable	Sektor	N	M	SD	F	p
Fizičko zdravlje	Obrazovanje	34	33.91	8.31	1.86	.178
	Zdravstvo	35	36.63	8.26		
Životno zadovoljstvo	Obrazovanje	34	32.53	5.38	5.98	.017
	Zdravstvo	35	29.83	3.65		
Težina rada	Obrazovanje	34	16.41	5.94	1.72	.195
	Zdravstvo	35	18.14	5.007		
Interpersonalne relacije	Obrazovanje	34	14.09	5.271	.03	.863
	Zdravstvo	35	13.89	4.378		
Balans posao-privatni život	Obrazovanje	34	14.62	5.360	.02	.890
	Zdravstvo	35	14.77	3.687		
Menadžerski stil	Obrazovanje	34	18.38	6.105	2.66	.108
	Zdravstvo	35	20.66	5.482		
Personalna odgovornost	Obrazovanje	34	16.29	4.921	2.31	.133
	Zdravstvo	35	18.03	4.554		
Priznanje na poslu	Obrazovanje	34	11.74	3.510	2.78	.100
	Zdravstvo	35	13.20	3.779		
Organizacija rada	Obrazovanje	34	15.76	4.38	3.86	.054
	Zdravstvo	35	17.97	4.92		
Profesionalni razvoj	Obrazovanje	34	13.00	4.008	.47	.496
	Zdravstvo	35	13.80	5.561		

Korelaciona analiza potvrdila je povezanost subjektivnog blagostanja i radnog opterećenja tako što je pokazala da je bolje fizičko zdravlje povezano sa šest, dok je veće životno zadovoljstvo povezano sa dva indikatora potprosečnog radnog opterećenja kad je reč o uzorku ispitanika. Personalna odgovornost kao lična obaveza za uspešno ispunjenje radnih zadataka je zajednički korelat fizičkog zdravlja i životnog zadovoljstva (tabela 4).

Tabela 4. Matrica interkorelacija (N=69)

Varijable	Težina posla	Interpersonalne relacije	Balans	Menadžerski stil	Personalna odgovornost	Priznanje na poslu	Organizacija rada	Profesionalni razvoj	Fizičko Zdravlje
Fizičko zdravlje	.243*	.339**	.216	.262*	.326**	.238*	.144	.237*	-
Životno zadovoljstvo	-.034	-.124	.031	-.148	-.258*	-.158	-.372**	-.173	-.038

* p< 0.05

**p<0.01

Regresiona analiza pokazala je da interpersonalne relacije na radu objašnjavaju značajnih 11.5% varijanse fizičkog zdravlja, dok regresioni model organizacije rada i balans posao – lični život objašnjava značajnih 19.3% varijanse životnog zadovoljstva svih ispitanika, od kojih, pak, organizacija rada objašnjava 13.9% varijanse (tabela 5).

Tabela 5. Značajni rezultati regresione analize (N=69)

Kriterijum	Model	R	R Square	p
Fizičko zdravlje	Interpersonalne relacije 1	.339	.115	.004
Životno zadovoljstvo	Organizacija rada 2	.372	.139	.002
	Organizacija rada Balans posao – privatni život	.439	.193	.001

DISKUSIJA

Prilikom testiranja prve hipoteze da zdravstveni radnici percipiraju veće opterećenje poslom, fizičko zdravlje im je slabije i manje su zadovoljni ličnim životom u poređenju s radnicima u obrazovanju, analiza varijanse pokazala je da su zdravstveni radnici opterećeniji jedino organizacijom posla i da su manje zadovoljni ličnim životom od prosvetnih radnika (tabela 3). Organizacija posla ima značajni uticaj na kvalitet radnog života i na zadovoljstvo poslom imajući u vidu režim posla, raspodelu radnih zaduženja, radno vreme, radne uloge, sistem komunikacija i nagrađivanja, način rukovođenja, stil odlučivanja, strukturu radne organizacije, radnu atmosferu, uslove, metode i tehnike rada.

U vezi s ostalim indikatorima radnog opterećenja nisu dobijene značajne razlike (tabela 3), a isto je i s fizičkim zdravljem zdravstvenih i prosvetnih radnika, što ide u prilog nalazu (Gunnarsdottir et al., 2004) u okviru kojeg nisu nađene razlike u fizičkom zdravstvenom stanju kod medicinskih sestara i nastavnica. Dobro fizičko zdravlje omogućava kvalitetniju fiziološku adaptaciju organizma na uslove okruženja i brže oporavljanje kada nastupi objektivni umor (Pop-Jordanova, 2005) a isto je i sa prilagođavanjem zaposlenih na radnu sredinu i sa normalizovanjem fiziološkog stanja nakon završenja radnih obaveza. Psihološki umor je pak, posledica zahteva za izvršenje monotoni i dosadnih zadataka u dužem toku tako što zaposleni ima problem sa psihološkom adaptacijom na prirodu posla, a ne sa fiziološkim umorom organizma. Kraći odmori i promena posla smanjuju psihološki umor i povećavaju efikasnost rada.

U celini, prosvetni i zdravstveni radnici su u dobroj fizičkoj kondiciji dok je radno opterećenje ispitanika optimalno i manje stresno u obrazovanju nego u

zdravstvu, što je u saglasnosti s nalazom Wilsonove (Wilson, 2002) da je radni stres nastavnika u granicama normi Kuperovog inventara profesionalnog stresa (OSI – Occupational Stress Inventory).

Rezultati interkorelacione matrice na uzorku ispitanika (tabela 4) potvrđuju povezanost subjektivnog blagostanja i svih indikatora radnog opterećenja izuzev jednog – balansa radnog i ličnog života. Težina posla, interpersonalne relacije, stil rukovođenja, personalna odgovornost, priznanje na poslu i profesionalni razvoj su korelati dobrog fizičkog zdravlja zbog usaglašenosti energetske kapaciteta i karakteristika ličnosti s radnim zahtevima (Cenova, 2006). Dobijena povezanost između većeg životnog zadovoljstva, s jedne strane, i dva indikatora potprosečnog radnog opterećenja – organizacije posla i personalne odgovornosti, s druge, u skladu je s nalazom o korelatima optimalnog ili stimulativnog radnog opterećenja (Sardžoska, 2008). Indikatore radnog opterećenja predstavljaju socijalni faktori na radu – priznanje na poslu, profesionalni razvoj, način rukovođenja, radna odgovornost, i organizacioni faktori – organizacija posla, težina posla, balans radnog i personalnog života (Rusinova, 2006).

Prilikom testiranja druge hipoteze da indikatori radnog opterećenja predstavljaju značajne prediktore fizičkog zdravlja i životnog zadovoljstva zdravstvenih radnika i radnika u obrazovanju, regresiona analiza je potvrdila socijalne i organizacione faktore kao značajne prediktore subjektivnog blagostanja. Interpersonalne relacije na radu doprinose objašnjenju situacije povezane s fizičkim zdravljem, dok organizacija posla i balans posao – privatni život doprinose objašnjenju pitanja povezanih sa životnim zadovoljstvom (tabela 5). Karakteristike međuljudskih odnosa kao što su: saradnja, solidarnost, kolegijalnost, uzajamno poštovanje na radu, dobra komunikacija, odsutnost većih interpersonalnih konflikata, stvaraju organizacionu klimu koja povoljno utiče na efikasnost zaposlenih i na njihovo zdravlje. Fizičko, psihičko i socijalno zdravlje je pak, preduslov za kvalitetni život i zadovoljstvo životom u celini.

Za kompletno zadovoljstvo životom, pored dobrog zdravlja, neophodno je imati i posao koji odgovara ličnim očekivanjima i preferencijama, i koji je usklađen sa privatnim životom. Zbog toga obaveza organizacije je da omogući zaposlenima dobru organizaciju posla i uravnoteženje radnih angažmana s drugim zahtevima u njihovom socijalnom, porodičnom i ličnom životu.

ZAKLJUČAK

Na osnovu rezultata istraživanja mogu se izvesti sledeća dva zaključka:

Neophodno je da rukovodstvo bolje isplanira i realizuje organizaciju posla u celini, i to posebno u zdravstvu, s obzirom na otežane uslove rada u bolnicama. Usaglašavanjem (balansom) radnih obaveza i ličnog života u obrazovanju i zdravstvu povećaće se životno zadovoljstvo, dok je unapređenjem međuljudskih odnosa na radu moguće održati dobro fizičko zdravlje i posredno doprineti većoj radnoj efikasnosti zaposlenih.

Prvi zaključak je u skladu sa stanovištem autora iznesenim u uvodnom delu da je jedan od neophodnih preduslova „zdrave“ i produktivne organizacije upravo dobra organizacija rada, dok drugi neophodan preduslov predstavlja permanentna briga rukovodilaca o potrebama i blagostanju zaposlenih (Hart i Kuper, 2001, prema Ilieva, 2006), što se potvrđuje drugim zaključkom o ulozi menadžera u uravnoteženju radnih obaveza i ličnog života zaposlenih kao i u poboljšanju interpersonalnih relacija na radu.

Literatura

- Aamodt, M. G. (1999). *Applied Industrial/Organizational Psychology (3rd ed)*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Cenova, B. (2006). Organizacioni korelati burnout-a. U Rusinova, V. (ur.) *Psihološki aspekti uslova rada u organizacijama (72–78)*. Sofija: Tempora. (na bugarskom)
- Darr, W. & Johns, G. (2008). Work strain, health and absenteeism: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology, 13 (4)*, 293–318.
- Gunnarsdottir, H. K., Tomasson, K. & Rafnsdottir, G. L. (2004). Work strain and well-being among different groups of female personnel in geriatric care. *Work, 90 (3)*, 165–172.
- Gunnarsdottir, H. K., Sveinsdottir, H., Bernburg, J. G., Fridriska, H. & Tomasson, K. (2006). Life style, harassment at work and self-assessed health of female flight attendants, nurses and teachers. *Work, (27)*, 165–172.
- Ilieva, S. (2006). Kvalitet radnog života i organizaciono zdravlje, U Rusinova, V. (ur.) *Psihološki aspekti uslova rada u organizacijama (19–26)*. Sofija: Tempora. (na bugarskom)
- Janakov, B. (2004). Životni zadatci. *Zbornik 30 godina Instituta za psihologiju, 57–74*. Skoplje: Filozofski fakultet. (na makedonskom)
- Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO Vuk Karadžić.
- Nikoloski, T. (2005). *Psihologija rada*. Skoplje: Filozofski fakultet. (na makedonskom)
- Pop-Jordanova, N. (2005). *Stres*. Skoplje: Kultura. (na makedonskom)
- Rusinova, V. (2006). Psihičke promenljive i uslovi na radu. U Rusinova, V. (ur.) *Psihološki aspekti uslova rada u organizacijama (13–18)*. Sofija: Tempora. (na bugarskom)
- Rusinova, V., Vasileva, L. i Žiliova, S. (2004a). Modifikacija Kuperovog upitnika radnog opterećenja. Bugarska akademija nauka, Institut za psihologiju Sofija. (na bugarskom)
- Rusinova, V., Vasileva, L. i Žiliova, S. (2004b). Skala fizickog zdravlja. Bugarska akademija nauka. Institut za psihologiju, Sofija. (na bugarskom)
- Sardžoska, E. i Blaževska-Stoilkovska, B. (2007). Socijalno-psihološki aspekti uslova rada u organizacijama, *Sociološka revija, 1–2*, 75–82. (na makedonskom)
- Sardžoska, E. (2005). Relationship among perceptions of quality of worklife and job satisfaction, U *Zbornik naučnih saopštenja, III Nacionalni kongres psihologije, Sofija, Bugarska, 28–30 oktobar 2005 (352–356)*. Sofija: Sofi-R.
- Sardžoska, E. (2008). Relationship among employee health-state and work strain, U

Bugarški časopis psihologije, 1–4, Sofija, Bugarska, 31. oktobar–2. novembar 2008 (535–539). Sofija: Istok-Zapad.

Schultz, P. D. & Schultz, E. S. (1990). *Psychology and Industry Today*. New Yor: Mac Millan Publishing Company.

Wilson, V. (2002). Feeling the Strain, An overview of the literature on teachers' stress. Research paper No. 109, The Scottish Council for Research in Education, University of Glasgow.

<http://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/213/1/109.pdf>. Posjećeno: 04.02.2010.

Elisaveta Sardžoska, Biljana Blaževska-Stoilkovska

WORK STRAIN, PHYSICAL HEALTH AND LIFE SATISFACTION AMONG HEALTH-CARE WORKERS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary: In this study perceptions of different aspects of work load and subjective well-being estimates between two Macedonian public sectors (34 primary school teachers and 35 health – care workers in hospital) with different age and mostly females with university degree completed, were compared. Cooper's work strain scale; Rusinova et al. physical health scale and life satisfaction scale in Aamodt were applied. It was hypothesized that health – care workers perceive higher work strain, have worse physical health and lower life satisfaction. The analysis of variance indicated that health care workers are more loaded just with job organization ($F(1, 67) = 3.86; p < .054$) and have lower life satisfaction than primary school teachers ($F(1, 67) = 5.98; p < .017$). No differences were found on other work strain aspects nor in physical health among these two groups of respondents. Regression analysis showed that interpersonal relations explain significant 11.5% of the variance in physical health scores, while job organization and work - life balance explain 19.3% of the variance in life satisfaction scores. It is necessary to improve job organization and interpersonal relations at work as well as to balance work and personal life better in order to reduce the work strain.

Key words: work strain aspects, subjective well-being.

Miloš Ristić²⁷
 Suzana Savić
 Opšta bolnica, Čuprija

POVEZANOST EMOCIONALNE INTELIGENCIJE I PROCENE STRESA NA POSLU KOD ZDRAVSTVENIH RADNIKA

Sažetak: Problem istraživanja predstavlja ispitivanje povezanosti između pojedinih dimenzija emocionalne inteligencije i procene stresa na poslu kod zdravstvenih radnika. Uzorak je činilo 114 zdravstvenih radnika Doma zdravlja i bolnice u Čupriji, 32 muškaraca i 82 žene. Uzorkom je obuhvaćeno 49 ispitanika koji su završili srednju školu, 23 ispitanika sa višom školom, dok je 42 ispitanika bilo sa visokom školom. Na uzorku su primenjeni Upitnik emocionalne inteligencije (UEK-45, Takšić, 2002) i Upitnik za procenu stresa na radu (Čizmić i sar., 1995). Rezultati upućuju na nepostojanje povezanosti između pojedinačnih dimenzija emocionalne inteligencije i procene stresa na radu. Nisu utvrđene statistički značajne razlike u pogledu izraženosti dimenzija emocionalne inteligencije s obzirom na pol ispitanika. Dobijeni rezultati pokazuju da su pronađene statistički značajne razlike na skali uočavanja i razumevanja emocija i regulacija i upravljanje emocijama kod zdravstvenih radnika uzevši u obzir stepen stručne spreme. U daljoj analizi nisu ustanovljene razlike u dimenzijama emocionalne inteligencije s obzirom na radno mesto ispitanika. Nalazi ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u izraženosti stresa s obzirom na pol i stepen stručne spreme kod zdravstvenih radnika, ali da postoji u izraženosti stresa s obzirom na radno mesto ispitanika. Dobijeni rezultati su delimično u skladu sa teorijskim pretpostavkama istraživanja i dalja istraživanja mogu dati širu sliku datih fenomena i njihovog odnosa.

Cljučne reči: emocionalna inteligencija, stres na radu, zdravstveni radnici, polne razlike, nivo obrazovanja

UVOD

Pojavom knjige *Emocionalna inteligencija*, autora Danijela Golemana, psihologa i doktora Harvardskog univerziteta, koncept emocionalne inteligencije postaje predmet interesovanja šire javnosti. Goleman ističe da je emocionalna inteligencija (EQ) važnija od racionalne (IQ) u analizi preduslova za uspeh i sreću čoveka u savremenom društvu (Goleman, 1995). Mnogi autori koriste razne termine

²⁷ milos87ristic@gmail.com

kada govore o istom sklopu veština i sposobnosti. Tako se u literaturi mogu naći pojmovi kao što su: *emocionalni kvocijent* (Gardner, 1993), *emocionalna pismenost* (Goleman, 1995; Dulewic & Higgs, 2000) i *emocionalna kompetentnost* (Dulewic & Higgs, 2000; Takšić, 1998).

Pojava konstrukta emocionalne inteligencije jedan je od pokušaja pronalazjenja mentalnih procesa koji su uključeni u obradu emocionalnih informacija, što bi kasnije omogućilo njihovo sistematsko istraživanje i merenje. Koncept emocionalne inteligencije se u naučnoj literaturi pojavljuje početkom poslednje decenije dvadesetog veka, za šta su zaslužni autori Piter Salovej (Peter Salovey) sa Univerziteta Jejl i Džon Mejer (John Mayer) sa Univerziteta Nju Hempšir (University of New Hampshire).

Prva definicija emocionalne inteligencije bila je da je to sposobnost praćenja svojih i tuđih osećanja i emocija i upotreba tih informacija u razmišljanju i ponašanju (Salovey & Mayer, 1990). Model strukture takvih procesa uključuje: a) procenu i izražavanje emocija kod sebe i kod drugih; b) regulaciju emocija kod sebe i drugih; c) upotrebu emocija u adaptivne svrhe.

Pojam „stres“ je u širokoj upotrebi, kako u svakodnevnom, tako i u naučnom govoru. Stanje stresa predstavlja funkcionalno stanje, stanje povezanosti i više-struke isprepletenosti spoljašnjih i unutrašnjih faktora, unutrašnjih uslova i unutrašnjih efekata.

Stres je reč engleskog porekla (stress = pritisak, napor, napregnutost). U *Psihološkom rečniku* (Trebješanin, 2001) stres se određuje kao često korišćen dvosmi-slen termin koji označava kako činioce koji deluju stresogeno na funkcionisanje organizma, tako i samu reakciju organizma, kao i posledice delovanja ovih činilaca. Trebješanin navodi potrebu za razlikovanjem stresne situacije ili stresora od reakcije na stresnu situaciju, koja se najčešće naziva stres. Adaptacija, proces pokrenut stresom, jeste aktivno prilagođavanje konkretnim uslovima radi očuvanja funkcionalno-morfološkog i psihološkog jedinstva ličnosti, očuvanja delatnosti i mogućnosti dosezanja značajnih ciljeva i ostvarivanja potreba (Neobilicin, 1966, prema: Štajnberger i Čizmić, 1991: 182).

Kada je reč o stresu kao celovitom psihofizičkom stanju u otežanim prilikama i okolnostima, možemo razlikovati dve vrste koje imaju suprotno značenje za individuu: a) *eustres* je u emocionalnom stanju prijatan, konstruktivan doživljaj samoispunjenja i radosti, bez obzira što mu prethodi borba i izvesni stepen iscrpljenja; b) druga vrsta je *distres* koji je u emocionalnom smislu suprotan pojam. On definiše neprijatan, nepovoljan doživljaj.

Hans Seli (Selye, 1956), koji je prvi sistematski izučavao stres i detaljno opisao „opšti sindrom adaptacije“, do koga dolazi nakon dejstva stresogenih stimula, određuje stres kao bilo koji pritisak okoline na organizam, odnosno kao zahtev koji sredina postavlja pred jedinku, u smislu prilagođavanja novonastalim uslovima. Seli ističe da u svakoj reakciji na stres možemo uočiti tri faze: 1. alarmnu reakciju (kratkotrajna, ali značajna, u kojoj se organizam, mobilizacijom zaštitnih snaga, priprema za suočavanje sa stresom), 2. fazu otpora (koja nastupa ukoliko

stres potraje te organizam razvija otpor, što podrazumeva otpor i adaptaciju. Ako se pritisak smanjuje, to za organizam znači da se situacija razvija u pozitivnom pravcu, a ako se adaptacioni mehanizmi ne pokažu efikasnim, nastupa treća faza) i 3. faza iscrpljenja (koja je znak da je organizam poražen, da je zapao u stanje istrošenosti, koje se u ekstremnim slučajevima može završiti kolapsom). Značajna pretpostavka Seliove koncepcije je da duga i iscrpljujuća borba sa stresom može da pređe u bolesti adaptacije (bolesti stresa) koje nastaju kao rezultat dugotrajne borbe sa pritiscima.

Najčešće je istraživan odnos između emocionalne inteligencije, stresa i zdravlja (Choubey, Singh & Pandey, 2009), kao i odnos emocionalne inteligencije, stresa i mentalnog zdravlja (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2000). Grupa autora istraživala je odnos između stresa, emocionalne inteligencije i učinaka na radnom mestu zdravstvenih radnika (Fariselli et al., 2008) i utvrdila da je emocionalna inteligencija značajan prediktor stresa.

Medicinske sestre na odeljenjima psihijatrije identifikovane su kao profesija koja je najviše izložena stresu (Coffey & Coleman, 2001; Oginska-Bulik, 2005).

Prema Mejeru i Kilpatricu (Mayer & Kilpatrick, 1994) emocionalno inteligentni pojedinci zaposleni u medicinskim ustanovama imaju veću verovatnoću da se prilagode stresnom okruženju.

Nojd i Rotman (Naude & Rothmann, 2006) su u svojoj studiji na uzorku medicinskih radnika koji su zaposleni u urgentnoj službi, utvrdili da je profesionalni stres bio značajan faktor koji je doprineo pojavi izgaranja.

Osim toga, praktične implikacije studija stresa i izgaranja su usmerene na dodatne obuke i savetodavni rad (Fagin et al., 1995; Firth et al., 1986). U skladu sa tim, pretpostavljamo da individualci koji rade u medicinskim institucijama jesu pripremljeni i poseduju neophodne veštine koje su potrebne da se izbore sa emotivnim izazovima tokom dana, što bi moglo da smanji doživljaj stresa na radnom mestu i zbog toga smanje učestalost sagorevanja.

Sklonost ka razvoju sagorevanja je pokazatelj nesposobnosti pojedinca da adekvatno upravlja svojim emocijama u odnosima sa drugim pojedincima, zaposlenima, kolegama i klijentima. Ovo obezbeđuje jak argument i podršku za deo koji emocionalna inteligencija ima u razvoju izgaranja, zbog činjenice da pojedinci, koji imaju visoke skorove na emocionalnoj inteligenciji, treba da poseduju sposobnost da se efikasno „nose“ sa vlastitim i drugim emocijama (Zapf et al., 2001).

Dosadašnja istraživanja emocionalne inteligencije i stresa češće su sprovedena na populaciji studenata i inspirativno je bilo ispitati odnos navedenih konstrukata na uzorku zdravstvenih radnika.

Otuda se osnovni problem ovog istraživanja svodi na pitanje da li postoji statistički značajna povezanost emocionalne inteligencije i procene stresa na poslu kod zdravstvenih radnika.

METOD ISTRAŽIVANJA

Ciljevi istraživanja

Osnovni cilj istraživanja je da utvrdi da li su dimenzije emocionalne inteligencije i stres na radu statistički značajno povezani. U skladu sa osnovnim ciljem istraživanja formulirani su specifični ciljevi istraživanja, koji se tiču utvrđivanja povezanosti svih dimenzija emocionalne inteligencije (Sposobnost uočavanja i razumevanja emocija, Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija i Sposobnost regulacije i upravljanja emocijama) i Stresa na radu, i specifični ciljevi koji se odnose na utvrđivanje statistički značajnih razlika u izraženosti dimenzija emocionalne inteligencije (Sposobnost uočavanja i razumevanja emocija, Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija i Sposobnost regulacije i upravljanja emocijama) i Stresa na radu s obzirom na kontrolne varijable (pol, radno mesto i stručna sprema).

Varijable istraživanja

Uslovno nezavisne varijable su dimenzije emocionalne inteligencije.

Emocionalna inteligencija uključuje sposobnosti brzog zapažanja, procene i izražavanje emocija; sposobnost uviđanja i stvaranja osećanja koja olakšavaju mišljenje; sposobnost razumevanja emocija i znanje o emocijama; i sposobnost regulisanja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja (Mayer & Salovey, 1996). Model predviđa postojanje sledećih dimenzija: Sposobnost uočavanja i razumevanja emocija, Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija i Sposobnost regulacije i upravljanja emocijama. Dimenzije emocionalne inteligencije su operacionalno određene preko postignutih skorova na skalama Upitnika emocionalne kompetentnosti- UEK-45 (Takšić, 2002).

Uslovno zavisna varijabla je stres na radu.

Hans Seli određuje *stres* kao bilo koji pritisak okoline na organizam, odnosno kao zahtev koji sredina postavlja pred jedinku, u smislu prilagođavanja novonastalim uslovima (Seyle, 1956). Stres na radu se operacionalno određuje preko postignutog skora na Upitniku za procenu stresa na radu (Čizmić i sar., 1995).

Kontrolne varijable uključene u istraživanje su pol (muški i ženski), radno mesto, stepen stručne spreme.

Instrumenti

Za procenu emocionalne inteligencije korišćen je *Upitnik emocionalne kompetentnosti* (UEK-45, Takšić, 2002).

Za procenu stresa na radu korišćen je *Upitnik za procenu stresa na radu* (Čizmić i sar., 1995).

Vrsta i struktura uzorka

Uzorak je prigodan i činilo ga je 114 zdravstvenih radnika Doma zdravlja i bolnice u Čupriji. Uzorak nije ujednačen po polu.

Tabela 1. Struktura uzorka s obzirom na pol

Pol	Frekvence	Procenti
Muški	32	28.1
Ženski	82	71.9
Ukupno	114	100.0

Iz tabele 1 se vidi da uzorak čini 82 ispitanika ženskog pola (71.9%) i 32 ispitanika muškog pola (28.1%).

Tabela 2. Struktura uzorka s obzirom na stepen stručne spreme

Stepen stručne spreme	Frekvence	Procenti
Srednja	49	43.0
Viša	23	20.2
Visoka	42	36.8
Ukupno	114	100.0

Iz tabele 2 se vidi da najveći procenat ispitanika sa srednjom stručnom spremom (43%), zatim sa visokom stručnom spremom (36,8%), dok je najmanji procenat ispitanika sa završenom višom školom (20,2%).

Statistička obrada podataka

U cilju ispitivanja povezanosti dimenzija emocionalne inteligencije i stresa na radu korišćene su mere statistike zaključivanja, i to Piersonov koeficijent korelacije. U cilju utvrđivanja razlika u stepenu izraženosti dimenzija emocionalne inteligencije i stresa na radu s obzirom na kontrolne varijable (pol, radno mesto i stručna sprema) sprovedena je serija t-testova i analiza varijanse.

Postupak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u Domu zdravlja i bolnici u Čupriji, marta 2010. godine. Ispitanicima je zadavana papirnata verzija upitnika koja sadrži uputstva za popunjavanje tih testova. Pre popunjavanja upitnika, ispitanicima je bio saopšten predmet i cilj ispitivanja i dobili su osnovne instrukcije za rad. Ispitanicima je bilo naglašeno da je ispitivanje u potpunosti anonimno, tako da će rezultati biti ko-

rišćeni isključivo u istraživačke svrhe. Vreme potrebno za rešavanje upitnika nije predviđeno.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Osnovna hipoteza koja se odnosila na pokušaj dovođenja u vezu pojedinih dimenzija emocionalne inteligencije i procene stresa na poslu *nije potvrđena*. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da ne postoji statistički značajna povezanost emocionalne inteligencije i procene stresa na radu kod zdravstvenih radnika. Sa stanovišta emocionalne inteligencije, pojedinci koji poseduju sposobnosti opažanja emocija, razumevanja emocija i upravljanja emocijama na način kojim se pospešuju lični razvoj i socijalni odnosi smatraju se dobro prilagođenima i emocionalno veštima, dok oni koji ih ne poseduju u dovoljnoj meri mogu biti oštećeni u emocionalnom i socijalnom funkcionisanju. Pretpostavljeno je da će emocionalno inteligentne osobe biti manje izložene stresu. Međutim, osnovna pretpostavka, kao i specifične hipoteze koje se odnosile na utvrđivanje statistički značajne povezanosti pojedinačnih dimenzija emocionalne inteligencije i procene stresa na poslu nisu potvrđene.

Na ispitivanom uzorku nije utvrđena statistički značajna razlika u pogledu izraženosti dimenzija emocionalne inteligencije i procene stresa na poslu s obzirom na pol ispitanika. Pomenuti su opšti nalazi brojnih ranijih studija prema kojima su žene globalno superiornije od osoba muškog pola kada su u pitanju sposobnosti razumevanja svojih i tuđih emocionalnih stanja, kapacitet za empatijsko reagovanje i bolje interpersonalno povezivanje, dok su muškarci u principu veštiji kada je u pitanju sposobnost samokontrole u emocionalnom smislu i kapacitet za izlaženje na kraj sa stresnim situacijama. Međutim, u ovom istraživanju na uzorku zdravstvenih radnika, ta pretpostavka nije potvrđena.

Tabela 3. Razlike u izraženosti pojedinačnih dimenzija emocionalne inteligencije s obzirom na stepen stručne spreme (Analiza varijanse)

	Varijansa	Zbir kvadrata	df	Razlika (F)	Nivo značajnosti
Uočavanje i razumevanje emocija	Između grupa	862.642	2		
	Unutar grupa	4517.849	111		
	Ukupno	5380.491	113	10.597	0.000***
Izražavanje i imenovanje emocija	Između grupa	345.424	2		
	Unutar grupa	5519.699	111		
	Ukupno	5865.123	113	3.473	0.034
Regulacija i upravljanje emocijama	Između grupa	829.288	2		
	Unutar grupa	8202.335	111		
	Ukupno	9031.623	113	5.611	0.005**

***Razlika je statistički značajna na nivou 0.001

**Razlika je statistički značajna na nivou 0.01

Iz tabele 3 se uočava da na dimenzijama Uočavanje i razumevanje emocija ($F_{(113)} = 10.597, p < 0.001$) i Regulacija i upravljanje emocijama ($F_{(113)} = 5.611, p < 0.01$) postoje statistički značajne razlike s obzirom na stepen stručne spreme zdravstvenih radnika.

Tabela 4. Razlike u izraženosti pojedinačnih dimenzija emocionalne inteligencije s obzirom na stepen stručne spreme (Post hoc test)

Skale	Stručna sprema (I)	Stručna sprema (J)	Prosečna razlika (I-J)	Nivo značajnosti
Uočavanje i razumevanje emocija	Srednja	Visoka	-5.020	0.000***
	Viša	Visoka	-6.695	0.000***
Regulacija i upravljanje emocijama	Srednja	Visoka	-5.581	0.003**
	Viša	Visoka	-5.611	0.013*

***Razlika je statistički značajna na nivou 0.001

**Razlika je statistički značajna na nivou 0.01

*Razlika je statistički značajna na nivou 0.05

Iz tabele 4 se vidi da ispitanici sa visokom stručnom spremom u odnosu na one sa srednjom i višom stručnom spremom imaju izraženiju sposobnost uočavanja i razumevanja emocija, kao i regulisanja emocija i njihovim upravljanjem. Zdravstveni radnici sa visokom stručnom spremom poseduju izraženije sposobnosti za uočavanje i razumevanje emocija i sposobnosti za regulaciju i upravljanje emocija od onih sa srednjom i višom stručnom spremom.

Nisu utvrđene statistički značajne razlike u pogledu izraženosti dimenzija emocionalne inteligencije s obzirom na radno mesto zdravstvenih radnika.

Takođe nisu ustanovljene statistički značajne razlike u stresu na radu s obzirom na pol i stepen stručne spreme.

Tabela 5. Razlike u izraženosti stresa na radu s obzirom na radno mesto ispitanika (Analiza varijanse)

	Varijansa	Zbir kvadrata	Stepeni slobode	Razlika (F)	Nivo značajnosti
Stres	Između grupa	1772.620	8	3.402	0.002**
	Unutar grupa	6839.739	105		
	Ukupno	8612.360	113		

**Razlika je statistički značajna na nivou 0.01

Iz tabele 5 se primećuje da na dimenziji Stresa na radu ($F_{(113)} = 3.402, p < 0.01$) postoje statistički značajne razlike s obzirom na radno mesto zdravstvenih radnika.

Tabela 6. Razlike u izraženosti stresa na radu s obzirom na radno mesto ispitanika (Post hok test)

	Radno mesto (I)	Radno mesto (J)	Prosečna razlika (I-J)	Nivo značajnosti
Stres	Onkologija	Hirurgija	10.621	0.001**
		Pedijatrija	13.166	0.000***
		Opšta	14.245	0.000***
		Neurologija	10.966	0.004**
		Neonatologija	11.166	0.010*
		Ginekologija	11.974	0.001**
	Pedijatrija	Urologija	-7.590	0.018*
		Hemodijaliza	-7.453	0.031*
	Opšta	Urologija	-8.669	0.005**

***Razlika je statistički značajna na nivou 0.001

**Razlika je statistički značajna na nivou 0.01

*Razlika je statistički značajna na nivou 0.05

Iz prikazane tabele 6 se primećuje da su zdravstveni radnici na onkologiji izloženiji stresu negoli zdravstveni radnici zaposleni na odeljenjima hirurgije, pedijatrije, opšte medicine, neurologije, neonatologije i ginekologije. Zdravstveni radnici koji rade na urologiji su izloženiji stresu od onih koji rade na pedijatriji. Izloženost stresu je prisutnija u većoj meri kod zdravstvenih radnika koji rade na hemodijalizi i urologiji nego na opštoj medicini.

Benet, Miči i Kip (Bennett, Michie & Kip, 1991) su upoređivali medicinske sestre zaposlene na odeljenjima za obolele od HIV-a/AIDS-a sa medicinskim sestrama koje rade na onkologiji i otkrili su da, iako nije bilo razlike u učestalosti izgaranja, intenzitet izgaranja sestara na odeljenjima za obolele od HIV-a/AIDS-a je bio mnogo veći. Ovo ide u prilog nalazima da su odeljenja na kojima rade zdravstveni radnici gde su uslovi rada teži, a prvenstveno gde postoji velika opasnost od potencijalne kontaminacije i prenošenja infekcije npr. u ovom slučaju HIV-a podložnija većem izgaranju na radu negoli na drugim odeljenjima.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je sprovedeno sa ciljem da se utvrdi da li postoji statistički značajna povezanost pojedinih dimenzija emocionalne inteligencije i procene stresa na poslu kod zdravstvenih radnika. Ispitano je i da li postoji statistički značajna ra-

zlika u izraženosti dimenzija emocionalne inteligencije i stresa na radu s obzirom na pol, radno mesto i stepen stručne sprema. Dobijenim rezultatima su delimično potvrđene polazne pretpostavke. Dobijeni rezultati su od velikog značaja jer proširuju saznanja o emocionalnoj inteligenciji i stresu kod zdravstvenih radnika.

Rezultati istraživanja nisu potvrdili da postoji povezanost emocionalne inteligencije i procene stresa na radu kod zdravstvenih radnika. Na osnovu rezultata se može zaključiti da su zdravstveni radnici koji su na odeljenjima u kojima se svakodnevno izvode operativni zahvati, složene medicinske intervencije, u kojima se odvija rad u noćnim smenama izloženi stresa na radu nego zaposleni na opštoj zdravstvenoj zaštiti. Uslovi rada ovih zdravstvenih radnika su teži od onih koji su zaposleni na opštoj zdravstvenoj zaštiti. Na ovim odeljenjima bi trebalo omogućiti bolje uslove za rad, veće pauze između dežurstava, kao i između izvođenja medicinskih intervencija. Pohađanje edukacionih seminara za učenje strategija za prevazilaženje stresa na radu takođe može imati značajnu ulogu, pogotovo kod starijih zdravstvenih radnika. Svim ovim aktivnostima se može obezbediti zdraviji život zdravstvenih radnika i umnogome poboljšati kvalitet života, kako na radu tako i kod kuće. Pretpostavljamo da bi se rotacijom smena, kao i rotacijom radnih mesta povećala otpornost zdravstvenih radnika izloženosti stresu na radu.

Jedno od ograničenja ovog istraživanja se odnosi na uzorak koji su činili isključivo zdravstveni radnici Doma zdravlja i bolnice u Čupriji. Drugo ograničenje odnosi se na način zadavanja testova u okviru zdravstvenih institucija, s obzirom na to da su zdravstveni radnici pokazali bojazan da će rezultati istraživanja, ako je bilo anonimno, biti iskorišćeni u neke druge svrhe.

Priroda posla zahteva da se nalazimo u izazovnim i stresnim situacijama koje postaju deo svakodnevnog života pojedinaca zaposlenih u medicinskim ustanovama. Pojedinci zaposleni u profesijama zdravstvene zaštite su na poslovima koji zahtevaju odgovornost u radu, a veliki broj pacijenata povećava stres na poslu.

Dalja ispitivanja povezanosti emocionalne inteligencije i procene stresa na poslu, treba da pruže potpuniju sliku datih fenomena. Bilo bi zanimljivo sprovesti istraživanja koja se odnose na ispitivanje povezanosti emocionalne inteligencije i sindroma izgaranja na poslu.

Literatura:

- Babić, A. (2004). *Emocionalna inteligencija i neki pokazatelji prilagodbe kod učenika rane adolescentske dobi* (diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- Bennet, L., Michie, P. & Kippax, S. (1991). Quantitative analysis of burnout and its associated factors in AIDS nursing. *Aids Care*, 3(2), 181–192.
- Bensaba, S. (1999). *Stres je život*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Choubey, A. K., Singh, S. K. & Pandey, R. (2009). Role of Emotional intelligence in Stress and Health. *Indian Journal Social Science Researches*, 6 (1), 122–134.
- Ciarrochi, J., Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences* 32, 197–209.
- Coffey, M. & Coleman, M. (2001). The relationship between support and stress in forensic community mental health nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 397–407.
- Čizmić, S. M., Bojanović, R., Štajnberger, I. J. i Petrović, I. B. (1995). *Psihologija i menadžment*. Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.
- Dulewic, V. & Higgs, M. (2000). Emotional Intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341–372.
- Fagin, L., Brown, D., Bartlett, H., Leary, J. & Carson, J. (1995). The Claybury Community Psychiatric Nurse Stress Study: Is it more stressful to work in hospital or the community. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 347–358.
- Fariselli, L., Freedman, J., Ghini, M. & Valentini, F. (2008). Stress, emotional intelligence, and performance in healthcare. *The Emotional Intelligence Network. Pregledan dana 10.12.2011. godine*. http://www.6seconds.org/sei/media/WP_EQ_and_Age.pdf
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P. & Britton, P. (1986). Interpersonal support amongst nurses at work. *Journal of Advanced Nursing*, 11, 273–282.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. P. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*. 1 (3), 232–242.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772–781.
- Mayer, J. D. & Kirpatrick, M. (1994). *How information processing becomes more accurate with open emotional experience*. Unpublished manuscript. University of New Hampshire.
- Naude, J. L. P & Rothmann, S. (2006). Work-related well-being of emergency workers in Gauteng. *South African Journal of Psychology*, 36 (1), 63–81.
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional Intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 176–175.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*; 9, 185–211.
- Seyle, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw Hill.
- Štajnberger, I. i Čizmić, S. (1991). *Psihologija i savremena tehnika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti). U: Lacković-Grgin, K., Bulatović, A., Čubela, V. i Penezić, Z. (Ur). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Zadar: Filozofski fakultet, 27–45.
- Takšić, V. i Mohorić, T. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primena i povezanost sa pozitivnom psihologijom. *Časopis za opća društvena pitanja*; 4–5, 729–752.
- Takšić, V. i Mohorić, T. (2008). Emocionalna inteligencija: priroda i mjerenje. u: Stojiljković, S., Nešić, V. i Marković, Z. (Ur.). *Zbornik radova: Ličnost, profesija i obrazovanje*. Niš: Filozofski fakultet, 5–16.
- Trebešanin, Ž. (2001). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H. & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 16, 527–545.

Miloš Ristić, Suzana Savić

CORRELATION BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ASSESSMENT OF WORD STRESS IN HEALTH CARE WORKERS

Summary: The research problem is the attempt to find out the relationship between the dimensions of emotional intelligence and assessment of work stress in health care workers. The sample consisted of 114 health care workers of the Health center and Hospital in Čuprija, 32 men and 82 women. The sample included 49 subjects who completed high school, 23 of those with school of applied health sciences, while 42 respondents were with college education. The Emotional Intelligence Questionnaire (UEK-45, Takšić, 2002) and the Questionnaire for the assessment of stress at work (Čizmić i sar., 1995) were administrated on the sample. The results indicate a lack of correlation between the dimensions of emotional intelligence and assessment of stress at work. There were no statistically significant differences in terms of severity dimensions of emotional intelligence considering to the gender of respondents. The results showed statistically significant differences in scale identification and understanding of emotion regulation and emotion management in health care workers considering to the level of education. In further analysis it wasn't found the differences in the dimensions of emotional intelligence considering the position of the respondents. The findings indicate that there is no statistically significant difference in the severity of the stress considering to gender and level of education in health care workers, but also exists in the expression of stress with respect to the position of the respondents. The results are partly consistent with the theoretical assumptions of the research and future research may provide a wider picture of the given phenomena and their relationship.

Key words: emotional intelligence, stress at work, health care workers, gender differences, level of education

Biljana Mirković²⁸
Univerzitet u Banjaluci
Filozofski fakultet
Svetlana Čizmić²⁹
Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet

ZADOVOLJSTVO POSLOM: UTICAJ ORGANIZACIJSKE KULTURE, ORGANIZACIJSKE PRAVDE I DEMOGRAFSKIH KARAKTERISTIKA

Sažetak: Najvažniji među svim stavovima zaposlenih je stav prema njihovom poslu odnosno zadovoljstvo poslom. Ovo istraživanje imalo je za cilj: prvo, utvrditi u kojoj mjeri organizacijska kultura i organizacijska pravda doprinose zadovoljstvu poslom; drugo, utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u zadovoljstvu pojedinim aspektima posla zaposlenih koji se razlikuju prema demografskim obilježjima. Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od 175 osoba zaposlenih u zdravstvu i prosvjeti u Banjaluci. U istraživanju su korišteni slijedeći instrumenti: Skala zadovoljstva poslom, Skala organizacijske kulture, Skala organizacijske pravde i Upitnik demografskih karakteristika. U obradi podataka je korištena hijerarhijska regresiona analiza i multivarijantna analiza varijanse. Dobijeni rezultati pokazuju da su podržavajuća, inovativna i birokratska kultura, te distributivna i interpersonalna pravda značajni prediktori zadovoljstva poslom. Što se tiče demografskih karakteristika zaposlenih i zadovoljstva pojedinim aspektima posla, dobijeni rezultati pokazuju da su saradnicima najmanje zadovoljni zaposleni starosti 31–40 godina, radnim procedurama visoko obrazovani zaposlenici, platom, beneficijama i nagrađivanjem nisko obrazovani (zanatlije) kao i zaposleni dužine radnog staža 6–15 godina, dok su rukovođenjem najmanje zadovoljni zaposleni dužine radnog staža 16–25 godina. Dobijeni nalazi sugeriraju da organizacija može doprinijeti zadovoljstvu zaposlenih uspostavljanjem kulture podrške i inovativne kulture, te distributivne i interpersonalne pravednosti. Za organizaciju je važno i da kontinuirano radi na identifikovanju i eliminisanju uzroka nezadovoljstva pojedinim aspektima posla različitih demografskih kategorija zaposlenih jer je evidentno da oni postoje.

Ključne riječi: zadovoljstvo poslom, organizacijska kultura, organizacijska pravda, demografske karakteristike

²⁸ biljana.mirkovic@blic.net

²⁹ scizmic@f.bg.ac.rs

UVOD

Vjerovanje da stepen zadovoljstva poslom utiče na aspekte radnog ponašanja poput produktivnosti, apsentizma i fluktuacije dovele su do stvaranja obimne literature posvećene ovoj temi. Brojne studije nastojale da identifikuju antecedente zadovoljstva poslom. Najčešće su ispitivane individualne karakteristike zaposlenih poput osobina ličnosti, emocionalnih konstrukata, motivacije i stavova prema radu, dok se manje studija bavilo karakteristikama organizacije i karakteristikama posla kao potencijalnim antecedentima zadovoljstva poslom (Davies & Shackleton, 1975).

Budući da je za svaku organizaciju u svrhu i blagostanja njenih zaposlenih i njene produktivnosti, važno da ima zadovoljne pojedince, rasvjetljavanje veze između organizacijske kulture i organizacijske pravde i zadovoljstva poslom, kao i demografskih karakteristika zaposlenih i zadovoljstva pojedinim aspektima posla, može pružiti značajne smjernice za proces upravljanja ljudskim resursima.

Zadovoljstvo poslom

Zadovoljstvo poslom je značajni aspekt rada i života svih zaposlenih. U određivanju i mjerenju zadovoljstva poslom postoje dva pristupa. Jedan je holistički pristup koji zadovoljstvo poslom posmatra kao jednodimenzionalni konstrukt. Zadovoljstvo poslom je opšti stav pojedinca prema poslu odnosno jedno centralno osjećanje vezano za posao koje se ne dijeli na pojedinačne aspekte.

Drugi pristup u određivanju i mjerenju zadovoljstva poslom je aditivni pristup koji zadovoljstvo poslom posmatra kao multidimenzionalni konstrukt. Prema aditivnom pristupu zadovoljstvo poslom čini zadovoljstvo pojedinim aspektima posla. Ono što osoba osjeća prema poslu je suma zadovoljstava pojedinim aspektima posla poput plate, komunikacije, rukovođenja, napredovanja, saradnika, beneficija, uslova rada, radnih procedura itd. Holistički pristup pruža potpuniju sliku zadovoljstva poslom. U okviru holističkog pristupa, danas je najprihvaćenije Spektorovo određenje zadovoljstva poslom. Spektor (Spector, 1997) zadovoljstvo poslom definiše kao „ono što osoba osjeća prema svom poslu i različitim aspektima posla“ (Spector, 1997: 2).

Organizacija u kojoj pojedinac radi utiče na njegove misli, osjećanja i ponašanje. Događaji na poslu za pojedinca mogu biti i prijatni i frustrirajući, i određuju kako će se pojedinac ponašati i osjećati na poslu. Istraživanja pokazuju da su zadovoljniji radnici produktivniji, da manje odsustvuju s posla i rijeđe napuštaju posao (Koys, 2001). Pojedinci koji su nezadovoljni poslom češće imaju potrebu da odsustvuju s posla, da kasne ili izlaze ranije sa posla. Takođe, zadovoljni radnici stvaraju bolju radnu atmosferu i pozitivno utiču na zalaganje ostalih kolega (Koys, 2001).

Kada je riječ o demografskim karakteristikama zaposlenih i zadovoljstvu poslom, ne postoje konzistentni rezultati o razlikama u zadovoljstvu poslom osoba različitog pola, starosti i radnog staža. Šarić (1982) je našao da su radnici s manje radnog staža zadovoljniji poslom, međutim neka druga istraživanja dala su oprečne rezultate (Tanasijević, 2011). Hopok (Hoppock, 1935) je u svojoj longitudinalnoj studiji zaključio da se zadovoljstvo poslom povećava sa starošću (prema Davies & Shackleton, 1975), dok Herzberg (Herzberg, 1957; prema Jaman, 1985) nalazi da odnos zadovoljstva poslom i starosti ima oblik U krivulje. Što se tiče obrazovanja rezultati su nešto konzistentniji; generalno se može zaključiti da su poslom zadovoljniji zaposleni koji imaju višu stručnu spremu (Falcone, 1991; Šarić, 1982).

Organizacijska pravda

Pravda u velikoj mjeri utiče na stavove i ponašanje pojedinca. Pojam organizacijske pravde prvi je definisao Grinberg (Greenberg, 1987) kao: „pojedinčevu percepciju ili doživljaj pravednosti u organizaciji“ (Greenberg, 1987: 15). Organizacijska pravda je multidimenzionalni konstrukt. Sastoji se od četiri dimenzije: distributivne, proceduralne, interpersonalne i informativne pravde (Colquitt, 2001). Distributivna pravda uključuje percepciju pravednosti u raspodjeli organizacijskih resursa kao što su plata, nagrade, beneficije, promocija i sl. Proceduralna pravda uključuje percepciju pravednosti organizacijskih politika i procedura za donošenje odluka o raspodjeli resursa. Interpersonalna pravda uključuje percepciju učtivosti i poštovanja u ophođenju nadređenih. Informaciona pravda uključuje percepciju adekvatnosti dobijenih informacija o pravilima i procedurama koje se primjenjuju u organizaciji.

Percepcija organizacijske pravednosti povećava stepen odanosti organizaciji (Cohen-Charash & Spector, 2001; DeConick, 2010) i stepen povjerenja u organizaciju (Hubbell & Chory-Assad, 2005). Percepcija organizacijske nepravednosti rezultira smanjem radnog učinka zaposlenih (Konovski & Cropanzano, 1991; Masterson et al., 2000; Settoon et al., 1996), većim stepenom apsentizma (Cohen-Charash & Spector, 2001) i intenziviranjem namjere napuštanja organizacije (Konovski & Cropanzano, 1991).

Organizacijska kultura

Najopštije rečeno, organizacijska kultura predstavlja sistem pretpostavki, vrijednosti i normi ponašanja koje su članovi organizacije razvili i usvojili kroz zajedničko iskustvo, a koji usmjeravaju njihovo mišljenje i ponašanje (Kotter, 1996). Pretpostavke određuju kako članovi grupe vide, misle i osjećaju, vrijednosti predstavljaju glavne principe ponašanja, a norme nepisana pravila ponašanja (Denison, 1990). Svaki tip organizacijske kulture karakteriše određeni tip

konkurentskih vrijednosti koje opisuju način upravljanja ljudskim resursima (Cameron & Quit, 1999).

Volejk (Vallach, 1983) koristi termin „kulturalna dimenzija“ da naglasi da kulture nisu monolitne, već višedimenzionalni fenomen subkultura i da se može govoriti samo o onim što dominira. Ovaj autor određuje tri dominantne kulturne dimenzije: birokratska, inovativna i podržavajuća. Birokratska kultura se zasniva na moći i kontroli. Postoje jasne linije ovlaštenja i odgovornosti, a rad je dobro planiran i organizovan. Cijeni se poštovanje strukture, lojalnost, efikasnost i takmičenje među članovima u postignuću. Inovativna kultura je orijentisana na rezultate. Obezbeđuje izazovno radno okruženje i ličnu kreativnu slobodu. Podstiče otvorenost za nove ideje i priprema zaposlene za uspješno usvajanje novih ideja, procesa i proizvoda. Cijeni se originalnost, preduzimljivost, sklonost preuzimanju rizika i orijentacija prema promjenama. Podržavajuća kultura je fokusirana na jedinstvo članova („mi svijest“). Cijeni se timski rad, uzajamno poštovanje, povjerenje, lojalnost i povjerenje u tradiciju. Među članovima vlada otvorena i topla atmosfera poput porodične. Vrsta organizacijske kulture determiniše model upravljanja ljudskim resursima, štaviše integrisana je u želji model upravljanja ljudskih resursa kao subkultura (Dubkevics & Barbars, 2010).

Inovativna kultura rezultira većom produktivnošću zaposlenih (Franco & Bome, 2003). Podržavajuća i inovativna kultura su pozitivno povezane sa odanošću organizaciji i performansama organizacije (Denison, 1990; Deshpande & Farley, 1999; Yiing & Ahmad, 2009), dok je birokratska kultura negativno povezana sa performansama organizacije i pozitivno povezana sa *burnout* sindromom zaposlenih (Dubkevics & Barbars, 2010).

METOD

Cilj istraživanja

Ovo istraživanje imalo je za cilj: prvo, utvrditi u kojoj mjeri organizacijska kultura i organizacijska pravda doprinose zadovoljstvu poslom; drugo, utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u zadovoljstvu pojedinim aspektima posla zaposlenih koji se razlikuju prema demografskim obilježjima.

Uzorak i procedura

Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od 178 osoba zaposlenih u zdravstvu (Zavod za rehabilitaciju dr Miroslav Zotović, Klinički centar Banjaluka) i prosvjeti (Filozofski fakultet, Fakultet političkih nauka, OŠ „Branko Radičević“) u Banjaluci. Struktura uzorka prema polu, starosti, nivou obrazovanja i dužini radnog staža prikazana je u tabeli 1.

Istraživanje je sprovedeno tokom maja 2012. godine. Ispitivanje je vršeno grupno, u organizacijama u kojima su ispitanici zaposleni, u trajanju od oko 20 minuta. Učestvovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno i anonimno.

Tabela 1. Struktura uzorka prema polu, starosti, nivou obrazovanja i dužini radnog staža

		Učestalost	Procenat
Pol	Muškarci	57	32.6
	Žene	118	67.4
	Ukupno	175	100.0
Starost	Do 30 god.	69	39.4
	31–40 god.	55	31.2
	41–50 god.	33	18.9
	Preko 51 god.	18	10.2
	Ukupno	175	100.0
Nivo obrazovanja	Zanat	10	5.7
	Srednja škola	38	21.7
	Viša škola	29	16.6
	Fakultet ili više	98	56.0
	Ukupno	175	100.0
Dužina radnog staža	Do 5 god.	68	38.9
	6–15 god.	58	33.1
	16–25 god.	26	14.9
	Preko 26 god.	23	13.1
	Ukupno	175	100.0

Instrumenti

Skala zadovoljstva poslom (Spector, 1999). Sadrži trideset šest tvrdnji raspoređenih u devet subskala koje mjere zadovoljstvo s devet aspekata posla: plata, napredovanje, rukovođenje, beneficije, nagrađivanje, radne procedure, saradnici, priroda posla i komunikacija. Zadatak ispitanika je da na šestostepenoj skali Likertovog tipa procjeni u kojoj mjeri se slaže sa svakom navedenom tvrdnjom. Na osnovu podataka dobijenih ovom skalom možemo izračunati deset nezavisnih skorova. Devet skorova čine rezultati ispitanika na pojedinačnim subskalama, i formiraju se kao linearna kombinacija procjena na tvrdnjama koje čine subskalau. Deseti skor je sumacioni skor ispitanika na svim tvrdnjama i predstavlja opštu mjeru zadovoljstva poslom.

Skala organizacijske pravde (Colquitt, 2001). Sadrži dvadeset tvrdnji raspoređenih u četiri subskale koje ispituju četiri dimenzije organizacijske pravde: distributivna, proceduralna, interpersonalna i informativna pravda. Ispitanik na petostepenoj skali Likertovog tipa procjenjuje u kojoj mjeri se slaže sa svakom navedenom tvrdnjom. Skor ispitanika za svaku subskalau formira se kao aritmetička sredina procjena na tvrdnjama koje čine subskalau.

Skala organizacijske kulture (Wallach, 1983). Skala se sastoji od dvadeset četiri tvrdnje raspoređene u tri subskele koje ispituju tri dimenzije organizacijske kulture: inovativna, birokratska i podržavajuća kultura. Zadatak ispitanika je da na petostepenoj skali Likertovog tipa procjeni u kojoj mjeri se slaže sa svakom navedenom tvrdnjom. Skor ispitanika za svaku subskalnu formira se kao aritmetička sredina procjena na tvrdnjama koje čine subskalnu.

Upitnik -demografskih karakteristika. Sastoji od četiri pitanja koja se odnose na slijedeća demografska obilježja ispitanika: pol, starost, nivo obrazovanja i dužina radnog staža.

Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je pomoću statističkog programskog paketa SPSS for Windows, verzija 19.0. U analizi podataka korišteni su slijedeći statistički postupci: Hijerarhijska regresiona analiza, Multivarijantna analiza varijanse i LSD test.

REZULTATI

Najprije su izračunati osnovni deskriptivni parametri za sve mjere korištene u ovom istraživanju, a prikaz tih vrijednosti nalazi se u tabeli 2.

Tabela 2. Deskriptivni pokazatelji ispitivanih varijabli

		α	Raspon	Min	Max	M	SD
Zadovoljstvo poslom	Plata	0.70	17	4	21	11.13	4.47
	Napredovanje	0.74	18	4	22	13.15	4.71
	Rukovođenje	0.82	20	4	24	17.19	4.37
	Beneficije	0.68	19	4	23	10.34	4.33
	Nagrađivanje	0.68	19	4	23	12.77	4.52
	Radne procedure	0.61	15	3	18	9.93	3.42
	Saradnici	0.74	20	4	24	17.79	3.82
	Priroda posla	0.75	20	4	24	18.56	4.25
	Komunikacije	0.65	20	3	23	12.24	3.42
	Ukupni skor	0.90	138	52	190	124.25	24.55
Organizacijska kultura	Inovativna	0.85	2.50	1.13	3.63	2.48	.55
	Birokratska	0.75	2.63	1.38	4.00	2.70	.52
	Podržavajuća	0.91	2.88	1.13	4.00	2.64	.66
Organizacijska pravda	Distributivna	.92	4	5.00	2.78	2.78	.92
	Proceduralna	.86	4	5.00	2.97	2.97	.68
	Interpersonalna	.89	3	5.00	3.86	3.86	.83
	Informativna	.92	3	5.00	3.73	3.73	.86

Sve skale imaju zadovoljavajuću pouzdanost unutrašnje konzistencije tipa Kronbah alfa, s time da su nešto niže pouzdanosti od uobičajenih dobijene za skale zadovoljstvo radnim procedurama i zadovoljstvo komunikacijom.

Kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri organizacijska kultura (inovativna, birokratska i podržavajuća kultura) i organizacijska pravda (distributivna, proceduralna, interpersonalna i informaciona pravda) doprinose zadovoljstvu poslom sprovedena je Hijerarhijska regresiona analiza. U prvom koraku u regresiju je uključena organizacijska kultura, a u drugom koraku organizacijska pravda (tabela 3).

Tabela 3. Podaci o regresionim modelima za zadovoljstvo poslom

Model		Beta	t	p	
1	Inovativna kultura	.234	2.540	.012	R ² =.562; F=69.858; p=.000 ΔR ² =.570; ΔF=69.858; (p)ΔF=.000
	Birokratska kultura	-.279	-5.017	.000	
	Podržavajuća kultura	.560	6.324	.000	
2	Inovativna kultura	.228	2.512	.013	R ² =.598; F=35.254; p=.000; ΔR ² =.046; ΔF=4.568; (p)ΔF=.002
	Birokratska kultura	-.233	-4.242	.000	
	Podržavajuća kultura	.396	4.084	.000	
	Distributivna pravda	.176	2.905	.004	
	Proceduralna pravda	-.006	-.089	.929	
	Interpersonalna pravda	.224	2.850	.005	
	Informativna pravda	-.041	-.520	.604	

Dobijeni rezultati pokazuju da organizacijska kultura, uključena u prvom koraku, objašnjava 56% varijanse zadovoljstva poslom. Značajan parcijalni doprinos objašnjenju zadovoljstva poslom daju inovativna kultura (beta=0.23, p<0.05), podržavajuća kultura (beta=0.56, p<.01) i birokratska kultura kao obrnuto srazmjeran prediktor (beta=-0.28, p<.01). Organizacijska pravda, uključena u drugom koraku, objašnjava dodatnih 4,6% varijanse zadovoljstva poslom, a statistički značajne prediktore predstavljaju distributivna pravda (beta=0.18, p<.01) i interpersonalna pravda (beta=0.22, p<.01). Konačnim modelom je objašnjeno 59,8% varijanse zadovoljstva poslom, a značajan parcijalni doprinos objašnjenju zadovoljstva poslom u konačnom modelu daju inovativna kultura (beta=0.23, p<.05), podržavajuća kultura (beta=0.39, p<.01), birokratska kultura kao obrnuto srazmjeran prediktor (beta=-0.23, p<.01), distributivna pravda (beta=0.18, p<.01) i interpersonalna pravda (beta=0.22, p<.01).

Kako bi se utvrdilo da li postoje statistički značajne razlike u zadovoljstvu pojedinim aspektima posla zaposlenih koji se razlikuju prema demografskim obilježjima sprovedena je Multivarijantna analiza varijanse i post hoc test – LSD test (tabela 4).

Tabela 4. Demografske karakteristike i zajednička varijansa zadovoljstva poslom

Socio-demografske karakteristike	F	Df	df greške	p
Pol	.485	9	155	.883
Starost	1.546	27	444	.041
Nivo obrazovanja	2.160	27	447	.001
Dužina radnog staža	1.758	27	447	.012

Kada se posmatra zajednička varijansa zadovoljstva poslom, značajan uticaj prave: starost, obrazovanje i materijalni status. Na zajedničku varijansu zadovoljstva poslom ne utiče pol.

Pojedinačno posmatrano, starost pravi značajnu razliku na zadovoljstvu saradnicima ($F(3)=2.650$; $p=.050$) (tabela 5).

Tabela 5. Deskriptivna statistika i F test za starost i zadovoljstvo saradnicima

Zadovoljstvo poslom	Starost	N	AS	SD	F(3)	p
Zadovoljstvo saradnicima	do 30 god.	69	18.202	3.9503	2.650	.050
	31–40 god.	53	17.057	4.087		
	41–50 god.	33	17.151	3.528		
	preko 51 god.	18	19.611	2.199		

Dobijeni rezultati pokazuju da su saradnicima najmanje zadovoljni zaposleni starosti 31–50 godina, dok su saradnicima najmanje zadovoljni zaposleni starosti preko 51 godine (tabela 6).

Tabela 6. LSD test za varijable starost i zadovoljstvo saradnicima

Zadovoljstvo poslom	(I) starost	(J) starost	Razlika AS (I-J)	p
Zadovoljstvo saradnicima	do 30 god.	31–40 god.	1.146	.098
		41–50 god.	1.051	.190
		preko 51 god.	-1.408	.161
		do 30 god.	-1.146	.098
	31–40 god.	41–50 god.	-.095	.910
		preko 51 god.	-2.554*	.014
		do 30 god.	-1.052	.190
	41–50 god.	31–40 god.	.095	.910
		preko 51 god.	-2.459*	.028
	preko 51 god.	do 30 god.	1.408	.161
		31–40 god.	2.554*	.014
		41–50 god.	2.459*	.028

* Razlika značajna na nivou 0.05

Nivo obrazovanja pravi značajnu razliku na zadovoljstvo platom ($F(3)=3.761$; $p=.012$), zadovoljstvu beneficijama ($F(3)=3.166$; $p=.026$) i zadovoljstvu radnim procedurama ($F(3)=4.309$; $p=.006$) (tabela 7).

Tabela 7. Deskriptivna statistika i F test za nivo obrazovanja, zadovoljstvo platom, zadovoljstvo beneficijama i zadovoljstvo radnim procedurama

Zadovoljstvo poslom	Nivo obrazovanja	N	AS	SD	F(3)	p
Zadovoljstvo platom	Zanat	10	8.700	4.473	3.761	.012
	Srednja škola	37	9.513	3.761		
	Viša škola	29	11.483	5.026		
	Fakultet ili više	97	11.887	4.356		
Zadovoljstvo beneficijama	Zanat	10	7.500	2.593	3.166	.026
	Srednja škola	37	9.324	4.137		
	Viša škola	29	10.172	4.318		
	Fakultet ili više	97	11.071	4.403		
Zadovoljstvo radnim procedurama	Zanat	10	13.300	2.669	4.309	.006
	Srednja škola	37	10.210	3.814		
	Viša škola	29	9.034	3.064		
	Fakultet ili više	97	9.745	3.256		

Dobijeni rezultati pokazuju da su platom i beneficijama najzadovoljniji zaposleni sa završenom višom školom i fakultetom, dok su platom i beneficijama najmanje zadovoljni zaposleni sa završenim zanatom. Radnim procedurama su najzadovoljniji zaposleni sa završenim zanatom, dok su radnim procedurama najmanje zadovoljni zaposleni sa završenom višom školom i fakultetom (tabela 8).

Tabela 8. LSD test za varijable nivo obrazovanja, zadovoljstvo platom, zadovoljstvo beneficijama i zadovoljstvo radnim procedurama

Zadovoljstvo poslom	(I) obrazovanje	(J) obrazovanje	Razlika AS (I-J)	p
Zadovoljstvo platom	Zanat	Srednja škola	-.813	.602
		Viša škola	-2.783	.084
		Fakultet ili više	-3.187*	.029
	Srednja škola	Zanat	.813	.602
		Viša škola	-1.969	.071
		Fakultet ili više	-2.373*	.005
	Viša škola	Zanat	2.783	.084
		Srednja škola	1.969	.071
		Fakultet ili više	-.404	.662
	Fakultet ili više	Zanat	3.187*	.029
		Srednja škola	2.373*	.005
		Viša škola	.404	.662
Zadovoljstvo beneficijama	Zanat	Srednja škola	-1.824	.231
		Viša škola	-2.672	.089
		Fakultet ili više	-3.571*	.012
	Srednja škola	Zanat	1.824	.231
		Viša škola	-.848	.423
		Fakultet ili više	-1.747*	.035
	Viša škola	Zanat	2.672	.089
		Srednja škola	.848	.423
		Fakultet ili više	-.899	.319
	Fakultet ili više	Zanat	3.571*	.012
		Srednja škola	1.747*	.035
		Viša škola	.899	.319
Zadovoljstvo radnim procedurama	Zanat	Srednja škola	3.089*	.010
		Viša škola	4.265*	.001
		Fakultet ili više	3.555*	.002
	Srednja škola	Zanat	-3.089*	.010
		Viša škola	1.176	.154
		Fakultet ili više	.465	.465
	Viša škola	Zanat	-4.265*	.001
		Srednja škola	-1.176	.154
		Fakultet ili više	-.710	.314
	Fakultet ili više	Zanat	-3.555*	.002
		Srednja škola	-.465	.465
		Viša škola	.710	.314

* Razlika značajna na nivou 0.05

Dužina radnog staža pravi značajnu razliku na zadovoljstvo platom ($F(3)=5.215$; $p=.002$), zadovoljstvu nagrađivanjem ($F(3)=3.420$; $p=.019$), zadovoljstvu beneficijama ($F(3)=4.306$; $p=.006$) i zadovoljstvu rukovođenjem ($F(3)=3.392$; $p=.019$) (tabela 9).

Tabela 9. Deskriptivna statistika i F test za dužinu radnog staža, zadovoljstvo platom, zadovoljstvo beneficijama, zadovoljstvo rukovođenjem i zadovoljstvo nagrađivanjem

Zadovoljstvo poslom	Radni staž	N	AS	SD	F(3)	p
Zadovoljstvo platom	do 5 god.	67	12.492	4.233	5.215	.002
	6–15 god.	58	9.672	4.517		
	16–25 god.	25	10.080	3.818		
	preko 26 god.	23	11.956	4.507		
Zadovoljstvo nagrađivanjem	do 5 god.	67	14.015	4.331	3.420	.019
	6–15 god.	58	11.667	4.568		
	16–25 god.	25	11.760	4.333		
	preko 26 god.	23	12.956	4.446		
Zadovoljstvo beneficijama	do 5 god.	67	11.662	4.4601	4.306	.006
	6–15 god.	58	9.172	4.268		
	16–25 god.	25	9.269	3.853		
	preko 26 god.	23	10.636	3.645		
Zadovoljstvo rukovođenjem	do 5 god.	67	18.191	4.344	3.392	.019
	6–15 god.	58	17.069	4.511		
	16–25 god.	25	15.077	4.480		
	preko 26 god.	23	16.913	3.117		

Dobijeni rezultati pokazuju da su platom, nagrađivanjem, beneficijama i rukovođenjem najzadovoljniji zaposleni koji imaju do 5 godina radnog staža, dok su platom, nagrađivanjem i beneficijama najmanje zadovoljni zaposleni sa 6 do 15 godina radnog staža, a rukovođenjem zaposleni sa radnim stažom od 16 do 25 godina (tabela 10).

Tabela 10. LSD test za varijable dužina radnog staža, zadovoljstvo platom, zadovoljstvo nagrađivanjem, zadovoljstvo beneficijama i zadovoljstvo rukovođenjem

Zadovoljstvo poslom	(I) radni staž	(J) radni staž	Razlika AS (I-J)	p
Zadovoljstvo platom	do 5 god.	6–15 god.	2.820*	.000
		16–25 god.	2.412*	.018
		preko 26 god.	.536	.608
		do 5 god.	-2.820*	.000
	6–15 god.	16–25 god.	-.407	.693
		preko 26 god.	-2.284*	.033
		do 5 god.	-2.412*	.018
		preko 26 god.	.407	.693
	16–25 god.	6–15 god.	.407	.693
		preko 26 god.	-1.876	.134
		do 5 god.	-.536	.608
		preko 26 god.	2.284*	.033
Zadovoljstvo nagrađivanjem	do 5 god.	6–15 god.	1.876	.134
		16–25 god.	2.348*	.004
		preko 26 god.	2.255*	.031
		do 5 god.	1.058	.323
	6–15 god.	16–25 god.	-2.348*	.004
		preko 26 god.	-.093	.930
		do 5 god.	-1.289	.240
		preko 26 god.	-2.255*	.031
	16–25 god.	6–15 god.	.093	.930
		preko 26 god.	-1.196	.351
		do 5 god.	-1.058	.323
		preko 26 god.	1.289	.240
Zadovoljstvo beneficijama	do 5 god.	6–15 god.	1.196	.351
		16–25 god.	2.489*	.001
		preko 26 god.	2.392*	.015
		do 5 god.	1.025	.323
	6–15 god.	16–25 god.	-2.489*	.001
		preko 26 god.	-.097	.923
		do 5 god.	-1.463	.167
		preko 26 god.	-2.392*	.015
	16–25 god.	6–15 god.	.097	.923
		preko 26 god.	-1.367	.265
		do 5 god.	-1.025	.323
		preko 26 god.	1.464	.167
Zadovoljstvo rukovođenjem	do 5 god.	6–15 god.	1.367	.265
		16–25 god.	1.122	.145
		preko 26 god.	3.114*	.002
		do 5 god.	1.278	.218
	6–15 god.	16–25 god.	-1.122	.145
		preko 26 god.	1.992	.050
		do 5 god.	.156	.883
		preko 26 god.	-3.114*	.002
	16–25 god.	6–15 god.	-1.992	.050
		preko 26 god.	-1.836	.136
		do 5 god.	-1.278	.218
		preko 26 god.	-.156	.883
preko 26 god.	6–15 god.	1.836	.136	
	16–25 god.			

* Razlika značajna na nivou 0.05

DISKUSIJA

Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je ispitati odnos između različitih tipova organizacijske kulture i organizacijske pravde i zadovoljstva poslom. Dobijeni rezultati pokazuju da organizacijska kultura i organizacijska pravda predstavljaju značajne prediktore zadovoljstva poslom. Organizacijska kultura u većoj mjeri određuje zadovoljstvo poslom od organizacijske pravde, što ne iznenađuje budući da organizacijska kultura determiniše model upravljanja ljudskim resursima, tj. integrisana je u željeni model upravljanja ljudskih resursa kao subkultura (Dubkevics & Barbars, 2010).

Helriegl i Slocum (Hellreiegal & Slocum, 1974) takođe izvještavaju o postojanju povezanosti između organizacijske kulture i zadovoljstva poslom. Velač (Wallach, 1983) je utvrdio da je zadovoljstvo poslom povezano sa organizacijskom kulturom, te primjećuje da su zadovoljstvo poslom i organizacijska kultura međusobno zavisni. Takođe, rezultati istraživanja Sempeina i saradnika (Sempane et al., 2002) pokazuju da postoji bliska veza između zadovoljstva poslom i organizacijske kulture, pri čemu je zadovoljstvo poslom rezultat organizacijske kulture. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je najsnažniji prediktor zadovoljstva poslom podržavajuća organizacijska kultura, zatim inovativna kultura, te birokratska kultura kao obrnuto srazmjerni prediktor. Ovaj nalaz je u saglasnosti sa nalazima ranijih istraživanja koja su pokazala da povjerenje i orijentisanost na timski rad kao elementi podržavajuće kulture, te izazovno radno okruženje i lična kreativna sloboda u obavljanju radnih zadataka kao elementi inovativne kulture, povećavaju stepen zadovoljstva poslom, dok kontrola, kruta pravila i procedure kao elementi birokratske kulture, umanjuju stepen zadovoljstva poslom (Brewer, 1993; Brewer, 1994; Kratrina, 1990; Wallach, 1983). Franko i Boum (Franco & Boume, 2003) su takođe utvrdili da je organizaciji, kao preduslov zadovoljstva zaposlenih, neophodna organizacijska kultura koja podupire timski rad, ali i preduzimljivost i originalnost. Handi (Handy, 1985) navodi da obavljanje posla u podržavajućoj kulturi, gdje među članovima vlada otvorena i topla atmosfera poput porodične, rezultira uživanjem zaposlenih u obavljanju aktivnosti.

Kada je riječ o odnosu organizacijske pravde i zadovoljstva poslom, rezultati našeg istraživanja pokazuju da je distributivna pravda snažniji prediktor zadovoljstva poslom od interpersonalne pravde. I rezultati ranije sprovedenih istraživanja podržavaju važnost organizacijske pravde u zadovoljstvu poslom. Tako Bakši i saradnici (Bakhshi et al., 2009) navode da je kod zaposlenih koji osjećaju pravdu u organizaciji prisutan veći stepen zadovoljstva poslom i manja vjerovatnoća napuštanja posla. Tang i Sarsfield-Boldvin (Tang & Sarsfield-Baldwin, 1996) te Fat i saradnici (Fatt et al., 2010) tvrde da percepcija većeg stepena pravednosti u raspodjeli resursa (distributivna pravda) i pravednosti politika i procedura za donošenje odluka o raspodjeli resursa (proceduralna pravda) povećava stepen zadovoljstva poslom zaposlenih. Rezultati nekih drugih istraživanja, npr. Mošoldera i saradnika

(Mossholder et al., 1998) pokazuju da je proceduralna pravda snažniji prediktor zadovoljstva poslom od distributivne pravde, rezultati istraživanja npr. Mekfarlina i Svinija (McFarlin & Sweeny, 1992) pokazuju da je distributivna pravda snažniji prediktor zadovoljstva poslom od proceduralne pravde, dok rezultati istraživanja Mastersona i saradnika (Masterson et al., 2000) pokazuju da je interpersonalna pravda snažniji prediktor zadovoljstva poslom od proceduralne pravde. S obzirom na trenutno veoma lošu ekonomsku situaciju u našoj zemlji ne iznenađuje da u našim organizacijama doživljaj pravičnosti iznosa kompenzacije (distributivne pravde) u većoj mjeri određuje zadovoljstvo zaposlenih od učtivosti i poštovanja nadređenih (interpersonalne pravde).

Drugi cilj ovog istraživanja bio je ispitati da li postoje razlike u zadovoljstvu pojedinim aspektima posla s obzirom na demografska obilježja zaposlenih. Dobijeni rezultati pokazuju da su zaposleni starosti 31–50 godina najmanje zadovoljni saradnicima. Zaposleni u ovom periodu svog života obično nastoje da se dokažu na poslu, izbore za poziciju i beneficije zbog čega se među saradnicima često javljaju rivalstva, podmetanja i različiti načini osujećenja ovih namjera. Kada je riječ o stepenu obrazovanja, pokazalo se da su zaposleni sa završenim zanatom najmanje zadovoljni platom i beneficijama, što je i očekivano jer imaju najniže plate i najmanje beneficija. S druge strane, zaposleni sa završenom višom školom i fakultetom najmanje su zadovoljni radnim procedurama. Zaposleni sa višim stepenom obrazovanja posao često vide kao mjesto za ostvarivanja vlastitih potencijala tj. samoaktualizaciju, za šta je često potreban određeni stepen slobode i samostalnosti u djelovanju, a radne procedure su često vrlo striktno i to onemogućuju. Što se tiče dužine radnog staža, dobijeni rezultati pokazuju da su platom, nagrađivanjem i beneficijama najmanje zadovoljni zaposleni sa 6 do 15 godina radnog staža. Budući da radni staž znači izvjesnu adaptaciju na posao i uslove rada, dobijeni rezultati ne iznenađuju. Zaposleni sa ovim brojem godina radnog staža vjerovatno smatraju da imaju dosta kompetencija te da dobro obavljaju posao što povećava njihove ambicije u pogledu plate, beneficija i nagrada. Takođe, pokazalo se da su rukovođenjem najmanje zadovoljni zaposleni sa 16 do 25 godina radnog staža. Budući da zadovoljstvo rukovođenjem proizilazi iz slaganja preferiranog rukovođenja i postojeće situacije (Fiedler, 1967), uzroke ovakvih rezultata treba dodatno istražiti.

Važnost istraživanja determinanti zadovoljstva poslom zasniva se na pretpostavci da ono značajno doprinosi uspješnosti organizacije. Razumjevanje uloge organizacijske kulture, organizacijske pravde i demografskih karakteristika zaposlenih u zadovoljstvu poslom, liderima i donosiocima odluka u organizaciji može pružiti značajne smjernice u procesu upravljanja ljudskim resursima. Ovakva istraživanja od velike su važnosti naročito u zemlji koja je ekonomski slabo razvijena, u kojoj se u organizacije malo ulaže i gdje mnoge organizacije nemaju razvijenu kadrovsku strategiju te su u maloj mjeri orijentisane na organizacijske stavove svojih zaposlenika.

ZAKLJUČAK

Dobijeni nalazi sugerišu da organizacija može doprinijeti zadovoljstvu zaposlenih uspostavljanjem kulture podrške i inovativne kulture, te distributivne i interpersonalne pravednosti. Za organizaciju je važno i da kontinuirano radi na identifikovanju i eliminisanju uzroka nezadovoljstva pojedinim aspektima posla različitih demografskih kategorija zaposlenih jer je evidentno da oni postoje.

Literatura

- Bakhshi, A., Kumar, K. & Rani, E. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Business Performance Management*, 4(9), 145–154.
- Brewer, A. (1993). *Managing for Employee Commitment*. Sydney: Longman.
- Brewer, A. (1994). *The Responsive Employee*, Sydney: Allen and Unwin.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading, MA.: Addison-Wesley
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 278–321.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386–400.
- Davies, D. R. & Shackleton, V. I. (1975). *Psychology and Work*. London: Methuen.
- DeConick, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support, and perceived supervisor support on marketing employees' level of trust. *Journal of Business Research*, 63, 1349–1355.
- Denison, J. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. New York: Wiley.
- Deshpande, R. & Farley, J. (1999). Executive insights: Corporate culture and market orientation: Comparing Indian and Japanese firms. *Journal of International Marketing*, 7, 111–127.
- Dubkevics, L. & Barbars, A. (2010). The Role of Organizational Culture in Human Resource Management. *Human Resources Management and Ergonomics*, IV(1), 1–10.
- Falcone, S. (1991). Self-assessment and Job Satisfaction in Public and Private Organizations. *Public Productivity & Management Review*, 16, 385–396.
- Fatt, C. K., Khin, E. W. S. & Heng, T. N. (2010). The impact of organizational justice on Employee's job satisfaction: The Malaysian Companies Perspective. *American Journal of Economic and Business Administration*, 2 (1), 56–63.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fran, M. & Boume, M. (2003). Factors that play a role in managing through measures. *Management Decision*, 41 (8).
- Franco, M. & Boume, M. (2003). Factors that play a role in managing through measures. *Management Decisions*, 41(8), 698–710.

- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12, 9–22.
- Handy, C. (1985). *Understanding Organisations*. London: Penguin.
- Hellreiegal, D. & Slocum J. R. (1974). Organizational climate measures research, contingencies. *Academy of Management Journal*, 17(2), 255–280.
- Hubbell, A. & Chory-Assad, R. (2005). Motivating factors: Perceptions of justice and their relationship with managerial and organizational trust. *Communication Studies*, 56, 47–70.
- Jaman, K. (1985). *Modeli valencije i zadovoljstvo u poslu*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
- Kratrina, S. (1990). *Organizational culture and head nurse leadership: the relationship to nurses' job satisfaction and turnover in hospital settings*. Atlanta: George state university.
- Konovsky, M. A. & Cropanzano, R. (1991). Perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 76, 698–707.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.
- Koys, D. J. (2001). The effects of employee satisfaction, organizational citizenship behavior, and turnover on organizational effectiveness: A unit-level, longitudinal study. *Personnel Psychology*, 54, 101–114.
- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M. & Taylor, M. S. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management Journal*, 43, 738–748.
- McFarlin, D. & Sweeney, P. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626–637.
- Mossholder, K. W., Bennett, N. & Martin, C. L. (1998). A multilevel analysis of procedural justice context. *Journal of Organizational Behavior*, 19: 131–141.
- Sempene M., Rieger, H. S., Roodt, G. (2003). Job satisfaction in relation to organizational culture. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(2), 23–30.
- Settoon, R. P., Bennett, N. & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 219–227.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage, London.
- Šarić, J. (1982). Zadovoljstvo poslom i neke karakteristike radnika. Zbornik radova „Dani psihologije u Zadru“. Zadar: Filozofski fakultet.
- Tanasijević, Z. (2011). Zadovoljstvo poslom – ključni pokazatelj motivacije zaposlenih. *Sociološka luča*, V/1, 116–123
- Tang, T. L-P. & Sarsfield-Baldwin, U. (1996). Distributive and procedural justice as related to satisfaction and commitment. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 61(3), 25–31.
- Yiing, L. H. & Ahmad, K. Z. (2009). The moderating effects of organizational culture on the relationships between leadership behaviour and organizational commitment

and between organizational commitment and job satisfaction and performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 30 (1), 53–86.

Wallach, E. J. (1983). Individuals and organization: The Cultural Match. *Training and Development Journal*, February, 0041–0861, 29–36.

Biljana Mirković, Svetlana Čizmić

JOB SATISFACTION: THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL CULTURE, ORGANIZATIONAL JUSTICE AND DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

Summary: The most important among all the attitudes of employees is their attitude towards their work and job satisfaction. This study's aim was: first, to determine the extent to which organizational culture and organizational justice contribute to job satisfaction, second, to determine whether there are statistically significant differences in satisfaction with specific aspects of work of employees of different demographic characteristics. The research was conducted on a sample of 175 persons employed in sector of health care and education in Banjaluka. During the study the following instruments were used: The Scale of Job Satisfaction, Organizational Culture Scale, Organizational Justice Scale and Questionnaire on Demographic Characteristics. The data processing was done using hierarchical regression analysis and multivariate analysis of variance. The obtained results show that the supportive, innovative and bureaucratic culture, as well as distributive and interpersonal justice are significant predictors of job satisfaction. As far as the demographic characteristics of employees and satisfaction with certain job aspects are concerned, the obtained results show that the employees aged 31–40 are least satisfied with the co-workers, employees with high education are least satisfied with the work procedures, employees with low level of education (artisans) are least satisfied with the salary, benefits and rewards, while the employees who work 16–25 years are least satisfied with the management. The obtained results suggest that organization can contribute to satisfaction of employees by establishing supportive and innovative culture, and distributive and interpersonal justice. It is important for an organization to continually work on identifying and eliminating the causes of dissatisfaction with certain aspects of the work of different demographic categories of employees as it is evident that they exist.

Key words: job satisfaction, organizational culture, organizational justice, demographic characteristics

Dušan Todorović³⁰, Zorica Marković³¹
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet

ZADOVOLJSTVO POSLOM U PRIVATNIM I DRŽAVNIM ORGANIZACIJAMA

Sažetak: Proces tranzicije odražava se na brojne segmente društva a posebno na funkcionisanje privrede prelaskom oblika svojine organizacija iz državnih i društvenih u privatne. Menja se način poslovanja, uslovi rada, zahtevi koji se postavljaju radnicima i odnos prema zaposlenima. Promene se odražavaju, između ostalog, i na zadovoljstvo poslom. Zadovoljstvo poslom uglavnom se određuje kao afektivni odnos čoveka prema činiocima posla i okruženju. Zbog značaja koji zadovoljstvo poslom ima na uspešnost poslovanja organizacije, čest je predmet istraživanja i to prevashodno u profitnim nego neprofitnim organizacijama (Brooke, 2007). Cilj istraživanja je ispitati postojanje razlika u izraženosti pojedinih faktora zadovoljstva poslom između zaposlenih u privatnim i državnim organizacijama, imajući u vidu da oblik svojine menja uslove poslovanja i tretman zaposlenih, što se odražava na zadovoljstvo poslom. Stepenn zadovoljstva poslom kod zaposlenih meren je kraćom verzijom Minesota upitnika za merenje zadovoljstva poslom (*Minnesota Satisfaction Questionnaire, Short form – MSQ*; Weiss, Dawis, England, Lofquist, 1977). Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od 200 ispitanika, 100 ispitanika zaposlenih u privatnim, a 100 zaposlenih u državnim organizacijama, različitog pola, starosti od 25 do 55 godina. Rezultati pokazuju da ne postoje razlike u opštem zadovoljstvu poslom između zaposlenih u privatnim i državnim firmama. Međutim postoje razlike u zadovoljstvu pojedinim faktorima posla između zaposlenih u privatnim i državnim organizacijama. Ispitanici zaposleni u državnim organizacijama zadovoljniji su aspektima rada koji se odnose na egzistencijalne potrebe (visina primanja, fizički uslovi rada) kao i intrinzičkim aspektima rada odnosno suštinom posla, u odnosu na zaposlene u privatnim organizacijama. Razlike su statistički značajne (Sig.<0,05). Utvrđeno je da ne postoje razlike u stepenu opšteg zadovoljstva poslom između ispitanika različitog pola, kao ni između ispitanika različite starosne dobi.

Ključne reči: zadovoljstvo poslom, zaposleni, privatne, državne organizacije

³⁰ dusan.todorovic@filfak.ni.ac.rs

³¹ zorica.markovic@filfak.ni.ac.rs

UVOD

Proces tranzicije odražava se na brojne segmente društva a posebno na funkcionisanje privrede prelaskom oblika svojine organizacija iz državnih i društvenih u privatne. Menja se način poslovanja, uslovi rada, zahtevi koji se postavljaju radnicima i odnos prema zaposlenima. Promene se odražavaju, između ostalog, i na zadovoljstvo poslom.

Zadovoljstvo poslom uglavnom se određuje kao afektivni odnos čoveka prema činionicima posla i okruženju. Zbog značaja koji zadovoljstvo poslom ima na uspešnost poslovanja organizacije, čest je predmet istraživanja i to češće u profitnim nego neprofitnim organizacijama (Brooke, 2007).

Danas u literaturi postoje dve grupe istraživača koji na drugačije načine definišu zadovoljstvo poslom. Po jednim to je *afektivna orijentacija prema poslu*, pa se definiše kao osećanje prema poslu (Evans, 1969). Druga grupa istraživača zadovoljstvo poslom definiše kao *sumu zadovoljstva pojedinim konkretnim odlikama posla i uslovima rada* (prema Guzina, 1980).

Zadovoljstvo zaposlenih ima značaja na **tri aspekta posla**: jedno je produktivnost, a druga dva su udaljavanje sa posla – apsentizam i fluktuacija (Robbins, 2003).

Zadovoljstvo i produktivnost – u poslednje vreme se ukazuje i na to da je produktivnost samo jedan aspekt poboljšavanja performansi pod dejstvom zadovoljstva radnika. Zadovoljan radnik ne samo što će biti produktivniji već će, što je nekada isto toliko važno, stvarati bolju atmosferu na poslu i pozitivno uticati na rad ostalih kolega. *Odsustvovanje sa posla* – zadovoljni radnici će manje odsustvovati sa posla. *Fluktuacija* – ustanovljeno je da će zadovoljni radnici manje napuštati posao nego nezadovoljni što deluje vrlo zdravorazumski. Stopa fluktuacije u preduzećima sa visokim nezadovoljstvom zaposlenih je znatno viša nego u onim sa nižim stepenom nezadovoljstva.

Postoje različiti pristupi pri merenju opšteg zadovoljstva poslom, odnosno različiti indikatori. Prema holističkom pristupu opšte zadovoljstvo se definiše kao afektivni odnos pojedinca prema poslu, ili kao stav prema poslu. Indikatori odnosno tvrdnje kao npr. zanimljivost posla, vezanost za posao, važnost posla za individuu, se sabiraju i dobija se skor opšteg zadovoljstva poslom. Za merenje opšteg zadovoljstva poslom primenjuje se Brajfield-Rotova skala (Brayfield & Rothe, 1951) kao i Kuninova skala lica koja je projekivni instrument. Kuninova skala sastoji se od fotografija lica koja prikazuju različite emocionalne izraze (smeh, ugodnost, do krajnjeg nezadovoljstva) a subjekat označava one koje najbolje odražavaju njegovo osećanje prema poslu (Hulin et al., 1964).

Indirektni – aditivni pristup zasniva se na tome da se mera opšteg zadovoljstva određuje preko pojedinih aspekata posla. Zasniva se na shvatanju da je osećanje osobe prema poslu koji obavlja rezultat zadovoljstva različitim aspektima posla. Postoje nekoliko pristupa indirektnog merenja a ovde će biti spomenuti neki od njih.

Prema aditivnom postupku opšte zadovoljstvo poslom shvata se i meri kao suma, zbir zadovoljstava pojedinim konkretnim aspektima posla. Zasniva se na pretpostavci da su svi uslovi rada, svi aspekti posla jednako značajni pa i jednako utiču na opšte zadovoljstvo poslom (Evans, 1969; Even, 1967).

Međutim, postoji stanovište da za pojedinca svi faktori posla nisu jednako vredni. Ako se prihvati da različiti aspekti posla imaju različitu važnost za svaku individuu, onda skor koji je najvažniji za individuu treba da dobije najveću numeričku vrednost, i obrnuto. Kako bi se dobila prava mera opšteg zadovoljstva poslom primenjuju se različiti načini vrednovanja. Jedan od njih je da se uzmu u obzir dva podatka: važnost pojedinih aspekata posla i zadovoljstvo individue tim aspektima. Skorovi sa ove dve skale (važnosti i zadovoljstva) se množe i tako dobijeni proizvodi se za svaki aspekt posla sabiraju u opšti skor zadovoljstva poslom. Drugi način je da se traži razlika između aspiracija i stepena njihove realizacije. Još složeniji postupak je merenje opšteg zadovoljstva poslom preko tri vrste podataka: važnost ciljeva, nivo aspiracije, i stepen dostizanja ciljeva (Evans, 1969; Even, 1967).

Istraživanja nisu dovela do jedinstvenih zaključaka u pogledu preferencije i vrednosti različitih postupaka merenja opšteg zadovoljstva poslom. Izbor nekog od postupaka vrednovanja i merenja zavisiće od konkretnog cilja istraživanja. U ovom istraživačkom radu korišćen je Minesota upitnik zadovoljstva poslom (*MSQ, Minesota Satisfaction Questionnaire*) i to kraća verzija (20 stavki). Duža verzija od 100 stavki meri dvadeset aspekata posla i generalno zadovoljstvo, pa test pripada aditivnom pristupu merenja zadovoljstva poslom. Postoje tri subskale u okviru kraćeg testa: intrinzička, ekstrinzička i opšte zadovoljstvo. U ovom istraživanju korišćena je kraća verzija koja je skala opšteg zadovoljstva poslom.

Na osnovu brojnih istraživanja moguće je zaključiti da na zadovoljstvo poslom deluje veliki broj različitih faktora. Pokušaj sistematizacije obuhvata više grupa faktora koji pozitivno ili negativno, manje ili više direktno deluju na zadovoljstvo poslom (Guzina, 1980):

- Opšte društveno-ekonomske prilike i uslovi su jedna od grupa faktora koja doprinosi zadovoljstvu ili nezadovoljstvu poslom. Ekonomska i društvena stabilnost, nestabilnost, mogućnost zapošljenja utiču na očekivanja individue i time i na zadovoljstvo poslom. Ovo se potvrđuje i rezultatima dobijenim istraživanjima koja su sprovedena u doba krize u našoj zemlji. Rezultati su pokazali da su u uslovima krize u društvu i u organizaciji kod radnika prema stepenu zadovoljenosti na poslednjem mestu potrebe za samoaktualizacijom, a na pretposlednjem egzistencijalne potrebe. Po rangu važnosti na prvom mestu su egzistencijalne potrebe, a zatim potrebe za samoaktualizacijom. Zadovoljstvo poslom u uslovima krize određeno je zadovoljavanjem intrinzičnih motiva (mogućnost izražavanja sopstvenih sposobnosti i znanja, izazovan posao, postignuti rezultati na poslu), a nezadovoljstvo niskom zaradom, na prvom mestu (Guzina, 1980).
- Uslovi u radnoj organizaciji, ekonomska perspektiva i mogućnost radne organizacije, struktura organizacije, organizacija posla, način rukovođenja

i upravljanja, opšta „klima“ u organizaciji, razne beneficije i olakšice koje radnici imaju itd.

- Radna grupa i neposredni rukovodilac, odnosi u grupi, način rukovođenja.
- Posao, vrsta, zanimljivost, težina posla, mogućnost napredovanja i afirmacije na poslu, zarada, fizički uslovi rada, rad u smenama, rizičnost posla, mogućnost povređivanja i profesionalnih oboljenja.
- Položaj, socijalno poreklo, obrazovanje, motivacija, osobine ličnosti, sposobnosti individue.
- Sličnu klasifikaciju daje nam i Kac koji je izolovao četiri nezavisna faktora, uzroka zadovoljstva poslom (prema Tanasijević, 2006). To su:
 - zadovoljstvo novčanim nagradama za posao, sadašnje i buduće plaćanje tog posla, mogućnosti koje pruža za sticanje znanja i napredovanje;
 - zadovoljstvo radom, jačina privlačnosti posla, koliko je posao zanimljiv i kakav status daje;
 - zadovoljstvo preduzećem kao organizacijom, radni uslovi i poslovanje preduzeća;
 - zadovoljstvo sposobnošću predradnika, tehničara i vođa.

Polazna pretpostavka mnogih istraživanja koja su se bavila zadovoljstvom poslom bila je da su zadovoljniji radnici i produktivniji. Međutim, ova pretpostavka nije potvrđena. Po nekim istraživanjima ono što utiče na produktivnost radnika nije zadovoljstvo poslom već nezadovoljstvo radnika (prema Tomenković, 1981). Tačnije učinak zavisi od jačine doživljenog nezadovoljstva i od toga da li individua opaža učinak kao sredstvo dostizanja za nju vrednih nagrada.

METODOLOŠKI DEO

Ciljevi istraživanja

1. Ispitati da li postoje razlike u izraženosti intrinzičkih faktora zadovoljstva poslom kod pojedinaca zaposlenih u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama.
2. Ispitati da li postoje razlike u izraženosti ekstrinzičkih faktora zadovoljstva poslom kod pojedinaca zaposlenih u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama.
3. Ispitati faktorsku strukturu instrumenta, i u odnosu na nađene faktore ispitati razliku u zadovoljstvu poslom u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama.

Pošto smo identifikovali faktore koje smo nazvali egzistencijalni i faktori psihološke klime dodali smo još dva nova cilja istraživanja:

4. Ispitati da li postoje razlike u izraženosti egzistencijalnih faktora zadovoljstva poslom kod pojedinaca zaposlenih u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama.
5. Ispitati da li postoje razlike u izraženosti faktora zadovoljstva poslom koji se odnose na psihološku klimu kod pojedinaca zaposlenih u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama.
6. Ispitati da li postoje razlike u izraženosti ukupnog zadovoljstva poslom kod pojedinaca zaposlenih u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama.
7. Ispitati da li postoji razlika u zadovoljstvu poslom kod pojedinaca različitog pola.
8. Ispitati da li postoji razlika u zadovoljstvu poslom kod pojedinaca različite starosne dobi.

Uzorak istraživanja

U ovom istraživanju je učestvovalo 200 ispitanika koji su zaposleni u privatnim (100) i državnim (100) proizvodnim organizacijama u Srbiji, uzrasta od 24 do 60 godina. Testove su ispunili kako subjekti koji rade u administraciji tako i oni koji rade u neposrednoj proizvodnji.

Instrument

Minesota upitnik zadovoljstva poslom (MSQ) pruža pouzdanu meru zadovoljstva individue svojim poslom. Postoje duža i kraća verzija testa. Verzija koja je korišćena u ovom istraživanju je kraća verzija (MSQ short form, Weiss et al., 1967) od 20 stavki ima tri subskale merenja: ***intrinzičku, ekstrinzičku i opštu.***

Neki od ajtema koji čine subskalu ekstrinzički faktori su:

- *Zadovoljan/na sam svojom platom i količinom posla koju obavljam.*
- *Postoje šanse da napredujem na ovom poslu.*
- *Zadovoljan/na sam načinima na koje se moj šef odnosi prema radnicima.*
- Neki od ajtema koji čine subskalu intrinzički faktori su:
- *Postoje prilike da radim različite stvari s vremena na vreme.*
- *Imam mogućnost da radim stvari koje nisu protiv moje savesti.*
- *Od posla dobijam osećanje ispunjenosti.*

Autori ovog testa su Vajs, Dejvis, Ingland i Lofkist (David J. Weiss, Rene V. Dawis, George W. England and Lloyd H. Lofquist), a objavljen je 1967. godine.

Kao što je prethodno napomenuto, dobili smo faktorskom analizom još dva faktora. Pored analiza koje su bile usmerene na ispitivanje razlika u opštem zadovoljstvu poslom, kao i aspektima koji se odnose na ekstrinzičko i intrinzičko zadovoljstvo poslom, sproveli smo i faktorsku analizu, metodom ekstrahovanja

glavnih komponenti, gde su izdvojena dva faktora koji zajednički objašnjavaju 48,2% ukupne varijanse zadovoljstva poslom.

Prvi faktor zasićuje stavke kao što su:

- Ovaj posao mi obezbeđuje stalno zaposlenje.
- Zadovoljan/na sam mojom platom i količinom posla koju obavljam.
- Zadovoljan/na sam radnim uslovima.,

što su pre svega aspekti rada koji se odnose na **egzistencijalne potrebe** (*visina primanja, fizički uslovi rada*).

Drugi faktor zasićuje stavke kao što su:

- Zadovoljan/na sam načinima na koje se moje kolege slažu jedni sa drugima.
- Zadovoljan/na sam načinima na koje se moj šef odnosi prema radnicima.
- Imam priliku da kažem drugima šta da rade.
- Zadovoljan/na sam načinima na koje se politika firme sprovodi u praksi.,

što su pre svega aspekti rada koji se odnose na **psihološku klimu u organizaciji**.

Dobijene faktore uvrstili smo u kasnije analize koje se odnose na razlike u izraženosti opšteg zadovoljstva poslom kao i njegovih užih aspekata.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Na početku odeljka o dobijenim rezultatima istraživanja, prvo će biti izloženi pokazatelji koji se odnose na deskriptivnu statistiku, što predstavlja dobru polaznu osnovu za dalje analize u radu.

Tabela 1. Deskriptivna statistika različitih faktora zadovoljstva poslom u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama

	Intrinzičko zadovoljstvo	Ekstrinzičko zadovoljstvo	Egzistencijalni faktori zadovoljstva	Psihološka klima u organizaciji	Ukupno zadovoljstvo
N	200	200	200	200	200
AS	43.13	19.04	23.99	30.49	68.71
SD	7.47	4.87	5.21	6.16	12.79
Empirijski Minimum	23.00	6.00	10.00	12.00	36.00
Empirijski Maximum	58.00	30.00	34.00	45.00	98.00
Teorijski Minimum	14.00	6.00	7.00	9.00	20.00
Teorijski Maximum	70.00	30.00	35.00	45.00	100.00

Pored analiza sprovedenih na celokupnom uzorku ispitanika, sprovedene su analize i na poduzorcima ispitanika iz privatnih i državnih radnih organizacija, a rezultati su prikazani kroz tabelu 2.

Tabela 2. Deskriptivna statistika zadovoljstva poslom kod zaposlenih iz privatnih i državnih organizacija

Vrsta preduzeća		Egzistencijalni faktori zadovoljstva	Psihološka klima u organizaciji	Intrinzičko zadovoljstvo	Ekstrinzičko zadovoljstvo	Ukupno zadovoljstvo
privatno	AS	22.89	30.20	42.23	18.58	67.15
	SD	5.54849	6.13320	7.88280	5.00339	13.46554
	Minimum	10.00	13.00	23.00	8.00	38.00
	Maximum	34.00	42.00	58.00	28.00	94.00
državno	AS	25.09	30.79	44.04	19.50	70.28
	SD	4.64083	6.21223	6.97169	4.72154	11.94861
	Minimum	10.00	12.00	23.00	6.00	36.00
	Maximum	34.00	45.00	58.00	30.00	98.00

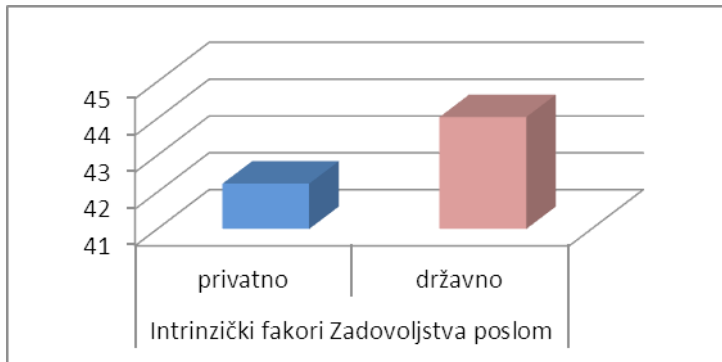
U tabeli 2 predstavljen je uporedni prikaz izraženosti različitih faktora zadovoljstva poslom između privatnih i državnih organizacija

Osim psihološke klime u organizaciji, svi faktori zadovoljstva poslom su izraženiji u državnim organizacijama.

S obzirom na dobijene pokazatelje, provereno je da li su ove nađene razlike statistički značajne a dobijeni rezultati su prikazani kroz tabele 3 do 7.

Tabela 3. Značajnost razlika u izraženosti intrinzičkih faktora zadovoljstva poslom kod zaposlenih iz privatnih i državnih organizacija

	Oblik svojine organizacije	N	Aritmetička sredina	t	p
Intrinzički faktori zadovoljstva poslom	privatno	100	42.23	-2.720	,047
	državno	100	44.04		

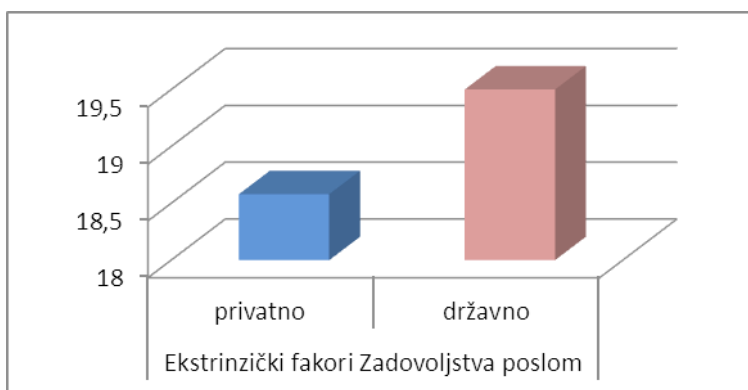


Grafik 1. Razlike u izraženosti intrinzičkih faktora zadovoljstva poslom kod zaposlenih iz privatnih i državnih organizacija

Rezultati prikazani u tabeli 3 i na grafiku 1 govore u prilog tome da između ispitanika koji rade u privatnim i državnim organizacijama postoji razlika u izraženosti intrinzičkih faktora zadovoljstva poslom, te da je ova dobijena razlika statistički značajna na nivou $p < 0.05$.

Tabela 4. Značajnost razlika u izraženosti ekstrinzičkih faktora zadovoljstva poslom kod zaposlenih iz privatnih i državnih organizacija

	Oblik svojine organizacije	N	Aritmetička sredina	t	p
Ekstrinzički faktori zadovoljstva poslom	privatno	100	18.58	-1.337	,183
	državno	100	19.50		

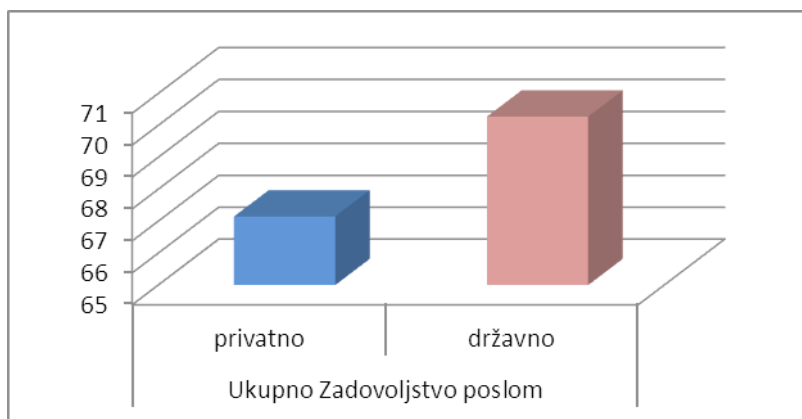


Grafik 2. Razlike u izraženosti ekstrinzičkih faktora zadovoljstva poslom kod zaposlenih iz privatnih i državnih organizacija

Nalazi dobijeni t-testom ukazuju da (tabela 4) između ispitanika koji rade u privatnim i državnim organizacijama postoji razlika u izraženosti egzistencijalnih faktora zadovoljstva poslom, ali ona nije statistički značajna na nivou $p < 0.05$

Tabela 5. Značajnost razlika u ukupnom zadovoljstvu poslom kod zaposlenih iz privatnih i državnih organizacija

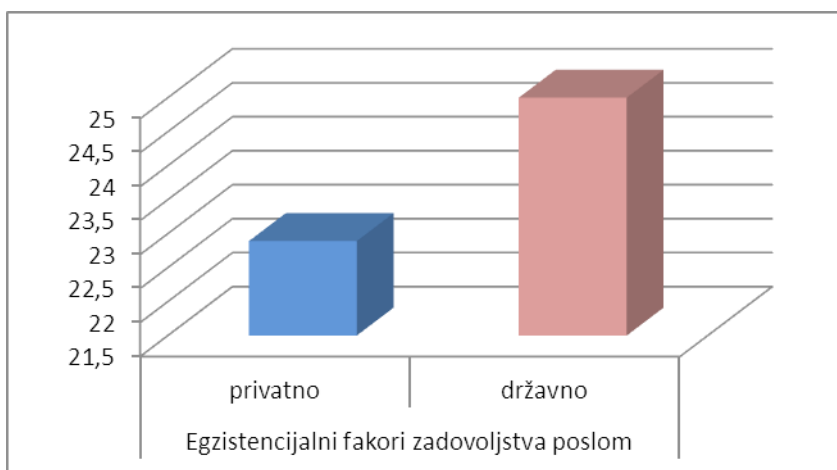
	Oblik svojine organizacije	N	Aritmetička sredina	t	p
Ukupno zadovoljstvo poslom	privatno	100	67.15	-1.739	,084
	državno	100	70.28		



Grafik 3. Razlike u ukupnom zadovoljstvu poslom kod zaposlenih iz privatnih i državnih organizacija

Podaci izloženi kroz tabelu 5 ukazuju da između ispitanika koji rade u privatnim i državnim organizacijama postoji razlika u izraženosti ukupnog zadovoljstva poslom, ali ona nije statistički značajna na nivou $p >$

	Oblik svojine organizacije	N	Aritmetička sredina	t	p
Egzistencijalni faktori zadovoljstva poslom	privatno	100	22.89	-3.041	,003
	državno	100	25.00		

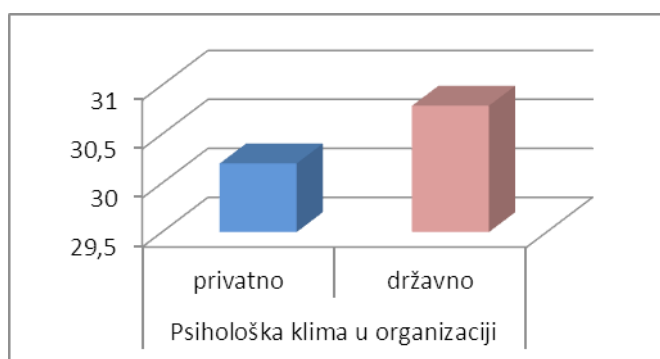


Grafik 4. Razlike izraženosti egzistencijalnih faktora zadovoljstva poslom kod zaposlenih iz privatnih i državnih organizacija

Podaci prikazani u tabeli 6 ukazuju da između ispitanika koji rade u privatnim i državnim organizacijama postoji razlika u izraženosti egzistencijalnih faktora zadovoljstva poslom, statistički značajna na nivou $p < 0.05$.

Tabela 7. Značajnost razlika u psihološkoj klimi kao faktoru zadovoljstva poslom između zaposlenih u privatnim i državnim organizacijama

	Oblik svojine organizacije	N	Aritmetička sredina	t	p
Psihološka klima u organizaciji	privatno	100	30.20	-676	,552
	državno	100	30.79		



Grafik 5. Razlike u psihološkoj klimi kao faktoru zadovoljstva poslom između zaposlenih u privatnim i državnim organizacijama

U tabeli 7 može se videti da između ispitanika koji rade u privatnim i državnim organizacijama nema razlike u izraženosti faktora zadovoljstva poslom koji se odnose na psihološku klimu organizacije.

Imajući u vidu da su kontrolne varijable istraživanja bile pol i godine starosti ispitanika, ispitano je i da li postoje razlike u izraženosti različitih faktora zadovoljstva poslom (egzistencijalni, psihološka klima, intrinzički, ekstrinzički) i ukupnog zadovoljstva poslom u odnosu na pol i starost ispitanika.

Tabela 8. Značajnost razlika u zadovoljstvu poslom između zaposlenih različitog pola

	pol	AS	t	p
Egzistencijalni faktori zadovoljstva	muški	23.84	-.432	.666
	ženski	24.16		
Psihološka klima u organizaciji	muški	30.22	-.677	.499
	ženski	30.81		
Intrinzičko zadovoljstvo	muški	42.78	-.712	.477
	ženski	43.54		
Ekstrinzičko zadovoljstvo	muški	18.69	-1.087	.278
	ženski	19.44		
Ukupno zadovoljstvo	muški	67.97	-.889	.375
	ženski	69.58		

Podaci izloženi kroz tabelu 8 ukazuju da iako ispitanice ostvaruju nešto više skorove na gotovo svim faktorima ukupnog zadovoljstva poslom, dobijene razlike nisu statistički značajne na nivou $p < 0.05$.

Tabela 9. Značajnost razlika u zadovoljstvu poslom između zaposlenih različitih godina starosti

	Godine starosti	AS	t	p
Egzistencijalni faktori zadovoljstva	24–42	23.64	-.895	.372
	43–60	24.30		
Psihološka klima u organizaciji	24–42	29.84	-1.439	.152
	43–60	31.09		
Intrinzičko zadovoljstvo	24–42	42.34	-1.442	.151
	43–60	43.86		

Ekstrinzičko zadovoljstvo	24–42	18.72	-.866	.388
	43–60	19.32		
Ukupno zadovoljstvo	24–42	67.42	-1.371	.172
	43–60	69.90		

Podaci izloženi kroz tabelu 8 ukazuju da iako stariji zaposleni ostvaruju nešto više skorove na gotovo svim faktorima ukupnog zadovoljstva poslom, dobijene razlike nisu statistički značajne na nivou $p < 0.05$.

ZAKLJUČAK

Rezultati ukazuju da je zadovoljstvo poslom veće u društvenim organizacijama. Nađeno je da je razlika najizraženija u egzistencijalnim faktorima dobijenih faktorizacijom koju smo mi sprovedli, ali razlika je značajna i u intrinzičkim faktorima zadovoljstva poslom (faktorizacija prema autorima Minesota upitnika). Nema statistički značajnih razlika u stepenu zadovoljstva poslom u odnosu na pol i starosnu dob ispitanika.

Pretpostavka je da savremene okolnosti u sferi rada i zapošljavanja promovišu sve izraženiju nesigurnost zaposlenja. Kako napominju pojedini autori (Gowing, Kraft, Campbell Quick, 1998; Howard, 1995; Pfeffer, 1998; Rifkin, 1995) sfera života vezana za rad bila je predmet dramatičnih promena tokom poslednjih decenija. Situacija postaje takva da mnogi zaposleni moraju da prihvate da obavljaju poslove koji su daleko ispod njihovih stručnih kvalifikacija (Alex, 2002) ili su pak suočeni sa izraženom nesigurnošću za nalaženje novog zaposlenja na tržištu rada (Federalna kancelarija za statistiku u Nemačkoj, Statistisches Bundesamt, 2005). Sigurnost koju su ranije pružale državne organizacije danas praktično ne postoji. Dostojna su u državnim organizacijama postojale vrednosti da se materijalna nadoknada dobija relativno nezavisno od same količine obavljenog posla, kao i da je sigurnost zaposlenja bila izvesnija.

Realnost je da se formiraju stroži zahtevi u pogledu odnosa obavljenog posla i nadoknade, nužnost prihvatanja težih radnih uslova, prihvatanje poslova koji ne pružaju osećanje ispunjenosti, a navedene promene svakako su izraženije u radnim organizacijama iz privatnog sektora u odnosu na državni imajući u vidu da se ovaj drugi nedovoljno brzo restruktuiraju – što za posledicu ima „preživljavanje“ starih vrednosti. To svakako može biti jedan od razloga za slabije zadovoljstvo poslom u privatnim radnim organizacijama, pogotovo u pogledu egzistencijalnih i intrinzičkih faktora. Ipak, iako nisu statistički značajne, indikativno je da razlike možda postoje i na drugim aspektima zadovoljstva poslom, pa se preporučuje sprovođenje daljih istraživanja na novim i različitim uzorcima zaposlenih.

Literatura

- Alex, L. (2002). Diskrepanzen zwischen Ausbildung und Beschäftigung insbesondere im Facharbeiterbereich [Discrepancies between apprenticeship and employment]. In R. Jansen (Ed.), *Die Arbeitswelt im Wandel* [Changes in working environments] (pp. 33–51). Bielefeld, Germany: Bertelsmann.
- Brayfield, A., Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 35, 307–311.
- Brooke, S. (2007). Leadership and Job satisfaction. *Journal of Academic Leadership*, Vol. 4, No.1.
- Evans, M. (1969). Conceptual and operational problems in the measurement of various aspects of job satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 54, No. 2, 93–101.
- Even, R. (1967). Weighting components of job satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 51, 68–73.
- Federal Statistical Office [Statistisches Bundesamt]. (2005). *Leben und Arbeiten in Deutschland 2004* [Life and work in Germany 2004]. Wiesbaden: Author.
- Gowing, M. K., Kraft, J. D. & Campbell Quick, J. (Eds.) (1998). *The new organizational reality: Downsizing, restructuring, and revitalization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Guzina, M. (1980). *Kadrovska psihologija*. Beograd: Naučna knjiga,
- Howard, A. (1995). *The changing nature of work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hulin, C., Locke, E., Smith, P., Kendall, L. (1964). Convergent and discriminant validity for areas and methods of rating job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 48, No. 5, 379–385.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Rifkin, J. (1995). *The end of work: The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam.
- Robbins, S. (2003). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.,
- Tanasijević, Z. (2006). *Ljudski resursi – put ka poslovnoj izvrsnosti*. Festival kvaliteta 2006, 33. nacionalna konferencija o kvalitetu, Kragujevac
- Tomenković, T. (1981). *Kadrovska psihologija*. Beograd: Naučna knjiga,
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W. and Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Vol. 22, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.

JOB SATISFACTION IN PRIVATE AND PUBLIC ORGANIZATIONS

Summary: The transition process is reflected in the numerous segments of society and especially in the functioning of the economy by switching the form of ownership of organizations from public ownership to the private ownership. The way of doing business, working conditions, requirements for workers and the treatment of employees are in the process of changing. Among other things, changes have effect on job satisfaction. Job satisfaction is generally defined as the affective attitude toward job and work environment. Due to its importance to the performance of the whole organization job satisfaction is often the subject of study and more often in profit than non-profit organizations (Brooke, 2007). The aim of this study was to investigate differences in certain factors of job satisfaction among employees in private and public organizations, bearing in mind that the type of ownership can affect business strategies and also the treatment of employees, which is reflected in job satisfaction. The level of job satisfaction among employees is measured with Minnesota shorter version of the questionnaire for measuring job satisfaction (Minnesota Satisfaction Questionnaire, Short Form – MSQ, Weiss, Dawis, England, Lofquist, 1977). The survey was conducted on a sample of 200 respondents, half of them work in the private and half of them work in public organizations, respondents of different sexes, aged 25 to 55 years. The results show that there are no differences in overall job satisfaction among employees in private and public companies. However, there are differences in some factors of job satisfaction among employees in the private and public organizations. Respondents employed in public organizations are more satisfied with aspects of work relating to basic needs (income level, physical working conditions) and also with intrinsic aspects of the work or the substance of the work in relation to employees of private organizations. The differences were statistically significant ($\text{sig.} < 0.05$). It has been found that there are no differences in the level of overall job satisfaction among respondents of different gender, or between respondents of different age.

Key words: job satisfaction, employees, private and public organizations

Dobrića Vujić³², Jelena S. Dostanić³³, Katarina S. Suvajdžić³⁴
Univerzitet Union
Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkić

PRISTUP RAZVOJU TALENATA U POSLOVNOJ ORGANIZACIJI

Sažetak: Cilj ovog rada je prikaz pristupa razvoju talenata u savremenoj poslovnoj organizaciji, analiza aktivnosti i potreba za primenom ovog pristupa u praksi naših preduzeća i institucija. U psihologiji je odavno poznato da je razvoj potencijala pojedinca kontinuirani proces koji se ne završava u toku procesa redovnog školovanja. Društva i poslovne organizacije koje pretenduju na razvoj, koji nije moguć bez talentovanih pojedinaca, o tome vode računa. Ova tema je kod nas veoma malo obrađivana i skoro da je nepoznata. U našoj praksi pažnja usmerena na talentovane uglavnom se svodi na pojedinačne akcije dodele stipendija i kratkoročne materijalne podrške nadarenim pojedincima u toku školovanja i – tu se staje. U preduzećima u razvijenim zemljama talentima se posvećuje izuzetna pažnja, a glad za talentima je danas posebno izražena. „Rat za talente“, karakterističan pre svega za evropske zemlje, od momenta kulminacije ekonomske krize i porasta nezaposlenosti ustupio je mesto „ratu za rad“, ali samo na prvi pogled. Ozbiljni stručnjaci naglašavaju da samo sposobni pojedinci, pre svih menadžeri, mogu da obezbede porast radnih mesta. Pristup razvoju talenata u organizaciji (Talent Management) je složen proces međusobno povezanih aktivnosti, od profesionalne selekcije, uvođenja u posao, planiranja karijere, treninga i koučinga, procene performansi i kompetencija, do pristupa motivisanju i razvijanja posebne klime i organizacijske kulture, primerene kreativnim pojedincima. U razvijenim zemljama o tome postoje brojni primeri dobre prakse (best practice) koji služe kao modeli drugima. I kod nas postoji svest o potrebi za unapređenjem rada sa talentovanim pojedincima u organizaciji. U uporednom anketnom ispitivanju potreba za unapređenjem kompetencija neposrednih rukovodilaca u našim preduzećima i institucijama „Pažnja i usmerenje na talentovane“, 2011. godina se nalazi na četvrtom mestu među 30 kompetencija (AS=3,48; SD=1,26, skala 1–5), a 2012. na trećem mestu (AS=3,69; SD=1,28). Unapređenje kompetencija rukovodilaca za rad sa talentovanim pojedincima u poslovnim organizacijama je složena aktivnost koja predstavlja veliki izazov za stručnjake, a pre svega za psihologe rada i organizacije.

Ključne reči: talenti, menadžment talentima, kompetencije za rad sa talentovanimima

³² vujicd@eunet.rs

³³ jelena.dostanic.sm@gmail.com

³⁴ katarina.suvajdzic@gmail.com

UVOD

Poslovne organizacije suočavaju se sa brojnim izazovima. Jedan od najvećih izazova je upravljanje ljudskim potencijalima, prevashodno – upravljanje talentima. Uspješne poslovne organizacije implementiraju u svoju organizacionu kulturu vrednosni sistem u kojem su ljudi i njihovo znanje na prvom mestu. Talentovani pojedinci predstavljaju intelektualni kapital preduzeća i na njih se gleda kao na glavni izvor konkurentске prednosti. U razvijenim zemljama davno je shvaćen značaj talentovanih pojedinaca i njima je posvećena posebna pažnja. Prema istraživanju jedne od najpoznatijih konsalting agencija, Bostonske konsalting grupe (The Boston Consulting Group), do 2015. godine evropske organizacije suočice se sa pet posebno važnih izazova od kojih je na prvom mestu upravljanje talentima (Crabb, 2007). Zemlje u tranziciji, poput Srbije, suočene su sa brojnim internim i eksternim problemima prilagođavanja savremenom načinu poslovanja. Dok u svetu vlada „rat za talentima“, zemlje u tranziciji vode još jedan vrlo težak rat a to je „rat za rad“. Nezaposlenost je veliki problem sa kojim teško izlaze na kraj i mnoge razvijene zemlje, dok ona za zemlje u razvoju predstavlja večiti kamen spoticanja. Međutim, samo sposobni pojedinci, pre svega kompetentni menadžeri, mogu da obezbede porast radnih mesta.

Upravljanje talentima je složen proces koja zahteva saradnju stručnjaka različitih profila. Neke od aktivnosti koje podrazumeva upravljanje talentima su: profesionalna selekcija, uvođenje u posao, planiranje karijere, treninga i koučinga, procene performansi i kompetencija, motivisanje i razvijanje posebne klime i organizacione kulture, primerene kreativnim pojedincima.

Cilj ovog rada jeste prikaz pristupa razvoju talenata u savremenoj poslovnoj organizaciji, analiza aktivnosti i potreba za primenom ovog pristupa u praksi naših preduzeća i institucija.

Šta se podrazumeva pod talentima

Sadržaj ovog pojma veoma je teško odrediti jer ne postoji opšta saglasnost u vezi sa tim šta je talenat i ko su talentovani pojedinci. U našoj sredini prva asocijacija na talente jesu posebno nadarene osobe u pojedinim oblastima poput glume, nauke, umetnosti, određenim manuelnim veštinama... Kod nas, ovaj pojam se retko vezuje za poslovnu uspešnost. Međutim, u razvijenim zemljama ovaj termin je veoma zastupljen kada je reč o uspešnim poslovnim ljudima koji svojim potencijalima doprinose uspešnosti kompanija za koje rade.

Iveković navodi da je talenat u novije vreme jedna od najtraženijih osobina koje poslodavci očekuju od svojih zaposlenih, a koja se manifestuje kao poseban, ponavljajući oblik razmišljanja i ponašanja koje pojedincu omogućuje bolje rezultate u poređenju sa nekom drugom osobom koja je prošla isti trening i stekla iste veštine, ali koja nema toliko izražen talenat (Pološki-Vokić i Naoulo Bego, 2012).

Prema Morganu i Jardinu (2010) vrhunski (top) talenti su oni zaposleni koji rutinski nadilaze očekivanja, istovremeno ukazujući na „prava“ ponašanja i brzi su u usvajanju novih znanja i pristupa.

Torn i Pelat (Thorne & Pellant, 2007) ukazuju na karakteristike talentovanih pojedinaca u organizaciji: znatiželjni su, postavljaju ambiciozne ciljeve, rade dugo i ulažu velike napore kada su zainteresovani, vole da rade više stvari odjednom. Međutim, talentovani pojedinci imaju i neka negativna obeležja kao što su: ograničen raspon pažnje, posao im brzo dosadi, imaju više ideja nego što mogu realizovati, kada im posao dosadi žele da budu negde drugde...

Ingliš i Ingliš (prema Milinković, 2002) navode da je talenat visok stepen sposobnosti ili podobnosti. Ovi autori ističu da su dar i obdarenost popularni nazivi za sposobnost, koja je velikim delom urođena. Terman, jedan od pionira u sistematskom izučavanju nadarenosti kod dece, dao je sličnu definiciju talenta kao visoke opšte intelektualne sposobnosti.

U savremenoj literaturi, od termina *talenat*, nerazdvojan je termin *kreativan pojedinac*. Milinković (2002) ističe da je kreativan pojedinac onaj kome jedinstven sklop crta ličnosti omogućava da u određenim okolnostima stvara nove proizvode koji imaju društveni značaj.

Na osnovu poslednje dve definicije možemo zaključiti da je za proučavanje talenata neophodno da poznamo sposobnosti i osobine ličnosti kao značajne determinante stvaralaštva talentovanih pojedinaca.

Intelektualni kapital kao izvor konkurentske prednosti

Konkurentnost kompanija ne određuje fizička imovina, već intelektualni kapital zaposlenih u kompaniji. Pritom, najznačajnije razlike između uspešnih i neuspešnih kompanija nisu u ljudskim potencijalima, već u načinu prepoznavanja, korišćenja i razvijanja tih potencijala.

Savremeno poslovanje pred organizacije stavilo je mnoge izazove na koje je neophodno pravovremeno odgovoriti. Kako se tržišta šire, neizvesnost raste, tehnologije se razvijaju, konkurencija se povećava i jača, proizvodi i usluge brzo zastarevaju i nestaju sa tržišta, uspešne kompanije karakteriše njihova sposobnost da permanentno kreiraju nova znanja, da ih brzo rašire na sve nivoe organizacije i ugrade u nove tehnologije, procese, proizvode i usluge (Marcikić i Radovanov, 2011). Ključnu ulogu u ovim aktivnostima imaju upravo zaposleni koji svojim sposobnostima, veštinama i kreativnim idejama odgovaraju na postavljene izazove. Danas, glavna vrednost kompanije je znanje, kreativnost, sposobnost, inovacija i želja za učenjem (Navarro, Lopez, Pena, 2011). Promena vrednosti kompanije rezultirala je i promenama u kvalifikacionoj strukturi zaposlenih. U organizacijama se smanjuje potreba za nisko kvalifikovanim radnicima, a povećava se potražnja za „radnicima znanja“. „Radnik znanja“ je svaki zaposleni koji doprinosi ostvarivanju profita u kompaniji, uključen je u rešavanje problema, visoko je edukovan i konti-

nuirano ulaže u svoje znanje, ima visok stepen autonomije i odgovornosti u kompaniji, marljiv je i vrlo motivisan za rad, fleksibilan je i prilagodljiv, samouveren je i uporan (Sundać i Švast, 2009). S obzirom na to da se znanje kontinuirano, tokom celog radnog veka, mora obnavljati i inovirati, kompanije su prinuđene da zapošljavaju samo one radnike koji su fleksibilni i spremni na permanentno učenje.

Osnovna pretpostavka za razvoj društva znanja je da ono bude visoko vrednovano, odnosno da se na nivou institucija obrazovanja, preduzeća i države prepozna znanje kao resurs za rešavanje problema, bilo individualnih ili društvenih (Hodžić, 2011).

Globalni „rat za talente“

Dok iz nerazvijenih zemalja u tranziciji, mladi stručnjaci odlaze u potragu za poslom gde će moći da aktuelizuju svoje potencijale, iskoriste znanje koje su stekli tokom školovanja i dalje se profesionalno razvijaju, u svetu vlada „rat za talentima“. Zemlje i organizacije svakodnevno vode bitke kako bi privukle i zadržale talentovane pojedince u svojim kompanijama.

Majkls (Michaels, 2001) navodi tri glavna razloga koja su uzrokovala rat za talentima. Prvi razlog jeste nezaustavljivi *prelaz iz industrijske u informatičku eru*, koji je doveo do smanjenja potreba organizacija za nisko kvalifikovanim radnicima i do povećanja potreba za visoko obrazovanim stručnjacima. Kao drugi razlog navodi *povećanu potrebu za talentovanim menadžerima*. Menadžeri su ključni za uspeh kompanija, oni stvaraju poslovnu politiku organizacije koja može voditi produktivnosti i stvaranju dobre organizacione kulture koja će biti plodno tlo za razvoj potencijala zaposlenih, ili nasuprot tome, oni mogu stvoriti nepovoljan brend organizacije kao nepoželjnog poslodavca i tako oterati mlade, talentovane pojedince, od svoje kompanije. Od menadžera se očekuje da prate turbulencije tržišta i pravovremeno reaguju na njih, kao i da prate trendove savremenog poslovanja i da im se prilagođavaju. Samo uz kompetentan menadžment, koji razume značaj svoje uloge, kompanije mogu ostati konkurentne na tržištu. Zato u središtu pojma „rat za talente“, leži pojam „rat za talentovane menadžere“. Treći razlog jeste *povećana mobilnost ljudskih resursa*. Savremene organizacije su shvatile da je fleksibilnost jedna od osnovnih osobina neophodna za opstanak i razvoj. Talentovani pojedinci su takođe uvideli značaj fleksibilnosti za razvoj sopstvenih karijera. Stručnjaci su sve više spremni da promene organizacije, gradove, pa čak i države u potrazi za plodnim tлом na kojem mogu da aktuelizuju svoje potencijale. Iz ovih razloga, organizacije se ne suočavaju samo sa pitanjima *kako privući talentovane pojedince*, nego *kako ih zadržati*. Troškovi gubitka stručnjaka za organizacije su pravi luksuz. Pološki-Vokić i Zaninović (2010) navode da trošak zapošljavanja nove osobe može biti i do 150% godišnje plate osobe koja odlazi iz organizacije. Organizacije koje ne uspevaju da zadrže svoje zaposlene snose visoke troškove zapošljavanja novih ljudi, gube lojalnost svojih kupaca i klijenata, kao i vlastitu

bazu znanja (Chhabra & Mishra, 2008). Kako kompanije ne bi gubile talentovane stručnjake, neophodno je da ljudi i njihovo znanje budu prvi na listi vrednosti organizacije, da se stvara motivacioni ambijent i prijatna organizaciona klima koja će podsticati inovativnost zaposlenih. Ključnim kadrovima se moraju obezbediti prilike za profesionalno usavršavanje i razvoj kroz organizovanje seminara, treninga i edukacija. Veoma veliki značaj ima i politika razvijanja dobrih međuljudskih odnosa. Organizacija, kao jedan veoma složen sistem, sastavljen od ljudi različitih profesija, među kojima postoje velike individualne razlike, mora pronaći način da sve te razlike usmeri ka zajedničkom cilju od koga će imati dobit i organizacija i pojedinci. Ukoliko u tome ne uspe, velika je verovatnoća da će upravo te individualne razlike biti izvor konflikata u organizaciji, koji će stvarati lošu organizacionu klimu. S obzirom na to da ljudski kapital predstavlja ključ uspeha tržišno orijentisanog preduzeća, zaposleni opravdano postaju centar pažnje menadžmenta ljudskih resursa (Marcikić i Radovanov, 2011).

Pribavljanje i razvijanje talenata

Veliki je izazov za organizacije da razviju efektivne programe za pribavljanje, razvijanje i zadržavanje talenata. Već je pomenuto da talentovani pojedinci imaju veliku vrednost na tržištu rada i da su veoma mobilni kada je reč o promenama kompanija. Jedan od načina za izgrađivanje lojalnosti kod talenata jeste da ih organizacije prepoznaju u periodu dok još nisu realizovali u potpunosti svoje potencijale i da im omogući da to učine upravo kod njih, obezbeđujući im sve neophodne uslove za ličnu i profesionalnu samoaktuelizaciju. Ovakav način pribavljanja talenata podrazumeva regrutaciju talentovanih pojedinaca još dok studiraju ili su tek na početku svojih karijera. Kratkoročno gledano, za organizacije ovo jeste skup i rizičan način, ali posmatrano na duge staze veoma je isplativ pristup. Talentovani pojedinci biće zahvalni na prilici i izgrađivaće lojalnost prema organizaciji koja ih je prepoznala. Takođe, prenosiće svoje pozitivno iskustvo stečeno u organizaciji i tako uticati na formiranje brenda organizacije kao poželjnog poslodavca, što može privući i druge talentovane pojedince.

Rukovodioci treba da budu obučeni da prepoznaju i razvijaju talentovane pojedince i unutar svoje organizacije. Ovakav način regrutacije imaće veliku motivacionu ulogu u razvoju samog talentovanog zaposlenog, ali može motivisati i druge zaposlene u organizaciji da se trude da povećaju svoje performanse. Još jedan vid regrutacije jeste eksterna regrutacija koja podrazumeva pribavljanje talentovanih pojedinaca sa tržišta rada, primenom adekvatne profesionalne selekcije.

U svetu su se 80-ih godina prošlog veka razvile agencije koje se bave isključivo lovom na najkvalitetnije kadrove. Lovci na talente su agenti koji tragaju za vrhunskim profesionalcima, to jest menadžerima, ali i istraživačima, te ostalim stručnjacima koji su u stanju da obavljaju najodgovornije dužnosti u kompaniji (Jakovljević, Marin, Čičin-Šain, 2012). Kako bi lovci na talente zapazili talentova-

ne pojedince oni moraju da budu na pravom mestu u pravo vreme. „Right place“ znači imati pristup pravim mrežama i društvenim događajima preko kojih „lovci na talente“ traže potencijalne kandidate. Osim termina „right place“ upotrebljava se i termin „right space“ odnosno talenti moraju minimizirati mogućnost da neko drugi bude prepoznat kao idealni kandidat i sebe staviti u prvi plan kroz članstvo u važnim profesionalnim društvima kao što su na primer Džokej klub (Jockey Club) ili Rotari klub (Rotary Club), te prisustvovati dobrotvornim događajima i slično (Faulconbridge et al., 2009). Savremeno regrutovanje podrazumeva interaktivnost i povezanost. Napredak informacionih tehnologija omogućava talentovanim pojedincima da budu umreženi, putem društvenih mreža poput Fejsbuka, Tvitera i Linkedina. Neophodno je da poslodavci prihvate njihov način funkcionisanja i prilagode se tržištu rada kako bi pribavili najkvalitetnije kadrove.

Brendiranje organizacije

Neke kompanije su širom sveta prepoznate kao najpoželjniji poslodavci. Tajna uspeha ovih organizacija jeste identifikacija ključnih zaposlenih, prepoznavanje njihovih očekivanja i obezbeđivanje uslova u kojima se ta očekivanja mogu realizovati. Ovakva poslovna politika napravila je od njih *brend*. „Brend“ poslodavca je proces kreiranja identiteta i imidža kompanije, odnosno dugoročna strategija kojom se uspostavlja prepoznatljivi identitet organizacije kao poželjnog poslodavca (Chhabra & Mishra 2008). Mandhanja i saradnici (Mandhanya et al., 2010) brendiranje poslodavaca definišu kao ciljanu, dugoročnu strategiju za upravljanje svešću i percepcijom zaposlenih, potencijalnih zaposlenih i drugih zainteresovanih strana kada je reč o određenoj kompaniji. Brendiranje organizacije podrazumeva razvoj organizacione kulture koja pak podrazumeva pored specifičnih stavova i vrednosti, ohrabrivanje ljudi da prihvate i dele ciljeve za postizanje uspeha, produktivnosti i zadovoljstva, kako na profesionalnom tako i na ličnom planu. Ove organizacije veoma lako privlače talente i nemaju mnogo problema sa njihovim zadržavanjem. Ukoliko organizacija postane prepoznatljivi brend, ona kao takva živi u svesti potrošača, odnosno svojih zaposlenih. Na izgradnju brenda utiču faktori kao što su kultura, vrednosti, kompenzacije, trening i menadžment, dok popularni brend atributi mogu biti na primer zabavno mesto za rad, ravnoteža između privatnog i poslovnog života, inovativnost i sl. (Jakovljević i sar., 2012). Kako bi svoj brend iskoristila za postizanje konkurentске prednosti organizacija mora inkorporirati brendiranje u procese privlačenja, zadržavanja i razvijanja zaposlenih. Veoma je važno da strategija brendiranja bude usklađena sa vizijom, misijom i poslovnom politikom organizacije.

Brendiranje poslodavca može biti interno i eksterno. Interno brendiranje podrazumeva da se preporuke zaposlenih u kompaniji koriste kao način za privlačenje kandidata. Eksterno brendiranje podrazumeva širenje informacija o kompaniji na tržištu talenata, putem sajtova i oglasa. Bez unutrašnjeg brendiranja na osnovu

pozitivnog iskustva zaposlenih, spoljno brendiranje brzo gubi sjaj i ulaganja će propasti (Mandhanya et al., 2010).

Izgradnja brenda je dvostruki proces u koji su uključeni i budući i sadašnji zaposleni. Dok kompanija radi na stvaranju ugleda koji će privući talentovane pojedince, ona mora da ispuni standarde poslovanja i stvori pogodnu klimu, izgradi poštovanje i poverenje među zaposlenima kako bi obezbedila interno brendiranje.

Pojmovi koji su veoma važni kada je reč o brendiranju poslodavaca jesu: asocijacije na brend poslodavaca i lojalnost brendu. Brend asocijacije su misli i ideje koje brend izaziva u svesti potrošača. Lojalnost brendu podrazumeva vezu koju zaposleni ima sa brendom, odnosno organizacijom. Što je veća lojalnost manja je verovatnoća da će zaposleni promeniti kompaniju, što je i cilj talent menadžmenta (Mandhanya et al., 2010).

Titulu najpoželjnijeg poslodavca u 2011. godini dobio je Gugl, što nije iznenađujuće s obzirom na uslove rada u ovoj kompaniji. U središtu kompanije, u Kaliforniji zaposleni imaju na raspolaganju jedanaest vrhunskih restorana gde im se tri puta dnevno poslužuju različiti specijaliteti. U Guglu nema kodeksa oblačenja. Ukoliko to žele, zaposleni mogu doneti kućnog ljubimca na posao ili prespavati u kancelariji. Obezbeđeno im je korišćenje bazena, teretane, saune, masaža, kao i usluge pranja veša, frizerskog salona, perionice automobila i sl. Gugl svojim zaposlenima širom sveta nudi pored ovih i mnoge brojne beneficije, te nije začuđujuće što godišnje primi preko milion prijava za posao (Jakovljević i sar., 2012).

Proces upravljanja talentima

Proces upravljanja talentima je složen, sastoji se od više faznih komplementarnih i kontinuiranih aktivnosti koje su analogne HRM konceptu, ali su prilagođene visokim očekivanjima od ove kategorije zaposlenih. U praksi, čak i u velikim svetskim korporacijama ne postoji jedinstvena politika na tržištu talenata, već se aktivnosti i pozicioniranje razlikuje od zemlje do zemlje. Uspešne kompanije najčešće žele da zadrže lokalne strategije regrutacije, ali ih obogaćuju putem globalnog transfera informacija i najboljih praksi. Danas je neophodno u potpunosti primeniti globalni pristup, jer su talenti izuzetno mobilni i velike korporacije se više ne takmiče na tržištu talenata sa najboljim lokalnim firmama, kao što je to ranije bio slučaj, već i sa ostalim svetskim korporacijama (Marcikić i sar., 2011).

Bersin (2006) navodi aktivnosti upravljanja talentima:

1. *Planiranje radne snage* – integrisano je sa biznis planom organizacije i podrazumeva plan kadrova, zapošljavanja, zarada i kompenzacija za konkretnu godinu.
2. *Regrutovanje* – predstavlja integrisan proces procene, evaluacije i zapošljavanja odabranih kandidata.

3. *Uvođenje u posao* – podrazumeva prilagođavanje zaposlenog zahtevima posla i kolektivu kao i njegovu integraciju u organizaciju.
4. *Upravljanje performansama* – implementirano je u biznis plan organizacije i predstavlja proces merenja i upravljanja radnim učinkom zaposlenih.
5. *Treninzi podrške ostvarenju performansi* – organizuju se na osnovu potreba utvrđenih nakon analize jaza u kompetencijama zaposlenih kako bi se poboljšao radni učinak zaposlenih.
6. *Planiranje sukcesije* – podrazumeva identifikaciju sukcesora (zamenе) za zaposlene koji se nalaze na ključnim pozicijama u organizaciji, kako u slučaju njihovog odlaska ne bi došlo do zastajanja poslovanja.
7. *Kompenzacije i benefiti* – usklađuju se sa biznis planom organizacije i nastoje da se povežu sa performansama zaposlenih.
8. *Kritička analiza jaza u kompetencijama* – važna aktivnost za unapređenje performansi zaposlenih koja omogućava identifikaciju potreba za treninzima i edukacijama u cilju povećanja ukupnih izvršnih sposobnosti zaposlenih.

Proces upravljanja talentima nije jednosmeran proces u kome talentovani pojedinci imaju pasivnu ulogu. Naprotiv, doprinos pojedinca razvoju sopstvenih potencijala podjednako je važan kao i doprinos organizacije. U tabeli 1 prikazan je uporedno doprinos pojedinca i organizacije razvoju potencijala i kompetencija svakog zaposlenog.

Tabela 1. Doprinos pojedinca i doprinos organizacije razvoju potencijala zaposlenih

Doprinos pojedinca	Doprinos organizacije
➤ Lični kvaliteti – motivacija i istrajnost	➤ Sposobnost da se identifikuju i prepoznaju individualni talenti
➤ Sposobnost za odnose i komunikaciju	➤ Ciljno postavljena procena, podučavanje i davanje povratne informacije
➤ Energija i snažna motivacija da se ide napred	➤ Davanje nagrada, podsticaja i priznanja
➤ Kontinuirana spremnost da se uči i razvija	➤ Investiranje u trening i razvoj pojedinca

(Prilagođeno prema Heller, 1999)

Na slici 1 prikazana su ključna područja upravljanja talentima. Po Kirklandu (Kirkland, 2009) to su: akvizicija talenata, upravljanje radnim učinkom talenata, obrazovanje i razvoj talenata i revizija talenata i planiranje nasleđivanja.

Savremena organizacija koja teži uspehu i kvalitetu, ne upravlja razvojem ljudi (bez njihovog učešća), već stvara uslove za uspeh, kvalitetan rad i razvoj primeren (u granicama mogućnosti) individualnim potrebama i ciljevima pojedinaca i zaposlenih u celini. Razvoj se zasniva na integraciji ciljeva pojedinca i ciljeva razvoja organizacije (Vujić, 2008).



Slika 1. Krug upravljanja talentima, izvor: Kirkland (2009)

Planiranje sukcesije

Već je bilo reči o mobilnosti talentovanih pojedinaca i njihovoj spremnosti da promene organizacije u potrazi za poslovima na kojima će u najvećem stepenu moći da realizuju svoje potencijale. Suočene sa ovim problemom, kompanije su bile prinuđene da pronađu načine da smanje posledice odlaska ključnih zaposlenih iz organizacije. Jedan od načina jeste i planiranje sukcesije. Planiranje sukcesije podrazumeva identifikovanje kandidata koji mogu naslediti pozicije ključnih zaposlenih u slučaju njihovog odlaska iz organizacije. Ono je posebno važno radi sticanja praktičnih znanja i iskustava neophodnih za odgovarajuće pozicije i uloge. Taj proces je veoma složen jer zadire u interese mnogih u organizaciji, i ako se ne vodi na promišljen način, može dovesti do poremećaja međuljudskih odnosa

i drugih lančanih posledica. Neophodno je da iza ovog kocepta stoji top menadžment i podržava ga kao sastavni deo HR i poslovne politike organizacije. Međutim i pored važnosti ove aktivnosti za poslovanje organizacije, neka istraživanja pokazuju da tek svaka peta organizacija planira sukcesiju dok ostale najverovatnije to rade po „*ad hoc* principu“ (Avramović, 2010).

Upravljanje talentima u vreme krize

U trenutnoj finansijskoj krizi, prema istraživanju konsultanata Ernsta i Janga (Ernst & Young, prema Adizes, 2009), kompanije reaguju očekivano: otpuštaju zaposlene i smanjuju obim oglašavanja, razvoja istraživanja, obuke i savetovanja. Prema Adizesu (2009), ovo može biti ispravno, ali i pogrešno rešenje. Kada dođe do krize većini kompanija je prva aktivnost otpuštanje radnika. Tek kada kriza prođe kompanije oseće posledice ove aktivnosti. Ukoliko su otpustile dobre zaposlene, ključne i talentovane kadrove, posledice će biti višestruke. Kompanije će iz krize izaći mnogo sporije nego one kompanije koje su u kriznom periodu ulagale u ljude, uspele da ih zadrže i iskoriste njihove potencijale za izlazak iz krize. Organizacije koje su otpuštale ljude suočavaju se sa troškovima zapošljavanja i obučavanja novih kadrova kako bi nadoknadili kadrove koje su izgubili tokom krize. Adizes (2009) smatra da ukoliko kompanija čuva svoju imovinu, kada dođe do rasta, biće spremna ponovo da zasija u punom sjaju.

Man (Mann, 2009) navodi četiri ključne inicijative za upravljanje talentima u vreme krize: *smanjivanje broja radne snage, pribavljanje novih talenata, angažovanje postojeće radne snage, pozicioniranje za budućnost*. U vreme krize veoma je atraktivna mera smanjenje broja radne snage, odnosno otpuštanje radnika. Međutim, to nije tako jednostavno. Kompanije pre same odluke o otpuštanju, treba da analiziraju koji su im to ključni kadrovi i koliki je radni učinak svakog zaposlenog. Organizacije bi trebalo da osmisle strategije za izlazak iz krize, kojima bi trebalo prilagoditi i kadrovsku politiku. Jake i stabilne kompanije koje mogu sebi da priušte da u vreme krize pribavljaju nove ljude, od krize mogu i profitirati jer se na tržištu rada mogu naći talentovani ljudi koji su otpušteni zbog mera štednje. Veoma je važno da se u vreme krize angažuje celokupna radna snaga, u punom kapacitetu, kako bi se uštedelo na zapošljavanju dodatnih kadrova. Takođe, ukoliko se zaposlenima da do znanja da su oni ti koji svojim angažovanjem utiču na to da li će kompanija izaći iz krize ili će izgubiti bitku sa krizom, verovatno je da će se i oni maksimalno angažovati kako ne bi izgubili svoja radna mesta. One kompanije koje su iz krize izašle jače, koje su zadržale svoje ključne kadrove, visoko su se pozicionirale na tržištu kao stabilne i konkurentne kompanije, koje će talentovani pojedinci gledati kao poželjne poslodavce.

Prema istraživanju konsultantske kuće *Boston Consulting Group* (detaljnije u Abrudan & Matei, 2009), najvažnije aktivnosti u domenu upravljanja talentima u nadolazećim godinama biće sledeće: (1) razvoj personalizovanih planova karijere,

(2) razvoj planova kompenzacija za talente, (3) potraga za talentovanim zaposlenim u konkurentskim organizacijama, (4) stvaranje mreže alumnija, te (5) preseljenje poslovanja kako bi se došlo do novih izvora talentovanih zaposlenih (prema Pološki-Vokić i Naoulo Bego, 2012).

Postoje velike razlike u strategijama upravljanja talentima u uspešnim svetskim i evropskim organizacijama i organizacijama koje posluju u zemljama u tranziciji. Svetske i evropske organizacije razvijaju prakse fleksibilnog tipa. Prema Sterku i saradnicima (Starck et al., 2010) fleksibilne mere upravljanja radnom snagom su: revidiranje procesa, povećanje radne pokretljivosti (zaposleni se treniraju za različite poslove), neprodužavanje ugovora na određeno vreme, smanjenje broja hijerarhijskih nivoa i povećanje raspona kontrole, povećanje nadzora nad radnim učinkom zaposlenih, stroži kriterijum prilikom zapošljavanja, fleksibilno radno vreme, nagrađivanje zaposlenih za manji broj prekovremenih sati, izmeštanje posla, internalizacija aktivnosti koje su ranije obavljali spoljni dobavljači, privremeno skraćivanje radne nedelje, povećanje dela kompenzacija koji je povezan s profitom. Za razliku od ovakve, proaktivne strategije, zemlje u tranziciji uglavnom preduzimaju mere smanjivanja ili zamrzavanja zapošljavanja, smanjivanje ili zamrzavanje budžeta za obrazovanje i razvoj, smanjivanje ili odlaganje bonusa (Pološki-Vokić i Naoulo Bego, 2012).

Upravljanje talentima u Srbiji

U Srbiji se upravljanje talentima uglavnom svodi na diskusije o već gorućem problemu odlaska mladih, talentovanih kadrova iz zemlje. Dodela pojedinačnih stipendija i kratkoročne materijalne pomoći talentovanim studentima jesu uglavnom jedine preduzete aktivnosti. Međutim, kada ti talentovani studenti završe fakultete uglavnom postaju još jedan „broj“ u Nacionalnoj službi za zapošljavanje. Frustrirani stanjem, mladi talentovani kadrovi u potrazi za poslom najčešće napuštaju zemlju. Kompanije u razvijenim zemljama, koje na talente gledaju kao na najveći izvor konkurentnosti, rado dočekuju mlade, školovane pojedince u čije školovanje nisu morali da ulažu i nude im radna mesta na kojima mogu da aktiviraju i razviju svoje potencijale. Činjenica je da Srbija gubi „rat za talente“. Pozitivni primeri upravljanja talentima u Srbiji uglavnom su multinacionalne kompanije koje su proširile svoje poslovanje i na našu zemlju. Međutim i kod nas postoji svest o potrebi za unapređenjem rada sa talentovanim pojedincima u organizacijama. U anketnom ispitivanju potreba za unapređenjem kompetencija neposrednih rukovodilaca u našim preduzećima i institucijama koje su 2011. i 2012. godine sproveli autori ovog rada (Vujić, Dostanić, Suvajdžić, 2013), *pažnja i usmerenje na talentovane* se 2011. nalazi na četvrtom mestu među 30 kompetencija (AS 3,48; SD 1,26, na skali 1–5), a 2012. na trećem mestu (AS 3,69; SD 1,28). Ovi rezultati pokazuju da i rukovodioci u organizacijama u Srbiji sve više prepoznaju značaj talentovanih zaposlenih. Međutim, nije dovoljno samo prepoznati njihovu važnost već i razviti strategije za njihovo privlačenje i zadržavanje u organizacijama.

ZAKLJUČAK

Globalizacija i ekonomska kriza suočile su savremene poslovne organizacije sa mnogim izazovima. Jedan od najvećih svakako jeste upravljanje talentima. Organizacije koje su shvatile značaj nadarenih pojedinaca razvile su dugoročne strategije upravljanja talentima, što je svakako doprinelo njihovoj konkurentnosti i pozicioniranju na tržištu. Sa druge strane, organizacije koje su se fokusirale samo na to da „prežive“ ekonomsku krizu, kadrovsku politiku uglavnom su se orijentisale na aktivnosti koje su donosile samo kratkoročnu dobit, a na duže staze rezultirale su veoma negativnim posledicama. Praksa upravljanja talentima u našoj zemlji pokazuje da mi još uvek imamo puno toga da učimo od svetskih i evropskih kompanija koje pobeđuju u „ratu za talente“, a na svojoj strani imaju mlade stručnjake koji su napustili svoje zemlje u potrazi za poslovnim prilikama koje im matične države nisu obezbedile. Istraživanja pokazuju da se i kod nas povećava svest o važnosti talentovanih pojedinaca, ali dok ona ne rezultira konkretnim strategijama i akcijama i dalje ćemo imati „odlive mozgova“.

Literatura

- Adizes, I. (2009). *Kako upravljati u vrijeme krize*. Zagreb: ASEE d.o.o.
- Bersin, J. (2006). *Talent Management, What is it?, Why now?*. Pristupljeno 17.11.2013, na <http://www.bersin.com/Blog/post/Talent-Management--What-is-it--Why-Now.aspx>.
- Chhabra, N. L., Mishra, A. (2008). Talent Management and Employer Branding: Retention Battle Strategies. *ICFAI Journal of Management Research*. 7(11), 50–61.
- Crabb, S. (2007). Talent is Top Challenge for HR, *People Management*, 13, 11–15.
- Faulconbridge, J. R., Beaverstock, J. V., Hall, S., Hewitson, A. (2009). The 'war for talent': The gatekeeper role of executive search firms in elite labour markets, *Geoforum*, 40, 800–808.
- Gabalx, X., Landier, A. (2008). Why has CEO pay increased so much?. *Quarterly Journal of Economics*, 123(1), 49–100.
- Heller, R. (1999). *Managing People*. London: Dorling Kindersly.
- Hodžić, A. (2011). Upravljanje intelektualnim kapitalom u funkciji privrednog razvoja i unapređenja konkurentnosti. *Časopis za ekonomiju i tržišne komunikacije*. 1(2), 291–299.
- Jakovljević, M., Marin, R., Čičin-Šain, D. (2012). Izazovi globalizacije i njihov utjecaj na privlačenje i zadržavanje talenata. *Oeconomica Jadertina*. 2, 66–81.
- Kirkland, S. (2009). *Creating a common language for building a successful talent management program: paving the path for succession, and success, within your organization*. *Transfusion*. 49/ 7. 1498–1501.
- Mandhanya, Y., Shah, M. (2010). Employer branding – a idol for talent management.

- Global Management Review*, 4(2), 43–48.
- Mann, D. (2009). Managing Talent in Uncertain Times. *Management Today*, 54–55.
- Marcikić, A., Radovanov, B. (2011). *Obezbeđivanje i specifičnosti kvantifikacije intelektualnog kapitala kao izvora konkurentske prednosti*. Pristupljeno 17.11.2013 na nde.ekof.bg.ac.rs/vesti/2011/palic/Marcikic%20Radovanov.doc
- Michaels, E., Handfield-Jones, H., Axelord B. (2001). *The War for Talent*. Harvard: Harvard Business Press.
- Milinković, M. (2002). *Sposobnosti, ličnost i stvaralaštvo*. Beograd: D.T.A. TRADE.
- Morgan, H. & Jardin, D. (2010). HR+OD=Integrated Talent Management, *OD Practitioner*, 42, 23–39.
- Navarro, J. L. A., Lopez Ruiz, V. R., Pena, D. N. (2011). Estimation of Intellectual capital in the European Union Using A Knowledge Model. *Zbornik radova Ekonomskog fakulteta Rijeka*, 29 (1) 109–132.
- Pološki Vokić N., Zaninović, M. (2010). Analiza čimbenika fluktuacije hrvatskih zaposlenika i njihova usporedba s čimbenicima fluktuacije u najrazvijenijim zemljama svijeta. *Zbornik Ekonomskog fakulteta u Zagrebu* 8(2), 25–36.
- Pološki Vokić, N., Naoulo Bego, H. (2012). Upravljanje talentima u vrijeme krize – teorijska polazišta i stanje u Hrvatskoj. *Ekonomski pregled*, 63, 162–185.
- Strack, R., Caye, J. M., Leicht, M., Villis, U., Bohm, H., McDonnell, M. (2010). *The Future of HR in Europe*. Pristupljeno 17.11.2013. <http://www.bcg.com/documents/file15033.pdf>.
- Sundać, D., Švast, N. (2009). *Intelektualni kapital: Temeljni čimbenik konkurentnosti poduzeća*. Pristupljeno 17.11.2013 na http://eobrazovanje.mingorp.hr/UserDocImages/Knjizica_intelektualni_kapital.pdf
- Thorne, K., Pellant, A. (2007). *The Essential Guide to Managing Talent*. London: Kogan Page Limited.
- Vujić, D. (2008). *Menadžment ljudskih resursa i kvalitet*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Vujić, D., Dostanić, J., Suvajdžić, K. (2013). Istraživanje potreba za unapređenjem kompetencija rukovodilaca i zaposlenih. 61. sabor psihologa Srbije. *Knjiga rezimea*, 61, 21–22.

APPROACH TO DEVELOPMENT OF TALENTS IN BUSINESS ORGANISATION

Summary: The main goal of this paper is to review an approach of talent development, talent management, in contemporary organizations and to analyse activities and needs for applying it in domestic institutions and organisations. In psychology is well-known that development of individual's potentials is a continuing process which is not finished just with ending a school. Accordingly, societies and business organizations, which tend to develop, must know and accept that. This subject is not well-known and investigated in Serbia. In domestic companies, attention given to talents implies, for example, only different things of scholarships and short-term financial assistance for gifted individuals during the education. On the other hand, in developed countries, companies give great attention to talents and participate in so-called „war for talents“.

Talent development or talent management is very complex process which is contained of many dependent and correlated activities, such as personnel selection, career planning, coaching, performance and competences appraisal, motivating and so on. There is so many „best practices“ in companies in developed countries, which are role models for others, not so successful organizations. However, there are some organizations and companies in Serbia who have began to realize the importance of improving talent management. In researches conducted by authors of this paper, in which goal has been to investigate needs for improvement of managerial competences in domestic companies, an item *attention and focus on talents* has been rated as fourth most important of 30 competences in 2011 ($M=3,48$; $SD=1,26$ – scale 1–5) and in 2012 as third most-important ($M=3,69$; $SD=1,28$ – scale 1–5). Improving managerial competences for working with talents is a very complex activity, which represent a great challenge for experts, especially for psychologists who work in human resources areas.

Key words: talents, talent management, competences for working with talents

Marko Živanović³⁵, Sofija Čerović, Ivana B. Petrović
 Univerzitet u Beogradu
 Filozofski fakultet

PROCENA KANDIDATA U SELEKCIJI: ULOGA SLIČNOSTI PROCENJIVAČA I KANDIDATA

Sažetak: Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje relativnog doprinosa implicitno opažene sličnosti procenjivača i kandidata u pogledu Velikih pet dimenzija ličnosti u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla. U istraživanju je učestvovalo 160 ispitanika ženskog pola koji su prvo popunili skalu samoprocene *BFI-44*, pročitali oglas za poziciju prodavca, odgledali video-snimak intervjua sa kandidatkinjom za tu poziciju i procenili ličnost kandidatkinje na skali *BFI-44* i njenu podobnost na Skali za procenjivanje podobnosti kandidata za obavljanje posla (četiri indikatora – sposobnosti, ličnost, motivacija i integralna podobnost kandidata). Mere implicitno opažene sličnosti procenjivača i kandidatkinje izražene su kao apsolutne razlike procenjivačevog skora i procenjivačeve procene skora kandidatkinje na svakoj od Velikih pet dimenzija ličnosti. Rezultati su pokazali da su značajni prediktori procene motivacije kandidata opažena sličnost u pogledu Ekstraverzije i Saradljivosti, a za procenu sposobnosti kandidata, procenu adekvatnosti ličnosti i integralnu podobnost kandidata to su opažene sličnosti u pogledu Ekstraverzije, Otvorenosti i Saradljivosti. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da što je kandidat procenjen kao sličniji procenjivaču u pogledu određenih dimenzija ličnosti, to će biti procenjen kao podobniji za obavljanje posla.

Ključne reči: sličnost procenjivača i kandidata, crte ličnosti, procena podobnosti kandidata

UVOD

Intervju je tehnika selekcije dizajnirana tako da se na osnovu usmenih odgovora kandidata na usmena pitanja predviđa budući učinak kandidata na poslu (McDaniel et al., 1994). Autori se slažu da je intervju načešće korišćena tehnika selekcije (npr. Kovačević & Petrović, 2000; Posthuma, Morgeson & Campion, 2002; Wilk & Cappelli, 2003), da oni koji se bave ljudskim resursima preferiraju intervju kao tehniku selekcije (Topor, Colarelli & Han, 2007), kao i da ga kandidati opažaju kao neizostavni deo procesa selekcije (Lievens, De Corte, & Brysse, 2003). Upravo

³⁵ markozivanovic13@gmail.com

zbog sve veće popularnosti intervjua i njegovog sve češćeg korišćenja u procesu selekcije u organizacijama, istraživači su se usmerili na ispitivanje validnosti intervjua. Mekdenijel i saradnici obavili su metaanalizu na uzorku od 137 istraživanja objavljenih u periodu od 1942. do 1992. godine i utvrdili da je prosečna validnost intervjua dobra i da iznosi 0.26, odnosno da je validnost strukturisanog intervjua (0.31) nešto veća od validnosti nestrukturisanog (0.23) (McDaniel et al., 1994). Brojni autori zaključuju da se većim strukturisanjem intervjua povećavaju pouzdanost i validnost intervjuerovih evaluacija (npr. Macan, 2009; Posthuma et al., 2002). Uprkos nalazima da je validnost intervjua relativno dobra, sve je više istraživanja koja se bave identifikovanjem faktora čijim se eliminisanjem ona može poboljšati. Ovo je posebno važno, ako se uzme u obzir da nije jednoznačno pokazano da intervjui imaju inkrementalnu validnost u odnosu na testove sposobnosti (Judge, Higgins & Cable, 2000).

Efekat karakteristika intervjuera na evaluaciju kandidata

Osim validnosti, ispitivano je koje su to karakteristike intervjuera koje utiču na to da se oni razlikuju u pogledu procene kandidata. Čen, Čen i Lin su utvrdili da postoji pozitivna veza između pozitivnog raspoloženja intervjuera i preporuke o zaposlenju kandidata i negativna veza između negativnog raspoloženja i preporuke o zaposlenju (Chen, Chen & Lin, 2012). Unsal i Džaliskur (Unsal & Caliskur, 2004) ispitivali su uticaj Neuroticizma na evaluaciju i selekciju tri vrste kandidata u selekcionom intervjuu, kvalifikovanih, nekvalifikovanih i polukvalifikovanih. Pokazano je da su intervjueri sa visokim skorom na Neuroticizmu negativniji u proceni kvalifikovanih kandidata i preporuci za njihovo zapošljavanje od onih koji imaju nizak skor na ovoj dimenziji.

Istraživanja su pokazala da od karakteristika intervjuera zavisi i to na koje će informacije obratiti pažnju u selekcionom intervjuu. Odluka o zapošljavanju kandidata je pod većim uticajem taktika upravljanja impresijom koje kandidati koriste kod intervjuera koji su visoki na samomotrenju, dok intervjueri niski na samomotrenju veću važnost pridaju objektivnim kompetencijama kandidata (Hazer & Jacobson, 2002). U jednoj drugoj studiji, utvrđeno je da sa višim skorom procenjivača na samomotrenju opada kako tačnost procene učinka zaposlenih, tako i tačnost donesenih odluka (Jawahar, 2001), što nije iznenađujuće ako se uzme u obzir da su procenjivači visoki na samomotrenju pod uticajem stereotipnog viđenja kvaliteta koje kandidat treba da poseduje (Snyder, Berscheid & Matwychuk, 1988).

Dakle, pokazano je da stanja i dispozicije intervjuera utiču kako direktno preporuku o zapošljavanju kandidata, odnosno ishod selekcije, tako i indirektno preko izbor informacija na koje će obratiti pažnju, što predstavlja jedan od faktora koji smanjuju validnost intervjua kao tehnike selekcije.

Sličnost intervjuera i kandidata i intervjuerova evaluacija kandidata u selekcionom intervjuu

Poslednjih nekoliko godina poraslo je interesovanje za ispitivanje efekta koji sličnost intervjuera i kandidata ima na ishod selekcionog intervju. Veliki broj istraživača je ispitivao sličnost u demografskim karakteristikama (npr. Graves & Powell, 1995; Graves & Powell, 1996; Sacco et al., 2003). Nije pokazano da sličnost u pogledu rase ima efekta na ishod intervju (Sacco et al., 2003), iako autori upozoravaju na to da suptilna rasna diskriminacija još uvek postoji (Frazer & Wiersma, 2001). U nekim istraživanjima je dobijen direktan efekat sličnosti u pogledu pola na ishod intervju (Graves & Powell, 1996), dok u drugim nije (Graves & Powell, 1995; Sacco et al., 2003). Značajnijim se pokazao nalaz da sličnost u pogledu pola ima indirektan efekat na ishod intervju, bilo preko opaženog kvaliteta intervju (Graves & Powell, 1996), bilo preko opažene sličnosti ili interpersonalne privlačnosti (Graves & Powell, 1995).

Garcia, Postjuma i Koleja (Garcia, Posthuma & Colella, 2008) su pretpostavili da stvarna sličnost između intervjuera i kandidata u pogledu demografskih karakteristika i ljudskog kapitala (godine obrazovanja, prosečna ocena tokom studiranja, broj godina radnog iskustva) utiče na intervjuerovo opažanje sličnosti sa kandidatom u pogledu perspektive, vrednosti, itd. koja predstavlja prediktora percepcije adekvatnosti kandidata direktno, ali i indirektno preko dve medijatorske varijable, dopadanja kandidata intervjueru i intervjuerovog očekivanja u vezi sa performansama kandidata. Rezultati su pokazali da veza između stvarne i opažene sličnosti intervjuera i kandidata nije značajna, ali je potvrđen direktan uticaj opažene sličnosti sa kandidatom na percepciju adekvatnosti kandidata, na očekivanja u vezi sa performansama kandidata i na simpatije prema kandidatu. Hauard i Feris su pokazali da sličnost između kandidata i intervjuera u pogledu uverenja, vrednosti i interesovanja utiče kako na percepciju kompetentnosti kandidata, tako i na afekat intervjuera prema kandidatu, kao i da obe ove varijable utiču na procenu podobnosti kandidata za posao (Howard & Ferris, 1996).

Povezanost procene ličnosti kandidata u selekcionom intervjuu i procene podobnosti kandidata

Autori se slažu da intervjueri nastoje da procene ličnost kandidata u selekcionom intervjuu (npr. Huffcutt et al., 2001; Van Dam, 2003). Većina ovih studija oslanjala se na model Velikih pet, koji definiše i opisuje prostor ličnosti duž pet bazičnih dimenzija, Neuroticizam, Ekstraverzija, Otvorenost, Saradljivost (Knežević, Ignjatović i Jočić, 2004).

Pokazano je da intervjueri spontano nastoje da procene svih Velikih pet dimenzija ličnosti (Van Dam, 2003), kao i da je procena ličnosti kandidata povezana

sa preporukama o zaposlenju (Barrick, Patton & Haugland, 2000; Van Dam, 2003), ukoliko se ona meri preko izbora jednog od dva odgovora, zapošljiv i nije zapošljiv.

METOD

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje relativnog doprinosa implicitno opažene sličnosti procenjivača i kandidata u pogledu Velikih pet dimenzija ličnosti u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla. Naime, kako su se dosadašnja istraživanja efekata sličnosti uglavnom fokusirala na opaženu sličnost u pogledu vrednosti, interesovanja i pogleda na svet (Garcia et al., 2008; Howard & Ferris, 1996), a znatno manje na stabilne dispozicije, postavlja se pitanje kako to što procenjivač percipira crte ličnosti kandidata kao slične sopstvenim stoji u vezi sa njegovom procenom podobnosti kandidata za obavljanje posla.

Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 160 ispitanika ženskog pola prosečne starosti 23 godine ($M=23$, $SD=1.83$). Ispitanice su bile studentkinje treće i četvrte godine osnovnih akademskih studija psihologije, kao i master studija psihologije koje su slušale kurseve koji se tiču regrutacije i selekcije zaposlenih, psihologije individualnih razlika i psihologije ličnosti jer se na njima stiču znanja neophodna za evaluaciju kandidata i procenu njegove ličnosti.

Instrumenti i mere

Procena ličnosti kandidata i procena ličnosti procenjivača – Za procenu ličnosti kandidata i ličnosti procenjivača korišćen je *Big Five Inventory* (BFI; John, Naumann & Soto, 2008), koji se sastoji od 44 ajtema kojima se procenjuje pet bazičnih dimenzija ličnosti (Neuroticizam, Ekstraverzija, Otvorenost, Savesnost i Saradljivost). Primeri ajtema su „Vidim sebe (kandidata) kao osobu koja... mnogo brine (Neuroticizam); je druželjubiva, društvena (Ekstraverzija); je originalna, puna novih ideja (Otvorenost); temeljno obavlja posao (Savesnost); voli da saraduje sa drugima (Saradljivost)“. Ispitanici su na svaki ajtem odgovarali zaokruživanjem broja na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 – uopšte se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem), koji odgovara stepenu u kom se slažu da određena karakteristika opisuje njih, odnosno kandidata. Pouzdanost skale u ovom istraživanju je zadovoljavajuća kako za procenu (Neuroticizam $\alpha=0.82$; Ekstraverzija $\alpha=0.78$; Otvorenost

$\alpha=0.87$; Saradljivost $\alpha=0.85$; Savesnost $\alpha=0.86$) tako i za samoprocenu (Neuroticizam $\alpha=0.85$; Ekstraverzija $\alpha=0.82$; Otvorenost $\alpha=0.83$; Saradljivost $\alpha=0.75$; Savesnost $\alpha=0.86$).

Procena podobnosti kandidata za obavljanje posla – Za procenu podobnosti kandidata za posao korišćena je Skala za procenjivanje podobnosti kandidata za obavljanje posla. Skala sadrži 15 stavki koje mere četiri indikatora, procenu motivacije kandidata (pet stavki; npr. „Smatram da kandidatkinja želi da radi na ovoj poziciji.“), procenu sposobnosti kandidata za obavljanje posla (četiri stavke; npr. „Kandidatkinja je sposobna da uspešno obavlja ovaj posao.“), procenu adekvatnosti ličnosti kandidata (tri stavke; npr. „Kandidatkinja poseduje osobine ličnosti koje su važne za uspešno obavljanje ovog posla.“) i integralnu procenu kandidata (tri stavke; npr. „Smatram da kandidatkinja ispunjava zahteve ovog posla.“). Ispitanici su na svaku stavku odgovarali zaokruživanjem broja na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 – uopšte se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem), koji odgovara stepenu u kom se slažu sa datom tvrdnjom. Pouzdanost upitnika je dobra (procena motivacije $\alpha=0.86$; procena sposobnosti $\alpha=0.83$; procena adekvatnosti ličnosti $\alpha=0.87$; integralna procena $\alpha=0.93$).

Mere sličnosti procenjivača i kandidata – Mere sličnosti procenjivača i kandidata izražene su kao apsolutne razlike procenjivačevog skora i procenjivačeve procene skora kandidata na svakoj od Velikih pet dimenzija ličnosti, pri čemu viši skorovi govore o većoj različitosti između procenjivača i kandidata.

Varijable koje su držane pod kontrolom bile su pol ispitanika i pol kandidata, odnosno kandidat i ispitanici su bile samo osobe ženskog pola.

Procedura

Na početku ispitivanja ispitanicima je saopšteno da se istraživanje sastoji iz tri dela, da će trajati 30 minuta i da je anonimno. U prvom delu ispitanici su popunili skalu samoprocene BFI-44. Nakon toga, dobili su odštampan oglas za posao prodavca uz uputstvo da ga pažljivo pročitaju kako bi se upoznali sa zahtevima pozicije prodavca. Zatim im je saopšteno da će im biti prikazan video-snimak intervjua za posao sa kandidatkinjom koja se prijavila na oglas za poziciju prodavca. Video-snimak je trajao 5 minuta i obuhvatao je situaciona i hipotetička pitanja na osnovu kojih su ispitanici mogli da procene crte ličnosti kandidatkinje. Ispitanici su dobili instrukciju da samostalno i bez dogovaranja sa kolegama prate video-snimak. Po završetku video-snimka, zadatak ispitanika je bio da procene ličnost kandidatkinje na skali BFI i da evaluiraju kandidatkinju na Skali za procenjivanje podobnosti kandidata za obavljanje posla.

REZULTATI

Deskriptivne statističke mere date su u tabeli 3. Kao što se može videti na osnovu Kolmogorov-Smirnov testa normalnosti raspodele, Savesnost procenjivača i integralna procena kandidata se ne raspodeljuju normalno zbog čega su ove dve varijable normalizovane korišćenjem Blumove formule.

Tabela 3. Deskriptivne statističke mere za sve varijable

		AS	SD	Min	Max	K-S
samoprocena	N	2.84	.73	1.38	5.00	.962
	E	3.72	.64	1.5	5.00	1.29
	O	3.85	.60	1.9	4.90	.948
	A	3.86	.55	2.22	4.89	.944
	C	3.62	.69	1.78	5.00	1.42*
Procena	N	3.00	.61	1.5	4.48	.779
	E	2.85	.66	1.62	4.50	1.21
	O	2.69	.60	1.00	4.00	.694
	A	3.23	.63	1.22	4.78	.887
	C	3.29	.60	1.67	4.89	.708
Evaluacija	Motivacija	3.47	.77	1.80	5.00	1.10
	Sposobnost	3.54	.74	1.50	5.00	1.28
	Ličnost	2.97	.89	1.00	5.00	1.27
	Integralno	3.41	.98	1.00	5.00	2.26**

AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, Min – minimalni skor, Max – maksimalni skor, K-S – vrednost Kolmogorov-Smirnov testa normalnosti distribucije, N – Neuroticizam, E – Ekstraverzija, O – Otvorenost, A – Saradljivost, C – Savesnost, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Rezultati regresione analize pokazuju da sličnost procenjivača i kandidata u pogledu crta ličnosti objašnjava 11% ($F(5,154)=3.856, p<.01$) varijanse procene motivacije kandidata, pri čemu se kao značajni prediktori izdvajaju sličnost u pogledu Ekstraverzije ($\beta=-.18, p<.05$) i Saradljivosti ($\beta=-.20, p<.05$). Dakle, što je procenjivač procenio kandidata kao sličnijeg sebi u pogledu Ekstraverzije i Savesnosti, to ga je procenio kao motivisanijeg za obavljanje posla.

Sličnost procenjivača i kandidata u pogledu crta ličnosti objašnjava 23% ($F(5,154)=9.003, p<.01$) varijanse procene sposobnosti kandidata, pri čemu se kao značajni prediktori izdvajaju sličnost u pogledu Ekstraverzije ($\beta=-.21, p<.05$), Otvorenosti ($\beta=-.25, p<.01$) i Saradljivosti ($\beta=-.20, p<.01$). Što procenjivač opaža kandi-

data kao sličnijeg u pogledu pričljivosti, asertivnosti, energičnosti, intelektualne radoznalosti i sklonosti imaginaciji, kao i kooperativnosti, to ga procenjuje kao sposobnijeg za obavljanje posla.

U pogledu procene adekvatnosti ličnosti kandidata za obavljanje posla, opažena sličnost objašnjava 26% ($F(5,154)=10.739, p<.01$) varijanse ove kriterijumske varijable. U ovom slučaju prediktori koji značajno doprinose proporciji objašnjene varijanse su sličnost u pogledu Ekstraverzije ($\beta=-.16, p<.05$), Otvorenosti ($\beta=-.28, p<.01$) i Saradljivosti ($\beta=-.21, p<.01$). Kao i pri proceni sposobnosti kandidata tako i pri proceni adekvatnosti ličnosti kandidata za obavljanje posla, opažena sličnost procenjivača i kandidata u pogledu društvenosti, radoznalosti i dobroćudnosti igra značajnu ulogu.

Opažena sličnost procenjivača i kandidata u pogledu crta ličnosti objašnjava 22% ($F(5,154)=8.628, p<.01$) varijanse integralne procene podobnosti kandidata, pri čemu su se sličnosti u pogledu Ekstraverzije ($\beta=-.22, p<.01$), Otvorenosti ($\beta=-.18, p<.05$) i Saradljivosti ($\beta=-.23, p<.01$) izdvojili kao značajni prediktori. Dakle, što procenjivač procenjuje kandidata kao sebi sličnijeg u pogledu Ekstraverzije, Otvorenosti i Saradljivosti, to ga procenjuje i kao boljeg kandidata za poziciju prodavca.

Tabela 4. Rezultati regresione analize

Pred.	Motivacija		Sposobnost		Ličnost		Integralno	
	β	sažetak modela	β	sažetak modela	β	sažetak modela	β	sažetak modela
N	-.04		-.05		-.10		-.08	
E	.18*		-.21*		-.16*		-.22*	
O	-.09	$R^2=.111$ $F(5,154)=3.856^{**}$	-.25**	$R^2=.223$ $F(5,154)=9.003^{**}$	-.28**	$R^2=.259$ $F(5,154)=10.739^{**}$	-.19*	$R^2=.216$ $F(5,154)=8.465^{**}$
A	-.21*		-.20**		-.21**		-.23**	
C	.02		.04		-.03		.00	

Pred. – prediktori, β – beta, standardizovani regresioni koeficijent, R^2 – koeficijent determinacije, N – sličnost procenjivača i kandidata u pogledu Neuroticizma, E – sličnost procenjivača i kandidata u pogledu Ekstraverzije, O – sličnost procenjivača i kandidata u pogledu Otvorenosti, A – sličnost procenjivača i kandidata u pogledu Saradljivosti, C – sličnost procenjivača i kandidata u pogledu Savesnosti, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

DISKUSIJA

Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi kako opažena sličnost procenjivača i kandidata u pogledu crta ličnosti stoji u vezi sa procenom podobnosti kandidata za obavljanje posla, odnosno sa procenom motivacije, sposobnosti, adekvatnosti ličnosti i integralnom procenom podobnosti kandidata za obavljanje posla.

Intervjuom se teži da se proceni podobnost kandidata za obavljanje posla na objektivan način, odnosno da se što tačnije predvidi budući uspeh kandidata na poslu. To u velikoj meri onemogućavaju taktike upravljanja impresijom koje kandidati koriste (Hazer & Jacobson, 2002), ali i karakteristike intervjuera kao što su Neuroticizam (Unsal & Caliskur, 2004), raspoloženje (Chen et al., 2012) i samomotrenje (Hazer & Jacobson, 2002). Dosadašnja istraživanja koja su se bavila sličnošću između intervjuera i kandidata su pokazala da sličnost u pogledu pola (Graves & Powell, 1995; Graves & Powell, 1996), uverenja, vrednosti i interesovanja (Garcia et al., 2008; Howard & Ferris, 1996) ima efekat na odluku o zapošljavanju kandidata.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da što procenjivač implicitno procenjuje kandidata kao sličnijeg sebi u pogledu Ekstraverzije i Saradljivosti, to ga je procenio kao motivisanijeg za obavljanje posla. Procenjivači koji procenjuju kandidata kao sličnog sebi u pogledu Ekstraverzije, Saradljivosti i Otvorenosti teže da ga procene kao sposobnijeg za obavljanje posla. Slično važi i za procenu adekvatnosti ličnosti kandidata i integralnu procenu podobnosti kandidata za obavljanje posla. Naime, što je kandidat procenjen kao sličniji procenjivaču u pogledu Ekstraverzije, Saradljivosti i Otvorenost, to je, sa jedne strane, njegova ličnost procenjena kao adekvatnija za posao, a sa druge strane, kandidat je procenjen kao bolji kandidat za posao. Dakle, rezultati su uglavnom slični za svaku varijablu, odnosno opažena sličnost procenjivača i kandidata u pogledu tri crte, Ekstraverzije, Saradljivosti i Otvorenosti, ima efekat pri proceni podobnosti kandidata za obavljanje posla.

Na osnovu ovih rezultata, postavlja se pitanje da li se procenjivači projektuju na kandidata, pa što ih procenjuju kao sličnije sebi u pogledu crta koje implicitno povezuju sa uspehom na poslu, to ih procenjuju kao podobnije za obavljanje posla. Moguće je da procenjivači implicitno uzimaju sebe kao parametar uspešnog profila, pa što kandidata procene kao sličnijeg tom profilu, to zaključuju da će on biti uspešniji na poslu.

S obzirom na to da dosadašnja istraživanja validnosti intervju pokazuju da je prosečna validnost intervju 0.26 (McDaniel et al., 1994), autori se slažu da je neophodno nastaviti rad na ovom polju (Judge et al., 2000). Otkrivanje načina na koji procenjivači procenjuju kandidata i zaključuju o podobnosti kandidata za obavljanje posla pomaže da se rasvetle prednosti i ograničenja intervju kao tehnike selekcije. To što procenjivač koristi sebe kao merni instrument može u velikoj meri uticati na ishod intervju, smanjujući njegovu validnost. Naime, ukoliko se skor procenjivača na pojedinim crtama ličnosti ne poklapa sa skorom predviđenim specifikacijom izvršilaca, onda bi to što procenjivač o podobnosti kandidata

sudi na osnovu sličnosti kandidata sa sobom u pogledu crta ličnosti predstavljalo faktor koji smanjuje tačnost predikcije uspešnosti kandidata na poslu na osnovu intervju.

Literatura

- Barrick, R. M., Patton, K. G. & Haugland, N. S. (2000). Accuracy of interviewer judgements of job applicant personality traits. *Personnel Psychology*, 53, 925–951.
- Chen, C. C., Chen, W. H. & Lin, Y. Y. (2012). The boundaries of effects on the relationship between interviewer moods and hiring recommendation. *Applied Psychology: An International Review*. doi:10.1111/j.1464-0597.2012.00510.x
- Frazer, R. A. & Wiersma, U. J. (2001). Prejudice versus discrimination in the employment interview: We may hire equally, but our memories harbour prejudices. *Human Relations*, 54, 173–191.
- Garcia, F. M., Posthuma, A. R. & Colella, A. (2008). Fit perceptions in the employment interview: The role of similarity, liking, and expectations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 173–189.
- Graves, M. L. & Powell, N. G. (1996). Sex similarity, quality of the employment interview and recruiters' evaluation of actual applicants. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 243–261.
- Graves, M. L. & Powell, N. G. (1995). The effect of sex similarity on recruiters' evaluations of actual applicants: A test of the similarity-attraction paradigm. *Personnel Psychology*, 48, 85–98.
- Hazer, T. J. & Jacobson, R. J. (2003). Effects of screener self-monitoring on the relationships among applicant positive self-presentation, objective credentials, and employability ratings. *Journal of Management*, 29 (1), 119–138.
- Huffcutt, A. I., Conway, J. M., Roth, P. L. & Stone, N. J. (2001). Identification and meta-analytic assessment of psychological constructs measured in employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86, 897–913.
- Howard, L. J. & Ferris, R. G. (1996). The employment interview context: Social and situational influences on interviewer decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 26 (2), 112–136.
- John, O. P., Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). New York, NY: Guilford Press.
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). New York: Guilford Press.
- Judge, A. T., Higgins, A. C. & Cable, M. D. (2000). The employment interview: A review of recent research and recommendations for future research. *Human Resource Management Review*, 10 (4), 383–406.

- Knežević, G. Ignjatović, Dž. T. & Jočić, Đ. D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Kovačević, P. & Petrović, I. (2000). Privlačenje i selekcija ljudi, *Ekonomika preduzeća*, XLVIII, novembar-decembar, 265–277.
- Lievens, F., De Corte, W. & Brysse, K. (2003). Applicant perceptions of selection procedures: The role of selection information, belief in tests, and comparative anxiety. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 67–77.
- Macan, T. (2009). The employment interview: A review of current studies and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 19, 203–218.
- McDaniel, M. A., Whetzel, D. L., Schmidt, F. L. & Maurer, S. D. (1994). The validity of employment interviews: A comprehensive review and meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 79, 599–616.
- Posthuma, R. A., Morgeson, F. P. & Campion, M. A. (2002). Beyond employment interview validity: A comprehensive narrative review of recent research and trends over time. *Personnel Psychology*, 55, 1–81.
- Sacco, J. M., Scheu, C. R., Ryan, A. M. & Schmitt, N. (2003). An investigation of race and sex similarity effects in interviews: A multilevel approach to relational demography. *Journal of Applied Psychology*, 88, 852–865.
- Snyder, M., Berscheid, E. & Matwychuk, A. (1988). Orientations toward personnel selection: Differential reliance on appearance and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 972–979.
- Topor, D. J., Colarelli, S. M. & Han, K. (2007). Influences of traits and assessment methods on human resource practitioners' evaluations of job applicants. *Journal of Business and Psychology*, 21, 361–376.
- Unsal, P. & Caliskur, A. (2004). The effect of selectors neuroticism on job application outcomes. *Personality and Individual Differences*, 37, 1313–1318.
- Van Dam, K. (2003). Trait perception in the employment interview: A five-factor model perspective. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 43–55.

Marko Živanović, Sofija Čerović, Ivana B. Petrović

RATING OF CANDIDATES IN THE SELECTION PROCESS: THE ROLE OF SIMILARITY BETWEEN THE RATER AND CANDIDATE

Summary: The aim of this study is to examine the relative contribution of implicit perceived similarity in Big five personality dimensions between the rater and the candidate in predicting raters' ratings of candidate's job suitability. 160 female raters, after having completed Big Five Inventory (self-report), read an advertisement for a salesman and watched video-tape of interview with the candidate who applied for this position. In the last part of the re-

search, raters completed Big Five Inventory assessing candidate's personality and Scale for assessing candidate's suitability for the job (four indicators: motivation, ability, personality adequacy and integral suitability). Measures of perceived similarity between the rater and the candidate were calculated as absolute differences between the raters' score and the raters' ratings of candidate's score on each Big five dimension. The results indicate that perceived similarities in Extraversion and Agreeableness are the valid predictors of ratings of motivation, while the perceived similarities in Extraversion, Agreeableness and Openness are the valid predictors of ability, personality adequacy and integral suitability ratings. These findings show that when the candidate is perceived as more similar to the rater in various personality traits, he is assessed as more suitable for the job.

Key words: similarity between rater and candidate, personality traits, ratings of candidate's job suitability

Sofija Čerović³⁶, Miloš Javorina, Ivana Petrović
 Univerzitet u Beogradu
 Filozofski fakultet

DA LI AFEKTIVNOST PROCENJIVAČA IMA ULOGU PRI PROCENI KANDIDATA U SELEKCIONOM INTERVJUJU?

Sažetak: Cilj ove studije je da utvrdi relativan doprinos pozitivne (PA) i negativne (NA) afektivnosti procenjivača i njegove procene crta ličnosti kandidata u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla, kao i da utvrdi da li je veza između procene ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata moderirana PA i NA procenjivača. U istraživanju je učestvovalo 160 ispitanika ženskog pola koji su prvo popunili skalu *PANAS*, pročitali oglas za poziciju prodavca, odgledali video-snimak intervjua sa kandidatkinjom za tu poziciju i procenili ličnost kandidatkinje na skali *BFI-44* i njenu podobnost na Skali za procenjivanje podobnosti kandidata za obavljanje posla (četiri indikatora – sposobnosti, ličnost, motivacija i integralna podobnost kandidata). Rezultati su pokazali da su značajni prediktori procene motivacije kandidata procena Savesnosti, Ekstraverzije, Saradljivosti i Neuroticizma kandidata, za procenu sposobnosti kandidata to su procena Savesnosti, Otvorenosti i Saradljivosti, za procenu adekvatnosti ličnosti kandidata procene svih crta ličnosti, a za integralnu procenu kandidata procena Savesnosti, Saradljivosti, Otvorenosti i Ekstraverzije. PA i NA procenjivača nisu imale ni ulogu prediktora ni ulogu moderatora. Razmatrani su razlozi za dobijanje rezultata koji su u suprotnosti sa nalazima prethodnih studija.

Gljučne reči: pozitivna i negativna afektivnost procenjivača, procena ličnosti kandidata, procena podobnosti kandidata za obavljanje posla

UVOD

Intervju predstavlja tehniku selekcije koja se najčešće koristi u organizacijama (npr. Kovačević & Petrović, 2000; Posthuma, Morgeson & Campion, 2002; Wilk & Cappelli, 2003). Iako se ličnost kandidata u procesu selekcije obično procenjuje testovima samoprocene (Hough & Ones, 2001 prema Van Iddekinge, Raymark & Roth, 2005), istraživanja pokazuju da oni koji se bave ljudskim resursima najviše poverenja imaju u procenu osobina ličnosti na osnovu intervjua i posmatranja kandidata (Topor, Colarelli & Han, 2007). Ovakvi nalazi nisu iznenađujući s obzirom na

³⁶ sofija.cerovic@yahoo.com

to da je utvrđeno da je bazična ličnost kandidata najčešće procenjivani konstrukt u intervjuima (Huffcutt et al., 2001), kao i da su tačnije procene intervjuera o ličnosti kandidata kada se intervju obavlja licem u lice, nego kada se intervju obavlja preko telefona (Blackman, 2002). Nalazi različitih istraživanja koja su se bavila ovom temom pokazuju da su intervjuerove procene ličnosti kandidata povezane sa preporukama o zaposlenju (Barrick, Patton & Haugland, 2000; Van Dam, 2003).

Istraživanja su utvrdila da intervjuerova procena konstrukata ličnosti sa većom validnošću predviđa učinak na poslu nego što je to slučaj sa skorovima dobijenim na osnovu samoprocene ličnosti (Huffcutt et al., 2001), ali je pronađeno i da se intervjueri međusobno razlikuju u sposobnosti predviđanja učinka kandidata na poslu (Judge, Higgins & Cable, 2000). Ovi nalazi predstavljali su značajan podsticaj za ispitivanje efekata karakteristika intervjuera na evaluaciju kandidata u selekcionom intervjuu. Ispitivane su lične karakteristike intervjuera kao što su Neuroticizam (Unsal & Caliskur, 2004), crta afektivnosti (Chen, Yang & Lin, 2010) i samomotrenje (Jawahar, 2001; Hazer & Jacobson, 2002). Osim toga, ispitivan je i uticaj trenutnog raspoloženja intervjuera na evaluaciju kandidata (Chen, Chen & Lin, 2012), kao i uticaj opažene sličnosti intervjuera sa kandidatom (Howard & Ferris, 1996; Garcia, Posthuma & Colella, 2008) i intervjuerovog afekta prema kandidatu (Howard & Ferris, 1996).

Cilj ove studije je da se utvrdi relativan doprinos procenjivačeve pozitivne (PA) i negativne (NA) afektivnosti i njegove procene crta ličnosti kandidata u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla, kao i da se utvrdi da li je veza između procene crta ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla moderirana PA i NA procenjivača.

Procena osobina ličnosti kandidata u selekcionom intervjuu i evaluacija kandidata

Dve metaanalize ukazale su na važnost procene ličnosti u selekcionom intervjuu (Huffcutt et al., 2001; Salgado & Moscoso, 2000, prema Moscoso 2000). Hafkat i saradnici su utvrdili da se u strukturisanom intervjuu najčešće procenjuju bazične osobine ličnosti i primenjene socijalne veštine (Huffcutt et al., 2001). Klasifikujući intervju prema tipu pitanja koji se u njima postavlja, Salgado i Moscoso su identifikovali dve vrste strukturisanog intervjuja, klasični strukturisani intervju i bihejvioralni strukturisani intervju, i pokazali da se u oba intervjuja procenjuju generalna mentalna sposobnost, iskustvo i socijalne veštine, a da se u klasičnom strukturisanom intervjuu povrh toga procenjuju i osobine ličnosti predstavljene modelom Velikih pet (Salgado & Moscoso, 2000, prema Moscoso 2000).

Studija Van Damove je pokazala da intervjueri spontano nastoje da procene svih Velikih pet dimenzija ličnosti kandidata, a najčešće Saradljivost (24,5%) i Ekstraverziju (22,4%), kao i da su procene tri dimenzije, Emocionalna stabilnost, Otvorenost i Savesnost, povezane sa preporukom o zaposlenju ako se ona meri

preko izbora jednog od dva odgovora, zapošljiv i nije zapošljiv (Van Dam, 2003).

U ovom istraživanju kandidat će biti evaluiran u odnosu na tri od sedam kategorija okvira za specifikaciju izvršilaca koji su predložili Petrović i Kovačević (2006), sposobnosti, motivaciju i ličnost, a procenjivači će dati i integralnu procenu kandidata i biće korišćen klasični strukturisani intervju zbog toga što je pokazano da se ovom vrstom strukturisanog intervjuja procenjuju „meke“ odlike kandidata (Salagado & Moscoso, 2000, prema Moscoso 2000).

H₁: Postojeće povezanost između procene svih Velikih pet dimenzija ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla.

Uloga intervjuerove afektivnosti pri proceni kandidata u selekcionom intervjuu

U poslednjoj deceniji afektivnost je postala popularna tema istraživanja (Brief & Weis, 2002). Afektivnost se može posmatrati na dva načina, kao emocionalno stanje koje je kartkotrajno i promenljivo i kao dispozicija koja se odnosi na individualne razlike u afektivnoj strukturi (Chen et al., 2010) i koja se sastoji od dve relativno nezavisne dimenzije – PA i NA (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Osobe koje su visoke na PA se aktivno uključuju u svoje okruženje i doživljavaju pozitivne emocije i stanja, dok osobe visoke na NA imaju negativna osećanja prema sebi i svojoj okolini i često doživljavaju negativna afektivna stanja (George & Brief, 1992, prema Chen et al., 2010). S obzirom na to da je u kognitivnoj psihologiji poznat efekat sećanje zavisno od raspoloženja (Bower, 1981) koji se odnosi na pojavu da se osobe lakše prisećaju informacija koje su u skladu sa njihovim raspoloženjem, pretpostavlja se da će se intervjueri visoki na PA prisećati većeg broja pozitivnih karakteristika kandidata nego intervjueri niski na PA, što će povećati verovatnoću pozitivne evaluacije kandidata, dok će se, sa druge strane, intervjueri visoki na NA prisećati većeg broja negativnih karakteristika kandidata nego intervjueri niski na NA što će povećati verovatnoću negativne evaluacije kandidata.

Dosadašnja istraživanja su ispitala kako efekat PA i NA intervjuera kao stanja (Chen et al., 2012) tako i efekat PA i NA intervjuera kao dispozicionih varijabli (Chen et al., 2010) na odluke o zapošljavanju kandidata. Ona su pokazala da postoji povezanost između afektivnosti intervjuera i evaluacije kandidata u selekcionom intervjuu, s tim što su Čen i saradnici utvrdili da je ova veza moderirana stepenom strukturisanosti intervjuja i odgovornosti intervjuera u smislu da sa većim strukturisanjem intervjuja veza između NA intervjuera i preporuke o zapošljavanju slabi, dok sa povećanjem stepena odgovornosti intervjuera slabi veza između PA intervjuera i preporuke o zapošljavanju (Chen et al., 2012). U ovom istraživanju ispituje se uloga PA i NA procenjivača kao dispozicionih varijabli pri proceni kandidata u selekcionom intervjuu, zato što afektivnost kao dispozicija, sa jedne strane, zbog svoje vremenske stabilnosti ima veći i dugotrajniji uticaj na mišljenje i ponašanje nego afektivnost kao stanje (Wright & Staw, 1999), a

sa druge strane povećava verovatnoću nastanka kongruentnih afektivnih stanja (Watson et al., 1988).

H₂: PA i NA procenjivača imaće relativan doprinos u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla.

Istraživanje Van Damove je pokazalo da se intervjueri međusobno razlikuju u pogledu intenziteta povezanosti procene određene dimenzije ličnosti i preporuke o zaposlenju, što predstavlja podsticaj za ispitivanje potencijalne moderatorске uloge intervjuerovih karakteristika na ovu vezu. S obzirom na to da su Čen i saradnici (Chen et al., 2010) utvrdili da crta afektivnosti intervjuera moderira vezu između taktika upravljanja impresijom kandidata i evaluacije kandidata od intervjuera, postavlja se pitanje da li crta afektivnosti ima ulogu moderatora veze između procene crta ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla. U situaciji selekcionog intervjua efekat sećanje zavisno od raspoloženja implicira da će se intervjueri visoki na PA prisećati većeg broja informacija iz intervjua koje se odnose na osobine ličnosti kandidata koje kandidat poseduje, a čije je posedovanje važno za uspešno obavljanje posla i procena ovih osobina će biti snažniji prediktor indikatora procene podobnosti kandidata za obavljanje posla nego kod intervjuera niskih na PA, dok će se intervjueri visoki na NA prisećati većeg broja informacija koji se odnose na osobine ličnosti koje kandidat poseduje, a koje da bi bio uspešan na poslu ne bi trebalo da poseduje (kontraindikovane crte ličnosti) i procena ovih osobina ličnosti će biti snažniji prediktor procene podobnosti kandidata za obavljanje posla, nego kod intervjuera niskih na NA.

H₃: PA i NA procenjivača moderiraće vezu između procene ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla.

METOD

Uzorak

Uzorak je činilo 160 ispitanika ženskog pola prosečne starosti 23 godine (M=23, SD=1.83). Ispitanice su bile studentkinje treće i četvrtе godine osnovnih akademskih studija psihologije, kao i master studija psihologije. Kriterijum za izbor ispitanika je slušanje kurseva koji se tiču regrutacije i selekcije zaposlenih, jer se na njima stiču znanja neophodna za evaluaciju kandidata, kao i osnovno poznavanje psihologije individualnih razlika i psihologije ličnosti koje je važno za procenu ličnosti kandidata.

Instrumenti i mere

Procena ličnosti kandidata – Za procenu ličnosti kandidata korišćen je *Big Five Inventory* (BFI; John, Naumann & Soto, 2008), koji se sastoji od 44 ajtema kojima se procenjuje pet bazičnih dimenzija ličnosti (Neuroticizam,

Ekstraverzija, Otvorenost, Savesnost i Saradljivost). Primeri ajtema su „Vidim kandidata kao osobu koja... mnogo brine (Neuroticizam); je druželjiva, društvena (Ekstraverzija); je originalna, puna novih ideja (Otvorenost); temeljno obavlja posao (Savesnost); voli da saradjuje sa drugima (Saradljivost)“. Ispitanici su na svaki ajtem odgovarali zaokruživanjem broja na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 – uopšte se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem), koji odgovara stepenu u kom smatraju da određena karakteristika opisuje kandidata. Pouzdanost skale dobijena u ovom istraživanju je zadovoljavajuća (Neuroticizam $\alpha=0.82$; Ekstraverzija $\alpha=0.78$; Otvorenost $\alpha=0.87$; Saradljivost $\alpha=0.85$; Savesnost $\alpha=0.86$).

Procena podobnosti kandidata za posao – Za procenu podobnosti kandidata za posao korišćena je Skala za procenjivanje podobnosti kandidata za obavljanje posla. Skala sadrži 15 stavki koje mere četiri indikatora, procenu motivacije kandidata (pet stavki; npr. „Smatram da kandidatkinja želi da radi na ovoj poziciji.“), procenu sposobnosti kandidata za obavljanje posla (četiri stavke; npr. „Kandidatkinja je sposobna da uspešno obavlja ovaj posao.“), procenu adekvatnosti ličnosti kandidata (tri stavke; npr. „Kandidatkinja poseduje osobine ličnosti koje su važne za uspešno obavljanje ovog posla.“) i integralnu procenu kandidata (tri stavke; npr. „Smatram da kandidatkinja ispunjava zahteve ovog posla.“). Ispitanici su na svaku stavku odgovarali zaokruživanjem broja na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 – uopšte se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem), koji odgovara stepenu u kom se slažu sa datom tvrdnjom. Pouzdanost upitnika je dobra (procena motivacije $\alpha=0.86$; procena sposobnosti $\alpha=0.83$; procena adekvatnosti ličnosti $\alpha=0.87$; integralna procena $\alpha=0.93$).

Pozitivna i negativna afektivnost – PA i NA procenjivača merene su pomoću skale *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson et al., 1988) prevedene na srpski jezik. Ova skala predstavlja skalu samoprocene koja se sastoji od 20 deskriptora osećanja izabranih na osnovu prethodnih faktorsko-analitičkih studija u kojima je pokazano da predstavljaju relativno čiste markere PA i NA. Zadatak ispitanika je bio da upisivanjem jednog od brojeva od 1 do 5 (1 – veoma slabo, nimalo, 5 – izrazito) pored svake reči označe u kom stepenu ona oslikava kako se oni uopšte uzevši, najčešće osećaju. Odgovori na deset deskriptora PA (npr. zainteresovano, snažno) i 10 deskriptora NA (npr. tužno, uznemireno) sumirani su kako bi se dobila dva odvojena skora za svakog ispitanika, jedan za PA, jedan za NA. Unutrašnja konzistentnost skale u ovom istraživanju iznosila je .82 za PA i .88 za NA.

Varijable koje su držane pod kontrolom bile su pol ispitanika i pol kandidata, odnosno kandidat i ispitanici su bile samo osobe ženskog pola.

Procedura

Na početku samog ispitivanja ispitanicima je bilo saopšteno da se istraživanje sastoji iz tri dela, da će trajati 30 minuta i da je anonimno. U prvom delu ispitivanja ispitanici su popunili skalu PANAS. Nakon toga, dobili su odštampan oglas za posao prodavca uz uputstvo da ga pažljivo pročitaju kako bi se upoznali sa zahtevima pozicije prodavca. Zatim im je saopšteno da će im biti prikazan video-snimak intervjua za posao sa kandidatkinjom koja se prijavila na taj oglas za posao. Video-snimak je trajao 5 minuta i obuhvatao je situaciona i hipotetička pitanja na osnovu kojih su ispitanici mogli da procene crte ličnosti kandidatkinje. Ispitanici su dobili uputstvo da samostalno i bez dogovaranja sa kolegama prate video-snimak. Po završetku gledanja video-snimka, zadatak ispitanika je bio da procene ličnost kandidatkinje na skali BFI i da evaluiraju kandidatkinju na Skali za procenjivanje podobnosti kandidata za obavljanje posla.

REZULTATI

Aritmetičke sredine, standardne devijacije, raspon skorova i Kolmogorov-Smirnov test normalnosti raspodele za procenu ličnosti kandidata, PA i NA procenjivača i procene podobnosti kandidata dati su u prilogu 1. Kolmogorov-Smirnov test pokazuje da se sve varijable osim NA i integralne procene kandidata normalno distribuiraju, zbog čega su ove dve varijable normalizovane korišćenjem Blumove formule.

U razmatranju odnosa između procene crta ličnosti kandidata, procene podobnosti kandidata i afektivnosti procenjivača, potrebno je utvrditi kakva je povezanost svih varijabli korišćenih u analizi. Matrica interkorelacija data je u tabeli 1.

Tabela 1. Interkorelacije PA i NA, procene crta ličnosti i procene podobnosti kandidata

	pN	pE	pO	pA	pC	PA	NA	M	S	L
pE	-.48**									
pO	.43**	.55**								
pA	-.35**	.21**	.37**							
pC	-.53**	.35**	.51**	.48**						
PA	.13	-.13	-.07	.08	-.06					
NA	.20*	-.09	-.07	-.13	-.10	-.29**				
M	-.33**	.48**	.47**	.49**	.62**	.03	-.07			
S	-.47**	.41**	.52**	.41**	.60**	-.13	.04	.63**		
L	-.52**	.50**	.58**	.47**	.56**	-.05	.03	.62**	.79**	
I	-.45**	.43**	.53**	.49**	.60**	-.10	-.05	.69**	.84**	.81**

pN – procena Neuroticizma, E – procena Ekstraverzije, O – procena Otvorenosti, A – procena Saradljivosti, C – procena Savesnosti, PA – pozitivna afektivnost, NA – negativna afektivnost, M – procena motivacije, S – procena sposobnosti, L – procena ličnosti, I – integralna procena, * p < 0.05, ** p < 0.01

Kao što se može videti iz matrice interkorelacija sve interkorelacije procenjenih osobina ličnosti kandidata su značajne na nivou 0.01. Procene crta ličnosti nisu povezane sa PA i NA procenjivača, izuzev procene Neuroticizma koja je u korelaciji sa NA. Sa druge strane, procene crta ličnosti kandidata povezane su sa svim indikatorima procene podobnosti kandidata. Korelacija PA i NA procenjivača značajna je na nivou 0.01. Ni PA ni NA nisu povezane ni sa jednim indikatorom procene podobnosti kandidata. Sve interkorelacije indikatora procene podobnosti kandidata su značajne i više od 0.50. Ovako visoke korelacije dobijene su verovatno zbog toga što ispitanici ne prave jasnu razliku između procene sposobnosti i procene ličnosti. U prilog ovom objašnjenju govori istraživanje koje je pokazalo da je procena inteligencije više povezana sa nekim dimenzijama ličnosti (pre svega sa Savesnošću) nego sa testovnim merama inteligencije (McCrae & Costa, 1985, prema Knežević et al., 2004). S obzirom na to da su u ovom istraživanju neke od potencijalnih moderatorskih varijabli u korelaciji sa prediktorima bilo je neophodno standardizovati varijable pre sprovođenja analize (Kline, 2010).

Testiranje hipoteza

Da bi hipoteze bile testirane, sprovedena je hijerarhijska regresiona analiza. Kriterijumska varijabla prve regresione jednačine bila je procena motivacije kandidata, kriterijumska varijabla druge regresione jednačina bila je procena sposobnosti kandidata, treće procena adekvatnosti ličnosti i četvrte integralna procena podobnosti kandidata. U svaku regresionu jednačinu uključena su tri bloka prediktora. Prvi blok prediktora činile su procene crta ličnosti kandidata, drugi blok PA i NA procenjivača, dok su treći blok činile interakcije PA, odnosno NA, i procena crta ličnosti kandidata.

Relativan doprinos procene crta ličnosti kandidata u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla

Kako bi se odgovorilo na pitanje koliki je relativan doprinos procene crta ličnosti kandidata u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla, neophodno je razmotriti koliki procenat varijanse objašnjava prvi prediktorski blok za svaku kriterijumsku varijablu ponaosob (tabela 2). Rezultati pokazuju da se setom prediktorskih varijabli prvog bloka može objasniti 53% ($F(5,154)=34.0$, $p<.01$) varijanse procene motivacije kandidata. Kao značajni prediktori izdvajaju se procena Savesnosti ($\beta=.45$, $p<.01$), procena Ekstraverzije ($\beta=.33$, $p<.01$), procena Saradljivosti ($\beta=.25$, $p<.01$) i procena Neuroticizma ($\beta=.17$, $p<.05$) kandidata. Dakle, što je kandidat procenjen kao viši na Savesnosti, Ekstraverziji, Saradljivosti i Neuroticizmu to je procenjen i kao motivisaniji za obavljanje posla.

Procenom crta ličnosti kandidata može se objasniti 45% varijanse procene sposobnosti kandidata za obavljanje posla ($F(5,154)=26.65$, $p<.01$).

Što je kandidat procenjen kao Savesniji ($\beta=.36$, $p<.01$) i Otvoreniji ($\beta=.20$, $p<.05$), to je procenjen i kao sposobniji za obavljanje posla.

Prvim blokom prediktora može se objasniti 51% varijanse ($F(5,154)=32.4$, $p<.01$) procene adekvatnosti ličnosti kandidata za obavljanje posla. Svi prediktori prvog bloka značajno doprinose proporciji objašnjene varijanse kriterijuma, pri čemu su procene Otvorenosti ($\beta=.23$, $p<.01$), Saradljivosti ($\beta=.20$, $p<.01$), Save-snosti ($\beta=.20$, $p<.01$) i Ekstraverzije kandidata ($\beta=.19$, $p<.01$) pozitivno povezane sa kriterijumom, a procena Neuroticizma negativno ($\beta=-.15$, $p<.05$).

Prvi blok prediktora objašnjava 48% varijanse ($F(5,154)=28.7$, $p<.01$) integralne procene podobnosti kandidata za obavljanje posla. U ovom slučaju što je kandidat procenjen kao savesniji ($\beta=.33$, $p<.01$), saradljiviji ($\beta=.21$, $p<.01$) i otvore-niji ($\beta=.18$, $p<.05$) to je procenjen i kao bolji kandidat.

Relativan doprinos PA i NA procenjivača u predikciji procene podobnosti kandi-data za obavljanje posla

Drugi blok prediktorskih varijabli, u koji su uključene PA i NA procenjivača, ne doprinose značajno povećanju proporcije objašnjene varijanse nijedne kriteri-jumske varijable, što ukazuje na to da PA i NA ne predstavljaju prediktore procene motivacije, sposobnosti, adekvatnosti ličnosti i integralne procene podobnosti kandidata za obavljanje posla.

Moderatorski efekat PA i NA procenjivača na vezu između procene crta ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla

Kao što se može videti u tabeli 2, treći prediktorski blok, u koji su uključeni produkti PA, odnosno NA procenjivača i procene crta ličnosti kandidata ne do-prinosi značajno povećanju proporcije objašnjene varijanse nijedne kriterijumske varijable, što ukazuje na to da PA i NA procenjivača ne predstavljaju moderatorske varijable. U prvoj regresionoj jednačini (kriterijumska varijabla je procena motiva-cije) jedini značajan prediktor trećeg bloka bila je interakcija PA procenjivača i pro-cene Neuroticizma kandidata, međutim, relativan doprinos ovog produkta nije bio dovoljan da bi ceo blok značajno doprinosio proporciji objašnjene varijanse kriterijuma, te se ne može govoriti o moderatorskom efektu PA na vezu između procene Neuroticizma kandidata i procene motivacije kadidata za obavljanje po-sla. Takođe, u četvrtoj regresionoj jednačini kao značajan prediktor integralne procene kandidata izdvaja se interakcija PA i procene Otvorenosti kandidata, ali s obzirom na to da treći blok nema značajan doprinos u predikciji integralne pro-cene kandidata ne može se govoriti o moderatorskom efektu PA na vezu između procene Otvorenosti kandidata i integralne procene podobnosti kandidata za obavljanje posla.

Tabela 2. Rezultati hijerarhijske regresione analize

blok	Pred.	Motivacija		Sposobnost		Ličnost		Integralno	
		β	sažetak modela	β	sažetak modela	β	sažetak modela	β	sažetak modela
1	pN	.17*		-.11		-.15*		-.05	
	pE	.33**		.10		.19**		.14	
	pO	.04	$R^2=.525$ $F(5,154)=34.0^{**}$	.20*	$R^2=.454$ $F(5,154)=26.65^{**}$	.23**	$R^2=.512$ $F(5,154)=32.4^{**}$	.18*	$R^2=.482$ $F(5,154)=28.7^{**}$
	pA	.25**		.10		.20**		.21**	
	pC	.45**		.36**		.20**		.33**	
2	pN	.15*		-.13		-.17*		-.05	
	pE	.34**		.10		.20**		.14	
	pO	.03		.20*		.23**		.18*	
	pA	.24**	$R^2=.530$ $\Delta R^2=.005$ $\Delta F(2,152)=.831$	.12	$R^2=.474$ $\Delta R^2=.02$ $\Delta F(2,152)=2.84$	.20**	$R^2=.521$ $\Delta R^2=.008$ $\Delta F(2,152)=1.33$	.22**	$R^2=.487$ $\Delta R^2=.004$ $\Delta F(2,152)=.637$
	pC	.46**		.35**		.20*		.34**	
	PA	.08		-.03		.04		-.05	
3	NA	.04		.13		.10		.04	
	pN	.10		-.09		-.11		-.03	
	pE	.34**		.11		.23**		.15	
	pO	.03		.17*		.16*		.18	
	pA	.26**		.11		.22**		.20**	
	pC	.41**		.42**		.25*		.36**	
	PA	.08		-.06		.02		-.05	
	NAxpN	.16*		-.00		-.06		.08	
	NAxpE	.02	$R^2=.558$ $\Delta R^2=.028$ $\Delta F(10,142)=.907$	-.09	$R^2=.506$ $\Delta R^2=.032$ $\Delta F(10,142)=.907$	-.10	$R^2=.553$ $\Delta R^2=.032$ $\Delta F(10,142)=1.02$	-.07	$R^2=.523$ $\Delta R^2=.038$ $\Delta F(10,142)=1.19$
	NAxpO	.05		.11		.07		.18*	
	NAxpA	.03		-.09		-.12		-.13	
	NAxpC	-.10		.13		.02		.11	
	NAxpN	.31		-.62		-.17		-.47	
NAxpE	.07		-.54		-.21		-.34		
NAxpO	.22		.06		-.59		-.10		
NAxpA	.01		.14		.75		.14		
NAxpC	-.02		-.17		.05		-.08		

Pred. – prediktori, β – beta, standardizovani regresioni koeficijent, R^2 – koeficijent determinacije, ΔR^2 – promena u R^2 , pN – procena Neuroticizma, pE – procena Ekstraverzije, pO – procena Otvorenosti, pA – procena Saradljivosti, pC – procena Savesnosti, PA – pozitivna afektivnost, NA – negativna afektivnost, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

DISKUSIJA

Cilj ovog istraživanja bio je da ispita relativan doprinos PA i NA procenjivača i njegove procene crta ličnosti kandidata i u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla, kao i da utvrdi da li je veza između procene crta ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla moderirana PA i NA procenjivača.

Prvi nalaz ove studije odnosi se na relativan doprinos procene crta ličnosti kandidata u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla. Rezultati su pokazali da procene Neuroticizma, Ekstraverzije, Saradljivosti i Savesnosti kandidata predstavljaju prediktore procene motivacije kandidata za obavljanje posla. Dakle, što je kandidat procenjen kao vulnerabilniji, zabrinutiji, društveniji, pričljiviji, kooperativniji, skromniji i organizovaniji, to je procenjen kao motivisaniji za obavljanje posla. Iako je u prethodnim istraživanjima pronađeno da je od crta ličnosti Neuroticizam dobijen samoprocenom najsnažniji negativan, a Savesnost dobijena samoprocenom najsnažniji pozitivan prediktor motivacije kandidata za obavljanje posla (Judge & Ilies, 2002), u ovom istraživanju procenjivači koji su kandidata procenili kao visokog na Neuroticizmu procenili su ga i kao motivisanijeg za obavljanje posla nego oni procenjivači koji su kandidata procenili kao niskog na Neuroticizmu. Izgleda da procenjivači zabrinutost oko različitih stvari posmatraju kao pokazatelja motivacije kandidata. Sa druge strane, procena Savesnosti kandidata je u ovom istraživanju bila najsnažniji prediktor procene motivacije što je u skladu sa istraživanjima koja su ispitivala relativan doprinos Savesnosti kandidata dobijene na osnovu samoprocene u predikciji motivacije za obavljanje posla (Judge & Ilies, 2002).

U pogledu procene sposobnosti kandidata za uspešno obavljanje posla kao značajni prediktori izdvojili su se procena Otvorenosti, Savesnosti i Saradljivosti. Moguće je da procenjivači Otvorenost kao novim iskustvima posmatraju kao spremnost i otvorenost da se uče nove stvari što predstavlja preduslov za izlaženje na kraj sa preprekama na poslu i za unapređenje načina obavljanja posla (a to su, između ostalog, bile stavke koje su merile procenu sposobnosti kandidata). Sa druge strane, moguće je da procenjivači odgovornost, pouzdanost i organizovanost posmatraju kao preduslove za efikasnost i efektivnost zaposlenih. Nalaz da je procena Savesnosti najsnažniji prediktor (od procene crta ličnosti) procene sposobnosti kandidata za uspešno obavljanje posla konzistentan je sa istraživanjima koja pokazuju da je Savesnost dobijena samoprocenom najviše povezana sa učinkom na poslu (Barrick & Mount, 1991), dok je nalaz da je procena Saradljivosti povezana sa procenom sposobnosti kandidata za obavljanje posla u suprotnosti sa istraživanjem Barika i Maunta koje je pokazalo da Saradljivost nije prediktor nijednog kriterijuma učinka na poslu (Barrick & Mount, 1991).

Relativan doprinos u predikciji procene adekvatnosti ličnosti kandidata imale su procene svih crta ličnosti kandidata. Procenjivači su procenili ličnost kan-

didata kao adekvatnu ako su kandidata procenili kao niskog na Neuroticizmu, a visokog na ostalim dimenzijama. Na osnovu ovog nalaza može se zaključiti da procenjivači smatraju da su opuštenost, društvenost, kooperativnost, kreativnost i odgovornost osobine ličnosti koje je važno da prodavac poseduje da bi uspešno obavljao posao.

Što se tiče integralne procene kandidata, značajni prediktori ove kriterijumske varijable bile su procene Savesnosti, Saradljivosti i Otvorenosti. Iako je integralna procena od svih kriterijuma korišćenih u ovom istraživanju najpribližnija preporuci o zapošljavanju Van Damove (Van Dam, 2003), rezultati nisu u potpunosti saglasni sa njenim. Naime, ona je u svom istraživanju pronašla da su procena Savesnosti, Emocionalne stabilnosti i Otvorenosti kandidata u najvećem broju slučajeva povezane sa preporukom o zaposlenju, dok su se u ovom istraživanju kao značajni prediktori integralne procene izdvojili Savesnost, Saradljivost i Otvorenost. Moguće je da je to zbog toga što ova dva kriterijuma nisu u potpunosti jednaka kako u pogledu broja, tako i u pogledu sadržaja stavki. Drugi razlog može biti to što je u ovom istraživanju posmatrana samo jedna pozicija, pozicija prodavca, dok su u istraživanju Van Damove intervjui vođeni sa kandidatima koji su konkurisali za različite pozicije.

Drugi nalaz ove studije odnosi se na relativan doprinos PA i NA procenjivača u predikciji procene podobnosti kandidata za obavljanje posla. U ovom istraživanju nije pokazano da PA i NA procenjivača predstavljaju prediktore procene podobnosti kandidata za obavljanje posla, što je u suprotnosti sa rezultatima istraživanja Čena i saradnika (Chen et al., 2012) koji su pronašli povezanost između intervjuerove PA i NA (ako se posmatraju kao stanje), sa jedne strane i preporuke o zapošljavanju kandidata sa druge. Nesaglasnost rezultata u pogledu NA može objasniti nalaz Čena i saradnika da sa većim strukturisanjem intervjua veza između NA intervjuera i preporuke o zapošljavanju slabi (Chen et al., 2012). Sa druge strane, Čen i saradnici su pokazali da sa povećanjem stepena odgovornosti intervjuera slabi veza između PA intervjuera i preporuke o zapošljavanju, a kako u ovom istraživanju procenjivači nisu imali nikakvu odgovornost za svoje odluke postavlja se pitanje zašto nije dobijena veza između PA i preporuke o zapošljavanju. Mogući razlog je to što su Čen i saradnici ispitivali afektivnost kao stanje, a ne kao dispoziciju, mada takvu nesaglasnost u nalazima ne bi trebalo očekivati ako se prihvati tvrdnja Votsona i saradnika da afektivnost kao dispozicija povećava verovatnoću nastanka kongruentnih afektivnih stanja (Watson et al., 1988).

Treći nalaz ove studije odnosi se na moderatorski efekat PA i NA procenjivača na vezu između procene crta ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla. Rezultati istraživanja pokazuju da PA i NA procenjivača ne predstavljaju moderatore veze između procene ličnosti kandidata i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla. Pretpostavke, zasnovane na efektu sećanje zavisno od raspoloženja, da će kod procenjivača visokih na PA veza između procene osobina ličnosti kandidata koje kandidat poseduje, a čije je posedovanje važno za uspešno obavljanje posla, i indikatora procene podobnosti kandidata za

obavljanje posla biti jača nego kod procenjivača niskih na PA, kao i da će kod procenjivača visokih na NA veza između procene osobina ličnosti koje kandidat poseduje, a da bi bio uspešan na poslu ne bi trebalo da poseduje (kontraindikovane crte ličnosti), i procene podobnosti kandidata za obavljanje posla biti jača, nego kod procenjivača niskih na NA, nisu se pokazale kao opravdane. Štaviše, nijedna implikacija efekta sećanje zavisno od raspoloženja za selekcionu intervju, u ovom istraživanju, nije se pokazala opravdanom.

Literatura

- Barrick, R. M., Patton, K. G. & Haugland, N. S. (2000). Accuracy of interviewer judgments of job applicant personality traits. *Personnel Psychology*, 53, 925–951.
- Blackman, C. M. (2002). The employment interview via the telephone: Are we sacrificing accurate personality judgments for cost efficiency? *Journal of Research in Personality*, 36, 208–223.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279–307.
- Chen, C. C., Chen, W. H. & Lin, Y. Y. (2012). The boundaries of effects on the relationship between interviewer moods and hiring recommendation. *Applied Psychology: An International Review*. doi:10.1111/j.1464-0597.2012.00510.x
- Chen, C. C., Yang, W. F. I. & Lin, W. C. (2010). Applicant impression management in job interview: The moderating role of interviewer affectivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 739–757.
- Garcia, F. M., Posthuma, A. R. & Colella, A. (2008). Fit perceptions in the employment interview: The role of similarity, liking, and expectations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 173–189.
- Hazer, T. J. & Jacobson, R. J. (2003). Effects of screener self-monitoring on the relationships among applicant positive self-presentation, objective credentials, and employability ratings. *Journal of Management*, 29 (1), 119–138.
- Howard, L. J. & Ferris, R. G. (1996). The employment interview context: Social and situational influences on interviewer decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 26 (2), 112–136.
- Huffcutt, A. I., Conway, J. M., Roth, P. L. & Stone, N. J. (2001). Identification and meta-analytic assessment of psychological constructs measured in employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86, 897–913.
- Jawahar, M. I. (2001). Attitudes, self-monitoring, and appraisal behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 86 (5), 875–888.
- John, O. P., Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). New York, NY: Guilford Press.
- Judge, A. T., Higgins, A. C. & Cable, M. D. (2000). The employment interview: A review

- of recent research and recommendations for future research. *Human Resource Management Review*, 10 (4), 383–406.
- Kovačević, P. & Petrović, I. (2000). Privlačenje i selekcija ljudi, *Ekonomika preduzeća*, XLVIII, novembar-decembar, 265–277.
- Moscato, S. (2000). Selection interview: A review of validity evidence, adverse impact and applicant reactions. *International Journal of Selection and Assessment*, 6, 237–247.
- Petrović, I. & Kovačević, P. (2006). Obrazac za specifikaciju izvršilaca [podsetnik sa predavanja], Beograd: Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Posthuma, R. A., Morgeson, F. P. & Campion, M. A. (2002). Beyond employment interview validity: A comprehensive narrative review of recent research and trends over time. *Personnel Psychology*, 55, 1–81.
- Topor, D. J., Colarelli, S. M. & Han, K. (2007). Influences of traits and assessment methods on human resource practitioners' evaluations of job applicants. *Journal of Business and Psychology*, 21, 361–376.
- Unsal, P. & Caliskan, A. (2004). The effect of selectors neuroticism on job application outcomes. *Personality and Individual Differences*, 37, 1313–1318.
- Van Dam, K. (2003). Trait perception in the employment interview: A five-factor model perspective. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 43–55.
- Van Iddekinge, C. H., Raymark, P. H. & Roth, P. L. (2005). Assessing personality with a structured employment interview: Construct-related validity and susceptibility to response inflation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 536–552.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- Wilk, S. L. & Cappelli, P. (2003). Understanding the determinants of employer use of selection methods. *Personnel Psychology*, 56, 103–124.
- Wright, T. A. & Staw, B. M. (1999). Affect and favorable work outcomes: Two longitudinal tests of the happy-productive worker thesis. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1–23.

DOES THE AFFECTIVITY OF THE RATER HAVE ANY ROLE IN THE ASSESSMENT OF CANDIDATE DURING THE SELECTION INTERVIEW?

Summary: The aim of this study is to examine the relative contribution of rater's ratings of candidate's personality traits and his positive (PA) and negative (NA) affectivity in predicting rater's ratings of candidate's suitability for the job, as well as examining the moderating role that rater's PA and NA play in the relationship between rater's ratings of candidate's personality traits and ratings of candidate's job suitability. 160 female raters, after having completed PANAS, read an advertisement for a salesman and watched video-tape of interview with the candidate who applied for this position. In the last part of the research, raters completed Big Five Inventory assessing candidate's personality and Scale for assessing candidate's suitability for the job (four indicators: motivation, ability, personality adequacy and integral suitability). The results indicate that ratings of candidate's Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness and Neuroticism are the valid predictors of ratings of motivation; that ratings of Conscientiousness, Openness to Experience and Agreeableness are the valid predictors of ratings of ability; that ratings of all personality traits are the valid predictors of ratings of personality adequacy, and finally, that ratings of Conscientiousness, Agreeableness, Openness to Experience and Extraversion are the valid predictors of integral ratings of candidate's job suitability. Raters PA and NA did not have predictor nor moderating role. The reasons for obtaining results that are different from the previous studies are discussed.

Key words: positive and negative affectivity, ratings of candidate's personality, ratings of candidate's job suitability

PRILOZI

Prilog 1. Deskriptivne statističke mere za sve varijable

Deskriptivne statističke mere za sve varijable					
	AS	SD	Min	Max	K-S
pN	2.85	.66	1.62	4.50	1.21
pE	2.69	.60	1.00	4.00	.694
pO	3.23	.63	1.22	4.78	.887
pA	3.29	.60	1.67	4.89	.708
pC	2.85	.66	1.62	4.50	1.21
PA	36.69	5.57	19	50	1.36
NA	19.58	6.23	10	44	1.66*
Motivacija	3.47	.77	1.80	5.00	1.10
Sposobnost	3.54	.74	1.50	5.00	1.28
Ličnost	2.97	.89	1.00	5.00	1.27
Integralno	3.41	.98	1.00	5.00	2.26**

AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, Min – minimalni skor, Max – maksimalni skor, K-S – vrednost Kolmogorov-Smirnov testa normalnosti distribucije, pN – procena Neuroticizma, pE – procena Ekstraverzije, pO – procena Otvorenosti, pA – procena Saradljivosti, pC – procena Savesnosti, PA – pozitivna afektivnost, NA – negativna afektivnost, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

**INDIVIDUALNE RAZLIKE,
OBRAZOVANJE I RAD**
TEMATSKI ZBORNIK RADOVA

Izdavač

FILOZOFSKI FAKULTET
UNIVERZITETA U NIŠU

Za izdavača

Prof. dr Goran Maksimović, dekan

Lektor

Maja D. Stojković

Korice

Darko Jovanović

Prelom teksta

Darko Jovanović

Format

17 x 24 cm

Tiraž

200 primeraka

Štampa

SCERO PRINT

Niš 2014.

ISBN 978-86-7379-363-4

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371:159.9(082)
371.13(082)
377.4:614.23(082)

INDIVIDUALNE razlike, obrazovanje i rad : tematski zbornik radova / urednici Snežana Stojiljković, Zorica Marković, Gordana Đigić. - Niš : Filozofski fakultet, 2014 (Niš : Scero print). - 307 str. : ilustr. ; 24 cm. - (Biblioteka Naučni skupovi)

"Publikacija 'Individualne razlike, obrazovanje i rad' predstavlja tematski zbornik radova, prezentovanih u formi saopštenja na IX konferenciji Dani primenjene psihologije, koja je održana 27-28. septembra 2013. godine na Filozofskom fakultetu u Nišu"--> Predgovor. - Tiraž 200. - Str. 7-8: Predgovor / urednice. - Bibliografija uz svaki rad. - Summaries.

ISBN 978-86-7379-363-4

1. Konferencija Dani primenjene psihologije
(9 ; 2014 ; Niš)

a) Образовање - Психолошки аспект - Зборници b) Наставници
- Стручно усавршавање - Зборници c) Здравствени радници -
Стручно усавршавање - Зборници

COBISS.SR-ID 212423692