

Ивана Ђерић¹
Рајка Ђевић
Николета Гутвајн
Институт за педагошка истраживања
Београд

Оригинални научни рад
НВ.LXI 1.2012.
Примљен: 27. VII 2011.

КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВНИКА И СТЕРЕОТИПИ О МЛАЂИМ АДОЛЕСЦЕНТИМА

Апстракт *Психолошке теорије које о адолесцентном периоду говоре као о изразито проблематичном и кризном периоду условљеном биолошким променама допринеле су да међу наставницима и лаицима дуго егзистира виђење адолесценције као периода „буре и стреса“. О значају стереотипних уверења наставника за однос наставника и ученика и њиховом утицају на социјално понашање и образовне исходе сведочи велики број истраживања. Циљ нашег истраживања био је да се утврди да ли одређене карактеристике наставника (пол, радни стаж и наставни предмет који наставници предају) утичу на њихове стереотипе о млађим адолесцентима. У истраживању су учествовала 193 наставника који предају седмом разреду у десет београдских основних школа. Налази истраживања показују да нису утврђене полне разлике у погледу стереотипа наставника о млађим адолесцентима. Наставници који имају више радног искуства с млађим адолесцентима имају мање изражене стереотипе о адолесцентном добу, односно искуство је фактор који може да модификује стереотипе. Наставници који предају друштвене науке имају више изражене стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају природне науке.*

Кључне речи: *стереотипи, пол, радни стаж, наставни предмет, наставници, адолесценти, основна школа.*

TEACHER CHARACTERISTICS AND STEREOTYPES ABOUT YOUNGER ADOLESCENTS

Abstract *Psychological theories, which label adolescence as a pronounced problematic and critical period influenced by biological maturation, resulted in a stereotype, equally accepted among teachers and lay persons, which views adolescence as a period of ,tumult and stress“. Numerous research results confirm the importance of stereotypical convictions for teacher - student relations, social behaviour and educational outcomes. The aim of our research was to determine whether particular features of the teacher (gender, the length of work experience, the teaching subject) have any impact on the teachers' stereotypes about younger adolescents. The sample included 193 teachers who teach the seventh-graders in ten elementary schools in Belgrade. The results show that, among the respondents, there are no gender differences regarding stereotypes about adolescence. The teachers with longer work experience with younger adolescents have less pronounced stereotypes about the adolescent period, i.e. experience may be the factor which modifies stereotypes. The teachers of social sciences have more pronounced stereotypes about younger adolescents than the teachers of natural sciences.*

Keywords: *stereotypes, gender, work experience, teaching subject, teachers, adolescents, elementary school.*

¹ idjeric@rcub.bg.ac.rs

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТЕРЕОТИПЫ О ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме *Психологические теории, говорящие о подростковом возрасте как об очень трудном и кризисном, обусловленном биологическим факторам периоде, способствовали формированию мнения у учителей о подростковом возрасте как о периоде „бури и стресса“. Такие взгляды оказывают определенное влияние на отношение учителя и ученика, на социальное поведение и результаты обучения, о чем свидетельствует большое количество исследований. Данное исследование ставит своей целью показать, влияют ли определенные качества преподавателя (пол, рабочий стаж, учебный предмет, который преподает) на их стереотипы об подростковом возрасте. Исследование проведено на примере 193 преподавателей, которые ведут уроки в седьмом классе основной школы в Белграде. Анализ результатов исследования показывает, что пол не имеет значения для формирования стереотипов о подростковом возрасте. У преподавателей с большим рабочим стажем и опытом - менее выражены стереотипы о подростковом возрасте, т.е. опыт модифицируют стереотипы. У преподавателей, которые преподают общественные науки стереотипы более выражены, чем у преподавателей естественных наук.*

Ключевые слова: *стереотипы, пол, рабочий стаж, учебный предмет, преподаватели, подростки, основная школа.*

Постоји велики број психолошких теорија о адолесценцији које се могу условно поделити на две групе: (а) теорије које о адолесцентном периоду говоре као о изразито проблематичном и кризном периоду; (б) теорије које истичу значај друштвених и културолошких чиниоца за развој у периоду адолесценције (Coleman, 1978; Coleman & Hendry 1990; Vranješević, 2001). Психолошке теорије које о адолесцентном периоду говоре као о изразито проблематичном и кризном периоду који је детерминисан променама на биолошком нивоу допринеле су да међу истраживачима и лаицима релативно дуго доминира виђење адолесценције као периода „буре и стреса“. У складу са психолошким концептом „буре и стреса“, тај период одликују конфликти с особама које су носиоци ауторитета, учестале промене у расположењу, склоност да се преузима ризик, спремност да се тестирају и пробијају границе у односима са другима, нарочито у сфери ризичних облика понашања (Arnett, 1999). Корени таквих претпоставки воде порекло из психоаналитичке теорије и нативистичких истраживања која истичу значај биолошких фактора у психосоцијалном функционисању адолесцената (Steinberg & Morris, 2001). Међутим, неки аутори су потврдили да пубертет и хормоналне промене незнатно утичу на психолошке тешкоће или је њихов утицај значајан једино у комбинацији са другим факторима (Karov, 2005). Такође, истраживачи не подржавају претпоставке да је период адолесценције нужно обележен „подивљалим“ хормонима, турбуленцијама и преви-

рањем (Petersen, 1988), као и да односи између адолесцената и других не карактеришу искључиво конфликтни односи (Buchanan et al., 1992; Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006).

Сваки развојни период у животу човека карактеришу биолошке, физичке и психичке промене, али ниједном развојном периоду се „не опрашта“ транзициона и турбулентна природа као што је то случај са периодом адолесценције (Schneider, 2005). Актуелна истраживања не базирају се само на проучавању „типичног“ адолесцентног понашања, нити полазе од претпоставке да је тај развојни период универзалан и неминован (Buchanan et al., 1992; Laurson et al., 1998; Arnett, 1999). Бандура (Bandura, 2006) истиче да очекиване и претпостављене психосоцијалне промене у одређеним развојним фазама не морају нужно да се јаве у животу сваке особе. Животни и развојни путеви су другачији и људи се на аутентично различите начине суочавају са бројним изазовима и могућностима на том путу. Дуго је егзистирала конструкција адолесценције као периода психосоцијалног превирања и дисконтинуитета и упркос доминантном стереотипу о „бури и стресу“ у том периоду, већина адолесцената суочава се са променама без претераних сметњи и размирица (Bandura, 1964; Petersen, 1988; Bandura 2006). Сматра се да је адолесцентна криза продукт друштва и културе, да од друштвених очекивања и јаза између различитих улога зависи хоће ли адолесценција бити буран или релативно миран, постепен и транзициони период између детињства и адолесценције (Vranješević, 2004).

Стивенс и сарадници (Stevens et al., 2007) су представили четири доминантне епистемолошке парадигме које говоре о начину на који се разумеју, интерпретирају и описују адолесценти: биомедицинска (Erikson, 1965), когнитивно-развојна (Piaget, 1973), критичка (Giroux & MacLaren, 1982) и постмодернистичка (Kenway & Bullen, 2001). У биомедицинској парадигми млади су позиционирани као незреле, девијантне, бунтовне и отуђене особе због деловања развојних, биолошких и физичких промена у том периоду. У односу с адолесцентима очекује се од наставника да се понашају као зреле особе, „објективни научници“ и носиоци рационалног знања како би помогли „девијантним младима“. Стога је важно да поседују знања из области бихевиоралне психологије, школске психологије и саветовања како би предупредили, интервенисали и помогли младима. Стивенс и сарадници (Stevens et al., 2007) истичу да когнитивно-развојна парадигма конструише период адолесценције као фазу сазревања коју карактерише одсуство мишљења вишег реда, немогућност да се сагледа нечија позиција, подивљалост хормона, нестабилност, одсуство контроле и умерености. Такав дискурс подразумева и одговарајућу улогу наставника у образовном контексту, а то је успостављање реда и контроле ученика путем система на-

грађивања и кажњавања. Критичке теорије говоре о улози моћи, контроле и неједнакости у људском друштву, а школу виде као место где се на очигледан и/или скривен начин репродукује полна, расна и класна неједнакост. У неправедном друштву млади су виђени као бунтовници, али с разлогом. Улога наставника је да помогне ученику да критички сагледава и делује у друштву које на „подмукао“ начин ствара неједнакост и угњетавање. Постмодернистичка парадигма види младе као хомогену групу која је јогунаста, самовољна и проблематична. Таква слика је резултат етикетирања, маргинализоване позиције младих и владајућих норми одраслих. Наставник је виђен као особа која би требало да идентификује проблематичну децу и пружи им „терапију“, помоћ и подршку. Стога, изузетно је важно како се разуме и интерпретира развојна специфичност адолесцентног периода из угла адолесцената и других особа, каква им значења обе стране приписују и како тече процес међусобног преговарања у већ измењеној динамици односа између адолесцената и одраслих. Узрок и продукт амбивалентног односа одраслих према адолесцентима може се сагледати и кроз призму стереотипа о адолесцентима као бунтовницима.

Преовлађујући стереотип о адолесценцији као периоду „буре и стреса“ може имати такође негативне последице на односе између наставника и ученика. Интеракција између наставника и ученика може бити обележена како стереотипима о појединцима-адолесцентима из реалног социјалног/школског контекста, тако и културолошким стереотипима о адолесцентном добу (Seginer & Somech, 2000; Hines & Pulson, 2006). Културолошка компаративна студија која је проучавала уверења јапанских и америчких наставника о адолесцентном периоду потврђује да се ови наставници међусобно разликују у значењима које приписују конструктима „адолесцент“, „пубертет“ и „бунтовништво“. За америчке наставнике период адолесценције је развојна животна фаза кроз коју сваки појединац нужно пролази, док јапански наставници не опажају период адолесценције кроз развојну перспективу, већ га повезују са специфичним институционалним групама у оквиру школског система (на пример, група млађих адолесцената) (Letendre & Akiba, 2001). Наставници често опажају период адолесценције као време када се јављају проблеми у понашању младих, бунтовништво, вршњачки конформизам и оријентисаност ка свету социјалних односа (Buchanan & Holmbeck, 1998; Jacobs *et al.*, 2005). Такође, показало се да таква уверења о периоду адолесценције могу да усмере наставника да у односу са ученицима примењују контролу, надзирање, управљање и обуздавање ученичког понашања (Stevens *et al.*, 2007; Ђерић, 2009).

У литератури се, углавном, наводе три групе фактора које доприносе стварању и одржавању стереотипа код особа: (а) општи принципи функци-

онисања когнитивног апарата (несвесне генерализације, лажне корелације између понашања и припадности групе, „примовање“ и друго); (б) социодемографска обележја особе (образовање, социјални статус, занимање, резиденцијални статус и друго); (в) фактори који су последица индивидуалне мотивације и личних карактеристика појединца (Орачић и Vuјadinović, 2005). Наше интересовање усмерено је на проучавање појединих социодемографских обележја наставника који могу утицати на стварање и одржавање њихових стереотипа о млађим адолесцентима. Конкретније, занимало нас је да ли пол, радни стаж и наставни предмет који наставник предаје представљају факторе који детерминишу разлике између наставника у стереотипима о млађим адолесцентима.

Методологија истраживања

Дискурс о „проблематичном понашању“ младих у периоду адолесценције често је присутан у лаичкој, медијској, стручној и научној јавности. Резултати истраживања спроведених у нашој средини показују да наставници имају стереотипе о млађим адолесцентима као друштвеној групи који се делимично подудару са садржајем широко распрострањеног концепта о „бури и стресу“ (Ђерић, 2009). Слика о адолесцентима као бунтовницима емпиријски је потврђена и у другим културама (Buchanan *et al.*, 1990; Hines & Paulson, 2006). О значају стереотипних уверења наставника за однос између наставника и ученика и њиховом утицају на образовне исходе сведочи велики број истраживања о стереотипима наставника о периоду адолесценције. Наиме, истраживачи су проучавали велики број васпитно-образовних варијабли у контексту деловања стереотипа, као што су школско постигнуће, психолошко прилагођавање, мотивација, наставникова и ученичка очекивања, перцепција физичке атрактивности, социјална одбаченост и прихваћеност, самоевалуација и појам о себи (Eccles, 1988; Buchanan *et al.*, 1990; Fennema *et al.*, 1990; Buchanan & Holmbeck, 1998; Andre *et al.*, 1999; Greene *et al.*, 1999; Forgazs *et al.*, 1999; Seginer & Somech, 2000; Keller, 2001; Kenealy *et al.*, 2001; Forgazs *et al.*, 2004; Jacobs *et al.*, 2005; Jusssim & Harber, 2005; Hines & Pulson, 2006; Ђерић, 2009).

Предмет, циљ и задаци истраживања. У овом истраживању стереотипе смо дефинисали као опажене одлике које су повезане с одређеном групом или категоријом људи. Под одликама могу да се подразумевају особине личности, очекивано понашање, физичка обележја, улоге, ставови или уверења (Schneider, 2005). Циљ овог истраживања био је да се утврди да ли одређене карактеристике наставника, као што су пол, радни стаж и наставни предмет који наставници предају, утичу на њихове стереотипе о адолесцентима као бунтовницима. Конкретније, занимало нас је: (а) да ли

ће се јавити знатне разлике између наставника различитог пола у односу на стереотип о адолесцентима као бунтовницима; (б) да ли ће наставници са више радног искуства имати мање изражене стереотипе о адолесцентима као бунтовницима. Претпоставили смо да је искуство фактор који може да модификује стереотипе наставника о адолесцентима као бунтовницима. У ранијим истраживањима показало се да су наставници који су дужи временски период подучавали адолесценте чешће одржавали стереотипе о адолесценцији као тешком развојном периоду. Дошло се до закључка да су и друга уверења код наставника постала негативна и песимистична са повећавањем искуства (Buchanan *et al.*, 1990); (в) да ли ће наставници друштвених наука имати мање изражене стереотипе о адолесцентима као бунтовницима него наставници природних наука. Ова претпоставка је произашла из уверења да ће наставници из области друштвених наука показати виши ниво разумевања за тај развојни период, јер су се током иницијалног образовања више бавили проучавањем природе људског развоја.

Метод, технике и инструменти истраживања. У истраживању је примењена неекспериментална, дескриптивно-аналитичка метода, а од техника примењено је скалирање. Податке смо прикупили помоћу инструмента (Buchanan & Holmbeck, 1998) за испитивање уверења о личности и понашању адолесцената („Measuring beliefs about adolescent personality and behavior“) и додатне скале из батерије инструмената ових аутора која мери стереотипе наставника о адолесцентима. Адаптирана верзија нашег инструмента садржала је две петостепене подскеле Ликертовог типа, једна је мерила стереотипна уверења наставника о адолесцентима као друштвеној групи („category-based beliefs“) и уврежена уверења о адолесцентном периоду („stress storm scale“), док је друга садржала дескрипторе (укупно 58) који описују личност и понашање „типичног“ адолесцента.

Методом факторске анализе (анализа главних компонената и анализа главних оса, уз примену и ортогоналне и косе ротације и варирања броја испитаника) установљено је присуство више фактора који чине једну сложену и мултидимензионалну појаву као што су стереотипи о млађим адолесцентима. Фактори говоре о психолошком садржају и значењу наставничких стереотипа о млађим адолесцентима, односно помоћу ових скривених варијабли настојали смо да објаснимо природу проучаване појаве. Примењене су мере поузданости под класичним сумационим моделом (Spearman-Brown-Kuder-Richardson-Guttman-Cronbach, ALFA) и мере поузданости прве главне компоненте (Momirović, доња граница поузданости, BETA 6; Momirović-Knezević-Radović, M11; Lord-Kaiser-Caffrey, BETA). Добијене вредности Кромбах α коефицијента указују на *релативно* добру поузданост овог инструмента (Ђегић, 2009). Коначна верзија коришћеног ин-

струмента садржала је две подскеале, једна је мерила стереотипе наставника о адолесцентима као друштвеној групи („category-based beliefs“) и уврежена уверења о адолесцентном периоду („stress storm scale“), док је друга садржала дескрипторе (укупно 58) који описују личност и понашање *типичног* адолесцента.

Учесници истраживања. Истраживање је спроведено у десет основних школа у Београду у пролеће 2008. године. Учествовала су 193 наставника који предају седмом разреду (81% наставница и 19% наставника) без обзира на то да ли припадају природним, друштвеним и/или другим наукама.

Резултати истраживања

Пол и наставнички стереотипи. Научна истраживања су потврдила да разлике између полова нису толико изражене као што то сугерише популарна култура и да се мушкарци и жене понашају слично у 98 одсто случајева (Canary & Hause, 1993; Vogel et al., 2003). Такође, наставници и наставнице показују у свом понашању више сличности него разлика (Brophy, 1985). Међутим, научници наводе да се разлике између мушкараца и жена јављају због социјалних улога које преузимају, доминантних културолошких и друштвених очекивања и других бројних ситуационих фактора. На пример, разлике у ставовима и понашању између мушкараца и жена најчешће се у складу са стереотипним очекивањима (Canary & Emmers-Sommer, 1997). Ранија истраживања су показала да жене, у односу на мушкарце, чешће имају негативне стереотипе о адолесцентима и да је разлог негативно лично искуство и тешкоће у прилагођавању у периоду адолесценције (Buchanan et al., 1990; Holmbeck & Hill, 1988; Buchanan & Holmbeck, 1998). Такође, утврђено је да мајке, у односу на очеве, имају у већој мери негативне стереотипе о развојним променама у адолесценцији и да то одређује њихов однос са адолесцентима (Buchanan, 2003).

У овом истраживању није потврђена претпоставка да постоје полне разлике између наставника и наставница у погледу стереотипа о млађим адолесцентима на већем броју добијених фактора. Једина статистички значајна разлика између наставника различитог пола ($t=-2.27$; $df=192$; $Sig=0.05$) јавила се на димензији „друштвеност“, што потврђује да наставнице имају изразитије стереотипе о подложности младих утицају других и израженом конформизму. Код наставница преовлађује мишљење да су адолесценти склони конформистичком понашању, да се не могу одупрети утицају других и да је друштвени живот младих један од битних аспеката њиховог живота. Стереотипи су врста уверења која произлазе из личног искуства и интеракције с окружењем и у складу с тим наставнице су процениле да је

за адолесценте важна сфера социјалних односа и њихова потреба да буду прихваћени у вршњачкој групи. Таква процена можда је условљена чињеницом да су наставнице, у односу на наставнике, више ангазоване у односу са ученицима и имају бољи увид у њихове потребе и интересовања. Сингер (Singer, 1996) је, на узорку од 446 наставника, утврдио да је пол један од најзначајнијих предиктора наставничке парадигме, да наставнице чешће подстичу ученике и да оне креирају атмосферу учења која је усмерена на ученика.

Можда би се неке суптилније и видљивије разлике између наших наставника јавиле уколико би се проучавали стереотипи о млађим адолесцентима у некој сасвим конкретной ситуацији. На пример, полни стереотипи наставника и постигнуће ученика у појединачним наставним предметима. Мислимо да истраживање стереотипа има контекстуални карактер, односно да проучавање истог стереотипа у различитим контекстима даје квалитативно другачију слику. Садржај нечијих уверења може бити обликован индивидуалним процесима као што су имплицитне теорије личности и животно искуство, а такође и обичајима, митовима, религијом, науком и другим видовима колективног знања друштва (Stangor & Schaller, 1996). Можда су наше наставнице процењивале адолесценте у складу с властитим искуством током периода адолесценције и добили бисмо вероватно другачију слику да је узорак био пропорционално распоређен према полу.

Радно искуство и наставнички стереотипи. Наставници као део културе одраслих могу представљати извор стереотипа, било да је реч о улози преносиоца образаца владајуће културе, било да се ради о стереотипном опажању ученика различитих категорија (етничко порекло, полна припадност). Интерперсонални односи у наставном процесу се усложњавају, ако се узме у обзир чињеница да и наставници на основу животног искуства уносе у интерперсоналне односе са ученицима низ стереотипних образаца различитог порекла. Истраживачки налази показују да наставници често опажају период адолесценције као време када се јављају проблеми у понашању младих, бунтовништво, вршњачки конформизам и оријентисаност ка свету социјалних односа (Buchanan & Holmbeck, 1998; Arnett, 1999; Jacobs *et al.*, 2005; Ђерић, 2009). Показало се да искуство у раду с адолесцентима позитивно корелира с уверењем да је период адолесценције тежак животно период, односно да је искуство чинилац који одређује стереотипе о адолесцентима као групи (Eccles *et al.*, 1991; Buchanan & Holmbeck, 1998).

Резултати нашег истраживања потврдили су претпоставку да наставници који имају више радног искуства са млађим адолесцентима имају у мањој мери изражене стереотипе о адолесцентном добу, односно да је искуство фактор који може да модификује стереотипе. Повезаност радног

искуства наставника и стереотипа наставника о млађим адолесцентима испитана је посредством Пирсоновог коефицијента линеарне корелације (између радног стажа наставника и варијабли које су формиране на основу екстрахованих фактора). Статистички значајне негативне корелације са радним стажом пронађене су само за варијабле „друштвеност“ и „енергичност“ (табела 1). Може се закључити да наставници с краћим радним искуством имају изразитије стереотипе о адолесцентима у погледу њихове дружељубивости, утицаја друштва на њих, као и да су адолесценти импулсивнији, хировитији, емотивнији, енергичнији, у односу на њихове искусније колеге.

Табела 1. Значајност разлика на варијабли „друштвеност“ и „енергичност“ у односу на радни стаж наставника

Фактори	r	df	Sig
Друштвеност	-0.178	190	0.05
Енергичност	-0.2	190	0.01

Нашем резултату супротставља се закључак других истраживача да су наставници који су дуже подучавали адолесценте временом учвршћивали властите стереотипе о адолесцентима (Buchanan *et al.*, 1990). Можда су наши наставници са краћим радним стажом подложнији доминантнијим друштвеним, културолошким и медијским представама о адолесцентима. Или још увек, због релативно кратког наставничког искуства, имају такву представу о адолесцентима. Међутим, поставља се питање зашто се у случају млађих наставника показала статистички значајна разлика баш на димензијама „друштвеност“ и „енергичност“, а не на неким другим варијаблама. Ако пођемо од претпоставке да су мање искусни наставници уједно и млађи према годинама старости, онда је и уобичајено да их опажају кроз ту призму. Због већег степена генерацијске блискости са адолесцентима, могу имати и сличнију представу о том периоду који су релативно скоро и сами искусили. Не треба занемарити чињеницу да искуснији наставници граде свој „наставнички имиџ“ на основу искуства које обликује њихове интеракцијске односе са сваком новом генерацијом ученика. Нарочито се то односи на питање умешности млађих наставника у одржавању дисциплине у одељењу, која засигурно варира због одлика као што су *енергичност* и *импулсивност*. Сасвим је извесно да рад с адолесцентима захтева од наставника квалитативно другачији однос, јер физичке, психичке и социјалне карактеристике тог периода условљавају и промене на интерперсоналном нивоу. На пример, адолесценти имају изразиту интелектуалну потребу за дискусијом, истицањем властитог погледа на свет, као и наметањем власти-

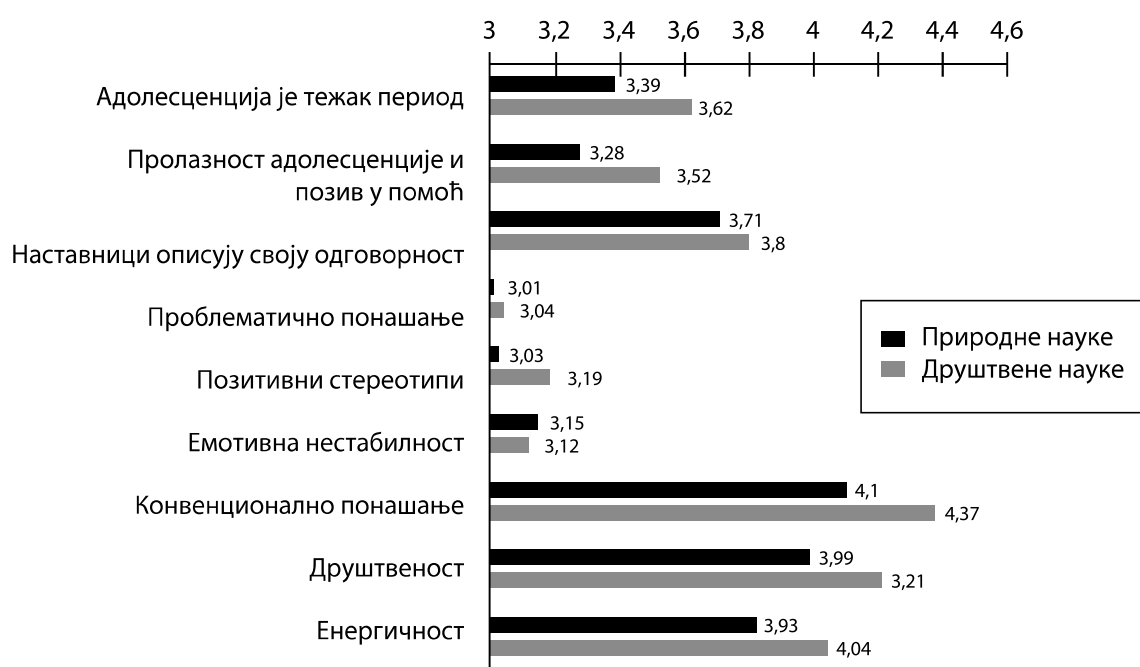
тог мишљења уз неуважавање туђе перспективе. Млади наставник требало би да се избори с једном непријатном ситуацијом. С једне стране, мора да се суочи са динамичном, живом и бучном дискусијом у одељењу која обично „нарушава“ рад и „пожељну“ атмосферу, а с друге стране, требало би да одржи продуктивност, да успешно координира дискусију с циљем да допринесе овладавању наставног садржаја. Још један пример може да илуструје дату ситуацију. Неискусан наставник/ца на часу физичког васпитања суочава се с децом која се сасвим другачије понашају, јер неформални контекст учења и рада на часовима физичког васпитања условљава опуштеност и „слободније“ понашање ученика. Иницијална очекивања младог наставника о понашању ученика на часу физичког васпитања могу бити погрешно формирана, засићена грешкама, субјективношћу и пристрасношћу, што ће условити карактер и природу интеракције између њега и ученика. Та иницијално „лажна“ претпоставка оивичена у очекивања може у одређеном тренутку да постане истинита (Крнјажич, 2002). То је веома стресна ситуација за младог наставника који још увек нема довољно искуства да истовремено оствари свој професионални задатак уз уважавање свих контекстуалних варијабли које могу да га ометају. Стереотипи настају веома једноставно, не мењају се лако и брзо, као и друге врсте ставова, уверења и вредности, показују жилаву отпорност ка промени (Havelka, 1992; Schneider, 2005).

Природа наставног предмета и наставнички стереотипи. Наставнике смо класификовали у две групе које се разликују према ширини категорија. Прва класификација заснива се на подели наставника који предају природне и друштвене науке. У другој класификацији подељени су у шест категорија: на оне који предају природне науке, друштвене науке, језик, уметност, физичко васпитање и техничко образовање. Разлика између две групе наставника у првој класификацији испитивана је т-тестом за независне узорке (графикон 1). Вредности аритметичке средине у графикону показују да постоје разлике у просечним скоровима између наставника природних и друштвених наука на свим факторима.

Статистички значајне разлике између две групе наставника у првој класификацији на нивоу 0.01 постоје у вези с факторима „адолесценција је тежак период“, „пролазност адолесценције и позив у помоћ“, „конвенционално понашање“, „друштвеност“ и „енергичност“ (Адолесценција је тежак период: $t = -2,71$; $df = 190$; $p < 0,01$; Пролазност адолесценције и позив у помоћ: $t = -2,23$; $df = 190$; $p < 0,05$; Конвенционално понашање: $t = -3,53$; $df = 190$; $p < 0,01$; Друштвеност: $t = -2,86$; $df = 190$; $p < 0,01$; Енергичност: $t = -2,63$; $df = 190$; $p < 0,01$). Наставници који предају друштвене науке имају у већој мери изражене стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају природне науке. Наставници друштвених наука имају

снажније стереотипе на факторима чији психолошки садржај сугерише да је тај период, с једне стране, тежак, „буран и стресан“, а с друге стране, да је разумно веровати да ће се ствари поправити, да би наставници требало да уважавају развојне особености адолесценције како би помогли адолесцентима да што безболније прођу кроз тај прелазни период. То нам говори да они не мисле да су адолесценти *неужно* бунтовни и проблематични, нити да код њих преовлађује слика непоправљивог и безобразног адолесцента с којим се не може изаћи на крај, већ да је нужно да се наставник саживи са датом ситуацијом и да у конкретним ситуацијама покаже шта значи израз „помажућа професија“ којима и сами професионално припадају.

Графикон 1. Разлике у скоровима на факторима између наставника који предају друштвене и природне науке



Ову слику потврђују и резултати које смо добили у односу на други начин класификације наставника. Једнофакторском анализом варијансе тестирано је постојање разлика и установљено је да оне постоје на варијаблама „adolесценција је тежак период“, „позитивни стереотипи“ и „конвенционално понашање“ (табела 2).

У вези с варијаблом „adolесценција је тежак период“, статистички значајне разлике постоје између наставника који предају природне науке и наставника који предају физичко васпитање и уметности. Разлика је „у корист“ наставника који предају физичко васпитање и наставне предмете из области уметности ($AS=3.91$ и $AS=3.95$), то јест они имају снажније стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају

природне науке ($AS=3.39$). Код „позитивних стереотипа“ показује се да наставници који предају физичко васпитање ($AS=3.56$) имају снажније стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају природне науке и језике ($AS=3.03$ и $AS=2.98$), док за остале групе наставника нема статистички значајних разлика у односу ни на једну групу наставника.

Табела 2. Значајност разлика на факторима у односу на различите групе наставника

Фактори	F	df1	df2	Sig
Адолесценција је тежак период	5.14	5	186	0.01
Позитивни стереотипи	4.79	5	181	0.01
Конвенционално понашање	4.2	5	186	0.01

Статистички значајне разлике везано за „конвенционална понашања“ постоје између наставника који предају физичко васпитање и наставника техничког образовања. Наиме, ови наставници имају у већој мери стереотипе ($AS=4.5$ и $AS=4.52$) у односу на наставнике који предају природне науке. Наставници природних наука мање изражене стереотипе о млађим адолесцентима ($AS=4.1$). Остале групе наставника не разликују се статистички значајно у погледу скорова на овој варијабли у односу ни на једну групу наставника. На основу претходних резултата, можемо увидети да наставници физичког васпитања, у односу на наставнике природних наука, техничког образовања и језика, имају изразитије стереотипе о млађим адолесцентима на факторима „адолесценција је тежак период“, „позитивни стереотипи“ и „конвенционална понашања“. Подсећамо да садржај првог и другог фактора показује висок ниво оптимизма наставника, јер верују да је период адолесценције тежак, да су такве ситуације пролазног карактера, али да то ученике не чини ништа мање приступачнијим и сарадљивим, као и да њихову представу о адолесцентима карактеришу позитивни људски квалитети као што су амбициозност, марљивост, обзирност, великодушност, учтивост и склоност да помажу другима. Међутим, морамо бити опрезни у закључивању, јер су наставници физичког васпитања процентуално слабо заступљени у нашем узорку (7,8%). Ови наставници раде са ученицима у сасвим другачијем школском контексту, пре свега неформалном, у односу на наставнике других наставних предмета. Начин организације часа физичког васпитања можда им омогућава приснији и отворенији контакт с ученицима, прилику да их упознају из другачијег угла, да имају бољи увид у психичке, физичке и социјалне промене које су карактеристичне за тај период, и пре свега, прилику да чешће имају индивидуалан контакт с ученицима. Разлог може бити и начин универзитетске припреме наставни-

ка физичког васпитања за рад с децом у школи, јер вероватно у већој мери стичу академска знања из области педагогије, опште психологије, развојне психологије, педагошке психологије и психологије спорта.

Закључак

Резултати нашег истраживања показују да пол, радни стаж и наставни предмет који наставник предаје представљају чиниоце који делимично детерминишу разлике између наставника у стереотипима о млађим адолесцентима. Пол не условљава разлике између наставника и наставница у стереотипима о млађим адолесцентима на већем броју добијених фактора. Код наставница преовлађује мишљење да су адолесценти склони конформистичком понашању, да се не могу одупрети утицају других и да је друштвени живот младих један од битних аспеката њиховог живота. Наставници који имају више радног искуства с млађим адолесцентима имају мање изражене стереотипе о адолесцентном добу, односно искуство је фактор који може да модификује стереотипе. Млађи наставници имају изразитије стереотипе о адолесцентима у погледу њихове дружељубивости, утицаја друштва на њих, као и стереотипније мишљење о импулсивности, хировитости, емоционалности и енергичности адолесцената, у односу на њихове искусније колеге. Наставници који предају друштвене науке имају више изражене стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају природне науке. Имају снажније стереотипе на факторима чији психолошки садржај сугерише да је тај период, с једне стране, тежак, „буран и стресан“, а с друге стране, да је разумно веровати да ће се ствари поправити, да би наставници требало да уважавају развојне особености адолесценције како би помогли адолесцентима да што безболније прођу кроз тај прелазни период.

Приметна доза остељивости и оптимизма наставника у комбинацији са знањима о физичком и психосоцијалном развоју адолесцената може да учини њихове односе флуиднијим и кориснијим на свим нивоима у настави и васпитном раду. Наставници који су имали стереотипе о адолесценцији као периоду „буре и стреса“, након едукације о психологији адолесцентног периода, показали су знатне промене у начину опажања и разумевања тог периода (Buchanan & Holmbeck, 1998). Овај податак иде у прилог неким теоријским сазнањима о епистемолошкој функцији стереотипа која се огледа управо у базичној људској потреби да сазнаје, разуме и предвиди понашање друге особе. Коначно, наставници и ученици имају прилику да увиде на који начин могу да искористе сазнајни потенцијал који стереотипи поседују, да се упознају и науче каква је природа стереотипа, разлози њиховог настанка, последице које изазивају, услове које доприносе њиховом одржавању и механизме помоћу којих функционишу (Ђерић и Studen, 2006).

Стереотипи одражавају начин на који мислимо, осећамо и/или успостављамо однос с другима у одређеном социјалном контексту, не могу се избећи, увек ће постојати, али то не значи да није могуће разумети њихову природу и начин на који делују.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

Литература

- Andre, T., M. Whigham, M., A. Hendrickson & S. Chambers (1999): Competency beliefs, positive affect and gender stereotypes of elementary students and their parents about science versus other school subjects, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 36, No. 6, 719-747.
- Arnett, J. J. (1999): Adolescent storm and stress reconsidered, *American Psychologist*, Vol. 54, No. 5, 317-326.
- Bandura, A. (1964): The stormy decade: fact or fiction, *Psychology in School*, Vol. 1, No. 3, 224-231.
- Bandura, A. (2006): Adolescent development from an agentic perspective; in F. Pajares & T. Urdan (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents* (1-43). Greenwich, CT: Age Publishing.
- Brophy, J. (1985): Interactions of male and female students with male and female teachers; in L.C. Willinson & B. Marrett (eds.): *Gender influences in classroom interaction* (115-43). New York: Academic Press.
- Buchanan, C.M., J. C. Eccles, C. Flanagan, C. Midgley, H. Feldlaufer & R. D. Harold (1990): Parents' and teachers' beliefs about adolescents: effects of sex and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 19, No. 4, 363-394.
- Buchanan, C. M., J. C. Eccles & J. B. Becker (1992): Are adolescents the victims of raging hormones: evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence, *Psychological Bulletin*, Vol. 111, No. 1, 62-107.
- Buchanan, C. M. & G. N. Holmbeck (1998): Measuring beliefs about adolescent personality and behavior, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 27, No. 6, 602-627.
- Canary, D. J. & T. M. Emmers-Sommer (1997): *Sex and gender differences in personal relationships*. New York: Guilford Press.
- Canary, D. J. & K. S. Hause (1993): Is there any reason to research sex differences in communication? *Communication Quarterly*, Vol. 41, 129-144.
- Coleman, J. C. & L. Hendry (1990): *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Coleman, J. C. (1978): Current contradictions in adolescent theory, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 7, No. 1, 1-11.
- Columbia Encyclopedia (2001). Retrieved June 23, 2006 from the World Wide Web <http://www.bartleby.com>
- Cortes, C. E. (2000): *The children are watching: how the media teach about diversity*. New York: Teachers College Press.

- Đerić, I. i Studen, R. (2006): Stereotipi u medijima i medijsko opismenjavanje mladih. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, No. 2, 456-471.
- Đerić, I. (2009): Sadržaj stereotipa nastavnika o adolescentima. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 41, No. 1, 131-146.
- Eccles, J. S. & C. Midgley (1988): Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents; in R.E. Ames & C. Ames (eds.): *Research on motivation in education* (139-186). New York: Academic Press.
- Eccles, J. C., Buchanan, C. M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C., & Yee, D. (1991): Control versus autonomy during early adolescence, *Journal of Social Issue*, Vol. 47, No. 4, 55-68.
- Eccles, J. S., C. A. Wong & S. C. Peck (2006): Ethnicity as a social context for the development of African American adolescents, *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 5, 407-426.
- Fennema, E. P. L. Peterson, T. P. Carpenter, C. A. Lubinski (1990): Teachers' attributions and beliefs about girls, boys and mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 21, No. 1, 55-69.
- Forgazs, H. J., G. C. Leder & P. Gardner (1999): The Fennema-Sherman mathematics as a male domain scale reexamined, *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 30, No. 3, 342-348.
- Forgazs, H. J., G. C. Leder & P. Kloosterman (2004): New perspectives on the gender stereotyping of mathematics, *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 6, No. 4, 389-240.
- Greene, B. A., T. K. DeBacker, B. Ravindran & A. J. Krows (1999): Goals, values and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes, *Sex Roles*, Vol. 40, No. 5-6, 421-458.
- Havelka, N. (1992): *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hines, A. R., & S. E. Paulson (2006): Parents' and teachers' perceptions of adolescent storm and stress: relations with parenting and teaching styles, *Adolescence*, Vol. 41, No. 164, 597-614.
- Holmbeck, G. N. & J. P. Hill (1988): Storm and stress beliefs about adolescence: prevalence, self-reported antecedents and effects of an undergraduate course. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 17, No. 4, 285-306.
- Jacobs, J. E., C. S. Chin & K. Shaver (2005): Longitudinal links between perceptions of adolescence and the social beliefs of adolescents: are parents' stereotypes related to beliefs held about and by their children. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 2, 61-72.
- Jussim, L. & K. D. Harber (2005): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies, *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9, No. 2, 131-155.
- Karpov, Y. V. (2005): *The neo-vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Keller, C. (2001): Effect of teachers' stereotyping on students' of mathematics as a male domain, *Journal of Social Psychology*, Vol. 14, No. 2, 165-173.
- Kenealy, P., N. Frude & W. Shaw (2001): Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations, *The Journal of Social Psychology*, Vol. 128, No. 3, 373-383.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Letendre, G. K. & M. Akiba (2001): Teacher beliefs about adolescent development: cultural and organizational impacts on Japanese and US middle school teachers' beliefs, *Compare: a Journal of Comparative Education*, Vol. 31, No. 2, 187-203.
- Орачић, Г. и В. Вујадиновић (2005): Етничке дистанце и етнички стереотипи као фактор одлуке о повратку; у Г. Орачић и В. Вујадиновић (ур.): *Живот у послератним заједницама* (116-143). Београд: ИАН.
- Petersen, A. (1988): Adolescent development, *Annual Review of Psychology*, Vol. 39, 583-607.
- Schneider, J. D. (2005): *The psychology of stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Seginer, R. & A. Somech (2000): In the eyes of the beholder: how adolescents, teachers and school counselors construct adolescent images, *Social Psychology of Education*, Vol. 4, No. 2, 139-157.
- Smetena, J. G., N. Campione-Barr & A. Metzger (2006): Adolescent development in interpersonal and societal contexts, *Annual Review of Psychology*, Vol. 57, 255-284.
- Stangor, C., & M. Schaller (1996): Stereotypes as individual and collective representations; in C.N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (eds.): *Stereotypes and stereotyping* (3-37). New York: Guilford Press.
- Steinberg, L. & A. S. Morris (2001): Adolescent development, *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 83-110.
- Stevenes, L. P., L. Hunter, D. L. Pendergast, V. Carrington, N. Bahr, C. Kapitzke & J. Mitchell (2007): Reconceptualizing the possible narratives of adolescence, *Australian Educational Researcher*, Vol. 34, No. 2, 107-128.
- Vogel, D. L., S. R. Wester, M. Heesacker & S. Madon (2003): Confirming gender stereotypes: a social role perspective, *Sex Roles*, Vol. 48, No. 11-12, 519-528.
- Vranješević, J. (2001): *Promena slike o sebi: autoportret adolescencije*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Vranješević, J. (2004): Participacija i razvoj u adolescenciji, *Pedagogija*, Br. 1, 60-67.

Подаци о ауторима:

*мр Ивана Ђерић, истраживач сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
Добрињска II/III
idjeric@rcub.bg.ac.rs*

*мр Рајка Ђевић, истраживач сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
Добрињска II/III
rdjevic@rcub.bg.ac.rs*

*др Николета Гутвајн, научни сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
Добрињска II/III
ngutvajn@rcub.bg.ac.rs*