

Универзитет у Београду

Филозофски факултет

Оља С. Јовановић

СТЕРЕОТИПИ НАСТАВНИКА О УЧЕНИЦИМА
ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА:
ПРОВЕРА ДВОДИМЕНЗИОНАЛНОГ
МОДЕЛА

докторска дисертација

Београд, 2018.

University of Belgrade

Faculty of Philosophy

Olja S. Jovanović

TEACHER STEREOTYPES TOWARDS
STUDENTS FROM MARGINALIZED GROUPS:
AN APPLICATION OF THE STEREOTYPE
CONTENT MODEL

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2018

Ментор:

др Небојша Петровић

ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

Комисија:

др Вера Рајовић

ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

др Ирис Жежељ

доцент Филозофског факултета Универзитета у Београду

др Бобан Петровић

научни сарадник Института за криминолошка и социолошка истраживања

Датум одбране:

ЗАХВАЛНИЦА¹

С обзиром да је тема овог истраживања настајала и развијала се током дугог периода времена у интеракцији са различитим људима, писање захвалнице представља посебан изазов.

Као прво, хтела бих да се захвалим мом ментору, др Небојши Петровићу, на предусретљивости, стрпљењу и отворености да се са мном упусти у истраживање ове теме. Посебну захвалност дугујем др Вери Рајовић која ме је заинтересовала за област образовања и без које би мој професионални развој засигурно изгледао много другачије. Захваљујем се и др Ирис Жежељ на конструктивним коментарима, отварању нових тема, инспирисању и подржавању да се бавим истим, као и др Бобану Петровићу на пажљивом читању и проницљивим увидима који су допринели квалитету овог рада.

Захваљујем се и др Драгици Павловић Бабић и др Тинде Ковач Церовић на драгоценим коментарима приликом израде нацрта тезе, као и на дугогодишњој сарадњи кроз коју сам се развијала као истраживач. Колеги Славену Богдановићу желим да се захвалим што је заједно са мном неуморно трагао за везама и обрасцима у подацима које сам прикупила.

Желим да захвалим Центру за образовање наставника, као окружењу у ком су се сударале и развијале различите идеје и праксе, свим људима који су се у различитим фазама развоја Центра развијали са њим и са мном, а посебно др Милану Станчићу, др Наташи Симић и др Лидији Радуловић јер су дали ново значење речи „колегијалност“.

Ово истраживање не би било могуће без сарадљивих школа које су учествовале у истраживању, изузетних стручних сарадника који су препознали значај овог истраживања, наставника који су били заинтересовани и спремни да поделе своју праксу и своја размишљања са мном и ученика који су учинили да се осећамо

¹ Докторска дисертација је настала у оквиру пројекта „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. ОИ 179018) Института за психологију који је подржан од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

добродошлим у њиховим учионицама. Посебну захвалност дугујем Друштву психолога Србије и Педагошком друштву Србије који су ми омогућили приступ школама.

Захваљујем се и мојим драгим колегама који су својим одговорним односом и професионалним доприносом омогућили спровођење овог истраживања: Сањи Грбић, Дејани Мутавџин, Милицы Сочајић, Љубици Шљукић, Уни Бабић, Јовану Радосављевићу, Јелени Јоксимовић и Љиљани Плазинић.

Маји Јовановић, секретару Одељења за психологију, се захваљујем што ме је брижно водила кроз сложене институционалне аспекте читавог овог процеса.

На крају, желим да се захвалим мојим пријатељима и породици на безрезервној подршци и бескрајном стрпљењу које су имали за мене током израде ове дисертације, као и мом супругу који ме је у сваком тренутку подржавао на себи својствен, а другима често неразумљив начин.

СТЕРЕОТИПИ НАСТАВНИКА О УЧЕНИЦИМА ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА: ПРОВЕРА ДВОДИМЕНЗИОНАЛНОГ МОДЕЛА

Резиме

Упркос свепрожимајућим неједнакостима у друштву, људи теже да постојећи друштвени систем доживе као праведан и легитиман. Значајну улогу у овом процесу имају стереотипи, као психолошки феномени који настају из друштвених неједнакости и који их одржавају. Са све већом видљивошћу неједнакости у образовном окружењу, као и наглашавањем улоге коју школа и наставници имају у развоју друштвених (не)једнакости, стереотипи постају значајна тема у психологији образовања.

Стога је циљ нашег истраживања био да испитамо стереотипе наставника о ученицима из маргинализованих група, као и да испитамо на који начин стереотипи утичу на понашање наставника према овим ученицима. Као полазиште нам је послужио дводимензионални модел садржаја стереотипа (енгл. *Stereotype Content Model*; Fiske et al., 2002) који претпоставља да се садржаји стереотипа о различитим групама могу описати димензијама топлине и компетентности. Испитивање понашања смо засновали на оквиру који разликује четири категорије понашања: активна фацилитација, активно наношење штете, пасивна фацилитација, пасивно наношење штете (енгл. *Behaviors from intergroup affect and stereotypes – BIAS*; Cuddy et al., 2007). Ослањајући се на дводимензионални модел, овај оквир омогућава предвиђање понашања на основу стереотипа.

Истраживање је укључило три групе ученика – ученике ромске етничке припадности, ученике ниског социо-економског статуса и ученике са сметњама у развоју – с обзиром да доступни подаци указују на изузетно неповољан положај ових друштвених група, како у образовном систему, тако и у друштву у целини. Ово нас је подстакло да као један од циљева овог истраживања дефинишемо и испитивање начина на који наставници опажају своју улогу у изградњи праведнијег друштва. У разматрању ове теме користили смо колаж различитих приступа који се баве образовањем за праведније друштво (културно релевантна педагогија, Ladson-Billings, 1995;,

инклузивна педагогија, Florian, 2009, образовање за друштвену праведност, Cochran-Smith, 2004).

Истраживање смо реализовали у три сукцесивне фазе, у оквиру којих смо применили и квантитативну и квалитативну методологију.

Прва фаза је имала за циљ испитивање стереотипа наставника о ученицима из маргинализованих група, односно о ромским ученицима, сиромашним ученицима и ученицима са сметњама у развоју. Пригодни узорак је укључио 452 наставника разредне наставе из 32 редовне основне школе. Стереотипи наставника су испитани коришћењем скала семантичког диференцијала које су укључиле 42 пара опозитних придева.

Циљ друге фазе је био испитивање везе између стереотипа и понашања наставника према ученицима из маргинализованих група. Подаци о понашању наставника су прикупљени непосредним систематским посматрањем наставе у одељењима која похађају ученици из маргинализованих група. Узорак је обухватио 24 наставнице из претходне фазе истраживања, што нам је пружило податке о садржају њихових стереотипа.

За учешће у трећој фази истраживања одабрали смо наставнице које су према ученицима из маргинализованих група доминантно испољавале пасивну фацитацију, пасивно доношење штете или активну фацитацију. Са циљем да стекнемо увид у начин на који наставници опажају сопствену улогу у развоју друштвене праведности, реализовали смо полуструктуриране интервјуе са девет наставница.

Резултати експлораторне факторске анализе наставничких процена ученика из маргинализованих група говоре у прилог хипотезе о две централне и универзалне димензије социјалне перцепције које аутори модела називају топлина и компетентност. Димензија топлине се показала као примарна у наставничкој перцепцији ученика из маргинализованих група, објашњавајући највећи проценат варијансе у проценама наставника. На основу кластер анализе наставничких процена ученика из

маргинализованих група на димензијама топлине и компетентности, издвојили смо четири кластера, који према садржају одговарају предвиђањима модела. Наставничке оцене топлине и компетентности се разликују у зависности од процењиване групе, што указује да наставници имају хетерогену представу о ученицима из маргинализованих група. Када говоримо о врстама стереотипа међу наставницима су најчешће заступљени стереотипе зависти (виша компетентност, нижа топлина) и презира (нижа компетентност, нижа топлина) о овим групама ученика.

Током посматрања наставе забележили смо 951 понашање наставника према ученицима из маргинализованих група. Најчешће је заступљено пасивно наношење штете (38,1%), док је активно наношење штете, које би се могло дефинисати као отворена дискриминација, заступљено у јако ниском проценту (1,8%). Фацититирајућа понашања чине 60% забележених понашања, од чега највећи део чини активна фацититација (33,8%), односно улагање труда да би се обезбедила додатна подршка одређеном ученику. Забележене су и разлике у понашању у односу на различите групе ученика. Сиромашни ученици су знатно мање изложени активној фацититацији у односу на друге две групе, док су значајно чешће изложени пасивном наношењу штете од стране наставника у односу на ученике са сметњама у развоју. Резултати хијерархијског линеарног моделовања не подржавају хипотезу о вези између наставничких стереотипа и понашања.

Интервјуи указују да наставници најчешће немају експлицитану филозофију односа између сопствене праксе и друштва. Наглашавање социо-емоционалних исхода на уштрб стицања традиционално схваћених академских знања и вештина, заједно са ниским очекивањима од ученика из маргинализованих група ствара ризик од академског неуспеха ових ученика у старијим разредима. Принципи које наставнице користе при планирању праксе спрам ученика из маргинализованих група се разликују између наставница код којих доминира наношење штете спрам наставница код којих доминирају фацититирајућа понашања. Наставнице код којих доминирају фацититирајућа понашања своју професионалну одговорност

виде првенствено у обезбеђивању учења и напредовања сваког ученика, док наставнице код којих доминира наношење штете нагласак стављају на савладавање садржаја предвиђених наставним програмом у предвиђеном временском оквиру, што резултује учењем дела ученика.

Наведени налази указују да је дводимензионални модел садржаја стереотипа користан модел за испитивање стереотипа и понашања у образовном контексту. Истовремено, анализа мисије, уверења, компетенција и пракси наставника указује да је улога наставника као друштвеног реформатора магловита и прилично занемарена у наративима наставника. Налази истраживања су послужили као основа за формулисање препорука за образовање наставника.

Кључне речи: стереотипи, дводимензионални модел садржаја стереотипа, наставници, ученици из маргинализованих група

Научна област: Психологија

Ужа научна област: Социјална психологија образовања

УДК број: 371.213:316.647.8:316.344.7(043.3)

TEACHER STEREOTYPES TOWARDS STUDENTS FROM MARGINALIZED GROUPS:
AN APPLICATION OF THE STEREOTYPE CONTENT MODEL

Abstract

According to different socio-psychological theories, people are motivated to defend, justify and bolster existing social arrangements. In this research, we examine stereotypes as one of the psychological vehicles that serves the function of rationalizing social inequalities. This function of social stereotypes could be especially important in an educational context, with the increasing call in recent years for teachers to become agents of social justice.

This dissertation seeks to explore the role of teacher stereotypes towards students from marginalized groups in the context of the emerging teacher's role in challenging social inequalities. We aimed at exploring teacher stereotypes towards students from marginalized groups, as well as how these stereotypes influence teacher behavior towards these students in the classroom. The research draws on the Stereotype Content Model (SCM; Fiske et al., 2002), which puts forward the view that different groups can be evaluated on two fundamental dimensions of social perception: warmth and competence. Teacher behavior was explored against the BIAS Map (Behaviors from Intergroup Affect and Stereotypes; Cuddy et al., 2007), which identifies four patterns of discrimination as the combination of two bipolar dimensions: active-passive and facilitation-harm (active facilitation, passive facilitation, active harm and passive harm). The BIAS Map represents an extension of the SCM, through assuming that different behaviors towards group members emerge as a consequence of how a group is evaluated regarding the fundamental dimensions of warmth and competence.

Based on the available data on the social and educational status of different groups in Serbia, we have selected three marginalized groups that are the focus of the research. The data suggested that the same groups – Roma people, people with disabilities and poor people – are at the highest risk of marginalisation in an educational context, as well as in society as a whole. This prompted us to define the third aim of this study: exploring how teachers perceive their role in reducing

social inequalities. In order to address this question, we used different approaches that deal with education for diversity (Culturally Relevant Pedagogy, Ladson-Billings, 1995; Inclusive Pedagogy, Florian, 2009; Social Justice Education, Cochran-Smith, 2004).

We carried out the study in three subsequent phases, employing both qualitative and quantitative methodologies.

The first phase was aimed at exploring teacher stereotypes towards students from marginalized groups – Roma students, poor students and students with disabilities. A convenience sample of 452 class teachers from 32 primary schools completed a questionnaire using semantic differential scales for each group of students separately. The semantic differential scales consisted of 42 bipolar adjectives accompanied by a 7-point Likert scale.

The second phase aimed at exploring the relationship between teacher stereotypes and their behavior towards students from marginalized groups. In order to collect data on the teachers' behavior, we applied direct systemic observation in classes attended by students from marginalized groups. The sample consisted of 24 class teachers who participated in the first phase, which enabled us to analyse the relationship between their stereotypes and behaviors.

The third phase included semi-structured interviews with 9 class teachers whose classes were observed in the previous phase. By doing interviews with them, we aimed to illuminate how teachers perceive their role in reducing social inequalities. The teachers were selected based on the representation of certain categories of behavior towards students from marginalized group in their teaching: dominant passive facilitation, dominant active facilitation, or dominant passive harm.

Exploratory factor analysis of teacher evaluations of students from marginalized groups strongly supports the assumption of two universal dimensions of social perception, which could be described as warmth and competence. The primacy of warmth over competence in teacher perceptions of students from marginalized groups was supported, with the warmth dimension explaining the highest

percentage of variance across the groups. Based on a cluster analysis of teacher warmth and competence evaluations, four clusters were extracted, corresponding in content to the four types of stereotypes predicted by the SCM. Teacher evaluations of different groups of students on warmth and competence dimensions significantly differ, with poor students being the most favourably stereotyped. However, in general the teachers' perceptions of students from marginalized groups are dominated by envy (high competence/low warmth) and contempt (low competence/low warmth) stereotypes.

Classroom observations resulted in descriptions of 951 teacher behaviors towards students from marginalized groups. The teachers most frequently demonstrated passive harm (38,1%), while active harm, which could be described as overt discrimination, was the least present (1,8%). Facilitation constituted 60% of all behaviors, with the majority being active facilitation (33,8%), which could be described as effortful behavior aimed at providing additional support for a specific student. Differences in teacher behavior towards different groups of students were present. Poor students were significantly less exposed to active facilitation in comparison with other groups, and, at the same time, more exposed to passive harm in comparison to students with disabilities. Results of hierarchical linear modeling did not provide support for the relationship between teacher stereotypes and behavior.

Interviews reveal that teachers do not have an explicit philosophy on the connection between their practice and society. When it comes to students from marginalized groups, they tend to put emphasis on socio-emotional outcomes, neglecting the acquisition of more traditional academic knowledge and skills. This, accompanied by low expectations from the students, increases the risk of academic failure of these students in later education. The teachers whose teaching was dominated by facilitation in comparison with those dominated by harm, plan their teaching based on different principles. The teachers dominated by facilitation define themselves as primarily professionally responsible for the learning of each student. On the other hand, the teachers whose teaching was dominated by harm

mainly strive to implement curricula in a prescribed timeframe, resulting in the learning of some students.

This research provides evidence that the SCM is a useful tool for the analysis of both teacher beliefs and practice. At the same time, an analysis of the teachers' mission, beliefs/stereotypes, competencies and practices shows a blurry and highly neglected image of the teacher as a social reformer. Based on the findings, we have offered recommendations for teacher education aimed at emphasizing the role that the teachers and the school have in maintaining/reduction of social inequalities.

Key words: Stereotypes, Stereotype Content Model, Teachers, Students from Marginalized Groups

Scientific field: Psychology

Scientific subfield: Social Psychology of Education

UDC number: 371.213:316.647.8:316.344.7(043.3)

САДРЖАЈ

Теоријски део	1
Увод	1
Зашто полазимо од образовања?	2
Да ли можемо говорити о образовном систему Републике Србије као правичном?	7
Ученици ромске националности	7
Ученици из породица ниског социо-економског статуса	8
Ученици са сметњама у развоју	10
Зашто се бавимо наставницима?.....	12
Зашто се бавимо стереотипима?	14
Зашто дводимензионални модел садржаја стереотипа као полазиште?	17
Дводимензионални модел садржаја стереотипа.....	19
Две примарне димензије садржаја стереотипа	19
Врсте стереотипа	21
Понашање у контексту дводимензионалног модела садржаја стереотипа	24
Проблем истраживања	29
Циљеви истраживања и хипотезе.....	30
Метод истраживања.....	33
Прва фаза	35
Методологија.....	35
Узорак	35
Операционализација варијабли	36
Обрада података.....	39

Процедура	39
Инструмент	40
Налази истраживања	41
Анализа недостајућих вредности	41
Димензије садржаја наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група.....	42
Врсте наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група	52
Постојање и квалитет контакта са ученицима из маргинализованих група као корелати садржаја стереотипа.....	60
Стереотипи о ромским ученицима: трофакторско решење	69
Дискусија.....	72
Друга фаза	81
Методологија.....	81
Шта је непосредно систематско посматрање?	81
Зашто непосредно систематско посматрање?	82
Развој протокола.....	83
Провера протокола.....	87
Процедура посматрања	88
Анализа прикупљених података.....	90
Узорак.....	91
Налази истраживања	93
Учесталост различитих категорија понашања наставника.....	94
Квалитативна анализа категорија понашања наставника	98
Стереотипи и понашање наставника.....	143
Дискусија.....	154

Понашање наставника према ученицима из маргинализованих група..	155
Однос стереотипа о групи и понашања према члановима групе	160
Ограничења истраживања.....	162
Трећа фаза.....	164
Методологија.....	164
Водич за интервју.....	164
Узорак.....	166
Процедура.....	167
Анализа података.....	168
Приказ и интерпретација налаза истраживања.....	170
Мисија наставника.....	171
Улоге наставника.....	181
Наставник као друштвени реформатор.....	187
Дискусија.....	224
Налази у контексту улоге наставника у развоју праведнијег друштва ..	224
Налази у контексту дводимензионалног модела стереотипа	229
Општа дискусија.....	234
Налази у контексту дводимензионалног модела садржаја стереотипа.....	235
Наставнички стереотипи о ученицима из маргинализованих група	236
Понашање наставника према ученицима из маргинализованих група..	251
Налази у контексту образовања за друштвену праведност.....	256
Како наставник постаје агенс друштвене праведности?	257
Уместо закључка: препоруке за образовање наставника	271
Препоруке за образовање наставника.....	272
Литература.....	278
Прилози	305

Прилог 1. Упитник за наставнике.....	305
Прилог 2. Протокол за посматрање наставе	317
Прилог 3. Водич за интервју са наставником	318
Прилог 4. Дендограм настао применом Вардовог метода груписања.....	322
Биографија ауторке.....	323
Изјава о ауторству.....	324
Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада...	325
Изјава о коришћењу.....	326

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

Увод

Наставници као агенси друштвене промене је синтагма која је постала уобичајено место у образовним политикама широм света, а која се најчешће односи на циљ да образовање постане и буде механизам за смањење друштвених неједнакости (Pantić, & Florian, 2015). Ова идеја је делом подстакнута емпиријским истраживањима која показују да су наставници најважнији унутаршколски фактори ученичких постигнућа (Hattie, 2009; OECD, 2005), те су препознати и као чинилац који може допринети изградњи праведнијег друштва кроз креирање праведнијих микроокружења, какви су одељење и школа. Међутим, да би појединац деловао као агенс друштвене промене, први корак јесте препознавање да постоји потреба за друштвеном променом, односно да постоје неједнакости у друштву које захтевају деловање. Из ове перспективе посебно је значајно да наставници разумеју друштвено-политичке и економске контексте који обликују њихове животе и животе других, као и везу која постоји између процеса на макро нивоу друштва и процеса који се одвијају на микро нивоу одељења (Philip, 2012). Основни елемент овог процеса је континуирано преиспитивање доминантних објашњења постојеће друштвене структуре, као и континуирано преиспитивање сопствених уверења о начину на који је друштво организовано.

Иако је испитивање начина на који наставници мењају или пресликавају друштвену хијерархију у хијерархију која постоји унутар одељења интересантна тема, поставља се питање њене операционализације. Узимајући у обзир да је у оквиру ове теме образовни контекст првенствено посматран кроз међуљудске односе, одговор смо потражили у области социјалне психологије. Социјалнопсихолошка истраживања и теорије се у значајној мери баве питањем легитимизације постојећег друштвеног

система, и у оквиру овог питања стереотипима као средством путем ког се неједнакости у друштву креирају и одржавају. Наиме, стереотипи нам помажу да организујемо свет око нас, тако што делују као когнитивне пречице које спречавају да будемо преплављени комплексношћу информација са којима се свакодневно сусрећемо (Weary, Jacobson, & Edwards, 2001). Међутим, на овај начин стереотипи остварују и функцију рационализације, оправдавања или објашњавања постојеће друштвене хијерархије (Jost, & Banaji, 1994). На пример, различити стереотипи о Ромима, какви су да су *лењи, неодговорни, незаинтересовани* служе да оправдају нижи социјални статус ове групе, умањујући на тај начин тежњу појединца да делује као агенс промене. Другим речима, на овај начин стереотипи резултују тежњом да се у друштву одржи *status quo*.

Имајући све горе наведено у виду, а са циљем да направимо корак ка разумевању механизма којима наставник може деловати као агенс друштвене промене, у овом истраживању ћемо испитивати стереотипе наставника о ученицима из маргинализованих група, као и начин на који стереотипи утичу на понашање наставника према ученицима из ових група.

ЗАШТО ПОЛАЗИМО ОД ОБРАЗОВАЊА?

“Свака анализа начина на које се неједнака расподела моћи у друштву репродукује или проблематизује мора узети у обзир и систем образовања. Образовне институције спадају међу главне механизме којима се моћ одржава или доводи у питање.” (M. W. Apple, 2012, str. 7)

Кроз знања, вештине, искуства, компетенције које пружа ученицима, школа значајно утиче на квалитет и разноврсност животних прилика својих ученика. Додатно, школа може пружити ученицима искуства учења која им нису доступна у другим окружењима, посебно уколико су та друга окружења нестимулативна (Heckman, 2008). Полазећи од ових и сличних налаза, у последње време све више пажње се придаје социо-политичкој улози школе, која нагласак ставља на улогу коју школа има или може имати у друштву.

Идеја о образовању за друштвену праведност је изникла или се ослања на теорије друштвене трансмисије које полазе од претпоставке да је улога школе да одржава постојећи друштвени и политички поредак кроз успостављање сагласности о доминантним вредностима и уверењима, посебно о оним уверењима која се односе на расподелу и употребу моћи (Collins, 2012). Према овој групи теорија, које функцију школе дефинишу као конзервирајућу, школа своју сврху остварује подучавајући ученике вредностима које охрабрују повиновање постојећим нормама, законима и ауторитетима, подстичући ученике да некритички прихвате доминантну културу, истовремено развијајући нетолеранцију за гледишта која преиспитују доминантну културу (Mthethwa-Sommers, 2014). Дакле, један механизам којим школа подржава репродукцију друштвене неједнакости јесте социјализација (Ichilov, 2003). Школа такође доводи до друштвене стратификације омогућавајући различитим групама ученика приступе различитим образовним путањама. Иако је селекција коју врши образовни систем заснована на принципу заслуга (енгл. *merit-based*), често се занемарује да су исходи који се вреднују резултат не само труда и рада појединца, већ и акумулираних утицаја окружења у ком појединац делује. Образовне путање које су на располагању ученицима разликују се у погледу врсте и квалитета знања, а последично и у погледу распона животних улога и животних прилика које нуде ученику. Овај механизам се у литератури среће под називом „алокација“ (Ichilov, 2003). Дискусија о друштвеној репродукцији кроз алокацију углавном је била фокусирана на више нивое образовања, истичући већу заступљеност ученика који имају већи културни и социјални капитал у школама и профилима академске оријентације и већу заступљеност ученика који имају мање културног и социјалног капитала у тзв. стручним школама и профилима. Истраживања спроведена код нас говоре у прилог деловања механизма алокације. Тако, на пример, Јовановић и Јокић (у штампи) кроз секундарне анализе података PISA 2012 на тесту математичке писмености, показују да гимназије похађају ученици који имају највиша академска постигнућа, позитивно изражене психолошке карактеристике и најбоље материјалне и наставне услове за учење

математике. С друге стране, ученици трогодишњих стручних школа су ученици са најнижим академским постигнућима у генерацији, који се такође по психолошким карактеристикама, социо-економском статусу и условима за учење математике у школи налазе у најнеповољнијем положају. Оваква образовна стратификација је тесно повезана са друштвеном стратификацијом. Односно, механизмом алокације, школа као „машина за сортирање“, бира и сертифициује појединце за одређене друштвене улоге у одраслом добу (Ichilov, 2003).

Теорије које заступају улогу образовања, школе и наставника у изградњи правичног друштва, као и претходна група теорија, препознају школу као значајан агенс социјализације ученика, будућих грађана. Истовремено, као и претходна група теорија, ове теорије препознају да школа служи као механизам трансмисије вредности и уверења доминантне културе хоризонтално, кроз различите сегменте друштва, али и вертикално, између генерација. Поред тога, теорије друштвене правичности заступају гледиште да кроз трансмисију доминантних вредности и уверења школа истовремено одржава неједнакости које постоје у друштву (Mthethwa-Sommers, 2014). Стога, из перспективе образовања за друштвену правичност, школа као друштвена институција би требало да тежи откривању и трансформацији политике и праксе опресије које постоје како у школи тако и у друштву у целини, мењајући на тај начин друштвени поредак.

Спуштајући се у микроокружење одељења, теорије друштвене правичности преиспитују улогу наставе и наставника и ефекте које настава и наставници имају на животе ученика.

Тако, на пример, Хукова (Hook, 1994) анализира традиционалну хијерархијску структуру одељења у којој је наставник онај који поседује знање, док су ученици пасивни примаоци знања, ослањајући се на банкарски модел образовања о ком говори Фреире (Freire, 2002). Хијерархијске односе који постоје у одељењу Хукова изједначава са хијерархијским односима у друштву, где доминантна група има моћ коју заједно са идеологијом користи како би управљала подређеним групама, у овом случају ученицима. Према

истој ауторки, одељење би требало да буде окружење у ком ученици могу да изнесу сопствена виђења света, и да та виђења буду контрастирана знању какво је представљено у учионици, отварајући на тај начин простор за дијалог и критичко преиспитивање знања. Усудили бисмо се отићи и корак даље и критиковати посматрање ученика као хомогене групе. Ученици улазе у одељење са различитим ресурсима, искуствима, знањима, културолошким оквирима, улогама које су имали, имају и идејама о улогама које су им на располагању. Све то утиче на позицију коју ће ученици имати у одељењу – ученици који долазе са маргина друштва ће често имати маргинализовану позицију и у одељењу. Односно, као што наводи Ичилова (Ichilov, 2003), већ у школи ученици бивају смештени ближе или даље од центра значајних друштвених и политичких мрежа које носе бројне личне и друштвене добити за појединца. Неједнак приступ друштвено релевантном знању и разноврсним образовним искуствима у школи значајно одређује положај ученика у друштвеној хијерархији касније у животу (Ichilov, 2003). Дакле, позиција ученика у одељењу сада утиче на позицију коју ће имати у друштву у будућности.

Теорије друштвене правичности су критиковане јер образовање схватају сувише уско као образовање које се дешава у школи, занемарујући неформално образовање које се одвија током читавог живота и изван школског контекста. Овде се посебно наглашава значај образовања које се стиче у породичном окружењу за репродукцију друштвених неједнакости. Дискусија о односу формалног и неформалног образовања које се стиче изван школе је посебно значајна када говоримо о мањинским групама. Ладсон-Билингсова (Ladson-Billings, 2006a) наводи да су неки ученици успешни независно од школовања које им је пружено, захваљујући културном и социјалном капиталу. Уколико ови ученици имају наставника који није компетентан или подржавајући, њихови родитељи имају ресурсе да надоместе школско искуство. Међутим, за велики број ученика из маргинализованих група, школа је „средство за друштвено напредовање и једнакост“ (Ladson-Billings, 2006a). Ови ученици често „зависе од школе“ да

им помогне да напредују и остваре различите циљеве. Уколико школа не испуни ову функцију, ови ученици ће и касније имати ограничен приступ друштвеним ресурсима. Стога, први корак ка праведнијем друштву јесте препознавање значајних разлика које постоје у расподели образовних могућности, ресурса, постигнућа и позитивних исхода између ученика из маргинализованих група и њихових вршњака (Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt, & McQuillan, 2009).

Резултати истраживања указују да образовни системи широм света не успевају да пронађу начин да процес репродукције друштвеног статуса трансформишу у процес продукције једнаких образовних прилика (OECD, 2012). И у економски напреднијим демократским друштвима, заснованим на знањима, прилике за стицање образовања остају неједнаке, са маргинализованим групама у неповољнијем положају (нпр. Thomson, De Bortoli, Nicholas, Hillman, & Buckley, 2011).

Међутим, реалност у којој образовање делује је много сложенија него што то приказују наведене перспективе. Сложеност и испреплетаност фактора који утичу на ефективност образовања у достизању квалитета и праведности нас ограничава у тежњама да будемо сувише песимистични или сувише оптимистични када говоримо о могућностима школе и наставника (Lingard, & Mills, 2007). Ипак, постоји сагласност да школа и наставници, иако не могу сами створити праведније друштво, могу значајно допринети његовом стварању (Lingard, & Mills, 2007; Zeichner, 1993).

У наставку ћемо представити податке који нам омогућавају да образовни систем Републике Србије сагледамо кроз призму друштвених и образовних (не)једнакости.

ДА ЛИ МОЖЕМО ГОВОРТИ О ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ КАО ПРАВИЧНОМ?

Одговор на питање ко су маргинализоване групе је увек релативан – одређене групе су опажене као маргинализоване само уколико се посматрају у односу на друге групе у одређеном друштвеном контексту (Bailey, 2000). У Србији, различити показатељи друштвеног положаја, али и положаја у образовном окружењу, упућују на изражен ризик од маргинализације ученика ромске етничке припадности, ученика из породица ниског социоекономског статуса и ученика са сметњама у развоју (Strategic Marketing Research, 2009; Svejić, Babović, i Pudar, 2011). Када говоримо о образовном окружењу, ове групе ученика наилазе на бројне баријере, како у приступу образовању, тако и у учешћу и приликама да остваре постигнућа која им нуде могућност да касније, као одрасле особе, преузму неке друштвено вредноване улоге.

УЧЕНИЦИ РОМСКЕ НАЦИОНАЛНОСТИ

У Србији, као и у многим другим земљама (Müller, & Jovanovic, 2010; European Union Agency for Fundamental Rights, 2014), сви демографски подаци, укључујући дужину живота, здравствено стање, образовни ниво и могућност запослења, указују на изузетно неповољан статус Рома (Svejić, Babović, i Pudar, 2011).

Сиромаштво међу Ромима је око шест пута распрострањеније и око десет пута дубље него у општој популацији (Strategija za unapređenje položaja Roma, 2010). Осим тога, ромску популацију карактерише низак образовни ниво, чак 87% Рома у Србији има само основно или ниже образовање, а мање од 1% има више и високо образовање (Popis stanovništva, 2012). Према подацима из истраживања Multiple Indicator Cluster Survey (MICS5) само 69% ромске деце упише основну школу, а свега 64% уписаних ову школу и заврши (Republički zavod za statistiku, i Unicef, 2014). Слику о неповољној образовној структури додатно илуструје податак да су деца која одустају од редовног школовања

најчешће Роми, који школовање или не настављају или настављају у школама за образовање одраслих (Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, 2014).

Поред слабог обухвата свим нивоима образовања, посебну пажњу је потребно скренути на заступљеност ромских ученика у школама и одељењима за ученике са сметњама у развоју. Резултати истраживања из 2015. године указују да Роми чине 18% ученичке популације у школама и одељењима за ученике са сметњама у развоју (Ковач Сеговић, и Павловић Бабић, 2015), што је алармантан податак ако се узме у обзир да, према резултатима пописа становништва, Роми чине 2,1% популације грађана Србије (Popis stanovništva, 2012).

Упркос бројним напорима који су уложени у оквиру Декаде инклузије Рома (2005-2015), последњи налази указују да је сегрегација ромских ученика и даље у великој мери присутан феномен (Ковач Сеговић, и Орландић, у припреми). Предрасуде и непримерене праксе опстају – социјална дистанца према Ромима је изражена, како код одраслих (Miladinović, 2008), тако и код деце (Franceško, Mihić, и Кајон, 2005; Mihić, и Mihić, 2003). И даље је честа појава да наставници ромске ученике смештају у задње клупе, називају их погрдним именима, допуштају им да изостају са наставе, а да то нигде не евидентирају, а при том најчешће имају и врло ниска очекивања у погледу учења и напредовања ромских ученика (Duvnjak, Mihajlović, Skarep, Stojanović, и Trikić, 2010).

УЧЕНИЦИ ИЗ ПОРОДИЦА НИСКОГ СОЦИО-ЕКОНОМСКОГ СТАТУСА

Иако постоји значајно преклапање између групе ромских ученика и групе ученика који потичу из породица ниског социо-економског статуса, чинило нам се значајним да ученике ниског социо-економског статуса издвојимо и посматрамо стереотипе наставника о њима независно од етничке припадности, имајући у виду различите показатеље ниског образовног и друштвеног статуса ове групе ученика.

У 2014. години стопа сиромаштва је износила 8,9%, односно укупан број сиромашних у Србији је био око 627 хиљада, при чему су као старосна категорија најзаступљенија управо деца млађа од 13 година (12,2%) (Мијатовић, 2014). О угрожености ове популације говоре и различити образовни показатељи. Истраживање MICS5 (Republički zavod za statistiku, Unicef, 2014) указало је на низак обухват ученика из породица ниског социо-економског статуса на свим нивоима образовања. Тако, на пример, око 9% деце старости 36 до 59 месеци из најсиромашнијих породица похађа предшколске програме, у поређењу са 82% деце из најимућнијих породица. Процент деце у општој популацији која су уписала први разред основне школе школске 2013/2014. године износио је 97%, док је у случају деце из најсиромашнијег квинтила овај проценат износио 91%. Слично је и са средњим образовањем које обухвата 74% младих из најсиромашнијих породица у односу на 97% младих из најимућнијих породица. Додатно, како показују Степановић Илић и сарадници (Stepanović Ilić, Videnović, i Lazarević, 2015) сиромаштво представља контекст који у интеракцији са различитим нивоима система често води напуштању школовања.

Осим што постоје бројне тешкоће у погледу укључивања деце из породица ниског социо-економског статуса у образовни систем, истраживања указују да је положај ове групе ученика у образовном систему забрињавајући. Тако, резултати евалуације инклузивног образовања у Србији (Institut za psihologiju, UNICEF, i Fond za otvoreno društvo, 2015) указују да је стопа понављања разреда ученика из социо-економски депривираних породица 15% у односу на 8,4% ученика из опште популације, док је стопа изостајања са наставе 2,5 пута виша у односу на општу популацију. Забрињавајући су и подаци о постигнућу ученика из социо-економски депривираних средина како у погледу школског успеха (просечна оцена на крају разреда је 2,5), тако и у погледу постигнућа на завршном испиту из математике (6,4) и српског језика (5,6)². Све наведено указује на бројне баријере у приступу систему

² На националном нивоу, просечно постигнуће ученика у школској 2014/2015. години на тесту из српског језика износи 12,50 бодова, док је на тесту из математике 9,95 бодова.

образовања са којима се сусрећу ученици из ове групе, што се рефлектује на социјалне и економске аспекте живота појединца, али ограничава и његове/њене могућности за будуће учествовање у животу заједнице. Истраживања реализована код нас указују да упркос неповољним показатељима образовног статуса, наставници доминантно описују ученике из породица скромнијег материјалног статуса као амбициозне, вредне и често упорније од осталих ученика (Jovanović, Simić, i Rajović, 2012), односно имају позитивну представу о ученицима из ове групе. Исто истраживање, пак, указује да наставници првенствену подршку овој групи ученика обезбеђују кроз материјалну подршку, док прилагођавање наставе најчешће изостаје.

УЧЕНИЦИ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Прва тешкоћа са којом се сусрећемо када говоримо о статистичким подацима који се односе на децу са сметњама у развоју јесте непостојање јасне дефиниције ове популације. У овом делу текста ћемо поћи од дефиниције коју даје ОЕЦД (2007а), с обзиром да се значајан број истраживања у области образовања код нас (нпр. Institut za psihologiju, UNICEF, i Fond za otvoreno društvo, 2015) управо заснива на овој дефиницији у којој се каже да су ученици са сметњама у развоју ученици који имају оштећења која се могу приписати органским узроцима (нпр. сметње у развоју повезане са моторичким или неуролошким оштећењима).

Према подацима које наводи ОЕЦД, у Србији деца са сметњама у развоју чине око 10% популације деце основношколског узраста, при чему велики број ове деце није био обухваћен образовним системом пре системског увођења инклузивног образовања (СЕТИ, 2006). Тако се, на пример, у извештају ОЕЦДа из 2007. године (ОЕСД, 2007b) наводи да је свега 15% деце са сметњама у

Извор: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2015). *Извештај о реализацији и резултатима завршног испита на крају основног образовања и васпитања у школској 2014/2015. години.* Доступно на: <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/IzvestajiZI/2015-16/Izvestaj%20o%20rezultatima%20ZI%202015.pdf>

развоју уписано у школе за ученике са сметњама у развоју, док се остала деца налазе или у редовним школама, где немају адекватну додатну подршку, или уопште не похађају школу. Низ образовних мера које су започете или спроведене од 2009. године, довеле су до већег укључивања деце са сметњама у развоју у редовне школе. Иако не постоје директни подаци, о већем обухвату деце са сметњама у развоју редовним основним образовањем може посредно да се закључује и на основу тренда смањеног уписа ове деце у школе за ученике са сметњама у развоју. Према подацима Републичког завода за статистику, у периоду између 2010. и 2013. године број деце у школама за ученике са сметњама у развоју је смањен са 6300 на 5000, што представља смањење од око 20% (Nacionalni prosvetni savet, 2014). Поред и даље ниског обухвата деце са сметњама у развоју редовним образовањем, још један индикатор угрожености могу бити ученичка постигнућа. Један од налаза истраживања Института за психологију, Уницефа и Фонда за отворено друштво (2015), јесте да је просечна оцена ученика са сметњама у развоју 2,03, што са једне стране говори о ниским постигнућима ученика, а са друге стране о изостанку адекватне подршке од стране наставника и школе. У вези са тим је и став окружења према особама са сметњама у развоју (Рајовић, & Јовановић, 2013). Истраживање које су спровели Ковач Церовић и Павловић Бабић (2015) показује да родитељи најчешће бирају да упишу своје дете у школе за ученике са сметњама у развоју управо због бројних искустава дискриминације са којима се сусрећу, како у редовној школи, тако и изван ње. У прилог ниском социјалном статусу ученика са сметњама у развоју у образовном окружењу говори и истраживање које је спровела Ђевић (2015), а које је обухватило посматрање социјалне интеракције између ученика са сметњама у развоју и њихових вршњака у 30 одељења редовних основних школа. Налази истраживања указују не већу „занемареност“ и „одбаченост“ ових ученика, процењивану социометријским упитником, као и мањи број остварених пријатељстава у односу на вршњаке типичног развоја.

Наведени подаци нам дају основ да о ученицима ромске етничке припадности, ученицима из породица ниског социо-економског статуса и

ученицима са сметњама у развоју говоримо као о ученицима који су у маргинализованом положају у нашем образовном окружењу. Истовремено, ови подаци подржавају поглед на школу као на један од механизма репродукције друштвене неједнакости. Ученици који потичу из група које се налазе на маргинама друштва, често се налазе на маргинама свог одељења, школе или друштвеног система. Друштвене неједнакости које настају из или као резултат образовних система јасно упућују на кључну улогу наставника у промоцији правичнијих образовних прилика и исхода за ученике из маргинализованих група (Mills, & Ballantyne, 2016).

ЗАШТО СЕ БАВИМО НАСТАВНИЦИМА?

Током претходне деценије, значајна пажња јавности је посвећена улози наставника у обезбеђивању квалитетног образовања, уз сталне дебате о томе како, када и где би требало образовати наставнике, која знања, вештине, компетенције су потребне за успешног наставника. Ове дебате су често осликавале сукобљене политичке агенде, као и различите идеје о томе шта је сврха образовања (Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt, & McQuillan, 2009).

Уколико пођемо од теорија које развој праведнијег друштва дефинишу као једну од сврха образовања, у њима је улога наставника као агенса друштвене промене често наглашена (Pantić, & Florian, 2015). Постоји више линија аргументације које подржавају овако значајну улогу наставника у смањивању друштвених неједнакости.

Прва линија аргументације се ослања на емпиријске налазе који говоре да је квалитет рада наставника значајан фактор ученичког постигнућа и напредовања (нпр. Hattie, 2003). Или, како Хети наводи (2003), кључ квалитетног образовања „лежи у особи која полако затвори врата учионице и затим изводи уметност наставе, у особи која спроводи ефекте различитих политика, која интерпретира ове политике, и која је са ученицима током 15.000 сати њиховог школовања“.

Друга линија аргументације се ослања на претходно речено, апострофирајући да наставник није само значајан фактор постигнућа и напредовања већине ученика, већ да посебну улогу има у учењу и напредовању ученика из маргинализованих група. Начин на који наставници опажају, оцењују и реагују на социо-економске и културне разлике међу децом за последицу има различита искуства учења и прилике за учење и напредовање (Davies, Gregory, & Riley, 1999; Keddie, 1971; Oakes, 1985, према Ichilov, 2003). Стога се последњих година за наставнике као посебно значајно истиче усвајање културолошки адекватних перспектива о ученицима, њиховим породицама и заједницама којима припадају (Gay, 2010, 2013).

У вези са претходним је и трећа линија аргументације, која наглашава друштвену природу процеса учења. Наиме, односи моћи унутар учионице дефинишу чији глас ће се чути, а чији глас ће бити утишан, остављајући аутономију наставнику да одреди да ли ће тежити успостављању равнотеже (Delpit, 1995, према Warren, 2013). Својом позицијом у одељењу, наставници добијају могућност да моделују културу одељења, која временом почиње да се осликава на односе међу ученицима (Saginor, 2008).

Међутим, како је то повезано са улогом наставника као друштвеног реформатора?

Како наводи Кохран-Смит (Cochran-Smith et al., 2009), препознавање постојања неједнаких прилика и неједнаких ресурса у образовању, али и у друштву, дефинише да наставник може и да би требало да буде и едукатор и заступник својих ученика, тежећи да кроз прераспodelу образовних могућности умањи неједнакости у школи и друштву. Када концепт добре наставе дефинишемо и као преиспитивање образовних неједнакости, тако да свако има прилику да искуси богатство образовних прилика које су претходно биле резервисане за привилеговане, на тај начин повезујемо наставну праксу у одељењу са широм друштвеном улогом наставника. Из ове перспективе, сврха наставе јесте да свим ученицима обезбеди разноврсне и изазовне прилике за учење заједно са преиспитивањем друштвених,

економских, политичких и институционалних баријера које ограничавају животне могућности појединца или група (Cochran-Smith et al., 2009).

Међутим, као што смо видели, иако теоријске перспективе наглашавају улогу образовања, школе и наставника у развоју праведнијег друштва, резултати емпиријских истраживања указују да тај потенцијал често не бива искоришћен. У области образовања истраживања су се углавном фокусирали на компетенције и ставове наставника, као и на уверења наставника о настави и учењу. Међутим, чини се да изостају истраживања о уверењима наставника о друштву и положају одређених друштвених група, што ће бити тема овог истраживања.

ЗАШТО СЕ БАВИМО СТЕРЕОТИПИМА?

У овом раду ћемо испитати улогу коју стереотипи наставника о ученицима из маргинализованих група могу имати у процесу одржавања друштвених неједнакости. Један разлог за овакав избор јесу истраживања која указују да стереотипи о маргинализованим групама представљају баријеру њиховом друштвеном укључивању (нпр. Van Laar, 2000).

Истовремено, у литератури се често наводи да стереотипи настају из напора да се објасни и оправда зашто различите групе имају различите друштвене улоге (Jost, & Banaji, 1994), као и да нам послуже као оправдање нашег непријатељског односа према неким групама (Rot, 2006). Стога, можемо рећи да стереотипи истовремено рефлектују постојећи друштвени поредак и репродукују га. У контексту школе, ово би могло сугерисати да деца добијају прилике за учење и практиковање одређених улога у складу са стереотипима који постоје о групи којој припадају. Неколико истраживања говори у прилог претпоставци да су стереотипи од стране привилегованих група коришћени да „одбране сопствену позицију у друштву“ (видети, Jost, & Banaji, 1994). Како наводе исти аутори, истраживање Ашмора и МекКонахија (Ashmore, & McConahaу, 1975, према Jost, & Banaji, 1994) указује да је вероватноћа да ће сиромашни бити стереотипизирани као лењи и стога одговорни за

сопствени лош положај у позитивној корелацији са социо-економским статусом особе која процењује. Ово је опажено као начин да они који заузимају повољне положаје у друштву оправдају сопствену позицију дерогирајући оне који су у неповољнијем положају. Улога стереотипа је слично дефинисана и у оквиру теорије социјалне доминације, у оквиру које стереотипи кроз легитимизирајуће митове одржавају *status quo* (Sidanius, 1993; Sidanius, & Pratto, 1999).

Друга линија истраживања у социјалној психологији наглашава другу врсту мотивације за коришћење стереотипа за објашњавање и оправдавање другачијег третмана чланова друге групе. Према теорији социјалног идентитета (Tajfel, & Turner, 1979, 1986) очекује се да изградимо позитивније стереотипе о сопственој групи као начин да диференцирамо сопствену групу од других група, правећи поређења која ће обезбедити нашој групи повољнији положај у односу на положај чланова друге групе.

Џост и Банаџи (1994), у оквиру теорије оправдавања система, истовремено наглашавају да не можемо рећи да сви стереотипи настају из тачних опсервација групе, тзв. виђење стереотипа као уверења које настаје из „семена истине“, већ да стереотипи постају истина, делујући као самоиспуњујуће пророчанство. Стереотипи репродукују исто стање ствари доводећи до потврде у понашању стереотипизираних група. Дакле, стигматизирана група почиње да се понаша на начин који осликава негативна очекивања која други имају од њих, одржавајући на тај начин неповољан положај (Jost, & Banaji, 1994). Истовремено, како наводе Џост и Банаџи (Jost, & Banaji, 1994), пошто идеје оних који доминирају теже да постану идеје оних којима се доминира, стереотипи који оправдавају систем могу бити подржани и од стране оних који због постојања таквих стереотипа губе. Људи теже да себи и другима припишу особине које су у складу са њиховим друштвеним положајем, било позитивним или негативним, пре него што ће преиспитати друштвени поредак или легитимност система чији је тај поредак резултат. Оправдавање система се јавља и у ситуацијама када је појединац свестан да је друштвени поредак ствар договора и да ће имати

негативне последице по њих. У тој ситуацији погрешна уверења настављају да одржавају опресију појединца.

Слични механизми деловања стереотипа су забележени и у образовном окружењу. Наиме, стереотипи о одређеним друштвеним групама воде развоју наставничких очекивања од припадника ових група. Наставничка очекивања, даље, утичу на понашање наставника, креирајући тако ефекат самоиспуњујућег пророчанства – ефекат самоиспуњујућег пророчанства се јавља када наша почетна, нетачна уверења воде сопственом остварењу (Rosenthal, & Jackobson, 1968; Rubie-Davis, Hattie, & Hamilton, 2006). Понашање наставника носи поруку за ученике о начину на који се од њих очекује да се понашају у учионици и о постигнућу које се очекује да остваре, што даље утиче на самопоимање и мотивацију ученика, понашање у одељењу и интеракцију са наставником. Налази истраживања показују да очекивања од појединца изазивају реакције које су у складу са очекивањима (Rogers, 2009), односно, у овом контексту, ученици се конформирају очекивањима наставника. Разматрано у контексту образовања за друштвену праведност, стереотипи наставника о различитим групама ученика воде диференцираним праксама које теже да произведу ефекат који потврђује почетна очекивања наставника. На тај начин, наставнички стереотипи представљају почетак или наставак зачараног круга маргинализације у ком се налазе ови ученици.

Поред бављења ефектима стереотипа, аутори у овој области су показали значајно интересовање за начин на који је могуће систематизовати садржај стереотипа према различитим групама. У покушајима да организују уверења која људи могу имати о другим групама, посебно значајним се показао дводимензионални модел садржаја стереотипа који представља основно полазиште овог рада.

ЗАШТО ДВОДИМЕНЗИОНАЛНИ МОДЕЛ САДРЖАЈА СТЕРЕОТИПА КАО ПОЛАЗИШТЕ?

Дводимензионални модел садржаја стереотипа (енгл. *Stereotype Content Model*; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002), као и бројне друге теорије (нпр. Jost, & Banaji, 1994; Pratto et al., 1994) сугерише да стереотипи имају значајну функцију у одржавању и оправдавању друштвених неједнакости. Оно што је додатна вредност овог модела је што иде корак даље и сугерише које врсте стереотипа имају посебну улогу у овом процесу и зашто. Тако се наводи да амбивалентни стереотипи, односно опажање маргинализованих група позитивно на једној, али негативно на другој димензији социјалне перцепције дају хијерархијски организованом друштвеном уређењу осећај легитимности (Oldmeadow, & Fiske, 2007), обезбеђујући истовремено очување позитивне слике о себи као процењивачу.

Иако се пионирска студија Каца и Брејлија из 1933. (Katz, & Braly, 1933) године бавила садржајем стереотипа, у каснијим истраживањима примат преузима когнитивистичка оријентација која стереотипе посматра као структуре независне од садржаја, које имају за циљ да поједноставе велике количине информација са којима се свакодневно сусрећемо (Aktan, 2013). Међутим, садржаји стереотипа и дискусија о томе шта одређује садржај стереотипа о одређеној групи се враћају на сцену деведесетих година прошлог века са истицањем везе између специфичних садржаја стереотипа и неких објективних показатеља положаја одређене групе у друштву (Jost, & Banaji, 1994). Дакле, ако претпоставимо да се на основу положаја одређених група у друштву могу предвидети садржаји стереотипа о тим групама, то претпоставља да ће о различитим групама у различитим друштвима које су у сличном релативном положају, постојати стереотипи слични по садржају. Стога, како наводе Џост и Банаџи (1994) садржаји стереотипа о одређеним групама ће се заснивати на правилностима које настају као резултат њихове сличне позиције у друштву. Ово не значи нужно да ће стереотипи о припадницима маргинализованих група садржати искључиво негативне, а стереотипи о припадницима привилегованих група искључиво позитивне

карактеристике. На пример, чест садржај стереотипа о особама са сметњама у развоју јесте да су искрени, доброћудни и немоћни (нпр. Ipsos, 2009), што оправдава њихов положај у друштву као групе којој је потребно помоћи, али коју не треба укључити. Пошто се ово истраживање бави управо маргинализованим групама као групама које у једном друштву деле сличан друштвени положај, можемо претпоставити неке заједничке садржаје стереотипа о овим групама. Међутим, искуства из праксе показују да ове групе могу бити различито третиране. Тако, на пример, ученици са сметњама у развоју су у образовном окружењу обично у прилици да добију индивидуалну помоћ наставника, док су ромски ученици често смештени у последње клупе, а њихово неукључивање толерисано. Истовремено, о хетерогености ове групе ученика говори и податак да су стереотипи о неким групама, чини се, резистентнији на промене у односу на стереотипе о другим групама. На пример, истраживање Института за психологију, Уницефа и Фонда за отворено друштво (2015) указује да је за пет година системског примењивања инклузивног образовања дошло до позитивног помака у положају ученика са сметњама у развоју у одељењима, док је положај ромских ученика и даље остао доминантно неповољан. Полазећи од свега наведеног, можемо очекивати и да постоје извесне разлике у садржају стереотипа о овим групама.

Дводимензионални модел садржаја стереотипа (енгл. *Stereotype Content Model* – SCM; Fiske et al., 2002), који је полазиште овог истраживања, стереотипе одређује као когнитивну компоненту међугрупних ставова, која је у тесној вези са друге две компоненте – афективном (предрасуде) и бихејвиоралном (дискриминација). Овај модел је одабран, између осталог, зато што се бави садржајем стереотипа (Stangor, 2009). Наиме, досадашња истраживања су углавном ишла у прилог претпоставци да садржај стереотипа и предрасуда према одређеној групи не може бити без остатка описан као антипатија (*видети*, Cuddy, Fiske, & Glick, 2007). Фиск и сарадници (Fiske, et al., 2002) садржаје стереотипа организују спрам две фундаменталне димензије социјалне перцепције – топлине и компетентности. Оправданост

постојања ове две димензије је потврђена крос-културним истраживањима (Brewer, & Campbell, 1976, према Petrović, 2003), као и истраживања у којима се показало да ове две димензије имају различите корелате (Fiske, Xu, Cuddy, & Glick, 1999; Phalet, & Poppe, 1997).

ДВОДИМЕНЗИОНАЛНИ МОДЕЛ САДРЖАЈА СТЕРЕОТИПА

Према Фиск (Fiske, 2003), стереотипи су уверења о карактеристикама чланова групе којима се објашњава зашто се одређене карактеристике појављују скупа. Иако су прва истраживања у оквиру дводимензионалног модела имала јаку когнитивистичку оријентацију, у последње време афективна компонента опет буди интересовање истраживача. Тако, Фиск (Fiske, 2003) наводи да предрасуде подразумевају емоционалну реакцију на појединца, засновану на емоцијама које постоје у односу на групу којој он припада, наглашавајући на тај начин централност афективне компоненте у предрасудама. Стереотипи и предрасуде, пак, нису приватни феномени, који се задржавају на евалуацији и емоционалној реакцији у односу на одређену групу, већ производе одређено међугрупно понашање (дискриминацију).

Иако на теоријском нивоу концептуално раздвајање ове три компоненте пружа различите могућности, у реалном окружењу није тако једноставно направити дистинкцију међу овим компонентама.

ДВЕ ПРИМАРНЕ ДИМЕНЗИЈЕ САДРЖАЈА СТЕРЕОТИПА

Као што је већ наведено, дводимензионални модел садржаја стереотипа дефинише две фундаменталне димензије социјалне перцепције – топлину и компетентност. Иако различито именоване од стране бројних аутора, ове две димензије се појављују као централне димензије у бројним истраживањима у области интерперсоналне и интергрупне перцепције (Rosenberg, Nelson, & Vivekananthan, 1968; Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2006; Todorov et al., 2011). Димензија топлине, како је дефинишу аутори модела, подразумева описивање групе квалитетима као што су доброћудан, поуздан, толерантан, срдчан и искрен, док димензија компетентности обухвата квалитете

способан, вешт, интеллигентан и самопоуздан (Cuddy et al., 2008). Мотивационо, из перспективе носиоца стереотипа, димензија топлине представља оријентацију на добробит других, док димензија компетентности представља оријентацију на сопствену добробит која је повезана са способношћу да се остваре жељени циљеви (Peters, 1983, према Cuddy et al., 2008).

Досадашња истраживања говоре у прилог већој релевантности информације о топлини у односу на информацију о компетентности друге групе, с обзиром да су карактеристике повезане са топлином директно награђујуће или директно штетне за посматрача, док карактеристике повезане са компетентношћу нису (Cuddy et al., 2008; Leach, Ellemers, & Barreto, 2007; Wojciszke, 2005). Тако, на пример Војсицки (Wojciszke, 1994, 2005) наводи да је димензија топлине примарна, јер топлина има директне последице за појединца. Неки аутори карактеристике везане за димензију топлине називају и карактеристикама које доносе корист за друге, односно ове карактеристике информишу посматрача о намерама појединца и стварају релативно хитну потребу за реаговањем (нпр. Abele, & Wojciszke, 2007). С друге стране, карактеристике везане за димензију компетентности се опажају и као карактеристике које доносе добит себи и информишу посматрача о способностима појединца да намеру коју има реализује (Cuddy et al., 2007).

Модел предвиђа да уколико би се омогућило испитивање стереотипа о довољном броју разноврсних друштвених група, оцене топлине и компетентности би биле међусобно независне. Резултати истраживања, пак, не дају конзистентне резултате, сугеришући да би смер повезаности између процене топлине и компетентности могао варирати у зависности од тога да ли се процењује појединац или група. Фиск и сарадници (Fiske et al., 2006; Fiske, 2015) наводе да при процени појединаца две димензије најчешће позитивно корелирају, док су у случају процене група, због велике заступљености амбивалентних стереотипа (позитивна евалуација групе на једној димензији, а негативна на другој), ове корелације негативне. Актан

уводи још једну потенцијалну димензију разликовања, наводећи да за разлику од истраживања стереотипа о имагинарним групама, истраживања о реалним друштвеним групама указују на постојање позитивне везе између димензије топлине и компетентности (Aktan, 2013).

Укрштањем две наведене димензије социјалне перцепције, групе које су објекти стереотипа заузимају позицију у једном од четири кластера, изазивајући један од четири јединствена емоционална одговора: дивљење, завист, сажаљење и презир (Cuddy et al., 2007; Harris, & Fiske, 2006; Lee, & Fiske, 2006).

ВРСТЕ СТЕРЕОТИПА

Дводимензионални модел стереотипа полази од претпоставке да у односу на велики број група не постоје једнодимензионални, хостилни стереотипи, већ да су стереотипи зависни како од групе тако и од контекста, и да могу истовремено обухватити и негативне и позитивне евалуације групе или појединца (Cuddy et al., 2008). Стереотипи који обухватају неконзистентне процене димензија компетентности и топлине, односно обухватају групе које су истовремено позитивно вредноване на једној димензији (топлина или компетентност) и негативно вредноване на другој димензији, називају се амбивалентни. Амбивалентни стереотипи су од посебног значаја, с обзиром да, како истраживања указују, имају функцију одржавања status quo (Кау, & Jost, 2003). Наиме, ови стереотипи истовремено садрже и представу о снагама и слабостима одређене групе, задовољавајући на тај начин потребу појединца да друштво у ком живи опази као праведно (Hafer, & Vegue, 2005). Дводимензионални модел стереотипа претпоставља постојање две врсте амбивалентних стереотипа: патернализујући стереотипи који се појављују у односу на групе које су опажене као беспомоћне, али топле, и стереотипи зависти који се јављају у односу на групе опажене као способне и веште, али истовремено хладне и непријатељске. Упркос њиховом амбивалентном садржају, ове категорије су психолошки конзистентне за посматрача. Наиме, с обзиром да су димензије топлине и компетентности ортогоналне,

посматрач може створити представу о групи као топлој, али некомпетентној или хладној, али компетентној (Cuddy et al., 2008) (Табела 1). За разлику од дефиниције која предрасуде униформно дефинише као антипатију према одређеној групи (Allport, 1954, према Dovidio, Glick, & Rudman, 2005), истраживања показују да у односу на велики број група постоје амбивалентни стереотипи (Cuddy et al., 2009; Fiske, 2003; Fiske et al., 1999; Lee, & Fiske, 2006; Phalet, & Poppe, 1997).

Табела 1. *Врсте стереотипа и предрасуда према дводимензионалном моделу.*³

Топлина	Компетентност	
	Ниска	Висока
Висока	Сажаљење	Дивљење
	Сажаљење, саосећање (нпр. старије особе, особе са инвалидитетом, домаћице)	Понос, дивљење (нпр. чланови сопствене групе, блиски савезници)
Ниска	Презир	Завист
	Презир, гађење, озлојеђеност, љутња (нпр. корисници социјалне помоћи, сиромашни)	Завист, љубомора (нпр. Азијати, Јевреји, богати, феминисти)

Патернализујући стереотипи (ниска компетентност, висока топлина) осликавају групу која није поштована, али према којој се гаји сажаљење. Ове групе изазивају саосећање, симпатију, чак и нежност под одређеним условима. Ови стереотипи се називају патерналистички јер подразумевају да посматрач заузима доминантну позицију у односу на припаднике стереотипизираних група. Патернализам подразумева позитивну емоцију усмерену према онима који имају нижи статус или који имају мање среће. Само нискостатусне групе које су опажене као да поседују добре намере (сарадња, а не такмичење), изазивају патерналистичке предрасуде јер се сматра да су њихови лоши исходи последица узрока који су изван њихове

³ Преузето из: Fiske, S. T., Cuddy, A. C., Glick, P., & Xu, K. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878–902.

контроле (Cuddy et al., 2008). Примери група које се најчешће наводе као илустрација патернализујућих стереотипа јесу старије особе и особе са сметњама у развоју.

Групе опажене као компетентне, али хладне изазивају завист и љубомору, односно стереотипе зависти (висока компетентност, ниска топлина). Завист је амбивалентна емоција која истовремено укључује и озлојеђеност и поштовање. Као што је већ речено, ове групе се опажају као компетентне, те стога и одговорне за висок статус који имају. С друге стране, ове групе се опажају као компетитивне, те су стога описиване као хладне и хостилне. Методе ових предрасуда су групе чија се компетентност опажа као претећа и које претендују на ограничене ресурсе, каквим су у истраживањима на америчком узорку опажене пословне жене, феминисткиње, Јевреји и Азијати (Cuddy et al., 2008).

Поред амбивалентних, у односу на неке групе постоје евалуативно конзистентни стереотипи. Групе опажене као хостилне и некомпетентне изазивају осећај антипатије, док су властита група и групе које се опажају као блиски савезници фаворизоване као топле и високо компетентне изазивајући при том осећај поноса и дивљења.

Неке групе које заузимају висок статус се не перципирају као компетитивне било из разлога што представљају властиту групу, референтну групу или блиског савезника. Перцепција ових група као компетентних и топлих представља стереотипе дивљења (висока компетентност, висока топлина) који изазивају емоционалне реакције дивљења, поноса и поштовања. Понос потиче од атрибуције позитивних исхода себи или властитој групи, што даље има позитивне импликације за самопоштовање чланова групе.

Стереотипи презира (ниска компетентност, ниска топлина) обухватају групе које су опажене као хладне и некомпетентне и у односу на које људи обично испољавају непоштовање. Презир који изазивају су засновани на опажању негативних исхода ових група као контролабилних. Често се сматра да су за свој лош статус припадници ових група сами одговорни, а њихови поступци се често карактеришу као кршење моралних норми. Обично се као

представници група у односу на које постоје ове врсте стереотипа наводе бескућници, особе које примају социјалну помоћ, зависници од наркотика.

ПОНАШАЊЕ У КОНТЕКСТУ ДВОДИМЕНЗИОНАЛНОГ МОДЕЛА САДРЖАЈА СТЕРЕОТИПА

Дводимензионални модел садржаја стереотипа је првобитно обухватао две компоненте – когнитивну (стереотипе) и афективну (предрасуде). Кади и сарадници су отишли корак даље развојем БИАС (енгл. *Behaviour from Intergroup Affect and Stereotype – BIAS*; Cuddy et al., 2007) мапе која се заснива на хипотези о понашању – четири врсте стереотипа настале укрштањем две ортогоналне димензије тоpline и компетентности резултују различитим бихејвиоралним одговорима. БИАС мапа је структурална мапа негативних и позитивних бихејвиоралних тенденција и са њима повезаних стереотипа, емоција и социо-структуралних односа. Модел идентификује четири врсте понашања које настају укрштањем две биполарне димензије, активно-пасивно и фацитација-наношење штете (Слика 1).



Слика 1. Категорије понашања у оквиру дводимензионалног модела стереотипа.⁴

⁴ Шематски приказ је преузет из чланка: Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 631–648.

Критеријуми за разликовање пасивних и активних понашања који се наводе у литератури су бројни: постојање намере, уложени труд, укљученост, интензитет, степен ризика који понашање носи, директност, експлицитност (Ayduk, May, Downey, & Higgins, 2003; Cuddy et al., 2007; Sibley, 2011). У наставку ћемо се ослонити на одређење које користе Кади и сарадници, а према ком се димензија активно-пасивно односи на постојање намере и интензитет реаговања (Cuddy et al., 2007). Наиме, понашање појединца може ангажовати више или мање труда и укључености у социјалну интеракцију зависно од опажања другог учесника у њој. Активна понашања су она понашања која се манифестују са циљем да се утиче на одређену групу, односно да се делује за или против одређене групе (нпр. помагање, малтретирање). Пасивна понашања се манифестују са мање уложеног труда и без експлициране намере, али и даље имају последице за одређену групу (нпр. слагање са негативним ставовима о одређеној групи, занемаривање).

Димензија фацитација-наношење штете се односи на валенцу или на исход понашања за одређену групу. Ова димензија разликује просоцијално, помажуће понашање од антисоцијалног и агресивног понашања. Фацитација води остварењу жељених исхода или добицима групе, док наношење штете води губицима или неповољним исходима за групу. Стога, укрштањем ове две димензије можемо разликовати четири класе понашања.

Активна фацитација подразумева улагање свесног труда у циљу остварења добробити за групу. Интерперсонално ова понашања укључују активно заступање и промовисање права одређене групе, помагање или одбрану од нечега, док институционално ова понашања обухватају програме помоћи за групе у потреби, добровољне прилоге и антидискриминаторне прописе. Пример активне фацитације у образовном контексту је наставник који улаже труд да обезбеди адекватну подршку за ученика ком је та подршка потребна. Активно наношење штете подразумева свесно улагање напора да се науди групи или њеним интересима. Вербално, сексуално и физичко малтретирање су само неки од примера ове класе понашања на интерперсоналном нивоу. Институционално, активно наношење штете може

варирати од дискриминаторних прописа преко легализације сегрегирања одређене групе до геноцида. Ова група понашања се у образовном контексту најчешће среће као вређање и називање погрдним именима ученика из маргинализованих група. Пасивна фацитација подразумева прихватање нужне сарадње са групом. Ова класа понашања се дефинише као пасивна јер контакт није жељен, већ се толерише зарад остварења постављених циљева. Пример понашања на интерперсоналном нивоу укључује пружање професионалних услуга члановима друге групе или бирање да се ради са чланом групе за ког се претпоставља да има квалитете неопходне за успешно решавање одређеног задатка. Институционално, ово понашање се може видети у међународној сарадњи са негативно перципираним режимима. Пример за пасивну фацитацију у образовном контексту може бити поштовање законом дефинисаних уписних процедура упркос негативном ставу према инклузији ученика којима је потребна додатна подршка. Пасивно наношење штете подразумева дистанцирање од одређене групе кроз искључивање, игнорисање или занемаривање. Примери ових понашања на интерперсоналном нивоу јесу избегавање контакта очима или игнорисање, док се на институционалном нивоу ова понашања могу препознати у занемаривању потреба одређене групе или необезбеђивању услова за приступ ресурсима какви су образовање, здравствено и социјално осигурање. Смештање ученика из маргинализованих група у последњу клупу би било пример пасивног наношења штете у образовном контексту.

БИАС мапа предвиђа бихејвиоралну оријентацију у односу на групу, зависно од њене опажене топлине и компетентности (Cuddy et al., 2007). Тако, опажена топлина предвиђа активна понашања: групе опажене као топле изазивају активну фацитацију (нпр. помагање), док групе опажене као хладне изазивају активно наношење штете (нпр. напад). Димензија компетентности предвиђа пасивна понашања: групе оцењене као компетентне изазивају пасивну фацитацију (нпр. сарадња), док групе оцењене као некомпетентне изазивају пасивно наношење штете (нпр. игнорисање, занемаривање).

Као што приказује Слика 1, БИАС мапа предвиђа да бихејвиоралне реакције на групу зависе од опажене тоpline и компетентности групе, као и од предрасуда које постоје о одређеној групи (Cuddy et al., 2007). Тако групе о којима постоје амбивалентни стереотипи доминантно изазивају неконзистентна понашања. Сажалење изазива активну фацитацију или пасивно наношење штете. Активна фацитација укључује помагање изазвано сажалењем због статуса групе, док туга може водити неактивности, избегавању и занемаривању. Сажалење које укључује и непоштовање може водити одбацујућим понашањима каква су, на пример, патернализујући говор или лоше образовање под изговором заштите. С обзиром да завист садржи неку врсту дивљења према групи која се опажа као високо компетентна, овај вид амбивалентности би могао водити пасивној фацитацији. Такође, у ситуацијама када друштво доживљава потресе, група којој се завиди може добити улогу жртвеног јарца, с обзиром да је перципирано да има способности, као и намеру да угрози групу којој појединац припада (Glick, 2005). Стварање конструкта жртвеног јарца може водити хостилном понашању према члановима групе којој се завиди, са тежњом да им се нанесе штета. Скорија истраживања указују да у случају амбивалентних стереотипа, категорија понашања која ће се испољити зависи од релативне истакнутости тоpline и компетентности (Becker, & Asbrock, 2012). На пример, уколико је у случају групе о којој постоје патернализујући стереотипи истакнутија висока тоpline у односу на ниску компетенцију, можемо очекивати да ће према тој групи бити чешће испољена активна фацитација у односу на пасивно наношење штете.

С друге стране, унивалентни стереотипи изазивају конзистентне бихејвиоралне одговоре. Дивљење може водити активној и/или пасивној фацитацији. Наиме, дивљење и понос представљају мотивацију за ступање у контакте са припадницима друге групе и развијање односа сарадње (Cuddy et al., 2007). Емоције повезане са презиром изазивају пасивна штетна понашања, какво је понижавајуће понашање, занемаривање, дистанцирање, одбацивање и искључивање. Презир, такође, мотивише појединце/групе да

уклоне стимулус који изазива презир из свог видног поља, изазивајући на тај начин насилно избацавање или уништавање стимулуса.

Резултати корелационих истраживања пружају емпиријску потпору хипотези о понашању (Cuddy et al., 2007; Sibley, 2011), сугеришући ипак да се ради о различитим категоријама понашања, пре него о димензијама (Becker, & Asbrock, 2012; Sibley, 2011).

Истраживања у другим културама упућују да су маргинализоване групе доминантно опажене као некомпетентне, док њихов положај на димензији топлине варира у зависности од групе и културе у којој је истраживање спроведено (Cuddy et al., 2009; Cuddy, Fiske, & Glick, 2007; Eckes, 2002). Водећи се дводимензионалним моделом, овакви стереотипи о маргинализованим групама воде понашањима која за резултат имају (пасивно или активно) наношење штете припадницима ових група, доприносећи на тај начин одржавању друштвене неједнакости.

Посебан изазов са којим се сусрећу истраживачи јесте операционализација БИАС мапе. Већина постојећих истраживања понашања су била усмерена на испитивање субјективног осећаја дискриминисаности или учесталости одређених видљивих облика дискриминаторног понашања (Sibley, 2011), што би могло бити схваћено као активно наношење штете у контексту БИАС мапе (Cuddy et al., 2007). Стога, како навод Сибли (Sibley, 2011), постојеће мере понашања често не успевају да ухвате читав опсег дефинисан БИАС мапом. Кади и сарадници, пак, овом проблему приступају полазећи од БИАС мапе као операционализације међугрупних понашања заснованих на културолошким стереотипима, односно стереотипима као заједничким представама о друштвеним групама које су доминантне унутар одређене културе (Cuddy et al., 2007). У оригиналном истраживању (Cuddy et al., 2007) бихејвиоралне интенције су испитиване кроз процене испитаника о учесталости одређених понашања према различитим друштвеним групама. На пример, од испитаника је тражено да на петостепеној скали Ликертовог типа означе „на који начин се људи у Америци генерално гледано понашају према сиромашним особама као групи?“ Понашања која су коришћена као

ставке су формулисана опште и обухватају следеће глаголе: помоћи, заштитити, напасти, ударати, сарађивати са, бити у контакту са, искључити, понизити. Овако операционализована БИАС мапа не омогућава закључивање о понашању у реалном контексту, као ни на нивоу интерперсоналних односа. Стога, један од задатака овог истраживања биће и операционализација БИАС мапе кроз опис специфичних понашања/пракси наставника према ученицима из маргинализованих група.

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Досадашња истраживања која су користила дводимензионални модел садржаја стереотипа су показала да овај модел има значајан потенцијал да систематизује досадашња истраживања стереотипа и истовремено послужи као концептуални оквир за будућа истраживања. Иако развијен као универзални модел, до сада се доминантно користио за испитивање консензуалних стереотипа – доминантни стереотипи о одређеним групама унутар одређеног друштва (енгл. *consensual stereotypes*; Asbrock, Nieuwoudt, Duckitt, & Sibley, 2011). Испитивање опажања доминантних представа о одређеној групи на нивоу друштва је одабрано као приступ управо због осетљивости ове теме и тежње да се избегне социјални притисак ка давању пожељних одговора. С друге стране, оваква одлука је за последицу имала могућност закључивања само на нивоу друштва, чиме је, по нашем мишљењу, умањена употребна вредност овог оквира. С друге стране, у образовном окружењу, иако теме дискриминације и праведности образовања заузимају значајно место, оне често бивају третиране као немерљиве на нивоу наставних пракси и микро образовних окружења какво је одељење.

Стога, овим истраживањем тежимо да дамо допринос у неколико аспеката. Први аспект се односи на повезивање две велике области – теорије стереотипа и наставничке праксе, покушавајући да допринесемо решавању проблема који је Хачинсон описао као „анемичност“ теорија у области

образовања (Hutchinson, 2005). Наиме, иако провераван у различитим контекстима и различитим културама (нпр. Cuddy et al., 2009), колико је нама познато, за сада је функционисање овог модела у образовном контексту и из перспективе различитих професионалних улога недовољно истражено. Други аспект се односи на ниво анализе. Као што је већ речено, дводимензионални модел стереотипа је до сада углавном примењиван на друштвеном нивоу, односно испитивани су доминантни стереотипи о одређеним групама из перспективе друштва. У оквиру овог истраживања, нагласак је на испитивању стереотипа појединаца о одређеним друштвеним групама. Трећи аспект се огледа у провери хипотезе понашања. Ово је уједно и највећи изазов са којим смо се суочили, с обзиром да је понашање у значајној мери одређено контекстом у ком се дешава, те је посебан изазов представљало минимизовање утицаја присуства истраживача на манифестовано понашање наставника. Али, и поред тога сматрамо да је испитивање понашања према представницима реалних група значајан део овог истраживања, с обзиром да је овај аспект међугрупних ставова у највећој мери занемарен у социопсихолошким истраживањима (Fiske, Harris, Lee, & Russell, 2009).

У практичном погледу, истраживање претендује да обезбеди на подацима засноване препоруке за образовање наставника, првенствено у области развоја компетенција наставника за креирање окружења које је отворено и подстицајно за све ученике.

ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА И ХИПОТЕЗЕ

Ово истраживање тежи да осветли улогу коју имају или би могли имати наставници у одржавању друштвене (не)једнакости кроз идентификовање модела који објашњава везу између стереотипа наставника о ученицима из маргинализованих група и наставничких пракси. То ће бити остварено одговором на специфичније циљеве, дате у наставку, и њиховом каснијом синтезом.

- Испитати структуру стереотипа наставника разредне наставе о ученицима из маргинализованих група.

Хипотеза 1: Структура наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група се може описати димензијама топлине и компетентности.

Образложење: Организовање садржаја стереотипа спрам димензија топлине и компетентности потврђено је истраживањима, како унутар једне земље (нпр. Cuddy et al., 2007; Durante, 2008; Petrović, 2003; Žeželj et al., 2014), тако и у кроскултурним истраживањима (Cuddy et al., 2009; Durante et al., 2017a; Durante, Tablante, & Fiske, 2017b).

- Испитати садржај стереотипа наставника разредне наставе о ученицима из маргинализованих група.

Хипотеза 2: Ученици из маргинализованих група ће доминантно бити описивани као некомпетентни, док ће положај ових група на димензији топлине варирати. Стога, очекујемо да ће наставници доминантно имати патернализујуће стереотипе и стереотипе презира о ученицима из маргинализованих група.

Образложење: Дводимензионални модел стереотипа претпоставља да су процене топлине и компетентности резултат структуралних односа између појединаца и група у одређеном друштву. Према овој теорији, компетитивност представља основ процене топлине, док статус представља основ процене компетентности одређене групе. Ова веза је реплицирана у бројним истраживањима која су испитивала перцепцију групе (Cuddy et al., 2007; Fiske et al., 1999, 2002) или појединца (Russell, & Fiske, 2008). Ако пођемо од тога да је за ученике из маргинализованих група заједнички низак статус, можемо претпоставити да ће они бити доминантно опажени као некомпетентни. Овој претпоставци говоре у прилог истраживања у другим културама која показују да су особе са сметњама у развоју, сиромашни и припадници маргинализованих етничких група доминантно опажени као некомпетентни, док њихов положај на димензији топлине варира у

зависности од групе и контекста у којој је истраживање спроведено (Cuddy et al., 2009; Cuddy, Fiske, & Glick, 2007; Eckes, 2002). Слични налази су добијени и у истраживањима која су спроведена у Србији на ученичкој популацији (Velić, Jovanović, i Rajović, 2016; Žeželj, Jakšić, & Jošić, 2014).

- Испитати везу између стереотипа и понашања наставника према ученицима из одређених маргинализованих група.

Хипотеза 3: Наставничке процене ученика уз маргинализованих група на димензијама топлине и компетентности ће предвиђати понашање наставника према ученицима из тих група. Очекујемо да ће опажена топлина групе бити значајан предиктор учесталости активних понашања, док ће опажена компетентност бити значајан предиктор пасивних понашања. Односно, да ће групе опажене као топле изазивати активну фацитацију, док ће према групама које су опажене као хладне бити чешће испољено активно наношење штете. Истовремено, групе опажене као компетентне ће бити чешће изложене пасивној фацитацији, док ће пасивно наношење штете бити доминантно према групама које су опажене као некомпетентне.

Образложење: Дводимензионални модел стереотипа, проширен хипотезом о понашању, предвиђа да различите категорије понашања настају као резултат опажене топлине и компетентности групе (Cuddy et al., 2007, 2008). Аутори разликују категорије понашања ослањајући се на две димензије - активно наспрам пасивног понашања и фацитирајуће понашање наспрам наношења штете. Полазећи од претпоставке о примарности димензије топлине у социјалној перцепцији и значају који ова димензија има за процену намера друге групе или појединца, аутори предвиђају да процена топлине изазива активна понашања. С друге стране, процена компетентности групе, као мање значајна за посматрача, изазива пасивна понашања. Хипотеза понашања је до сада проверавана и добила потпору у експерименталним и корелационим истраживањима (Becker, & Asbrock, 2012; Brambilla et al., 2013; Cuddy et al., 2007; Kim, & Lee, 2009; Sibley, 2011).

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на комплексност питања од којих полазимо, развијен је истраживачки нацрт секвенцијалног типа који укључује и квантитативну и квалитативну методологију. Истраживање је реализовано у три сукцесивне фазе које су детаљније приказане у наставку (Слика 2).



Слика 2. Шематски приказ истраживачког дизајна.

Прва фаза истраживања је имала за циљ испитивање начина на који наставници опажају ученике из маргинализованих група, и то ученике из породица ниског социо-економског статуса, ученике ромске етничке припадности и ученике са сметњама у развоју. Стереотипи наставника су испитани коришћењем скале семантичког диференцијала. Истраживање је укључило и низ социо-демографских варијабли: пол, старост, радно искуство, претходно професионално и приватно искуство са припадницама

маргинализованих група. У овој фази учествовали су наставници разредне наставе из редовних основних школа у Србији.

Циљ друге фазе истраживања је био испитивање везе између наставничких стереотипа и понашања наставника према ученицима из маргинализованих група. Како бисмо прикупили податке о понашању наставника применили смо непосредно систематско посматрање наставе. Протокол за посматрање је дизајниран тако да обезбеђује и квантитативне и квалитативне податке о различитим аспектима понашања наставника према ученицима из маргинализованих група. Узорак су чинили наставници који су учествовали у првој фази истраживања и који у одељењу ком предају имају ученике из маргинализованих група. При формирању узорка водило се рачуна да свака врста стереотипа о ученицима из маргинализованих група буде представљена са приближно једнаким бројем наставника.

У трећој фази истраживања, која је имала за циљ да испитивање начина на који наставници опажају сопствену улогу у развоју друштвене (не)једнакости, учествовали су наставници чија је настава била предмет посматрања у другој фази истраживања. Полуструктурирани интервјуи су реализовани са наставницима, њих девет, који су у својој пракси доминантно испољавали једну од три класе понашања према ученицима из маргинализованих група, било да је то пасивна фацилитација, пасивно наношење штете или активна фацилитација.

ПРВА ФАЗА

МЕТОДОЛОГИЈА

УЗОРАК

Узорак за прву фазу истраживања је био пригодан и обухватио је 32 редовне основне школе из 21 општине у Србији. Из сваке од школа учествовало је 5 до 33 наставника, да би коначан узорак чинило 452 наставника и наставнице разредне наставе. У складу са трендом феминизације професије наставника разредне наставе (Skočajić, u štampi), 91,2% узорка су чиниле наставнице. Просечна старост испитаника је $44,33 \pm 8,51$, док је просечан радни стаж изражен у годинама $18,88 \pm 9,27$. У узорку су релативно равномерно заступљени наставници који су 2016/17. године предавали одељењима првог (24,8%), другог (21,2%), трећег (18,4%) и четвртог (21,0%) разреда. Учешће испитаника у првој фази истраживања је било добровољно.

Разредна настава (од првог до четвртог разреда) у оквиру образовног система Републике Србије је организована тако да један наставник/ца организује, реализује и евалуира образовно-васпитни процес. Само поједине предмете, какви су страни језици и Веронаука, предају други наставници. Насупрот томе, у оквиру предметне наставе (од петог до осмог разреда) образовно-васпитни процес је углавном подељен на предмете које релативно независно организују и реализују различити наставници. Полазећи од овакве организационе структуре образовно-васпитног процеса у основној школи, одлучили смо се да истраживање реализујемо са наставницима разредне наставе. Разлози за овакву одлуку су првенствено методолошког карактера. С обзиром да се при непосредном посматрању може очекивати утицај присуства посматрача на понашање ученика и наставника, у литератури се препоручује да се уместо једног часа посматра серија часова како би се умањио овај утицај (Wragg, 1999). У случају разредне наставе у току једног

дана је могуће посматрати 3 до 4 часа у истом одељењу са истим наставником, што потенцијално умањује утицај социјалне пожељности на понашање наставника и ученика, односно доприноси ваљаности података. Истовремено, у првим годинама формалног школовања ученици су усмерени доминантно на једну одраслу особу у школи – наставника разредне наставе, што нам омогућава да са већом сигурношћу прикупљене податке интерпретирамо као резултат одређених наставничких пракси.

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА ВАРИЈАБЛИ

Стереотипи наставника о ученицима из маргинализованих група. У истраживању смо пошли од одређења стереотипа као генерализованих и упрошћених карактеризација друштвених група. За процену садржаја стереотипа користили смо семантички диференцијал који су Озгуд и сарадници (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957) предложили као меру значења концепата, док смо развоју инструмента приступили индуктивно. Наиме, кренули смо од већег броја придева који се како међународно, тако и у нашем друштву често користе за описивање друштвених група, да бисмо затим применом експлораторне факторске анализе испитали латентне димензије овако дефинисаног простора садржаја стереотипа.

Овај приступ смо одабрали имајући у виду да историја односа међу групама може значајно утицати на садржаје доминантних стереотипа, креирајући идиосинкратичне садржаје специфичне за одређену групу и за одређени контекст. Стога, тежећи да обезбедимо што исцрпнију листу релевантних придева, при конструкцији скале смо користили више извора придева. Поред рецензираних чланака који су објављени у међународним часописима, ослонили смо се и на изворе података који нам могу обезбедити садржаје стереотипа о испитиваним групама у нашем контексту.

Рецензирани чланци објављени у међународним часописима који су као теоријски оквир користили дводимензионални модел садржаја стереотипа. Током септембра 2016. године, претрагом ERIC (Education Resource Information Center) и Academic Search Premier базе уз

коришћење кључних речи „Stereotype Content Model“ издвојили смо 189 чланака који су објављени у рецензираним научним часописима. Од наведеног броја 185 чланака је објављено на енглеском језику. С обзиром да се ради о релативно новом теоријском оквиру⁵, у наставку нисмо вршили редукцију чланака по критеријуму године публикавања. Користећи критеријум релевантности који нуде коришћене базе научних чланака, издвојили смо 20% научних чланака који су у наведеним базама рангирани као најрелевантнији.

Радови објављени у националним часописима и монографијама који су се бавили испитивањем стереотипа о Ромима, особама са сметњама у развоју и особама из породица ниског социо-економског статуса. Претрага је реализована посредством Узајамне библиографско-каталожке базе података COBIB.SR. У првој фази претраге коришћене су кључне речи „стереотипи“ и „дводимензионални модел стереотипа“. У наредној фази смо претраживали користећи кључну реч „стереотипи“ у комбинацији са неком од наведених кључних речи: „Роми“, „сиромашни“, „сметње у развоју“, „посебне потребе“, „социо-економски статус“.

Резултати истраживања реализованог за потребе конструкције скале. Студенти докторских студија психологије и педагогије, њих 10, је одговарало на питање отвореног типа у ком се од њих тражило да наведу што већи број придева који се у нашем друштву користе за описивање ученика ромске етничке припадности, ученика са сметњама у развоју и ученика из породица ниског социо-економског статуса.

На основу ових извора направљена је збирна листа од 72 придева. Уследиле су вишеструке редукције придева да би се дошло до оптималног узорка скала које ће бити примењене у истраживању. Најпре је ауторка искључила придеве који су преводом са енглеског на српски језик добијали синонимно

⁵ Чланак у ком је представљен дводимензионални модел садржаја стереотипа и први резултати емпиријске провере модела је објављен 2002. године (Fiske et al., 2002).

значење (нпр. honest, trustworthy, sincere), као и оне придеве који у српском језику немају адекватан опозит (нпр. племенит, духовит, лукав). На овај начин је формулисан 51 пар опозитних придева. Адекватност одабраних атрибута за испитивање стереотипа о ученицима из маргинализованих група је проверена на пригодном узорку од 152 испитаника. У истраживању су учествовали будући разредни и предметни наставници – студенти Учитељског и Филозофског факултета у Београду, као и наставници који су на Филозофском факултету у Београду похађали програме за образовање наставника предметне наставе. Упитник је задат у електронској верзији, преко Гугл платформе. Свака од три групе ученика које смо у овом истраживању дефинисали као маргинализоване су засебно процењиване на паровима опозитних придева изражених у форми седмостепених биполарних скала процене. Поред тога, испитаници су имали могућност да означе уколико је неки пар придева, према њиховом мишљењу, неадекватан за описивање различитих група ученика. Парови придева који су означени као неадекватни од стране више од 2% испитаника су искључени из даљег истраживања (нпр. јасан-нејасан). На основу резултата пробног истраживања издвојено је 42 пара придева који су укључени у упитник коришћен у првој фази истраживања (Прилог 1).

Поред наведених варијабли, упитник је садржао питања о социо-демографским варијаблама. Пол наставника и разред ком предаје су категоријске варијабле са понуђеним одговорима, док су старост и радни стаж испитаника континуиране варијабле. Учесталост професионалног искуства са ученицима из маргинализованих група је испитивана тако што је од наставника затражено да означе да ли су у претходним генерацијама којима су предавали имали ученике из сваке од маргинализованих група обухваћених овим истраживањем. Понуђени одговори су били „Не, никада.“, „Да, неколико пута.“ и „Да, скоро у свакој генерацији.“. Квалитет професионалног искуства је испитиван тако што је од наставника тражено да на седмостепеној скали од -3 до +3 означе квалитет њиховог искуства у раду са ученицима из сваке од испитиваних маргинализованих група, при чему -3

означава негативно, а +3 позитивно искуство. Квалитет и учесталост приватног искуства са особама из маргинализованих група су испитивани једним питањем (нпр. „Да ли сте приватно имали контакт са особама ромске етничке припадности?“), на које је наставник одговарао заокруживањем једног од четири понуђена одговора: „Да, имао/ла сам углавном позитивна искуства.“, „Да, имао/ла сам и позитивних и негативних искустава.“, „Да, имао/ла сам углавном негативна искуства.“ или „Не, нисам имао/ла приватно искуство.“

ОБРАДА ПОДАТАКА

Како бисмо проверили да ли се теоријом предвиђена дводимензионална структура стереотипа реплицира на прикупљеним подацима спровели смо експлораторну факторску анализу наставничких процена сваке групе ученика посебно. Репликабилност екстрахованих фактора у једној групи на друге групе је анализирана израчунавањем Такеровог коефицијента конгруентности. Како бисмо емпиријски утврдили врсте стереотипа наставника о ученицима из маргинализованих група, примењена је процедура коју користе аутори модела (*видети*, Fiske et al., 2002). Наиме, у првом кораку смо податке о наставничким проценама тоpline и компетентности ученика из маргинализованих група подвргли хијерархијској кластер анализи уз употребу Ward метода груписања како бисмо дошли до оптималног броја кластера. Затим смо применили *k-means* кластер анализу полазећи од броја кластера који је одређен у претходном кораку.

ПРОЦЕДУРА

Подаци су прикупљени у периоду од новембра 2016. до фебруара 2017. године посредством стручних сарадника у основним школама у Србији, а уз подршку Друштва психолога Србије и Педагошког друштва Србије. Стручни сарадници су детаљно упознати са сврхом истраживања, материјалима, инструкцијом за задавање и начином заштите података о наставницима који

ће попунити упитник. Са циљем да обезбедимо заштиту података о наставницима, али да истовремено имамо могућност повезивања података из различитих фаза истраживања, упитници су попуњавани под генеричком шифром. Генеричке шифре се састоје из података о стабилним личним карактеристикама (нпр. датум рођења, иницијал имена мајке, број старије браће и сестара) о којима извештава испитаник (Grube, Morgan, & Kearney, 1999). У нашем случају генеричка шифра се састојала из прва два слова имена мајке, дана и месеца рођења. За наставнике и стручне сараднике смо обезбедили потврде о учешћу у истраживању. Школе које су учествовале у истраживању су по завршеној обради података информисане о резултатима прве фазе истраживања на нивоу њихове школе.

ИНСТРУМЕНТ

Упитник који смо користили у првој фази је развијен за потребе овог истраживања (Прилог 1).

Након основних информација о истраживању, од наставника се тражи да наведе основне податке о себи, који укључују разред ком предаје, пол, старост и радни стаж.

Први део упитника обухвата скале семантичког диференцијала које се састоје од 42 пара опозитних придева. Од испитаника се тражи да сваку групу ученика оцени на 42 пара придева, уз следећу инструкцију: „Замислите *сиромашне ученике* у школском окружењу и опишите их преко придева који су дати у наставку, наводећи Ваше прве асоцијације.“ Групе ученика које су укључене у упитник су ромски ученици, сиромашни ученици и ученици са сметњама у развоју. Поред њих смо укључили и даровите ученике како бисмо обезбедили да имамо једну групу ученика за коју постоји велика вероватноћа да ће бити процењена као компетентна. Истовремено, наставничке процене даровитих ученика, као групе која није препозната као маргинализована, ће служити као референтна тачка за интерпретирање положаја осталих група ученика. Након процене одређене групе ученика на

скалама семантичког диференцијала, следе питања о учесталости и квалитету професионалног и приватног контакта са припадницима те групе.

Други део садржи кратке описе различитих перспектива о настави: настава као трансмисија, настава као увођење у посао, настава као подстицање (когнитивног) развоја, настава као брига о ученицима и настава као друштвена реформа (Pratt et al., 1998; Pratt, 1992; 2002). Од наставника је затражено да наведене описе рангирају према томе у којој мери одговарају њиховом виђењу наставе и улоге наставника.

НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА

АНАЛИЗА НЕДОСТАЈУЋИХ ВРЕДНОСТИ

Резултати анализе недостајућих вредности указују да на нивоу сваке варијабле постоји бар једна недостајућа вредност, при чему се проценат недостајућих вредности креће од 2,0% за парове придева „непослушни-послушни“, „безосећајни-осећајни“ и „примитивни-цивилизовани“ у случају оцене сиромашних ученика⁶ до 4,4% за парове придева „слаби-јаки“, „глупи-паметни“, „ружни-лепи“ у случају оцене ученика са сметњама у развоју. Посматрано на нивоу података, недостајући подаци чине 2,82% (2.140) укупног броја одговора. Анализа недостајућих података упућује да нема очигледног обрасца, најчешћи образац одговарања (93,53% случајева) је давање оцена на свим паровима придева за све групе ученика. Према неким ауторима (нпр. Schafer, 1999; Tabachnick, & Fidell, 2006) у случају недостајања мање од 5% података, може се сматрати да подаци недостају у потпуности насумично (енгл. *Missing Completely at Random*), те се у том случају могу из анализе искључити испитаници који имају недостајуће вредности без ризика

⁶ У наставку ће се за ученике из породица изразито ниског социо-економског статуса користити термин „сиромашни ученици“, док ће се за ученике ромске етничке припадности користити термин „ромски ученици“. Наведене термине смо користили у упитнику претпостављајући да ће ти термини лакше активирати садржај стереотипа, с обзиром да су чешће заступљени у свакодневној комуникацији.

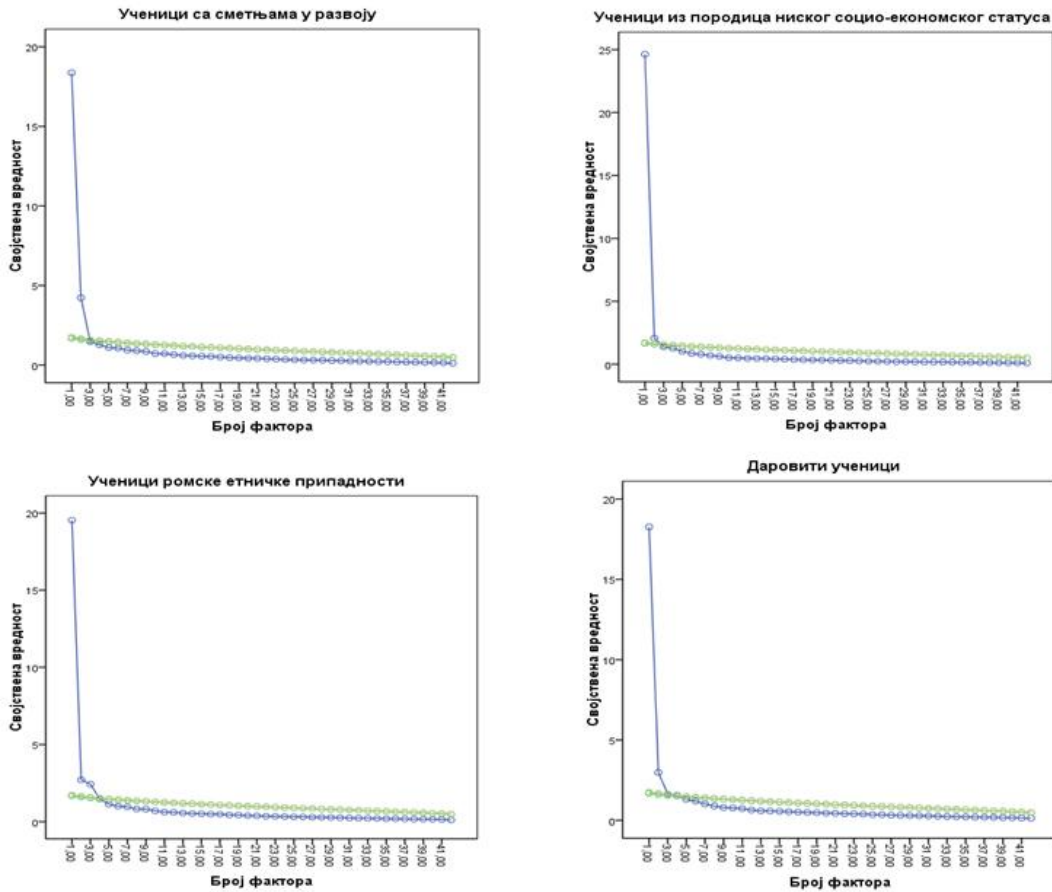
да ће то довести до пристрасности у резултатима (Kang, 2013). Стога, из даљих анализа су искључени испитаници који су имали недостајући податак на бар једној варијабли која је предмет анализе (енгл. *complete-case analysis*).

ДИМЕНЗИЈЕ САДРЖАЈА НАСТАВНИЧКИХ СТЕРЕОТИПА О УЧЕНИЦИМА ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА

Полазећи од прве хипотезе која претпоставља да се садржај наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група може описати димензијама топлине и компетентности, урадили смо експлораторну факторску анализу применом метода максималне веродостојности (енгл. *Maximum Likelihood*) као метода екстракције и ротацијом у промакс позицију.

Као што је приказано у Табели 2, факторска анализа је урађена на узорку од 382 до 409 испитаника, зависно од тога која група ученика је процењивана. Ова величина узорка би требало да обезбеди добијање стабилног факторског решења (Field, 2009).

Резултати паралелне анализе и Кателов дијаграм превоја (енгл. *scree plot*), сугеришу оправданост двофакторског или трофакторског решења (Слика 3). Полазећи од дводимензионалног модела садржаја стереотипа и интерпретабилности фактора, у даљим анализама задржали смо двофакторско решење.



Слика 3. Сугерисани број фактора према коришћеним критеријумима.⁷

У Табели 2 су приказани резултати факторске анализе наставничких процена сваке од четири група ученика одвојено. Два фактора су издвојена применом метода максималне веродостојности на 42 пара придева уз косу ротацију (Promax). Адекватност узорковања је проверена израчунавањем Kaiser-Meyer-Olkin мере (КМО). У случају све четири факторске анализе вредност КМО се креће од 0,953 до 0,975, што је према Филду оцењено као изврсно, те можемо бити уверени да је величина узорка адекватна за спровођење факторске анализе. Поред тога вредности КМО за појединачне ставке су у свим случајевима $\geq 0,888$, што је значајно изнад прихватљиве вредности од 0,5 (Field, 2009). Бартлетов тест сферичности указује да су

⁷ Кателов дијаграм превоја је означен плавом бојом, док су резултати паралелне анализе приказани зеленом бојом.

корелације између ставки у случају све четири групе ученика довољно високе за спровођење факторске анализе.

Табела 2. Показатељи задовољности предуслова за спровођење факторске анализе.

	КМО	Бартлетов тест сферичности		
		χ^2	df	P
Ученици са сметњама у развоју	0,953	12.265,45	861	0,000
Сиромашни ученици	0,975	17.622,42	861	0,000
Ромски ученици	0,963	13.304,57	861	0,000
Даровити ученици	0,956	11.359,81	861	0,000

Први фактор који се издваја објашњава од 42,2% до 57,6% варијансе у зависности од процењиване групе ученика. Највеће засићење на овом фактору имају придеви који се односе на опажену намеру у међугрупним односима, какви су насилни-ненасилни, ратоборни-мирољубиви, злонамерни-добронамерни, опасни-безопасни, као и придеви који се односе на коректност и етичност оцењиваних група, на пример, лоши-добри, невоспитани-воспитани, зли-добри, лицемерни-искрени (Табела 3). Неки аутори о ове две групе црта личности говоре као о димензијама друштвености и моралности (нпр. Leach, Ellemers, & Barreto, 2007; Brambilla, Rusconi, Sacchi, & Cherubini, 2011; Brambilla, Sacchi, Rusconi, Cherubini, & Yzerbyt, 2012b). Међутим, емпиријски подаци говоре у прилог тврдњи о јединственој димензији коју можемо означити као топлина-хладноћа, у складу са дводимензионалним моделом садржаја стереотипа (нпр. Cuddy, Fiske, & Glick, 2008). У односу на фактор топлине, други фактор који се издваја објашњава значајно мањи проценат варијансе (од 4,0% до 9,0% у зависности од групе). Као у случају других истраживања која су полазила од дводимензионалног модела садржаја стереотипа (нпр. Cuddy, Fiske, & Glick, 2004), највећа засићења на овом фактору имају придеви који се односе на моћ, способности, вештине и таленте процењиване групе (нпр. невешти-вешти, неспособни-способни, немоћни-моћни, слаби-јаки). Међутим, висока

засићења на овом фактору има још једна група придева за коју бисмо могли рећи да се односи на мотивисаност групе да оствари сопствене намере, на пример, пасивни-активни, лењи-вредни, неамбициозни-амбициозни, незаинтересовани-заинтересовани. Имајући у виду целокупан садржај овог фактора, који се односи на одлике групе које јој могу помоћи или одмоћи да оствари сопствене намере, овај фактор можемо интерпретирати као компетентност. Занимљива је изузетно висока корелација између два издвојена фактора, која се креће од 0,59 у случају процене ученика са сметњама у развоју до чак 0,81 у случају процене сиромашних ученика.

Табела 3. Придеви са највећим засићењима (>,30) у случају двофакторског решења на 42 пара придева.

Варијабле	Групе ученика							
	Ученици са сметњама у развоју		Сиромашни ученици		Ромски ученици		Даровити ученици	
	Т	К	Т	К	Т	К	Т	К
непоуздани-поуздани		,540			,602			,496
одбојни-привлачни	,417		,421		,552		,415	
компетитивни-сарадљиви			,412		,620			,499
хладни-топли	,704		,561				,455	
ружни-лепи	,481		,454		,485		,553	
глупи-паветни		,500			,543			,457
нетолерантни-толерантни	,440		,582		,778		,598	
прљави-чисти	,673				,771		,522	
зависни-независни		,767		,590		,337		,452
примитивни-цивилизовани	,444		,495		,712			
лоши-добри	,827		,673		,684		,673	
безосећајни-осећајни	,789		,752		,421	,335	,744	
неваспитани-васпитани	,794		,663		,875		,526	
незаинтересовани-		,461		,452	,671			,744

заинтересовани					
несрећни-срећни			,563	,466	,414
неамбициозни-	,519		,609	,552	,828
амбициозни					
злонамерни-	,842		,768	,603	,659
добронамерни					
похлепни-скромни	,777		,759	,606	,815
тврдоглави-попустљиви	,416		,752	,611	,514
непослушни-послушни	,548		,764	,930	,543
бескорисни-корисни	,492		,704	,491	,560
непријатни-пријатни	,712		,836	,686	,712
самотњаци-				,384	,454
дружељубиви					
непристојни-пристојни	,682		,726	,843	,538
лењи-вредни	,471		,448	,616	,619
зли-добри	,912		,840	,574	,870
насилни-ненасилни	,750		1,006	,835	,783
мрски-драги	,864		,966	,570	,848
лицемерни-искрени	,892		,922	,647	,842
пасивни-активни		,591	,612	,465	,851
непоштени-поштени	,886		,826	,833	,799
ратоборни-мирољубиви	,691		,951	,880	,783
опасни-безопасни	,724		,908	,758	,844
себични-великодушни	,785		,731	,431	,340 ,862
несналажљиви-	,891		,720		,956 ,738
сналажљиви					
немоћни-моћни		,927	,863		,571 ,544
неправедни-праведни	,649		,719	,674	,709
неспособни-способни		,821	,632		,872 ,736
слаби-јаки		,629	,894		,816 ,452
невешти-вешти		,773	,647		,859 ,588
превртљиви-лојални	,565		,665	,783	,702
несигурни-самоуверени		,799	,844		,477 ,777

Напомена. Болдом је означено десет највећих засићења.

У наредном кораку проверили смо у којој мери је садржај два фактора конгруентан између процењиваних група, односно да ли можемо говорити о идентичним факторима у случају све четири процењиване групе. Са тим циљем израчунат је Такеров коефицијент конгруенције за два издвојена фактора између сваке од процењиваних група (Табела 4).

Ослањајући се на препоруке које дају Лоренцо-Сева и тен Берге (Lorenzo-Seva, & ten Berge, 2006), можемо закључити да фактор тоpline показује задовољавајућу сличност у погледу садржаја за све четири групе ученика. С друге стране, други фактор у случају процене ромских ученика показује се различитим у односу на други фактор процене преостале три групе.

Табела 4. Такеров коефицијент конгруентности између садржаја фактора у оквиру двофакторског решења

Топлина	1	2	3
Ученици са сметњама у развоју			
Сиромашни ученици	0,968		
Ученици ромске етичке припадности	0,914	0,925	
Даровити ученици	0,935	0,937	0,851
Компетентност	1	2	3
Ученици са сметњама у развоју			
Сиромашни ученици	0,921		
Ученици ромске етничке припадности	0,750	0,770	
Даровити ученици	0,907	0,902	0,670

Напомена. Болдом су означени значајни коефицијенти конгруенције.

Како бисмо обезбедили идентичан садржај испитиваних димензија, израчунали смо просечне рангове засићења за сваки пар придева (Табела 5), те на основу њих одабрали парове придева који на нивоу све четири групе ученика заједно најбоље описују факторе тоpline и компетентности.

Табела 5. Просечни рангови засићења на првом и другом фактору за све групе ученика.

Топлина		Компетентност	
Просечан ранг	Придеви	Просечан ранг	Придеви
6,00	непоштени-поштени	3,00	несналажљиви-сналажљиви
6,38	насилни-ненасилни	4,00	несигурни-самоуверени
6,75	лицемерни-искрени	4,25	неспособни-способни
7,13	ратоборни-мирољубиви	4,50	немоћни-моћни
7,75	зли-добри	5,25	невешти-вешти
7,75	опасни-безопасни	6,63	слаби-јаки
8,25	мрски-драги	7,00	пасивни-активни
10,75	непријатни-пријатни	9,63	зависни-независни
11,75	похлепни-скромни	11,00	неамбициозни-амбициозни
12,25	непослушни-послушни	13,25	самотњаци-дружељубиви
12,50	злонамерни-добронамерни	14,50	глупи-паметни
12,50		14,75	незаинтересовани-заинтересовани
	неваспитани-васпитани		
12,75	лоши-добри	15,00	лењи-вредни
13,50	непристојни-пристојни	15,25	несрећни-срећни
14,25	себични-великодушни	17,25	непоуздани-поуздани
14,50	превртљиви-лојални	17,50	бескорисни-корисни
15,00	неправедни-праведни	17,75	компетитивни-сарадљиви
15,88	безосећајни-осећајни	20,00	примитивни-цивилизовани
17,50	нетолерантни-толерантни	20,75	одбојни-привлачни
19,00	прљави-чисти	21,25	хладни-топли
20,13	тврдоглави-попустљиви	23,00	ручни-лепи
21,25	примитивни-цивилизовани	24,25	неправедни-праведни
23,00	ружни-лепи	25,25	непристојни-пристојни
23,25	хладни-топли	25,75	лоши-добри
24,25	лењи-вредни	26,75	нетолерантни-толерантни
24,50	бескорисни-корисни	27,00	себични-великодушни
25,63	одбојни-привлачни	27,25	злонамерни-добронамерни
26,50	компетитивни-сарадљиви	27,63	непријатни-пријатни

28,75	незаинтересовани- заинтересовани	28,25	прљави-чисти
29,25	самотњаци-дружељубиви	28,38	безосећајни-осећајни
30,50	непоуздани-поуздани	28,50	неваспитани-васпитани
31,00	несрећни-срећни	29,13	превртљиви-лојални
31,75	глупи-паметни	29,25	непослушни-послушни
34,13	неамбициозни-амбициозни	29,75	тврдоглави-попустљиви
34,50	пасивни-активни	32,75	зли-добри
36,00	зависни-независни	32,88	мрски-драги
36,25	слаби-јаки	34,25	непоштени-поштени
36,50	невешти-вешти	35,25	опасни-безопасни
37,25	неспособни-способни	35,38	ратоборни-мирољубиви
37,50	немоћни-моћни	35,63	похлепни-скромни
39,25	несналажљиви-сналажљиви	37,00	лицемерни-искрени
39,75	несигурни-самоуверени	37,25	насилни-ненасилни

На основу резултата приказаних у Табели 5, одабрали смо парове придева који имају високо засићење на првом или на другом фактору, водећи рачуна истовремено о интерној конзистентности овако формираних субскала. На овај начин формиране су две субскеале са по шест парова придева - субскала која процењује димензију тоpline и субскала која мери димензију компетентности одређене групе. Као што се види из Табеле 6, приказане субскеале тоpline и компетентности показују високу поузданост ($\alpha \geq 0,87$).

Табела 6. *Садржај и поузданост субскеале тоpline и компетентности.*

Топлина		Компетентност	
Придеви	α	Придеви	α
непоштени-поштени	$\alpha_{\text{СуР}}=0,90$	несналажљиви-сналажљиви	$\alpha_{\text{СуР}}=0,90$
насилни-ненасилни	$\alpha_{\text{Ср}}=0,95$	несигурни-самоуверени	$\alpha_{\text{Ср}}=0,90$
лицемерни-искрени	$\alpha_{\text{Рм}}=0,91$	неспособни-способни	$\alpha_{\text{Рм}}=0,88$
ратоборни-мирољубиви	$\alpha_{\text{Др}}=0,92$	немоћни-моћни	$\alpha_{\text{Др}}=0,87$
зли-добри		невешти-вешти	
опасни-безопасни		слаби-јаки	

Напомена. Индекси означавају следеће групе ученика: СуР – ученици са сметњама у развоју, Ср – сиромашни ученици, Рм – ромски ученици, Др – даровити ученици.

Поновили смо факторску анализу применом метода максималне веродостојности, овог пута на 12 одабраних парова придева уз косу ротацију (Promax). При процени свих група, придеви који чине субскалу тоpline и придеви који чине субскалу компетентности су се конзистентно груписали на одвојеним факторима.

Табела 7. Засићења придева у случају двофакторског решења на 12 парова придева.

Варијабле	Групе ученика							
	Ученици са сметњама у развоју		Сиромашни ученици		Ромски ученици		Даровити ученици	
	Т	К	Т	К	Т	К	Т	К
непоштени-поштени	0,81	0,01	0,73	0,18	0,76	0,06	0,75	0,12
насилни-ненасилни	0,76	0,00	0,96	-0,10	0,84	-0,08	0,81	0,00
зли-добри	0,83	-0,05	0,73	0,14	0,64	0,20	0,75	0,05
лицемерни-искрени	0,81	-0,12	0,87	0,03	0,67	0,01	0,76	0,04
ратоборни-мирољубиви	0,73	0,12	0,93	-0,03	0,92	-0,05	0,85	-0,07
опасни-безопасни	0,75	0,05	0,90	0,00	0,90	-0,04	0,88	-0,07
несналажљиви-сналажљиви	-0,03	0,84	0,06	0,71	-0,20	0,84	-0,03	0,78
несигурни-самоуверени	-0,05	0,75	-0,05	0,76	0,15	0,53	-0,03	0,70
слаби-јаки	0,02	0,62	-0,06	0,90	0,06	0,80	0,21	0,53
невешти-вешти	0,05	0,73	0,17	0,71	0,07	0,80	-0,07	0,78
неспособни-способни	0,10	0,77	0,09	0,71	0,00	0,82	0,02	0,79
немоћни-моћни	-0,07	0,87	-0,01	0,75	0,06	0,61	0,08	0,66

Двофакторско решење објашњава од 59,51% у случају процене даровитих ученика до 69,41% варијансе у случају процене сиромашних ученика. Први фактор, који по садржају одговара димензији тоpline, објашњава од 40,65% варијансе у случају перцепције ученика са сметњама у развоју до 58,78%

варијансе у случају перцепције сиромашних ученика. Доминација димензије топлине у социјалној перцепцији је добијена и у другим истраживањима (нпр. Cuddy et al., 2008; Wojciszke, 2005).

На основу Такеровог коефицијента конгруенције ($\geq 0,95$; Табела 8), можемо закључити да је садржај фактора топлине и компетентности у случају перцепције свих обухваћених група ученика идентичан (Lorenzo-Seva, & ten Berge, 2006). Односно, можемо претпоставити да користећи резултате на субскалама за описивање стереотипа о овим групама ученика, описујемо ученике у истом простору значења.

Табела 8. Такеров коефицијент конгруентности између садржаја фактора у оквиру двофакторског решења

Топлина	1	2	3
Ученици са сметњама у развоју			
Сиромашни ученици	0,985		
Ученици ромске етичке припадности	0,971	0,978	
Даровити ученици	0,984	0,979	0,983
Компетентност	1	2	3
Ученици са сметњама у развоју			
Сиромашни ученици	0,966		
Ученици ромске етничке припадности	0,961	0,981	
Даровити ученици	0,978	0,973	0,979

Напомена. Болдом су означени значајни коефицијенти конгруенције.

Иако модел претпоставља ортогоналност димензија топлине и компетентности (нпр. Fiske, 2015), налази нашег истраживања указују да међу овим димензијама постоји позитивна корелација 0,49. Снага корелације међу факторима пак варира од ниске до умерене у зависности од процењиване групе ученика – коефицијенти корелације се крећу од 0,34 у случају ученика са сметњама у развоју до 0,68 у случају ученика из породица ниског социо-економског статуса. Овакав налаз је у складу са резултатима других истраживања која су испитивала стереотипе према реалним групама (Durante, 2008; Brambilla, Hewstone, & Colucci, 2013).

Можемо рећи да резултати истраживања подржавају прву хипотезу која предвиђа да ће структуру наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група бити могуће описати димензијама топлине и компетентности. Дакле, значајан проценат варијансе у стереотипима о ученицима из маргинализованих група може бити објашњен двофакторском структуром наставничких перцепција ученика из ових група (од 59,51% до 69,41% у зависности од процењиване групе). Садржај издвојених фактора може се описати димензијама топлине и компетентности.

ВРСТЕ НАСТАВНИЧКИХ СТЕРЕОТИПА О УЧЕНИЦИМА ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА

Након што смо испитали хипотезу о централним димензијама наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група, занимало нас је какав је положај ученика из маргинализованих група на овим димензијама. Да ли о ученицима из маргинализованих група можемо говорити као о хомогеној групи или пак постоје значајне разлике у начину на који су одређене групе опажене од стране наставника? У овом делу проверавамо другу хипотезу која предвиђа да ће ученици из маргинализованих група доминантно бити описивани као некомпетентни, док ће перцепција ових група на димензији топлине варирати. Односно, предвиђено је да ће наставници доминантно имати патернализујуће стереотипе (ниска компетентност, висока топлина) и стереотипе презира (ниска компетентност, ниска топлина) о ученицима из маргинализованих група.

График 1 указује да су даровити ученици процењивани као компетентнији у односу на остале ученике, док су најниже процене компетентности резервисане за ученике са сметњама у развоју.

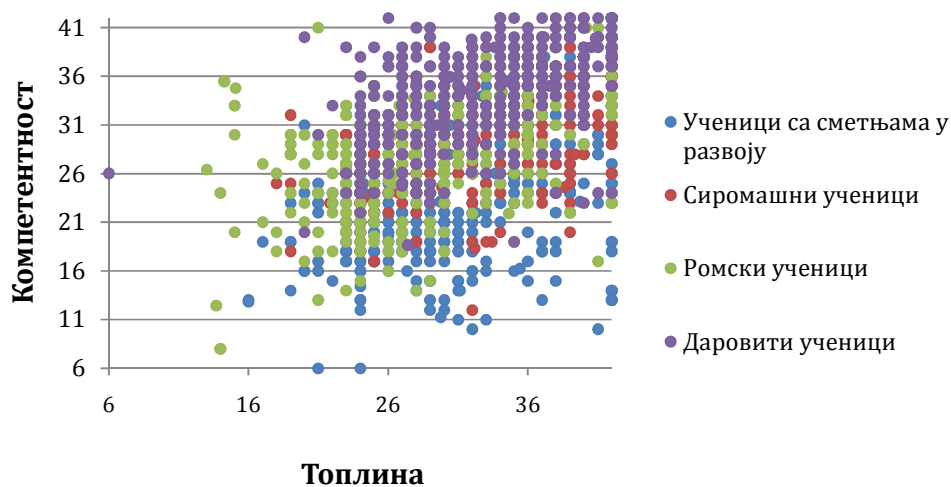


График 1. Дисперзија наставничких процена различитих група ученика на димензијама топлине и компетентности.

Што се процена на димензији топлине тиче, график упућује да наставници ромске ученике чешће оцењују као хладне у односу на остале групе ученика. У наставку су дати дескриптивни показатељи наставничких процена за сваку од група ученика (Табела 9).

Табела 9. Дескриптивни показатељи наставничких процена ученика из маргинализованих група на димензијама топлине и компетентности.

	Групе ученика							
	Ученици са сметњама у развоју		Сиромашни ученици		Ромски ученици		Даровити ученици	
	Т	К	Т	К	Т	К	Т	К
М	29,75	23,15	32,18	29,46	27,83	27,88	31,97	33,46
SD	5,75	5,82	6,21	5,34	6,01	5,59	5,77	5,19
Min	16	6	18	12	13	8	6	18
Max	42	42	42	42	42	42	42	42

М – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, Min – најнижа вредност, Max – најнижа вредност.

Да бисмо испитали да ли према наведеним групама ученика постоје унивалентни или амбивалентни стереотипи, испитали смо разлике у положају сваке групе ученика на димензијама топлине и компетентности

применом t теста за зависне узорке. Резултати указују да само у случају представе о ромским ученицима можемо говорити о унивалентним стереотипима, с обзиром да не постоји статистички значајна разлика у наставничким проценама топлине и компетентности ове групе ученика ($t(441) = 0,071, p = 943$). У случају свих осталих група ученика можемо говорити о амбивалентним стереотипима, при чему су даровити ученици процењени као значајно компетентнији у односу на димензију топлине ($t(441) = -5,434, p < 0,001$), док су сиромашни ученици ($t(438) = 11,440, p < 0,001$) и ученици са сметњама у развоју ($t(438) = 19,972, p < 0,001$) процењени као значајно топлији у односу на компетентност.

За поређење позиције наведених група ученика на димензијама топлине и компетентности коришћена је једнофакторска анализа варијансе за поновљена мерења. Резултати указују на значајне варијације у оцени топлине $F(3, 1332) = 100,686, p < ,001$, парцијални $\eta^2 = 0,18$ и компетентности $F(2,812, 1248,341) = 406,486, p < .001$, парцијални $\eta^2 = 0,48$ различитих група ученика. Post hoc тест са Бонферони корекцијом указује да постоје значајне разлике у оцени свих група ученика на димензијама топлине и компетентности, осим у случају поређења процене сиромашних и даровитих ученика у погледу димензије топлине.

Наставници у просеку као најмање топле процењују ромске ученике, док су као најмање компетентни процењени ученици са сметњама у развоју. Најтоплијим наставници процењују даровите и сиромашне ученике. Дакле, даровите и сиромашне ученике наставници у највећој мери опажају као поштене, ненасилне, безопасне, добре и мирољубиве, односно као ученике који су морални и пријатељски оријентисани према другима.

Полазећи од дводимензионалног модела очекивали бисмо да оцена компетентности сиромашних и ромских ученика буде слична, с обзиром да поред ниског друштвеног статуса, ове две групе најчешће деле и низак социо-економски статус. Међутим, ромски ученици су оцењени као значајно мање компетентни и мање топли у односу на сиромашне ученике (График 2).

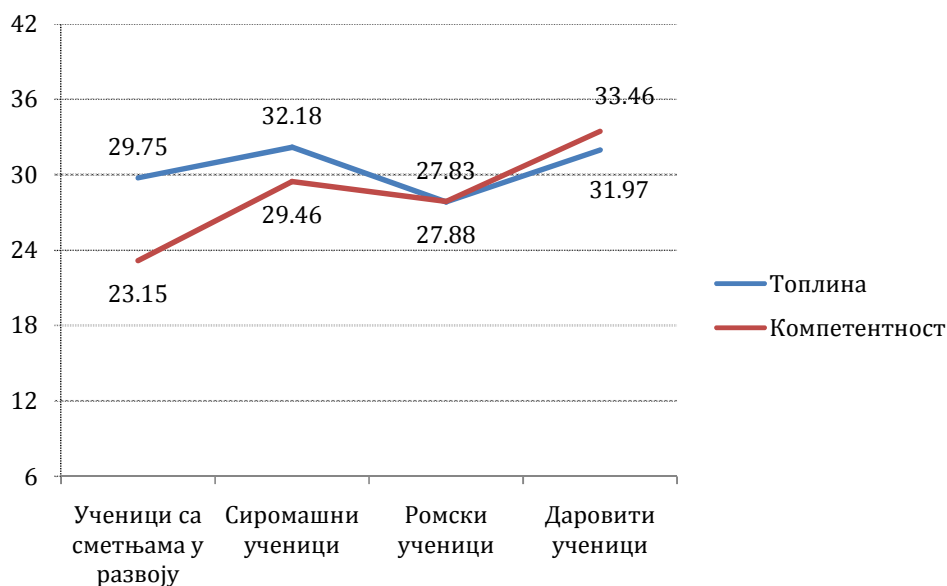


График 2. Процена топлине и компетентности ученика из маргинализованих група.

Наведени налази сугеришу да ученике из маргинализованих група не можемо третирати као хомогену скупину из перспективе наставника, с обзиром да наставничке представе о сиромашним и ученицима са сметњама у развоју карактерише виша топлина и нижа компетентност (патернализујући стереотипи), док представе о ромским ученицима карактерише ниска топлина и ниска компетентност (стереотипи презира).

Да бисмо издвојили врсте стереотипа о ученицима из маргинализованих група на основу наставничких процена ових група на димензијама топлине и компетентности применили смо процедуру коју су користили Фиск и сарадници (Fiske et al., 2002). Процедура се састоји из два корака – у првом кораку примењује се хијерархијска кластер анализа уз употребу Вардовог метода груписања како би се одредио оптималан број кластера, да би се у другом кораку применила *k-means* кластер анализа са бројем кластера одређеним у претходном кораку.

Дакле, као што смо навели, у првом кораку је примењена хијерархијска кластер анализа, уз употребу Вардовог метода груписања (Ward's method) и коришћење квадрираних Еуклидових дистанци као мере растојања између

кластера. С обзиром да је сваки наставник процењивао четири групе ученика, кластер анализа је примењена на 1780 наставничких процена.

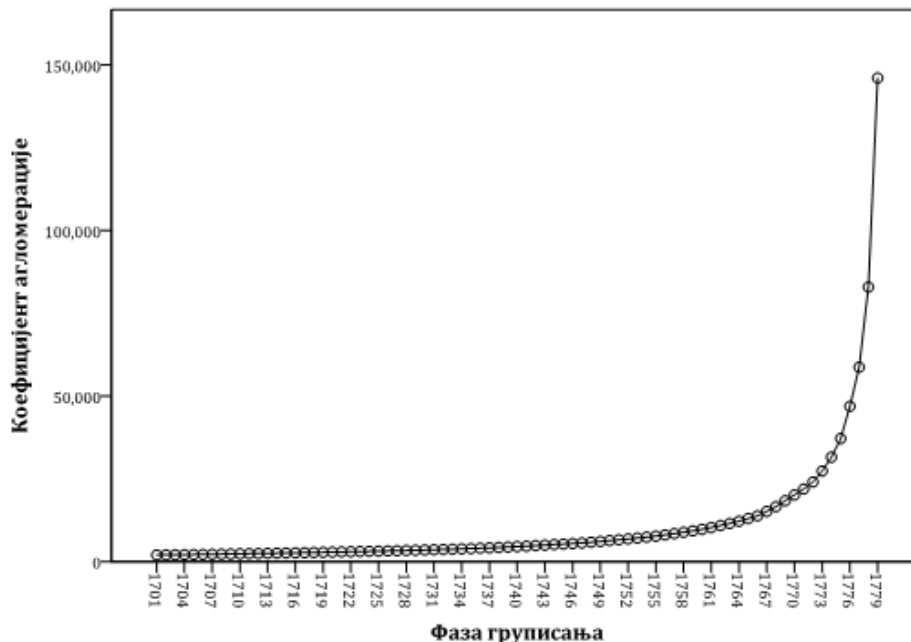


График 3. Шема агломерације.

Коефицијенти агломерације (График 3) и дендограм (Прилог 4) сугеришу постојање три, четири или пет кластера. У наредном кораку урадили смо k-means кластер анализе за решења са три, четири и пет кластера. Резултати анализе сугеришу смисленост сва три кластерска решења. Наиме, стабилност кластерских решења се постиже релативно брзо (након 12 итерација у случају три кластера, 14 итерација у случају четири кластера и 24 итерације у случају пет кластера). У случају трокластерског, четворокластерског и петокластерског решења анализа варијансе указује на постојање значајних разлика између различитих кластера на димензијама тоpline ($F(2, 1777) = 1621,07, p < 0,001$; $F(3, 1776) = 1647,46, p < 0,001$; $F(4, 1775) = 1556,63, p < 0,001$) и компетентности ($F(2, 1777) = 1401,51, p < 0,001$; $F(3, 1776) = 1576,53, p < 0,001$; $F(4, 1775) = 1470,26, p < 0,001$). Имајући у виду значајне разлике између четири кластера на димензијама тоpline и компетентности, као и њихову

интерпретабилност у складу са претпоставкама дводимензионалног модела стереотипа, задржали смо четворокластерско решење (График 4).

Табела 10. *Дескриптивни показатељи врста стереотипа о ученицима из маргинализованих група.*

	Врсте стереотипа							
	Завист		Дивљење		Сажалење		Презир	
	Т	К	Т	К	Т	К	Т	К
М	27,99	30,84	37,45	35,86	34,69	22,9	24,41	22,36
SD	3,29	2,97	3,17	3,32	3,65	4,26	2,83	3,58
Min	14,28	26,0	29,0	29,0	29,75	10,0	6,0	6,0
Max	34,0	42,0	42,0	42,0	42,0	29,0	30,0	30,0

М – аритметичка средина, *SD* – стандардна девијација, *Min* – најнижа вредност, *Max* – најнижа вредност.

Ако узмемо у обзир да се процене на субскалама топлине и компетентности крећу од 6 до 42, односно да је теоријска аритметичка средина субскала 24, могло би се спорити да ниједан од наведених кластера не обухвата ниску топлину и ниску компетентност. Међутим, морамо узети у обзир претпоставку о постојању извесног притиска ка давању друштвено пожељних одговора који наставнике донекле спутава да групе ученика оцене негативно. Занимљиво је да аутори модела ретко извештавају о центроидима кластера које приказују у својим радовима. Ипак, у чланку Фиск и сарадника (Fiske, Cuddy, & Glick, 2006) дат је приказ добијених кластера на димензијама топлине и компетентности који указује да су све групе, осим бескућника, у просеку оцењене изнад теоријске аритметичке средине на димензијама топлине и компетентности. Оно, пак, што нам даје за право да говоримо о четири кластера који се значајно разликују на димензијама топлине и компетентности јесу резултати анализе варијансе ($F(3, 1776) = 1647,46, p < 0,001$; $F(3, 1776) = 1576,53, p < 0,001$).

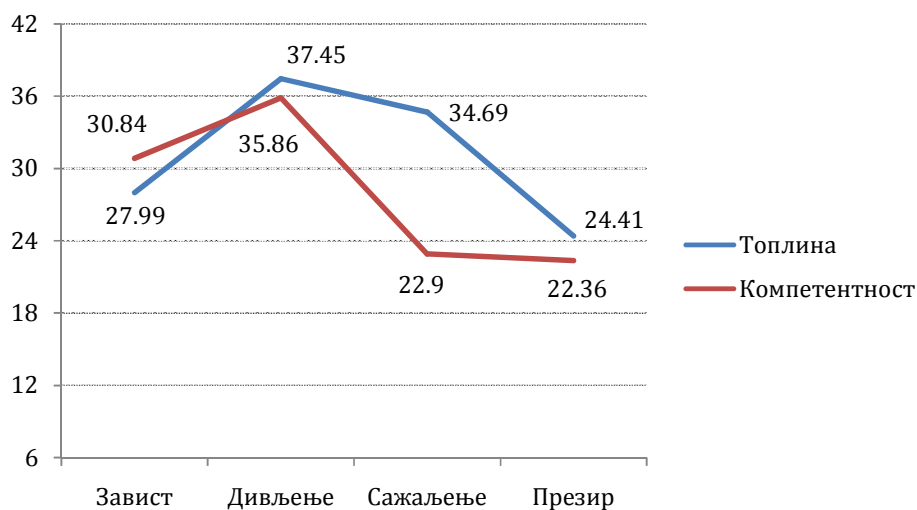


График 4. Карактеристике кластера на узорку наставничких процена ученика из маргинализованих група.

Први кластер чине наставничке процене ученика из маргинализованих група (N=518; 29%) које карактерише висока компетентност и ниска топлина. Према дводимензионалном моделу садржаја стереотипа, ову врсту стереотипа бисмо називали стереотипима зависти. Други кластер (N=472; 26%) карактерише опажање ученика из маргинализованих група као компетентних и топлих, због чега је ова врста стереотипа интерпретирана као стереотипи дивљења. Трећи кластер, који уједно садржи најмањи број наставничких процена (N=264; 15%), карактерише опажање ученика из маргинализованих група као ниских на димензији компетентности, али истовремено високих на димензији топлине. Стога је овај кластер интерпретиран као патернализујући стереотипи. Четврти и најбројнији кластер (N=526; 30%) који ћемо третирати као стереотипе презира, чине наставничке перцепције које карактерише ниска оцена ученика из маргинализованих група на обе димензије социјалне перцепције. Емпиријски подаци подржавају амбивалентну природу првог ($F(1) = 204,535, p < 0,001$) и трећег кластера ($F(1) = 1320,022, p < 0,001$), односно указују да постоје значајне разлике у наставничким проценама ученика на димензијама топлине и компетентности.

Једнофакторска анализа варијансе, као што смо већ навели, указује да међу кластерима постоје значајне разлике у погледу процене топлине и компетентности ученика из маргинализованих група. Post hoc тест указује да статистички значајне разлике у погледу процена на димензијама топлине и компетентности постоје између свих кластера, осим у случају кластера сажаљења и презира међу којима не постоје статистички значајне разлике на димензији компетентности.

Како бисмо испитали повезаност између врсте наставничких стереотипа и маргинализованих група ученика применили смо χ^2 тест независности. Резултати указују да је повезаност између испитиваних варијабли статистички значајна, $\chi^2(9) = 455,17, p < 0,001$ (График 5).

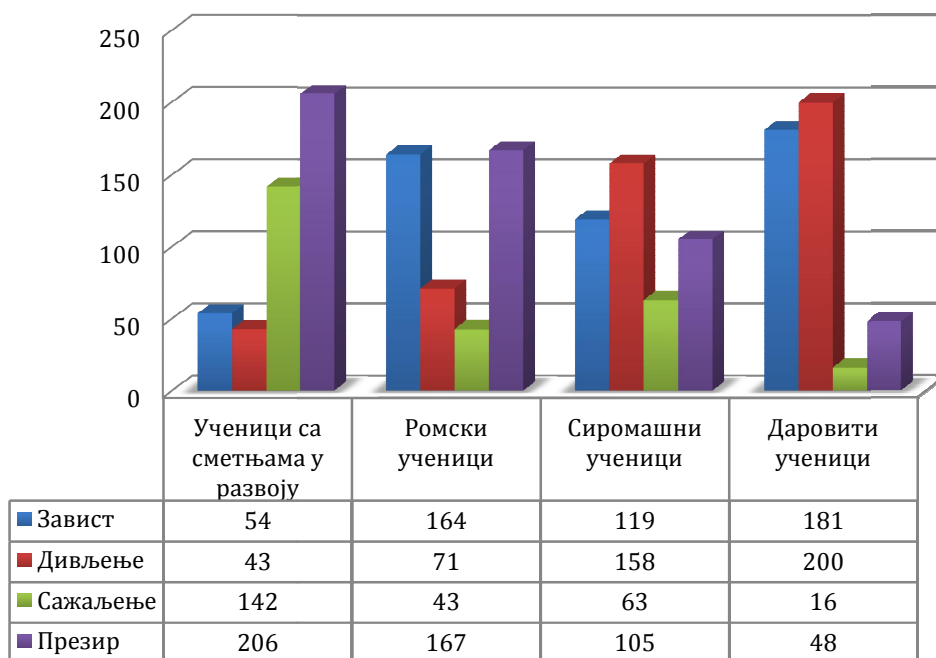


График 5. Заступљеност стереотипа о ученицима из одређених група.

Према ученицима са сметњама у развоју су најчешћи стереотипи презира и сажаљења, док су према ромским ученицима то стереотипи зависти и презира. Односно, већина наставника је сагласна у оцени ромских ученика као хладних, док оцена њихове компетентности варира. У случају ученика из породица ниског социо-економског статуса изненађујуће је да су најчешћи

стереотипи дивљења, за којим следе стереотипи зависти и презира, док су у случају даровитих ученика доминантни стереотипи дивљења и зависти, Односно, већина наставника се слаже у оцени високе компетентности даровитих ученика, док процена њихове тоpline значајно варира. Ако посматрамо само ученике из маргинализованих група (ромски ученици, ученици са сметњама у развоју, сиромашни ученици; График 5) највише заступљени су стереотипи презира (478; 35,80%) и стереотипи зависти (337, 25,24%). Могли бисмо закључити да наставници најчешће ученике из маргинализованих група опажају као хладне, док процена њихове компетентности варира. Заступљеност стереотипа зависти, иако изненађује, истовремено и упозорава. Неки аутори (нпр. Becker, & Asbrock, 2012; Glick, 2005) истичу да у ситуацијама у којима постоји перцепција ограничених ресурса, положај група које су оцењене као компетентне и хладне може бити прилично неповољан. Наиме, у овим ситуацијама често групе о којима постоје стереотипи зависти бивају стављене у улогу „жртвеног јарца“. У нашем контексту, перцепција ресурса, на пример, пажње наставника, као ограничених, може водити ускраћивању прилика за учење и напредовање ученицима о којима постоје стереотипи зависти ради „добробити већине“.

Изненађујуће мало су заступљени патернализујући стереотипи (248, 18,58%), односно перцепција ученика из маргинализованих група као топлих, али некомпетентних.

Наведени резултати указују да је друга хипотеза која је предвиђала да ће наставници доминантно имати патернализујуће стереотипе и стереотипе презира о ученицима из маргинализованих група, делимично потврђена.

ПОСТОЈАЊЕ И КВАЛИТЕТ КОНТАКТА СА УЧЕНИЦИМА ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА КАО КОРЕЛАТИ САДРЖАЈА СТЕРЕОТИПА

С обзиром на значај који контакт има за ставове према припадницима других група (*видети*, Pettigrew, & Tropp, 2006), упитником смо обухватили и питања која се односе на учесталост и квалитет професионалног и приватног контакта са ученицима из маргинализованих група.

Учесталост професионалног контакта са ученицима из маргинализованих група је испитивана за сваку групу посебно (Табела 11). На пример, за контакт са ученицима ромске етничке припадности питање је гласило: „Да ли сте у претходним генерацијама којима сте предавали имали ученике ромске етничке припадности?“ Резултати указују да су наставници најчешће имали професионални контакт са сиромашним ученицима, чак 97,5% наставника извештава да су имали прилику да у одељењу имају ученике које су оценили као сиромашне. Истовремено, четвртина наставника (25,6%) извештава да никада није била у прилици да у одељењу има ученика са сметњама у развоју.

Табела 11. *Учесталост професионалног контакта са ученицима из маргинализованих група.*

	Групе ученика					
	Ученици са сметњама у развоју		Сиромашни ученици		Ромски ученици	
	f	%	f	%	f	%
Да, скоро у свакој генерацији	26	5,8	187	42,0	127	28,7
Да, неколико пута	303	68,1	247	55,5	254	57,3
Не, никада	114	25,6	9	2,0	62	14,0
Без одговора	2	0,4	2	0,4	2	0,4
Укупно	445	100,0	445	100,0	445	100,0

Наставници који су известили да су имали прилику да раде са ученицима из маргинализованих група, оцењивали су на скали од 1 до 7 квалитет овог искуства, при чему је 1 означавало негативно искуство, док је оцена 7 означавала позитивно искуство. Дескриптивни показатељи дати у Табели 12 указују да наставници у просеку оцењују да је професионално искуство које имају са ученицима из маргинализованих група умерено позитивно. Резултати једнофакторске анализе варијансе за поновљена мерења указују да постоје значајне разлике у оцени квалитета професионалног контакта у зависности од групе ученика ($F(1,931, 117,191) = 131,082, p < ,001$, парцијални $\eta^2 = 0,25$). Post hoc тест са Бонферони корекцијом указује да

постоје значајне разлике између сваке маргинализоване групе ученика у оцени квалитета професионалног контакта. Најмање позитивним наставници оцењују професионални контакт са ученицима са сметњама у развоју, док је најпозитивнијим оцењен квалитет контакта са сиромашним ученицима.

Табела 12. *Дескриптивни показатељи процене квалитета професионалног искуства са ученицима из маргинализованих група.*

		Групе ученика		
		Ученици са сметњама у развоју	Сиромашни ученици	Ромски ученици
M	5,06	5,92	5,24	
SD	1,26	0,79	1,24	
Min	1	2	1	
Max	7	7	7	
N	325	430	378	

M – аритметичка средина, *SD* – стандардна девијација, *Min* – најнижа вредност, *Max* – најнижа вредност, *N* – број испитаника.

Један од показатеља друштвене укључености може бити и учесталост приватног контакта већинске популације са особама из маргинализованих група. Стога су наставници извештавали и о постојању и квалитету приватног контакта са припадницима маргинализованих група за сваку групу одвојено. Тако је, на пример, за контакт са особама ромске етничке припадности питање гласило: „Да ли сте приватно имали контакт са особама ромске етничке припадности?“ Као и у случају професионалног контакта, наставници најређе извештавају о приватном контакту са особама са сметњама у развоју, док су најчешће у прилици да приватно остварују контакт са особама ниског социо-економског статуса. Охрабрујуће је да од наставника који су имали приватни контакт са особама из маргинализованих група, само мали проценат (до 2,0%) извештава да је имало само негативна искуства (Табела 13).

Табела 13. Учесталост и квалитет приватног искуства са припадницима маргинализованих група.

	Маргинализоване друштвене групе					
	Особе са сметњама у развоју		Сиромашни		Роми	
	f	%	f	%	f	%
Да, имао/ла сам углавном позитивна искуства	158	35,5	232	52,3	143	32,1
Да, имао/ла сам и позитивна и негативна искуства	158	35,5	173	39,0	187	42,0
Да, имао/ла сам углавном негативна искуства	3	0,7	3	0,7	9	2,0
Не, нисам имао/ла приватно искуство	120	27,0	36	8,1	103	23,1
Недостајуће вредности	6	1,3	1	0,2	3	0,7
Укупно	445	100,0	445	100,0	445	100,0

Везу између постојања приватног и професионалног искуства са особама из маргинализованих група са оценом ученика из ових група на димензији топлине и компетентности испитали смо применом t теста за независне узорке. Резултати указују да постојање професионалног искуства са ученицима из маргинализованих група није повезано са оценом ученика из маргинализованих група на димензијама топлине и компетентности. С друге стране, постојање приватног искуства са особама из маргинализованих група је систематски повезано само са оценом компетентности ученика са сметњама у развоју што је реалтивно необичан налаз (Табела 14). Наиме, наставници који извештавају да су имали приватно искуство било са Ромима ($t(440) = -2,417, p = 0,016, d = -0,27$), особама са сметњама у развоју ($t(437) = -2,678, p = 0,008, d = -0,29$) или особама ниског социо-економског статуса ($t(440) = -2,011, p = 0,045, d = -0,35$), ученике са сметњама у развоју оцењују компетентнијим у поређењу са наставницима који извештавају да нису имали приватни контакт. Иако је ефекат постојања приватног искуства са маргинализованим групама на оцену компетентности ученика са сметњама у

развоју низак ($-0,27 \leq d \leq -0,35$; Cohen, 1988), показао се као стабилан у случају све три групе.

Табела 14. *Оцена компетентности ученика са сметњама у развоју у зависности од постојања приватног контакта са маргинализованим групама.*

Постојање приватног искуства са...		Оцена компетентности ученика са сметњама у развоју			
		N	M	SD	SE
...Ромима	Не	103	21,93	5,16	0,51
	Да	339	23,50	5,96	0,32
...особама са сметњама у развоју	Не	120	21,90	5,27	0,48
	Да	319	23,57	6,00	0,34
...сиромашнима	Не	36	21,31	5,29	0,88
	Да	406	23,34	5,84	0,29

M – аритметичка средина, *SD* – стандардна девијација, *N* – број испитаника, *SE* – стандардна грешка.

У наредним корацима тежили смо да проверимо повезаност квалитета приватног и професионалног искуства са маргинализованим групама и перцепције ученика из ових група на димензијама топлине и компетентности. Да бисмо то урадили, варијаблу која се односи на приватно искуство смо у наставку третирали као континуирану варијаблу, при чему је већа вредност означавала већу заступљеност позитивних искустава у приватном контакту са особама из маргинализованих група. Коефицијенти корелације приказани у Табели 15 указују да углавном постоје статистички значајне и позитивне везе између квалитета приватног и професионалног искуства са припадницима маргинализованих група.

Табела 15. Корелације између квалитета професионалног и приватног искуства са особама из маргинализованих група.

	1	2	3	4	5	6
Професионално искуство са						
ромским ученицима	—					
ученицима са сметњама у развоју	0,37***	—				
сиромашним ученицима	0,44***	0,38***	—			
Приватно искуство са						
Ромима	0,25***	0,25***	0,11*	—		
особама са сметњама у развоју	0,11	0,29***	0,12*	0,30***	—	
Сиромашнима	0,15**	0,24***	0,29***	0,38***	0,41***	—

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Корелације између квалитета приватног и професионалног искуства са маргинализованим групама и перцепције ученика ових група на димензијама топлине и компетентности су у свим случајевима позитивне и у свим случајевима, осим једног, значајне (Табела 16). Очекивано, квалитет професионалног или приватног искуства са одређеном групом је у највећој мери повезан са перцепцијом топлине и компетентности управо те одређене групе, а нешто слабије, али и даље значајно са перцепцијом ученика из других маргинализованих група.

Табела 16. Корелације између квалитета професионалног и приватног искуства са особама из маргинализованих група и перцепције тоpline и компетентности ученика из ових група.

Квалитет искуства	Група ученика					
	Ромски ученици		Ученици са сметњама у развоју		Сиромашни ученици	
	Т	К	Т	К	Т	К
Професионално искуство са...						
ромским ученицима	0,37***	0,31***	0,11*	0,16***	0,17***	0,23***
ученицима са сметњама у развоју	0,20***	0,16***	0,37***	0,25***	0,13**	0,14**
сиромашним ученицима	0,29***	0,16***	0,23***	0,14**	0,36***	0,32***
Приватно искуство са...						
особама ромске етничке припадности	0,32***	0,14*	0,13*	0,14*	0,12*	0,14*
особама са сметњама у развоју	0,14*	0,06	0,23***	0,13*	0,13*	0,16**
особама ниског социоекономског статуса	0,28***	0,18***	0,20***	0,17***	0,28***	0,25***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Да бисмо проверили предикторску моћ квалитета обе врсте искуства у предвиђању оцене тоpline и компетентности ученика из различитих маргинализованих група, урађена је серија од шест линеарних регресионих анализа, по две за сваку групу ученика. Критеријумске варијабле у овим регресионим анализама су тоpline и компетентност сваке од процењиваних група ученика, док су предикторске варијабле оцене квалитета приватног и професионалног искуства са припадницима те одређене групе. На пример, за ученике ромске етничке припадности су урађене две регресионе анализе, у првој је критеријумска варијабла била оцена тоpline, док је у другој то била оцена компетентности. Квалитет професионалног и приватног искуства са припадницима ромске етничке групе је коришћен као предиктор у обе регресионе анализе.

Табела 17. Парцијални регресиони коефицијенти за моделе у којим је критеријумска варијабла оцена топлине и компетентности ученика из маргинализованих група, а предиктори квалитет професионалног и приватног искуства са овим маргинализованим групама.

	Оцена топлине ромских ученика				
	B	SE B	β	t	p
Интерцепт	14,057	1,697		8,283	< 0,001
Квалитет приватног искуства са РМ	2,657	0,566	0,244	4,691	< 0,001
Квалитет професионалног искуства са РМ	1,462	0,260	0,292	5,618	< 0,001
	Оцена компетентности ромских ученика				
	B	SE B	β	t	p
Интерцепт	19,027	1,641		11,598	< 0,001
Квалитет приватног искуства са РМ	0,427	0,548	0,042	0,780	0,436
Квалитет професионалног искуства са РМ	1,529	0,252	0,328	6,076	< 0,001
	Оцена топлине ученика са сметњама у развоју				
	B	SE B	β	t	p
Интерцепт	19,164	1,671		11,467	< 0,001
Квалитет приватног искуства са СуР	1,829	0,607	0,170	3,016	0,003
Квалитет професионалног искуства са СуР	1,276	0,244	0,295	5,231	< 0,001
	Оцена компетентности ученика са сметњама у развоју				
	B	SE B	β	t	p
Интерцепт	17,443	1,855		9,402	< 0,001
Квалитет приватног искуства са СуР	0,440	0,673	0,039	0,654	0,513
Квалитет професионалног искуства са СуР	1,024	0,271	0,224	3,780	< 0,001
	Оцена топлине сиромашних ученика				
	B	SE B	β	t	p
Интерцепт	14,633	2,030		7,208	< 0,001
Квалитет приватног искуства са СМ	2,323	0,593	0,187	3,916	< 0,001
Квалитет професионалног искуства са СМ	1,974	0,305	0,309	6,461	< 0,001
	Оцена компетентности сиромашних ученика				
	B	SE B	β	t	p
Интерцепт	16,488	1,814		9,089	< 0,001
Квалитет приватног искуства са СМ	1,823	0,530	0,169	3,439	< 0,001
Квалитет професионалног искуства са СМ	1,426	0,273	0,257	5,225	< 0,001

Добијени регресиони модели су се у свим случајевима показали као статистички значајни (Табела 17). Скуп предикторских варијабли објашњава од 14% до 18% варијансе оцене тоpline, и нешто мање (5 до 11%) оцене компетентности ученика из маргинализованих група. У случају димензије тоpline, квалитет обе врсте искуства се показао као значајан позитиван предиктор. С друге стране, у случају компетентности, квалитет професионалног искуства са ученицима из одређене групе представља стабилнији предиктор.

Иако овај део анализе није централан у односу на постављене хипотезе, пружио је значајне увиде о повезаности контакта и садржаја стереотипа о испитиваним групама. Један значајан налаз јесте да постојање професионалног контакта наставника са ученицима из маргинализованих група не утиче на садржаје стереотипа наставника о овим групама. Односно, само укључивање ученика из маргинализованих група у редовно образовно окружење није довољан услов за промену перцепција наставника о маргинализованим групама. С друге стране, квалитет професионалног искуства представља значајан позитиван предиктор опажене тоpline и компетентности у случају свих процењиваних група. Истовремено, квалитет приватног контакта носи потенцијал за развој позитивне представе о намерама ученика из маргинализованих група.

Иако наши налази говоре у прилог универзалности димензија тоpline и компетентности у перцепцији група, на кратко ћемо се осврнути на трофакторско решење у случају наставничких перцепција ромских ученика.

СТЕРЕОТИПИ О РОМСКИМ УЧЕНИЦИМА: ТРОФАКТОРСКО РЕШЕЊЕ

Једна од основних претпоставки дводимензионалног модела јесте да се у основи садржаја стереотипа о различитим групама налазе две димензије – опажена топлина и опажена компетентност. Међутим, Кади и сарадници (Cuddy et al., 2008) не негирају да стереотипи о одређеним друштвеним групама могу имати и идиосинкратичан садржај који је последица историје међугрупних односа у одређеном друштву. Као што смо претходно навели, паралелна анализа и дијаграм превоја у случају перцепције ромских ученика сугеришу трофакторско решење. Да бисмо испитали садржај ових фактора, метода максималне веродостојности је примењена на 42 пара придева уз примену косе ротације (Promax). КМО мером је верификовано да је величина узорка адекватна за примену ове врсте анализе (КМО= 0,963). Бартлетов тест сферичности ($\chi^2(861)= 13.304,57, p < 0,001$) је указао да су корелације међу варијаблима довољно високе за примену факторске анализе.

Издвојена су три фактора који заједно објашњавају 55,76% варијансе (Табела 18). Као први фактор се опет издвојио фактор који по свом садржају у највећој мери одговара димензији топлине како је описана у контексту дводимензионалног модела, који објашњава 45,48% варијансе. Трећи фактор, који објашњава 4,78% варијансе, по свом садржају највише одговара димензији компетентности. Други фактор који се чини специфичним за стереотипе о ромским ученицима објашњава 5,50% варијансе. Садржај овог фактора чине придеви који наглашавају мотивациону димензију понашања (незаинтересовани-заинтересовани, неамбициозни-амбициозни, лењи-вредни, пасивни-активни).

Табела 18. Придеви са највећим засићењима (>,30) у случају трофакторског решења наставничких процена ученика ромске етничке припадности.

Варијабле	Фактори		
	1	2	3
непоуздани-поуздани		,727	
одбојни-привлачни		,417	
компетитивни-сарадљиви		,611	
хладни-топли	,511		
ружни-лепи	,588		
глупи-паметни		,506	
нетолерантни-толерантни	,522		
прљави-чисти		,671	
зависни-независни		,503	,311
примитивни-цивилизовани		,595	
лоши-добри	,694		
безосећајни-осећајни	,725		
неваспитани-васпитани	,458	,490	
незаинтересовани-заинтересовани		,908	
несрећни-срећни	,461		
неамбициозни-амбициозни		,927	
злонамерни-добронамерни	,846		
похлепни-скромни	,768		
тврдоглави-попустљиви	,479		
непослушни-послушни	,625	,344	
бескорисни-корисни	,534		
непријатни-пријатни	,736		
самотњаци-дружељубиви	,412		
непристојни-пристојни	,562		
лењи-вредни		,758	
зли-добри	,829		
насилни-ненасилни	,752		
мрски-драги	,766		
лицемерни-искрени	,733		
пасивни-активни		,593	

непоштени-поштени	,620	
ратоборни-мирољубиви	,716	
опасни-безопасни	,807	
себични-великодушни	,658	
несналажљиви-сналажљиви		,833
немоћни-моћни		,505
неправедни-праведни	,671	
неспособни-способни		,753
слаби-јаки		,695
невешти-вешти		,728
превртљиви-лојални	,458	,390
несигурни-самоуверени		,390 ,430

Напомена. Болдом су означени значајни коефицијенти конгруенције.

Иако се у контексту дводимензионалног модела придеви који се могу описати као мотив за постигнућем (нпр. вредан-лењ) најчешће налазе у оквиру димензије компетентности, наши налази указују на снажнију повезаност другог фактора са фактором топлине ($r(400) = 0,70, p < 0,001$) у односу на повезаност са трећим фактором, који можемо интерпретирати као компетентност ($r(400) = 0,41, p < 0,001$).

Испитивање конгруентности између садржаја двофакторског решења у случају наставничких процена ученика са сметњама у развоју, сиромашних и даровитих ученика са садржајем трофакторског решења у случају наставничких процена ромских ученика сугерише постојање сличности, али и разлика (Табела 19).

Табела 19. Такеров коефицијент конгруентности између трофакторског решења за стереотипе о ученицима ромске етичке припадности и двофакторског решења за стереотипе о осталим групама ученика.

		Ромски ученици		
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Ученици са сметњама у развоју	Топлина	0,937	0,367	0,021
	Компетентност	0,068	0,603	0,767
Сиромашни ученици	Топлина	0,945	0,390	0,081
	Компетентност	0,170	0,638	0,772
Даровити ученици	Топлина	0,966	0,231	0,093
	Компетентност	0,102	0,734	0,682

Такеров коефицијент конгруенције $\geq 0,937$ између садржаја првог фактора у случају свих испитиваних група сугерише да се ради о фактору сличног садржаја (Lorenzo-Seva, & ten Berge, 2006). Преглед ставки које имају највећа zasiћења на овом фактору упућује да се ради о димензији тоpline (нпр. зли-добри, злонамерни-добронамерни, опасни-безопасни). Други и трећи фактори у случају перцепције ромских ученика не успевају пак да достигну конгруенцију са фактором компетентности у случају перцепције других група ученика. Односно, чини се да стереотипи о ромским ученицима имају донекле специфичан садржај у односу на стереотипе о осталим маргинализованим групама.

ДИСКУСИЈА

Иако постоји мноштво речи које користимо да бисмо описали различите друштвене групе, истраживања показују да се социјална перцепција других група може свести на две универзалне димензије – топлина и компетентност (нпр. Fiske, Xu, Cuddy, & Glick, 1999; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002; Cuddy, Fiske, & Glick, 2007). Истраживање у ком је учествовало 452 наставника разредне наставе из 32 основне школе у Србији, указује да се наставничке перцепције ученика из маргинализованих група могу на адекватан начин описати преко два фактора. Садржај првог фактора укључује придеве који описују

намеру/спремност да се помогне другима (нпр. насилни-ненасилни, ратоборни-мирољубиви, опасни-безопасни) и поштење (нпр. непоштени-поштени, лицемерни-искрени, зли-добри). Брамбила и сарадници у својим истраживањима ова два аспекта третирају као одвојене факторе – друштвеност и моралност (Brambilla, Rusconi, Sacchi, & Cherubini, 2011; Brambilla, Sacchi, Rusconi, Cherubini, & Yzerbyt, 2012b; Brambilla, Hewstone, & Colucci, 2013). Међутим, наши подаци говоре у прилог дводимензионалном моделу стереотипа, односно упућују да се ради о јединственом фактору који можемо означити као димензију топлине. На другом фактору највеће засићење имају придеви који се односе на способности, таленте, вештине процењиване групе, а који најбоље може бити описан као димензија компетентности.

Наведени фактори објашњавају између 59,51% и 69,41% варијансе у наставничким проценама ученика из маргинализованих група, при чему се највећи део варијансе може објаснити димензијом топлине (између 40,65% и 58,78%). Примарност димензије топлине у социјалној перцепцији је добијена и у другим истраживањима (нпр. Becker, & Asbrock, 2012; Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2006; Leach, Ellemers, & Barreto, 2007; Wojciszke, 2005). У литератури се најчешће срећу две групе објашњења примарности информација о топлини у односу на информације о компетентности групе. Прва група објашњења се ослања на еволуционистичку перспективу. Према Фиск и сарадницима (Fiske et al., 2006) димензије топлине и компетентности осликавају одговор на два питања кључна за преживљавање. Процена топлине даје одговор на питање да ли друга група намерава да ме повреди или да ми помогне, док процена компетентности даје одговор на питање да ли је друга група у стању да те намере реализује. Еволуциона објашњења полазе од претпоставке да је одлука о томе да ли је неко пријатељ или непријатељ била од изузетног значаја за опстанак наших предака. Истовремено, информација о добрим или лошим намерама друге групе одређује да ли ћемо тежити да се приближимо или да избегнемо припаднике те групе (Cacioppo et al., 1997; Peeters, 2001, према Fiske et al., 2006), што је

чини значајнијом за опстанак у односу на процену компетентности групе. Друга група објашњења се ослања на приступ двојних интереса (Wojciszke, 2005; Abele and Wojciszke, 2014). Према овој групи објашњења значајно је разликовати перспективу актера од перспективе посматрача/примаоца. Наиме, димензија компетентности рефлектује интересе значајне за стереотипизирану групу, док димензија тоpline рефлектује интересе који су значајни за посматрача. Карактеристике које се повезују са димензијом тоpline информишу посматрача о намерама или циљевима стереотипизираних група и као резултат стварају тенденцију ка реаговању на одређени начин. С друге стране, карактеристике везане за компетентност су од већег значаја за групу о којој постоји стереотип с обзиром да указују да ли ће група моћи да прибави корист за себе или не. Из перспективе посматрача, информација о компетентности других нам говори шта та група може, али не и на који начин ће употребити своју компетенцију, што ове информације чини мање значајним у контексту социјалне перцепције. Посматрајући из перспективе стереотипизираних група, Питерс (Peeters, 2002) о карактеристикама које су везане за топлину (нпр. поштен, искрен, користан) говори као о карактеристикама које су од користи за друге (енгл. *other-profitability traits*), док о карактеристикама које се односе на компетентност (нпр. ефикасан, интелигентан, вешт) говори као о карактеристикама које носе потенцијал за прибављање личне користи (енгл. *self-profitability traits*).

Иако резултати нашег истраживања говоре у прилог универзалности и централности димензија тоpline и компетентности у перцепцији других група, на кратко бисмо се задржали и на могућности да стереотипи о неким групама имају идиосинкратичне садржаје који су настали кроз историју међугрупних односа у једном друштву (Cuddy et al., 2008). Резултати факторске анализе наставничких процена ромских ученика указују на адекватност двофакторског и трофакторског решења. Трофакторско решење поред фактора који садржајем одговарају димензијама тоpline и компетентности, садржи и фактор на ком највећа засићења имају придеви који се односе на мотивисаност (незаинтересовани-заинтересовани,

неамбициозни-амбициозни, лењи-вредни, пасивни-активни). Ова специфична структура може бити интерпретирана већом салијентношћу димензије мотивације у стереотипима о Ромима, односно претпоставком да се поред универзалних питања - које су намере ове групе и да ли су способни да реализују те намере, у случају Рома поставља још једно питање, а то је питање да ли желе да реализују своје намере. Ова претпоставка може наћи потпору у честом наративу о Ромима у нашем друштву, као о некоме ко је одговоран за сопствени положај. Друга интерпретација проистиче из методолошког решења које смо користили за испитивање стереотипа. Наиме, истраживања која су користила скале семантичког диференцијала за процену ставова према различитим социјалним објектима су најчешће указивала на двофакторску или трофакторску структуру коришћених придева. Два фактора која су се конзистентно издвајала у истраживањима са семантичким диференцијалом, Озгуд и сарадници су назвали евалуација (нпр. позитивно-негативно, добро-лоше, тачно-нетачно) и потенција (нпр. тврдо-меко, јако-слабо, тешко-лако) (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957). Трећи фактор, који се показао као мање стабилан на различитим узорцима и при процени ставова, Озгуд и сарадници називају фактором активности (нпр. активан-пасиван, топао-хладан, брз-спор), који се може интерпретирати као фактор вољности или мотивације у случају процене појединаца или група. Ово отвара једно значајно питање, а то је однос дводимензионалног модела стереотипа и тродимензионалног семантичког простора који се добија применом семантичког диференцијала као технике. У овом контексту је значајно споменути истраживање Кервина и сарадника (Kervyn, Fiske, & Yzerbyt, 2013) које је управо испитивало комплементарност ова два "простора". Резултати овог истраживања показују да, иако постоје извесне сличности у начину на који се подаци могу посматрати из перспективе два наведена концептуална оквира, ови модели ипак нису редундантни. Чини се да димензије евалуације и потенције функционишу под углом од 45 степени у односу на раван дводимензионалног модела садржаја стереотипа. Ипак, остаје отворено питање у којим случајевима се појављује фактор активности и зашто би се специфично манифестовао у случају процене ромских ученика.

Наредно питање којим смо се бавили јесте на који начин су организоване димензије топлине и компетентности. Четири кластера наставничких процена која смо издвојили одговарају врстама стереотипа које предвиђа дводимензионални модел садржаја стереотипа (Fiske et al., 1999, 2002). Два кластера представљају унивалентне стереотипе, односно стереотипе који садрже конзистентне оцене група на обе димензије – нижа компетентност, нижа топлина и виша компетентност, виша топлина. Преостала два кластера чине амбивалентни стереотипи, односно различите процене групе на ове две димензије – нижа компетентност, виша топлина и нижа топлина, виша компетентност. Међутим, пошто су центроиди сва четири кластера изнад или око теоријске аритметичке средине скала топлине и компетентности, а разлике у процени компетентности-топлине су релативне, поставља се питање да ли уопште можемо говорити о различитим врстама стереотипа или у ствари говоримо о једној врсти стереотипа о свим ученицима – стереотипима дивљења које одликује виша компетентност и виша топлина.

С обзиром да смо у упитнику од наставника тражили да оцене различите групе ученика, као и да је истраживање реализовано у школама уз посредство стручних сарадника, можемо претпоставити да су ови различити маркери појачали истакнутост професионалног идентитета наставника у ситуацији одговарања на упитник. Наиме, истраживања показују да истицање одређеног социјалног идентитета води већој конзистентности између процена појединца и групних норми, посебно у ситуацији када је позиција групе у погледу процењиваног социјалног објекта недвосмислена (Cohen, & Reed, 2001, према Forehand, Deshpande, & Reed, 2002). У случају професије наставника норма која забрањује дискриминацију ученика по било ком основу је експлицирана у различитим школским, али и националним документима (нпр. члан 110 о забрани дискриминације Закона о основама система образовања и васпитања). У овом контексту, померање процена наставника у позитивном смеру је очекивано. Међутим, тенденција испитаника да позитивно оцењују топлину и компетентност појединаца и група је забележена и у истраживањима која су испитивала стереотипе на

нивоу друштва на пригодном узорку студената, њихових родитеља и пензионера, као и на репрезентативним узорцима одраслих грађана САД (Fiske et al., 2006; Lee, & Fiske, 2006). Полазећи од нашег истраживања, можемо се ослонити на резултате кластер анализа који сугеришу адекватност три, четири или пет кластера, подржавајући на тај начин оправданост разликовања више врста наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група. Такође, резултати једнофакторске анализе варијансе потврђују да између различитих кластера постоје статистички значајне разлике у положају на димензијама топлине и компетентности.

Задржавајући решење са четири кластера/врсте стереотипа, занимало нас је која је позиција ученика из маргинализованих група на димензијама топлине и компетентности. Дводимензионални модел стереотипа претпоставља да перцепције топлине и компетентности одређене групе проистичу из њене опажене компетитивности и друштвеног статуса (Fiske et al., 1999, 2002; Oldmeadow, and Fiske, 2007). С обзиром да ученици из маргинализованих група деле низак друштвени статус, очекивали смо да ће доминантно бити оцењени као некомпетентни, док ће процена на димензији топлине варирати у зависности од опажене компетитивности групе. Посматрано у терминима врста стереотипа, очекивали смо да ће наставници најчешће испољавати патернализујуће стереотипе и стереотипе презира о ученицима из маргинализованих група. Резултати указују да су супротно очекивањима патернализујући стереотипи најмање заступљени, али када постоје, најчешће су то стереотипи о ученицима са сметњама у развоју. У складу са очекивањима је, пак, висока заступљеност стереотипа презира, односно представа о ученицима из маргинализованих група као некомпетентним и хладним. Наставници стереотипе презира најчешће имају о ромским ученицима. Гледано у целини, наставници о ученицима из маргинализованих група најчешће имају стереотипе презира и зависти, односно најчешће их оцењују као хладне, док процена њихове компетентности варира. Наведено одступање од структурне хипотезе може бити резултат разматрања релативног, пре него апсолутног, статуса групе у

друштву. Наиме, иако подаци указују на маргинализован положај Рома, сиромашних и особа са сметњама у развоју у Србији, перцепција наставника може одступати од наведеног и истовремено наставници могу оцењивати да међу овим групама постоје значајне разлике у статусу, а последично и у компетентности.

У контексту друштвених неједнакости посебно су значајни амбивалентни стереотипи, односно стереотипи које карактеришу позитивне оцене групе на једној димензији и истовремено негативне оцене групе на другој димензији. Ова врста стереотипа, према неким ауторима, игра посебно значајну улогу у одржавању *status quo* у друштву (Кау, & Јост, 2003). Наиме, позитивна оцена групе на једној димензији често није инхибирајућа за предрасуде и дискриминацију, већ ствара алиби за негативну карактеризацију групе на другој димензији којом се оправдава неповољан третман ове групе (Cuddy et al, 2008), истовремено омогућавајући посматрачу да задржи позитивну перцепцију себе.

Имајући у виду конзистентне истраживачке налазе који указују на значај контакта за међугрупне односе (нпр. Pettigrew, & Tropp, 2006), хтели смо проверити специфичну везу између контакта са припадницима одређене групе и социјалне перцепције те групе на димензијама топлине и компетентности. Мањи број студија које су се бавиле овом везом указује да стварни (Brambilla, Hewstone, & Colucci, 2013), али и имагинарни контакт (Brambilla, Ravenna, & Hewstone, 2012a) са припадницима друге групе позитивно утиче на перцепцију друштвености, моралности и компетентности те групе. Позитиван ефекат контакта на перцепцију друге групе у истраживању Брамбиле и сарадника (Brambilla et al., 2012b) је добијен само у случају група о којима постоје амбивалентни стереотипи, као и у случају група о којима постоје стереотипи презира, што је посебно значајно, имајући у виду да су то најчешћи стереотипи наставника о ученицима из маргинализованих група.

У оквиру нашег истраживања испитивали смо постојање и квалитет професионалног и приватног контакта наставника са особама ромске

етничке припадности, ниског социо-економског статуса и особама са сметњама у развоју. Занимљиво је продискутовати учесталост контакта као индикатор образовне и друштвене инклузије ученика из маргинализованих група. Наиме, у нашем истраживању око 74% наставника разредне наставе извештава да је имало искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју, док чак 70,7% извештава да су имали приватно искуство са особама са сметњама у развоју и инвалидитетом. Ово можемо упоредити са налазима истраживања Рајовић и Јовановић (2010) које је реализовано у основним школама у Београду, непосредно по увођењу законске регулативе која је дефинисала обавезу нашег образовног система да негује инклузивност. У оквиру овог истраживања, одговарајући на исто питање, 44,2% наставника је известило о професионалном искуству, а 40% о приватном искуству са особама са сметњама у развоју. Упркос методолошким ограничењима која се односе на репрезентативност узорка наведене две студије, ова разлика ипак сугерише да је од системског увођења инклузивног образовања дошло до позитивних помака у укључености ученика са сметњама у развоју у образовно окружење, али истовремено и у друштвеној укључености и видљивости особа са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Међутим, само постојање контакта, односно интеграција ученика није довољан услов за промену става/социјалне перцепције о другим групама (Allport, 1954). Томе у прилог говоре и резултати нашег истраживања који показују да само постојање професионалног искуства не разликује значајно наставничке перцепције ученика из маргинализованих група, док је постојање приватног искуства са особама из маргинализованих група конзистентно повезано само са оценом компетентности ученика са сметњама у развоју.

У складу са претходним истраживањима која су се углавном бавила испитивањем међугрупних ставова (Brouwer, & Boros, 2010; Voci & Hewstone, 2003), квалитет контакта представља значајнији предиктор него што је то сама учесталост контакта. Овај налаз упућује да сама интеграција ученика из маргинализованих група у образовно окружење није довољна за промену

перцепције ученика из ових група, већ да је неопходно обезбедити одређене предуслове како би интеракција била оцењена као квалитетна од стране свих актера.

Квалитет професионалног искуства представља стабилан предиктор оцене ученика из маргинализованих група на обе димензије, док се квалитет приватног контакта показао као стабилан предиктор само у случају перцепције топлине. Полазећи од тога да се у образовном контексту наставник и ученик налазе у односу који карактерише међусобна зависност у погледу остварења циљева, можемо очекивати да ће перцепција успеха и постигнућа ученика бити повезана са самоперцепцијом компетентности наставника. У односима у којима остваривање сопствених циљева зависи од успеха друге групе, процена компетентности друге групе ће добити на примарности, док у случају независности група, димензија топлине има примарност у социјалној перцепцији (Wojciszke, 2005). Стога не чуди да квалитет контакта има значајан ефекат на процену компетентности ученика из маргинализованих група само у образовном окружењу. Ово уједно представља и ризик. Наиме, нагласак на компетентности ученика у образовном окружењу и опажање повезаности успеха ученика и сопствене компетентности у ситуацијама неуспеха може водити сниженој самоефикасности наставника, али и приписивању одговорности за неуспех ученицима.

ДРУГА ФАЗА

МЕТОДОЛОГИЈА

Друга фаза истраживања је имала за циљ да испита везу између наставничких стереотипа и понашања наставника према ученицима из маргинализованих група. Како бисмо прикупили податке о понашању наставника применили смо непосредно систематско посматрање наставе.

ШТА ЈЕ НЕПОСРЕДНО СИСТЕМАТСКО ПОСМАТРАЊЕ?

Непосредно посматрање је метод који подразумева посматрање и бележење циљаног понашања у тренутку када се понашање дешава. Непосредно посматрање пружа истраживачу драгоцен увид у основне карактеристике живота унутар учионице, које су најчешће недоступне применом других техника за прикупљање података, какви су интервјуи или упитници (Webster, 2015).

Непосредно систематско посматрање, поред наведеног, карактерише јасно дефинисан циљ и процедура посматрања, односно унапред дефинисана: а) сврха посматрања, б) операционална дефиниција посматраног понашања, в) садржај обуке за посматраче, г) окружење у ком ће се посматрање одвијати, д) јединица времена у којој се посматрање врши, ђ) протокол за посматрање, е) метод бележења података, и ж) метод анализе података (Waxman, Tharp, & Soleste Hilberg, 2004).

Подаци прикупљени кроз систематско посматрање се углавном односе на учесталост са којом се одређено понашање јавља у одељењу и трајање тог понашања, а предност у односу на остале методе прикупљања података стиче када су циљана понашања лако уочљива и када се могу категорисати у ограничен број категорија.

ЗАШТО НЕПОСРЕДНО СИСТЕМАТСКО ПОСМАТРАЊЕ?

Истраживања која се баве праксама/понашањима наставника у односу са ученицима из маргинализованих група су ретка. Тако, на пример, преглед истраживања о иницијалном образовању наставника за управљање различитостима који су припремили Холинс и Гузман (Hollins & Guzman, 2005) показује да већина истраживања испитује ставове и уверења будућих наставника, али не и њихове праксе у учионици. Истовремено, понашање је препознато као у највећој мери занемарен аспект међугрупних ставова у социопсихолошким истраживањима (Fiske, Harris, Lee, & Russell, 2009).

Неке од основних предности систематског посматрања које се истичу у литератури су да омогућава истраживачу да испитује различите аспекте процеса образовања у природном окружењу, пружа детаљније и прецизније описе манифестација феномена у односу на друге методе, може бити коришћен да подстакне промену или да верификује да је до промене дошло (Waxman, Tharp, & Soleste Hilberg, 2004). Према неким ауторима, описи наставничких пракси добијени посматрањем воде ка бољем разумевању наставне праксе, али и ка развоју препорука за унапређење квалитета наставе (Copley & Williams, 1993).

Метод посматрања омогућава да се одговори на нека значајна питања, као што је питање везе између пракси које наставници користе и напредовања њихових ученика. Бројни емпиријски налази (*видети*, Waxman, Tharp, & Soleste Hilberg, 2004; McCaslin et al., 2006) указују да интеракције наставник-ученик забележене методом посматрања представљају валидне предикторе ученичког напредовања и учења. Иако слаби у погледу снаге, ови ефекти су се показали као робустни и стабилни на различитим узорцима наставника и ученика, који су варирали у погледу разреда, социоекономског статуса и географског порекла (Pianta, & Hamre, 2009).

Међутим, овај метод поред предности, има и нека ограничења. У оквиру систематског непосредног посматрања присуство посматрача је најчешће познато субјекту. Заједничка претпоставка је да ће понашање субјекта бити

исто као када посматрачи нису присутни, међутим, реактивност субјекта/ата посматрања свакако постоји. Тако, на пример, преглед истраживања који су припремили Хајнс и Хорн (Haynes, & Horn, 1982) сугерише да присуство посматрача може утицати на различите начине на понашање субјекта - повећати или смањити учесталост посматраног понашања, повећати варијабилност посматраног понашања, или пак не мора уопште имати утицај.

РАЗВОЈ ПРОТОКОЛА

С обзиром на да је ова фаза истраживања експлоративног типа, коришћен је отворени формат протокола за посматрање (Прилог 2) који се састоји из четири дела.

У првом делу од посматрача се тражи да забележи основне информације о наставнику, ученику и часу, и то: шифру наставника/це, разред, редни број и тип часа, предмет, број присутних ученика, пол и групу којој посматрани ученик/ца припада, као и распоред седења.

У другом делу протокола посматрачима је обезбеђен простор за бележење етнографских наратива о наставној ситуацији/понашању наставника. Овај етнографски приступ је коришћен јер пружа богате описе понашања наставника и доживљаја ученика, који су посебно значајни у истраживањима које теже да дефинишу нове конструкте или пак формулишу нове хипотезе (Pianta & Hamre, 2009).

Задатак посматрача је да током трајања часа бележе све интеракције наставника и ученика из маргинализоване групе. Специфичније, од посматрача је очекивано да забележе:

- а) понашање наставника усмерено на посматраног ученика које се разликује у односу на понашање према другим ученицима (нпр. наставник током израде контролног задатка прилази само посматраном ученику и води га питањима до решења);

б) понашања наставника која су истоветна према свим ученицима у ситуацији када је посматраном ученику евидентно потребна додатна подршка (нпр. у одељењу које похађа дечак који има изражен спазам руку, наставница бира исту активност за приредбу за све ученике – “Киша” – која подразумева произвођење звукова скакањем, тапшањем и пуцкетањем прстима);

в) једнак третман посматраног ученика када је тај третман опажен као оправдан (нпр. учитељица прозива редом ученике да на табли раде задатке, прозива и посматраног ученика када дође ред на њега, иако он ради другачије задатке у односу на своје вршњаке).

Посматрачи су, такође, имали задатак да бележе трајање активности у ситуацији када активност траје дуже од три минута. Наиме, пошто је за ову фазу истраживања значајно бележење учесталости понашања, занемаривање трајања би у неким случајевима довело до погрешне представе о ниској заступљености одређеног понашања. Стога, су активности/ситуације бележене у интервалима од три минута. У наставку је дат пример једне забележене активности која је трајала 11 минута, те је забележено као да је фреквенца овог понашања четири (3+3+3+2):

Наставница при обнављању претходно ученог градива прозива и комуницира само са ученицима који се јављају да одговарају. Посматрани ученик се не јавља, те не бива укључен. Током обнављања, посматрани ученик гледа кроз прозор, клати се на столицу и игра се са прибором. (11 минута)

Трећи део протокола је намењен категорисању забележених понашања у један од четири облика понашања дефинисана према БИАС мапи (Cuddy et al., 2007): активна фацитација – АФ, пасивна фацитација – ПФ, активно наношење штете – АШ, пасивно наношење штете – ПШ. Заокруживањем једне од понуђених ознака, посматрач класификује забележено понашање.

Димензија активно-пасивно односи се на намеру и степен уложеног труда. Активна понашања су она понашања која се манифестују са циљем да се

утиче на одређену групу, односно да се делује за или против одређене групе (нпр. малтретирање, помагање). Пасивна понашања су она понашања која се манифестују или се доживљавају са мање уложеног труда и без експлициране намере, али и даље имају последице за одређену групу (нпр. слагање са, занемаривање, присуствовање). С обзиром да је методом посматрања ограничена могућност закључивања о намерама посматраног појединца, овај критеријум смо операционализовали на следећи начин:

Пасивно понашање је дефинисано као нечињење или једнако чињење, било да је ученику потребан другачији третман или не.

Активно понашање је понашање које подразумева додатно чињење или додатно улагање труда у односу на остале ученике.

Димензија фацитација-наношење штете се односи на валенцу или на исход понашања за одређену групу. Ова димензија разликује просоцијално, помажуће понашање од антисоцијалног и агресивног понашања. *Фацитација* води остварењу жељених исхода или добицима групе, док *наношење штете* води губицима или неповољним исходима за групу.

Стога, укрштањем ове две димензије понашања можемо разликовати четири класе понашања. Понашања која подразумевају улагање додатног труда и напора како би се помогло групи да оствари сопствене циљеве, а која називамо активна фацитација. Активно наношење штете подразумева додатно улагање напора да се науди групи или њеним интересима. Пасивна фацитација подразумева изостанак делања или једнако делање у односу на циљану групу и друге групе, а које за резултат има добробит циљане групе. Ова класа понашања се дефинише као пасивна јер не укључује улагање додатног труда и напора да би се остварили циљеви групе ка којој је понашање усмерено. Пасивно наношење штете подразумева понижавање или дистанцирање од одређене групе кроз искључивање, игнорисање или занемаривање. У наставку су дати примери неких од наведених облика понашања који се испољавају у интеракцији различитих актера у образовном окружењу, а који су понуђени посматрачима као смернице при категорисању (Табела 20).

Табела 20. Примери понашања у образовном окружењу у контексту БИАС
мапе.

Активна фацитација	Пасивна фацитација
<ul style="list-style-type: none"> – Помагање у редовним активностима (нпр. отварање врата, праћење до тоалета) – Пружање додатне подршке у учењу – Устајање у одбрану – Активно слушање – Похваљивање напредовања и успеха – Чест контакт очима – Понављање инструкције на захтев – Сагињање како би били на истом нивоу при комуникацији 	<ul style="list-style-type: none"> – Сарађивање само у случају када је то неопходно за достизање личног циља – Интеракција током часа, али не и након њега – Третирање са поштовањем, али избегавање интеракције
Активно наношење штете	Пасивно наношење штете
<ul style="list-style-type: none"> – Свесно/намерно угрожавање – Претње – Називање погрдним именима, вређање – Узнемиравање – Спомињање у негативном контексту 	<ul style="list-style-type: none"> – Игнорисање питања и коментара – Избегавање контакта очима – Занемаривање – Искључивање из активности – Смештање у последњу клупу – Инсистирање да знамо шта је најбоље за другог – Радимо ствари уместо другог, а не са њим – Инсистирање да помогнемо, чак и када особа изричито одбија

Четврти део протокола је намењен бележењу етнографских наратива о контексту у ком се час одвијао – односу наставника према осталим ученицима, односу вршњака према посматраном ученику, интеракцији наставника са другим ученицима из маргинализованих група који нису били предмет посматрања.

ПРОВЕРА ПРОТОКОЛА

С обзиром на да је ова фаза истраживања експлоративног типа, протокол који је развијен за потребе овог истраживања је примењен у пробном истраживању које је спроведено у мају 2017. године у ОШ „Мирослав Антић“ у Београду. У пробном истраживању су учествовале три наставнице разредне наставе које су у том тренутку предавале ученицима четвртог разреда. Све три наставнице су учествовале у првој, квантитативној фази истраживања, што је омогућило да податке прикупљене посматрањем допунимо подацима који су прикупљени применом упитника. У одељењу сваке од одабраних наставница посматран је један наставни дан. Посматрање је реализовала ауторка студије уз ко-посматраче - студенткињу докторских студија психологије и доктора педагошких наука. Одељења су одабрана тако да свако укључује ученика из друге маргинализоване групе, како су дефинисане овим истраживањем. Пробно истраживање је указало да је предложена форма протокола за посматрање применљива. Наиме, иако су односи у одељењу изузетно динамични, посматрачи су се сагласили да нису имали тешкоће да забележе детаљне описе свих наставних ситуација/интеракција које су укључиле посматраног ученика. Поред тога, на основу искуства из пробног истраживања унесене су одређене измене у протокол и у процедуру посматрања:

- Дефинисано је поступање у ситуацији када одељење похађа више ученика из исте маргинализоване групе.
- Прецизирана је уводна инструкција за наставнике, која фокус помера са једног ученика који је предмет посматрања, на интеракцију између наставника, ученика и ученика из маргинализованих група.
- Дефинисано је најдуже трајање јединице анализе на три минута.
- Додато је бележење распореда седења као обавезан део протокола.

ПРОЦЕДУРА ПОСМАТРАЊА

Ко су били посматрачи?

Једна од критика метода посматрања се односи на посматрача као варијаблу која је најподложнија пристрасности (Watkins & Pacheco, 2000). Ипак, истраживања показују да пристрасност посматрача као извор грешке може у великој мери бити умањена ангажовањем посматрача који су обучени за непосредно систематско посматрање (Redfield & Paul, 1976, према Repp, Nieminen, Olinger, & Brusca, 1988). Стога, поред ауторке ове студије, у овој фази истраживања су као посматрачи били ангажовани студенти завршне године основних студија и постдипломских студија психологије који су учествовали у трочасовној обуци. Обука је имала за циљ упознавање са теоријским полазиштем и методологијом истраживања, као и са протоколом за посматрање и процедуром која ће бити коришћена⁸. Користећи протоколе попуњене током пробног истраживања, посматрачи су имали прилику да дискутују о начину бележења, као и о начину класификовања забележених понашања. Детаљне инструкције које се односе на систематско посматрање, као и релевантна литература су достављени посматрачима након обуке.

Како је организовано посматрање?

Парови посматрача су варирани како би се умањила вероватноћа пристрасности засноване на договору (енгл. *consensual observer drift*). Наиме, до овог феномена долази када парови посматрача дуже време заједно врше посматрања, а састоји се у, често несвесном, прилагођавању релевантних дефиниција и критеријума у сличном смеру (Johnson & Bolstad, 1973, према Repp, Nieminen, Olinger, & Brusca, 1988).

У литератури која се бави непосредним посматрањем у учионици као значајно ограничење овог метода се истиче утицај присуства посматрача на понашање ученика и наставника. Стога, аутори препоручују да се уместо једног часа посматра серија часова како би се умањио овај утицај (Wragg,

⁸ Сценарио обуке је доступан на захтев.

1999). Имајући то у виду посматран је један наставни дан у одељењу одабраног наставника, што се кретало од два до четири наставна часа.

Пре уласка у одељење посматрачи су добили информацију о маргинализованој групи ученика коју ће посматрати. Битно је нагласити да посматрачи нису имали информацију о врсти стереотипа коју посматрани наставник има према ученицима из одређених маргинализованих група, како би се спречила пристрасност при посматрању настала као резултат очекивања креираних на основу познатих информација (Repp, Nieminen, Olinger, & Brusca, 1988).

Наставници су од стране стручне службе информисани о нашем доласку и речено им је да посматрамо интеракцију ученика из маргинализованих група са вршњацима и наставником. Пре почетка часа, посматрачи би замолили наставника да им дискретно скрене пажњу на ученике са сметњама у развоју, ученике ромске етничке припадности и ученике изузетно ниског социоекономског статуса. Посматрање је пак било усмерено на једног ученика. У ситуацији у којој одељење похађа више ученика из одређене маргинализоване групе, посматрачи су унапред одређивали кога ће посматрати насумичним избором (пример коришћеног критеријума је „ученик који седи најближе вратима“).

Као што је већ наведено, посматран је један наставни дан у одељењу које похађа ученик/ици из маргинализованих група. У оквиру сваког посматраног наставног дана два посматрача, смештена у последњем реду у различитим деловима учионице, када је то било могуће, су присуствовала настави. Током трајања наставе, посматрачи су независно бележили понашања/ситуације које су сматрали релевантним, водећи детаљне белешке о контексту у ком се одређена ситуација/понашање одвијало.

По завршеном дану, посматрачи су дискутовали забележена понашања са циљем да се усагласе око понашања која препознају као релевантна, као и око садржаја понашања/интеракције, осигуравајући на тај начин косензуалну валидност јединица анализе (Hill et al., 2005). Свака јединица анализе је требало да обезбеди уклапање у напред дату дефиницију

понашања. Најчешће неслагање између посматрача се јављало при оцени да ли је одсуство реаговања наставнице последица игнорисања или неопажанја одређеног понашања ученика, али је оваквих ситуација било мање од 2%. Поред тога, посматрачи су дискутовали друга значајна запажања како би контекстуализовали сваку јединицу анализе. По усклађивању листе понашања, посматрачи су независно један од другог категорисали забележена понашања у једну од четири категорије (активна фацитација, пасивна фацитација, активно наношење штете, пасивно наношење штете).

АНАЛИЗА ПРИКУПЉЕНИХ ПОДАТАКА

Кључне психометријске карактеристике које сваки метод, укључујући и метод посматрања, мора адресирати јесу поузданост и валидност. Најчешћи начин процене поузданости и валидности података прикупљених кроз посматрање јесте преко међусубјективне сагласности посматрача (Watkins, & Pacheco, 2000). У овом истраживању је међусубјективна сагласност посматрача изражена преко Карра коефицијента (*K*). Концептуално Карра коефицијент представља пропорцију сагласности између два посматрача, преко онога што би се могло очекивати да је резултат вероватноће (Cohen, 1960). Осим што узима у обзир вероватноћу слагања између два или више посматрача, Карра коефицијенти су упоредиви између различитих истраживања, што представља додатну предност овог статистика (Watkins, & Pacheco, 2000). Карра коефицијент је рачунат употребом програма за квалитативну анализу података MAXQDA 12. Исти програм је коришћен за анализу садржаја и кодирање забележених понашања. Учесталост коришћења одређених облика понашања је приказана применом дескриптивне анализе.

Са циљем испитивања разлике у учесталости одређених облика понашања наставника у зависности од врсте стереотипа о ученицима из одређене маргинализоване групе, примењено је хијерархијско линеарно моделовање (ХЛМ), при чему је основна јединица анализе час. ХЛМ је одабран као метод анализе јер имамо тзв. угнеждену структуру података, односно различити

часови су реализовани од стране истог наставника, те приликом анализе не можемо третирати часове као независне јединице. Уз то, примена ХЛМ нам омогућава да контролишемо број часова, али и број јединица анализе по часу, који може варирати у зависности од више фактора: предмет, тип часа, понашање наставника, понашање ученика, осетљивост посматрача за интеракције између ученика и наставника.

УЗОРАК

Посматрање наставе је реализовано током октобра и новембра 2017. године у седам редовних основних школа у Београду. За учешће у овој фази истраживања су одабрани и позвани наставници који су у оквиру упитника који су попуњавали 2015/16. године назначили да: а) предају другом или трећем разреду, као и да б) у одељењу имају ученике из неке од маргинализованих група, како су дефинисане овим истраживањем. Водило се рачуна да сваки од четири кластера стереотипа о ученицима из маргинализованих група буде представљен са приближно једнаким бројем наставника.

Укупно је за учешће у овој фази истраживања одабрано 32 наставника, од којих су 24 наставника (75%) пристала на учешће. Три наставника су одбила учешће у истраживању без образложења, док је у случају пет наставника разлог био прелазак у нове одељење или пак исписивање циљаног ученика из школе. Није примећена правилност у одустајању наставника од учешћа и истраживању у зависности од врсте стереотипа према ученицима из маргинализованих група.

Наставници који су учествовали у истраживању су добили потврду о учешћу и ваучер за куповину књиге по избору.

У Табели 21 је приказана структура узорка из ове фазе истраживања. Сви учесници у истраживању су женског пола, и сви, осим две наставнице⁹, су у

⁹ Због начина организације наставе у школи, двома наставницама су на почетку 2017/18. школске године додељена одељење првог разреда. Пошто су ова одељења укључивала

тренутку реализације истраживања предавали трећем или четвртом разреду. Дакле, водило се рачуна да буду релативно подједнако заступљени наставници који имају различите врсте стереотипа о ученицима из маргинализованих група. У одељењу једног наставника посматран је ученик из групе о којој наставник има одређену врсту стереотипа. На пример, наставник може имати различите стереотипе о ученицима из различитих група, стереотипе дивљења о сиромашним ученицима, патернализујуће стереотипе о ученицима са сметњама у развоју и стереотипе презира о ученицима ромске етничке припадности. Уколико смо наставника одабрали због стереотипа презира које има о ученицима ромске етничке припадности, онда смо у одељењу тог наставника посматрали његову интеракцију са једним учеником ромске етничке припадности.

Табела 21. Узорак наставника према врсти стереотипа, полу и групи којој посматрани ученик припада.

Врста стереотипа	Пол ученика		Група ученика			Укупно
	Мушки	Женски	Сиромашни ученици	Ромски ученици	Ученици са сметњама у развоју	
Стереотипи зависти	4	1	3	2	0	5
Стереотипи дивљења	4	3	4	2	1	7
Стереотипи сажаљења	2	4	1	1	4	6
Стереотипи презира	5	1	1	2	3	6
Укупно	15	9	9	7	8	24

ученике из маргинализованих група, настава је посматрана и у одељењима наведених наставница. Резултати анализа са и без података из ова два одељења се нису разликовали, те смо одлучили да наведене податке укључимо у приказ.

Посматрано је укупно 85 часова, од чега су 8 часова реализовали предметни наставници који нису предмет посматрања (наставници енглеског језика, веронауке и један гостујући предавач – представник Министарства унутрашњих послова). Протоколи настали посматрањем наведених осам часова су укључени у анализу у првој фази која је имала за циљ да опише манифестације облика понашања предвиђених БИАС мапом у образовном окружењу.

У другој фази, која је имала за циљ испитивање разлика у учесталости одређених облика понашања наставника у зависности од врсте стереотипа о ученицима из маргинализованих група, у анализу су укључени само протоколи часова које су држали наставници разредне наставе из узорка – 77 протокола. Број посматраних часова се кретао од два до четири, док је у просеку посматрано 3,2 часа по наставнику. Протоколи посматраних часова су се разликовали и у броју јединица анализе. Укупно је забележено и кодирано 951 наставна ситуација/понашање наставника, у просеку 12,35 јединица анализе по часу.

НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА

У случају шест часова (7,8%) сагласност између посматрача, изражена преко Карра коефицијента, је била испод 0,70. У том случају, посматрачи су у другом кораку имали прилику да заједно дискутују начин на који су кодирани јединице посматрања и да ревидирају своје протоколе. У случају ових протокола, истраживачи су постигли консензуалну сагласност (Onwuegbuzie, & Leech, 2007).

У целини гледано, сагласности између посматрача су прилично високе и крећу се од 0,70 до 1,00. Просечна вредност Карра коефицијента је 0,95 што означава одличан степен међусубјективне сагласности (Cicchetti, 1994) и говори у прилог поузданости примењене методологије. Имајући у виду овако високу сагласност између посматрача, у наставку су за анализу коришћени протоколи једног од посматрача.

УЧЕСТАЛОСТ РАЗЛИЧИТИХ КАТЕГОРИЈА ПОНАШАЊА НАСТАВНИКА

Први корак у анализи јесте разумевање колико често и на који начин се манифестују понашања предвиђена БИАС мапом у образовном окружењу. Као што је већ претходно наведено, забележена је 951 јединица анализе, које су разврстане у једну од четири категорије понашања према активитету (уложеном труду) наставника и исходима за ученика. На Графику 6 смо представили учесталост и процентуалну заступљеност сваке од забележених категорија понашања.

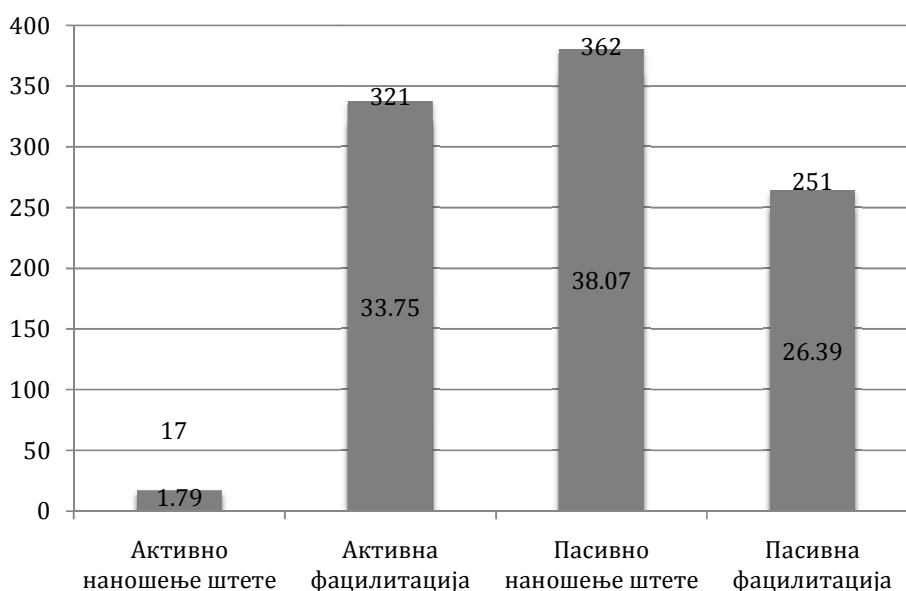


График 6. Учесталост и процентуална заступљеност одређених категорија понашања.

Активно наношење штете подразумева неједнак третман који има негативне последице за групу или појединца. Као што видимо из Графика 6, понашања која можемо окарактерисати као активно наношење штете су ретко присутна (1,8%), што говори у прилог томе да наставници ову врсту пракси препознају као неприхватљиву.



Слика 3. Илустрација пасивног наношења штете.

С друге стране, пасивно наношење штете често не бива препознато као непожељна пракса или пракса која може имати негативне последице за посматраног ученика. Наиме, понашања наставника која се могу окарактерисати као пасивно наношење штете су најчешће забележена (38,1%). Ова понашања подразумевају једнак третман свих ученика у ситуацији када је посматраном ученику потребна додатна или другачија врста подршке, односно нечињење од стране наставника којим се ученику наноси штета. Ова

категорија понашања поједностављено може бити описана познатим цртежом који је креирао Крег Фројле (Слика 3; Froehle, 2016¹⁰). Ова понашања се често оправдавају позивањем на једнакост као принцип, занемарујући да једнак третман различитости води различитим исходима (Harvey, 1996, према Merrett, 2004).

Понашања која се могу окарактерисати као активно или пасивно наношење штете се на нивоу политика најчешће препознају као дискриминација. С друге стране, понашања која за резултат имају позитивне исходе за појединца чине 60,2% забележених понашања наставника. Међу њима, нешто чешће је заступљена активна фацитација (33,8%) коју можемо описати као пружање адекватне додатне подршке посматраном ученику. Враћајући се поново на цртеж



Слика 4. Илустрација активне фацитације.

¹⁰ Илустрације су репродуковане уз дозволу аутора. Приватна имејл преписка, 19.12.2017. године.

Фројлеа (Слика 4), то би подразумевало понашања у којима су наставници уложили додатан труд да ученик ком је потребна додатна подршка учествује у активностима заједно са осталим ученицима.

Пасивна фацитација, која подразумева понашања која су једнака према свим ученицима, а која истовремено имају или воде позитивним исходима за појединца или групу су забележена у 26,4% случајева. Ово су понашања у којима је подршка посматраним ученицима интегрисана у рад одељења као целине, те је на тај начин остала „невидљива“ за посматрача. Ова понашања обично подразумевају мењање и диверсификацију различитих аспеката наставе, односно подразумевају различит третман различитости који за резултат може имати сличне исходе. Да је Фројле отишао корак даље, цртеж би приказивао троје деце која седе на трибинама стадиона и равноправно посматрају утакмицу.

Потребно је нагласити да се пасивна понашања која смо забележили кроз посматрање наставе донекле разликују од начина на који су дефинисана у оквиру БИАС мапе. Наиме, Кади и сарадници (Cuddy et al., 2007) као значајан аспект разликовања активних и пасивних понашања истичу постојање намере да се делује на одређени начин. Критеријум који смо ми применили за разликовање пасивних и активних понашања је у складу са одабраном методологијом посматрања био количина уложеног труда. У случају активних понашања могли бисмо рећи да се наша два критеријума, иако различита, преклапају. Дакле, уколико наставница припрема посебне задатке за ученика у односу на остале ученике можемо претпоставити да наставница делује са намером. У оба случаја ово понашање би било окарактерисано као активно. Међутим, примена ова два критеријума би дала различите класификације у случају пасивних понашања. Наиме, уколико наставница изводи све ученике на таблу како би радили задатке, према нашем критеријуму то би било окарактерисано као пасивно понашање јер наставница демонстрира једнак третман свих ученика, односно не улаже додатни труд у праксу усмерену на појединачног ученика. С друге стране, користећи критеријум аутора модела, ово понашање може бити

окарактерисано као активно, уколико је наставница одабрала овај приступ са циљем да укључи ученика у активности одељења, док би било окарактерисано као пасивно уколико наставница није то урадила са посебним циљем или намером. Из овога делом проистиче и различита конотација која се придаје пасивним класама понашања, а посебно пасивној фацитацији у оквиру оригиналног модела, и у нашем приказу података. Наиме, Кади и сарадници (Cuddy et al., 2007, 2008) пасивну фацитацију дефинишу као прихватање нужне и прикладне сарадње са групом која је нежељена, док у нашем случају неке од најбољих наставних пракси које смо забележили јесу окарактерисане као пасивна фацитација, јер су наставници успели да пруже додатну подршку на „невидљив“ начин, Односно, успели су да максимизују прилике за ученика да оствари успех, а истовремено су минимизовале ризик од стигматизације.

Ако посматрамо колико су наведене категорије понашања заступљене у случају наставника који су учествовали у истраживању, приметимо да чак 58,3% наставника испољава све четири категорије понашања. Ипак, у случају половине посматраних наставника доминира пасивно наношење штете ученицима из маргинализованих група (График 7).

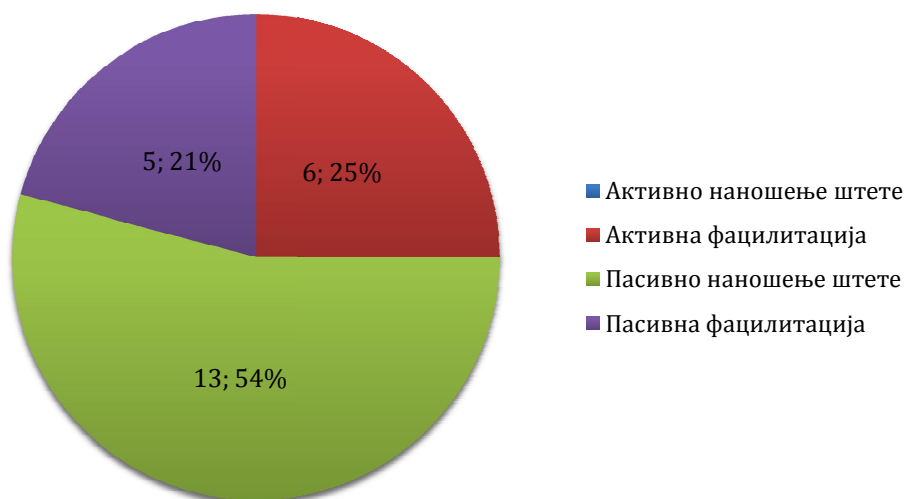


График 7. Број наставника код којих доминира одређена категорија понашања.

Када говоримо о различитим категоријама понашања, ограничење које морамо истаћи јесте да је присуство посматрача могло донекле утицати на испољавање одређених облика понашања (Wragg, 1999). Наиме, не можемо утврдити у којој мери је присуство посматрача утицало на понашање наставника, али можемо очекивати да су се наставници донекле на другачији начин или додатно припремили за наставу. Ипак, као што наводе Флориан и Спрат (Florian, & Spratt, 2013), уколико су наставници уложили додатан труд у припрему наставе, начин на који су се припремили нам такође говори о начину на који разумеју квалитетну и праведну наставну праксу. Оно што смо до сада могли закључити је да пасивно наношење штете често не бива препознато као потенцијално штетна пракса, као и да је додатно пружање подршке усмерено само на појединачног ученика најчешћи начин на који наставници виде квалитетну инклузивну праксу.

КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА КАТЕГОРИЈА ПОНАШАЊА НАСТАВНИКА

Квалитативном анализом забележених понашања издвојено је десет аспеката наставничких пракси који се на различите начине манифестују у зависности од тога да ли се ради о пасивној фацитацији, пасивном наношењу штете, активној фацитацији или активном наношењу штете. Наведених десет аспеката наставничких пракси можемо представити кроз димензије квалитета инструкције, управљања наставним процесом, подршке социо-емоционалном развоју ученика, и изградње климе прихватања различитости. У наставку ће бити описане димензије и аспекти наставног процеса у ком су препознате категорије понашања дефинисане БИАС мапом.

1. Квалитет инструкције

1.1. Диференцијација наставе

Диференцијација подразумева планирање наставе које узима у обзир претходна знања, интересовања, искуства и ресурсе ученика. У контексту нашег истраживања под диференцијацијом ћемо подразумевати прилагођавање процеса наставе и учења кроз измене

у садржају, типу и тежини задатака/активности, као и прилагођавање степена и врсте когнитивне подршке ученику.

1.2. Повратна информација

Повратна информација информише ученике и наставника о напредовању и постигнућу ученика у односу на постављене циљеве учења. Забележене наставничке праксе које се односе на давање повратне информације се разликују у погледу карактеристика повратне информације (специфичност, увремењеност и конструктивност), као и употребе награда и казни (учесталост и адекватност). Садржај повратне информације у ситуацији када ученик даје нетачан одговор или начини грешку је варирао на димензији усмереност на процес наспрам усмерености на исход учења.

1.3. Сарадничко учење

Овај аспект наставничких пракси подразумева начин на који се наставник односи према вршњачкој интеракцији и подршци као ресурсу за учење и напредовање ученика, као и према сарадничким облицима учења.

2. Управљање наставним процесом

2.1. Правила понашања

Дефинисање јасних правила понашања, рутина и процедура које се односе на редовне активности одељења је значајно за ефикасно функционисање одељења као групе. Када посматрамо наставне праксе у контексту различитости између ученика, као посебно значајне се појављују димензије флексибилност наспрам ригидности и доследност наспрам недоследности у примени правила понашања.

2.2. Укључивање ученика у активности

Осим правила понашања, у одељењу су најчешће јасно видљива правила која се односе на укључивање ученика у активности

одељења. Под овим подразумевамо у којој мери и на који начин наставници обезбеђују прилике за укључивање свих ученика у активности одељења.

2.3. Темпо рада

Значајан аспект диференцијације наставног процеса је и прилагођавање темпа активности који се може огледати у обезбеђивању довољно времена за израду задатка за све ученике, обезбеђивање задатака/активности које захтевају различито време израде, обезбеђивање различитог броја задатака/активности. У оквиру нашег истраживања под темпом рада подразумевамо начин на који наставник одређује и прилагођава темпа рада на задатку/активности.

3. Подстицање социо-емоционалног развоја ученика

3.1. Социо-емоционална подршка ученику

Поред когнитивне подршке, у оквиру посматраних часова су забележени и примери социо-емоционалне подршке ученицима из маргинализованих група. Под овом подразумевамо интензитет и начин на који наставник исказују социо-емоционалну блискост са ученицима (нпр. реаговање осмехом, додиром, загрљајем).

3.2. Подстицање аутономије и самосталности ученика

Овај аспект се односи на начин на који наставник омогућава ученицима да самостално доносе одлуке и граде одговорност за сопствено учење. Истовремено, укључује и очекивања од ученика која наставник демонстрира кроз сопствену праксу.

3.3. Подстицање иницијативности ученика

Подстицање иницијативности ученика описује праксе на димензијама активно слушање и одговарање на питања и коментаре ученика, грађење концепата на садржајима које нуде ученици, респонзивност на коментаре и питања ученика.

4. Изградња климе у одељењу која поштује различитост

Клима у одељења се базира на одређеним вредностима које се на експлицитан или имплицитан начин промовишу. У контексту нашег истраживања издвојили смо праксе које демонстрирају однос према различитости - начин на који наставник користи и приказује различитости, као и да ли и на који начин реагује на ученичке ставове и понашање према различитости.

Описане димензије и аспекти првенствено имају за циљ да нам помогну да представимо разноврсност најчешћих облика понашања које смо забележили кроз посматрање. Наравно, иако нису у потпуности исцрпни или независни, нуде извесну структуру, која нам, налик стереотипима, помаже да се снађемо са мноштвом информација са којима се сусрећемо. У наставку ћемо представити типичне примере понашања у оквиру сваке од моларних категорија предвиђених БИАС мапом. Наведени примери имају за циљ да помогну читаоцу да изгради представу о разноврсним манифестацијама сваке од ових категорија понашања у образовном окружењу.

Пасивна фацитација – примери понашања

Пасивна фацитација подразумева понашање које не изискује додатан труд наставника, а за резултат има добробит групе. У оквиру овог истраживања пасивна фацитација подразумева једнак третман свих ученика, односно подршку и прилагођавања конкретном ученику који су интегрисани у рад одељења као групе, а који за резултат имају позитивне исходе за ученика.

1. Квалитет инструкције

1.1. Диференцијација наставе

У контексту диференцијације наставе, понашања која су означена као пасивна фацитација подразумевају да наставник креира разноврсна искуства учења за све ученике. Нудећи задатке различитог садржаја, типа и тежине, варирајући инструкције, прилагођавајући степен и врсту подршке потребама сваког специфичног ученика, наставник не омогућава да сви

ученици имају једнак третман, већ да сви ученици имају једнаке прилике да учествују и буду успешни.

Наставница је на претходном часу допустила ученицима да осмисле како желе да изгледа њихова тачка за завршну приредбу, а тема је значај образовања. Алија¹¹ и још два дечака су припремили реп тачку. Наставница прозива ученике да испробају своје тачке пред остатком одељења, на ред долази реп тачка. Наставница представља улоге које ученици имају. Један од ученика има улогу дечака који није волео да учи, наставница проверава са њим: „Ех, што Урош није волео да учи. Уроше, да ли ти то смета?“. Урош одмахује главом. Алија и други дечак су добили улоге његових пријатеља који покушавају да га убеди како су школа и учење битни.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

На часу физичког васпитања Тарик се тешко сналази са вежбом истезања, као и неколико других ученика. Наставница им прилази, показује им како и помаже им да правилно да ураде вежбу.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Први задатак који је наставница написала на табли је: $6-2=_$. Ученици, међу којима је и Катарина, се јављају да ураде задатак. Наставница пита: „Хоћемо ли редом да радимо задатке?“, ученици одговарају потврдно. Прва на реду је Катарина. Наставница: „Може, 'ајде Катарина.“ Када је Катарина успешно решила задатак, наставница ју је похвалила са: „Браво!“ Следећи пример који је наставница написала на табли захтевао је одузимање једноцифреног броја од двоцифреног. Прозива следећу ученицу и хвали је након што тачно уради задатак.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

¹¹ Са циљем заштите личних података наставника и ученика који су учествовали у истраживању, у описима наставних ситуација су коришћена измишљена имена учесника.

Наставница је током интервјуа саопштила да повремено мења распоред седења како би се вршњаци у одељењу боље упознали и навикли једни на друге.

(1. разред, ученица из породице ниског социо-економског статуса)

При диференцирању наставе, наставник води рачуна о знањима, интересовањима, искуствима и ресурсима свих ученика.

Пошто је тема часа „јединице мере“, наставница задаје ученицима задатак да измере површину клупе користећи једну од три јединице мере: уџбеник, свеску или књигу (лектуру). Коју од три јединице мере ће ученици користити, зависи од доступног материјала. Наставница се постарала да на свакој клупи постоји бар једна од тражених јединица мере.

(4. разред, ученица из породице ниског социо-економског статуса)

1.2. Повратна информација

Наставник даје специфичну, увремену и конструктивну повратну информацију свим ученицима, наглашавајући труд као основни узрок успеха или неуспеха. На тај начин наставник подстиче развој функционалног стила атрибуције код својих ученика.

Почињу са одигравањем реп тачке. По завршетку, наставница наглашава да су били одлични за прво извођење тачке. Сугерише им да додају неколико уводних реченица који ће гледаоцима помоћи да боље разумеју о чему је њихова тачка, као и да искористе преостало време да још мало вежбају како би били више усаглашени. Алија и Урош наводе примере реченица, наставница се надовезује, помаже им да одаберу реченице и хвали их.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Наставница пише задатак на табли и гледа кога од ученика који су се јавили да прозове. Борис гласно коментарише: „Учитељице ја мислим да нећу стићи... Морам да играм игрице.“ Наставница, уз уздах, одговара: „Ја мислим да ћеш стићи, јер радиш веома лепо. Постао си јако вредан.“

(3. разред, ученик из породице ниског социо-економског статуса)

Час је био посвећен исправци писменог задатка из математике. Пре него што је ученицима поделила вежбанке, наставница се задржала да похвали нарочито једног од ученика. Прво је похвалила његово понашање (да се увек јави и да је пристојан), а потом је напоменула да је он тужан када добије лошу оцелу, а да је сада урадио беспрекорно и да не мора да ради исправку. Обраћа се одељењу: „Ко се развија, ко ради на себи, ко се труди, тај може да претигне и најбоље у одељењу“.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Истовремено, наставник тежи да континуирано користи позитивна поткрепљења када ученици испоље очекивано понашање.

Жарко позива наставницу да приђе и да прегледа задатке које је урадио у свесци. Наставница, прегледајући задатке, гласно хвали ученика: „Браво!“, „Сјајно!“, „Одлично!“ Исто чини и са другим ученицима.

(3. разред, ученик са сметњама у развоју)

Наставница похваљује једну ученицу због напретка који је остварила, и сви ученици самоиницијативно тапшу. Затим похваљује и Алију: „И овај господин у црвеној мајици, што је од јутрос јако активан, је напредовао.“ Ученици самоиницијативно тапшу.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Наставник поставља питања дивергентног типа, нудећи свим ученицима прилику да се осете успешним кроз допринос активности. Уколико ученик погрешно или да нетачан одговор, наставник подстиче анализу датог одговора и долазак до тачног решења. На тај начин наставник дефинише грешку као саставни део процеса учења и прилику да се напредује.

Наставница започиње разговор о годишњим добима. Пита ученике како они знају да је јесен. Ученици, укључујући и Катарину се јављају, и одговарају: „Зато што је нама слава.“ „Зато што је мом тати рођендан“ „Зато што мој деда сеје башту. „Зато што мама прави зимницу“.

Наставница се надовезује на њихове одговоре и записује на табли карактеристике јесени као годишњег доба.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница истиче да нема тачних и погрешних одговора и охрабрује их да кажу како они виде текст.

(1. разред, ученик са сметњама у развоју)

1.3. Сарадничко учење

Наставник подржава и промовише вршњачку интеракцију и подршку у учењу, било тако што ће организовати рад у пару и/или групи или тако што ће толерисати, подстицати или похвалити активност вршњачке подршке.

Наставница најављује да ће наредног часа радити у групама. Даје инструкцију ученицима да до наредног часа формирају пет група, али да воде рачуна да буду у групи са ученицима са којим нису били откада су пошли у четврти разред.

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Сара је добила улогу са мање текста. Ученица која седи са њом јој помаже у читању, тако што јој држи прст у читанци да Сара може да прати, и прочита јој тихо непосредно пре него што дође ред на њу како би могла да се спреми. Сара чита мало спорије, али успева уз ову помоћ. Наставница види интеракцију и пушта да се одвија.

(4. разред, ученица са сметњама у развоју)

Наставница наглашава да је сад потребно да раде у пару и да се договарају. Ученик који седи поред Дениса смеши се и тапше га по леђима кад схвати да ће њих двојица радити заједно. Они се потом усмеравају на задатак, шапућу над уџбеником, Денис записује нешто у уџбеник, а дечак поред њега се наслања на њега и прати шта пише.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

2. Управљање наставним процесом

2.1. Правила понашања

Наставник доследно ригидно реагује у ситуацији кршења правила понашања или унапред договорених процедура. Односно, реагује у случају кршења правила у случају свих ученика.

Док наставница пише на табли критеријум за најдруга/најученика који је навела једна ученица, Борис, који седи леђима наслоњен на зид, говори: „Доброћудан! Доброћудан!“ Наставница не записује на табли оно што јој је Борис рекао. Током овог и претходног часа, наставница је неколико пута скретала пажњу да ће прозвати само оне ученике који се јаве за реч и то је доследно примењивала. Похваљује ученике који поштују правило.

(3. разред, ученик из породице ниског социо-економског статуса)

Ученици се јављају да поставе питање. Наставница их прво пита: „Да ли је питање у вези са најављеном темом часа?“ Уколико није, не дозвољава им да поставе питање. Лена је такође подигла руку, али пошто је одговорила да њено питање није у вези са најављеном темом часа не добија прилику да га постави. Ученици генерално често комуницирају са наставницом постављајући питања која се тичу организације часа или свакодневног искуства, те је ово опажено као начин да наставница одржи фокус на тему часа.

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Истовремено, као пасивну фацилитацију смо окарактерисали ситуације у којима је наставник доследно флексибилан у примени понашања. Ради се о ситуацијама у којима наставник узима у обзир контекст у ком се одређено понашање догодило, те бира да не реагује иако постоји кршење правила.

Посматрани ученик устаје и шета по учионици, одлази до прозора. Нико у одељењу не реагује и наставница га не опомиње. Након неколико минута се враћа на своје место.

(3. разред, дечак са сметњама у развоју)

Крај је трећег часа. Још увек траје активност одговарања на питања о тексту који је наставница прочитала на почетку часа. Док наставница разговара са другим ученицима, Ристо тихо певуши и почиње да испољава моторички немир - цупка у столицу, врпољи се, врти оловку. Наставница опомиње његовог друга из клупе да се окрене ка табли; не опомиње Ристу.

(1. разред, ученик са сметњама у развоју)

2.2. Укључивање ученика у активности

Наставник води рачуна да сви ученици имају једнаке прилике да учествују у задацима/активностима и да се осете успешним. Истовремено, наставник не толерише неукљученост ученика, већ се труди да комуницира са свим ученицима.

Наставница поставља питања целом одељењу о атрибутима (Шта је атрибут? Да ли атрибут постоји и ван реченице? Које речи могу бити атрибути?...) и углавном прозива ученике који се јаве. Лена се све време јавља; јавља се да одговори и на реторичка питања, а у појединим ситуацијама јавља се и пре него што је наставница поставила питање. Наставница је види, али прозива друге ученике који су претходно имали мање прилике да одговарају.

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница позива све ученике да се прикључе дискусији о песмици и одговоре на питања која су излистана у читанци.

(3. разред, ученик из породице ниског социо-економског статуса)

Ученици учествују у активности у којој замишљају да треба пре 200 година да испеку хлеб. Амина, која је иначе ћутљива, се укључује у набрајање намирница које би биле потребне за прављење хлеба, довикујући неколико пута: "Сода бикарбона." Учитељица је само начула због жамора ученика, те јој тражи да понови.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Такође, наставник се труди да отклони баријере учешћу или пак дистракторе који скрећу пажњу ученика са активности којим се баве као одељење.

Наставница даје инструкцију ученицима да покушају сами да напишу: Дрво је расло на брду. За то време, Ристо држи кутију са фломастерима и гледа ка табли. Наставница му прилази и пита: „Где ти је оловка?“ и помаже му да пронађе оловку. Затим га усмерава где и шта да пише у свесци. Наставница затим прилази и другим ученицима и проверава докле су стигли са писањем.

(1. разред, ученик са сметњама у развоју)

2.3. Темпо рада

Наставник води рачуна да сви ученици могу да испрате темпо рада.

Наставница пита да ли су сви прочитали текст. Већина ученика, укључујући Лену подиже руку. С обзиром да нису сви ученици подигли руку, наставница им даје додатно време за читање.

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница записује наслов нове лекције на табли. Проверава у Биљанином реду да ли су сви записали наслов.

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

3. Подстицање социо-емоционалног развоја ученика

3.1. Социо-емоционална подршка ученику

Наставник испољава социо-емоционалну блискост са ученицима кроз осмехе, загрљаје или физички додир.

Наставница у пролазу додирује наочарима по глави Биљану која зева: „Спава ти се?“ Током часа, наставница у пролазу милује и друге ученике по лицу или глави.

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

3.2. Подстицање аутономије и самосталности ученика

Наставник подстиче ученике да понуде решења за проблеме које поставља пред њих, да науче да дају другима повратну информацију.

Наставница пита ученике за коментаре на драмско читање вршњака из одељења у другој поставци. Коментари се дају редом за одређене улоге, нпр. прво коментаришу улогу маћехе, када сви кажу оно што су желели везано за ту улогу, прелази се на следећу улогу. Ученици су речити, подржавајући, конструктивни. Посматрана ученица се такође јавља, а наставница каже: „Саро, ти си хтела нешто да кажеш?“ Сара: „Ја ћу за Пепељугу“. Уч. „Ти ћеш за Пепељугу, добро“. Наставница прозива другог ученика.

(4. разред, ученица са сметњама у развоју)

Наставница најављује ученицима да на папирићима које ће им поделити треба да наведу тешкоће које имају у учењу и током учења. Своје цедуљице ученици треба да залепе на табли. Учитељица је истакла да су цедуљице анонимне и да не треба да се потписују. Аида прво чека, па, када је учитељица опоменула да сви залепе, она брзо записује нешто на цедуљци и одлази да је залепи. Учитељица групише залепљене цедуљице у неколико група и позива ученике да изнесу предлоге за решење група проблема који су излистани на табли.

(4. разред, ученица из породице ниског социо-економског статуса)

3.3. Подстицање иницијативности ученика

Наставник активно слуша и одговара на питања и коментаре ученика, надовезује се на њихове коментаре, питања, искуства и на њима гради концепте којима се баве. Наставник покушава да одговори на сваки контакт који ученици иницирају, било вербалан, било невербалан.

Наставница поставља питање целом одељењу: „Какви су сада дани и ноћи?“ Поред појединих ученика и Катарина се укључује речима: „Можда ће сад да се мења сат?“ Наставница гледа ка Катарино, клима главом и пружа руку ка њој, док говори: „Катарина, тако је, сада ће да се мења

сат. Зашто се мења сат?“ Наставница се иначе надовезује на коментаре ученика.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Посматрани ученик дозива наставницу више пута за редом, она стрпљиво одговара сваки пут, као што то чини и кад је неки други ученик позове.

(3. разред, ученик са сметњама у развоју)

Жарко прилази наставници и пита. „Када, наставнице, завршавамо то?“ Наставница одговара: „Кад завршимо вежбе“. Жарко наставља да ради вежбе са осталима, а после неколико минута поново пита: „Кад завршавамо?“ Наставница: „После.“ и наставља да показује вежбе ученицима, а Жарко наставља да ради. Радећи вежбе са осталима, после неколико минута, опет понавља: „Када ми завршавамо?“ Наставница: „Још мало.“ И други ученици повремено упућују наставници питања и коментаре, а она је једнако присна и респонзивна.

(3. разред, ученик са сметњама у развоју)

4. Изградња климе прихватања различитости

Наставник користи различитости у одељењу као ресурс за учење.

Почињу да говоре о старим обичајима и ученици говоре о слави и крштењима. Учитељица прозива двоје ученика исламске вероисповести, укључујући и Амину, и пита их за њихове обичаје. Ученица каже како слави Рамазан, Бајрам и Ђурђевдан. Наставница каже: „Ето, о њима нисмо говорили до сад. Дивно, свако има свој обичај.“

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Својим понашањем, избором тема, материјала, активности, наставник промовише позитиван став према различитости.

(Сви ученици на својим ормарићима у учионици имају залепљену украшену коверату са својим именом, у коју њихов тајни друг треба да остави неки знак другарства.)

На самом почетку часа, наставница је замолила ученике да се на кратко врате на тему тајног друга. Наставница: „Није циљ да откријете ко је тајни пријатељ. То није у реду! Имали сте сви избор – да ли желите да учествујете или не. Сви сте узели листић! ... Видим да су почели неки поклончићи... Заборавили смо шта је суштина! Књиге су лепе, али вредност поклона није мерило нечије пажње. Битан је труд! Заборавите на скупе поклоне, уложите труд!“

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Након великог одмора, сви ученици ваде ужину из торби. Чини се да је то рутина. Пре него што почну са јелом, наставница пита ученике да ли су сви понели ужину. Ученици указују да једна ромска ученица нема ужину. Ученица одговара: „Имам јабуке, учитељице“. Наставница је позвала и замолила да оде да купи и њој и себи ужину, јер је и она заборавила да је понесе. Када се ученица вратила саужином за себе и наставницу, наставница је рекла: „Хоћу да те видим да једеш, одмах“, и додала, обраћајући се одељењу: „Када једемо, сви једемо“.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница пита ученике да је подсети коју тему су договорили радити сутра. Ученици одговарају, али непотпуно. Једна ученица наводи да је тема „Како се човек треба односити према себи.“ Наставница пита да ли је само битно како се човек односи према себи, ученица допуњава: „И према другима.“ Наставница понавља и наглашава други део теме: „Дакле, тема је - Како се човек треба односити према себи и према другима.“

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Активна фацилитација – примери понашања

Активна фацилитација подразумева улагање свесног труда у циљу остварења добробити за групу. У контексту овог истраживања, активну фацилитацију смо дефинисали као понашање наставника који улаже додатни труд да обезбеди адекватну подршку ученику ком је та подршка потребна. Ова подршка је обично чешћа, интензивнија или другачије врсте у

односу на подршку која је доступна другим ученицима. Типична понашања категорисана као активна фацитација су наведена у наставку.

1. Квалитет инструкције

1.1. Диференцијација наставе

Диференцијација наставног процеса у оквиру активне фацитације подразумева пружање додатне подршке у учењу посматраном ученику. Диференцијација се огледа у прилагођавању распореда седења, прилагођавању инструкције, али и прилагођавању степена и врсте подршке потребама посматраног ученика.

Наставница на пројекционом платну приказује текст и прозива Лену да чита са свог места. Док Лена чита, наставница помера курсор испод речи коју изговара. Након што је Лена прочитала, наставница прозива другу ученицу да прочита исти текст: „Идемо још једном да прочитамо, Ива.“ У случају ове ученице наставница не означава речи курсором.

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Новак седи у претпоследњој клупи средњег реда са личним пратиоцем и дечаком који је, према речима наставнице, један од најбољих ученика у одељењу. Наставница у разговору са посматрачима истиче како прилагођава распоред седења, тако да Новак има прилику да седи са ученицима који га прихватају и који су препознати као добри ученици.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Два одељења присутна на физичком играју „Између две ватре“. Наставница Жарку даје посебну лопту и он се игра сам у задњем делу сале. Приликом интервјуа наставница је разјаснила да се Жарко за сада не сналази у играма које укључују велики број ученика и у којима је потребно поштовати правила. Стога га сад полако укључују у игре са малим бројем ученика за које се Жарко везао и на које добро реагује, а истовремено покушава да га уведу у игре са правилима.

(3. разред, ученик са сметњама у развоју)

Наставница поставља питања о тексту из Буквара који је раније током часа прочитала. Пита Ристу: „Зашто је јабука лопову рекла: Не!“ Ристо ћути. Наставница: „Ко је лопов?“ Ристо: „Криво.“ Наставница: „Шта сви лопови раде?“ Ристо: „Зато што никад неће моћи да имамо све. Зато што никад неће моћи да имамо све... Да имамо јабуке.“ Наставница три пута понавља: „Како се ја понашам када узмем све твоје без питања?“ и почиње да узима Ристове ствари са клупе. Ристо: „Без питања. Не!“ Наставница: „Да ли је то лепо или ружно?“ Током ове активности наставница је, док је постављала питања, повремено стављала своју шаку на Ристову када од њега не би добила одговор на постављено питање и када би приметила да Ристо не гледа ка њој, већ ка табли. Након што би наставница положила свој длан на Ристов, Ристо би погледао ка њој и она би му поновила питање.

(1. разред, ученик са сметњама у развоју)

Ученица Ана помаже Алији, затим се враћа на место и наставља да ради своје задатке. Алија одмах престаје да ради. Наставница то примећује, позива га да дође до катедре да заједно виде докле је стигао са израдом задатака. Заједно рачунају корак по корак, наставница га води кроз процес решавања задатка образлажући сваку одлуку и најављујући наредни корак.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Наставница прозива појединачне ученике да пробају да тактирају. Прилази Биљани и пита је да проба. Прво јој држи руку и тактира њеном руком. Затим јој показује како би требало да тактира, док је Биљана опонаша. Похваљује је са: „Браво, Биљо!“

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

1.2. Повратна информација

Овај аспект подразумева да наставник даје специфичну, увремењену и конструктивну повратну информацију посматраном ученику, наглашавајући труд као основни узрок његовог/њеног успеха или неуспеха.

Лена излази из своје клупе и доноси свеску наставници. Наставница: „Ајмо да видимо...“ Лена се наслања на наставничин сто док прати шта јој наставница говори. Наставница: „Ово је тачно! Е, сад... идемо...“ Наставница подиже главу и примећује да је поред стола још један ученик; пита га шта жели, па се након тога враћа Лени и њеним задацима. Помаже јој код одузимања, објашњава јој где је погрешила и исправља је; подсећа је шта су претходно учили: „То је оно што смо причали...“.

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

После неколико минута исправљања задатка Алија говори: „Учитељице, ако сад није тачно, ја ћу да се убијем, али стварно.“ Наставница одговара: „Какви су то коментари, нећу то да чујем. То само значи да се ниси довољно усмерио на решавање задатка.“

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Наставник чешће користи награду и похвалу за посматраног ученика, хвалећи и мање помаке, као и позитивне аспекте процеса.

У наредном задатку ученици преписују глаголе из песме. Наставница прилази Биљани, прегледа шта је урадила и хвали је: „Браво, Биљо!“

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

Денис каже узнемирено како није направио све тражене облике, на шта учитељица реагује: „Али си зато направио две лопте!“, удаљивши се, потом.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

1.3. Сарадничко учење

Наставник подржава и промовише вршњачку подршку ученику из маргинализоване групе.

Лена је поред катедре и решава задатке. Наставници прилазе и други ученици. Наставница пита ко ће да помогне Лени да се подсети јединица мере. Јављају се неки ученици. Лена са осмехом реагује на ово. Узима своју свеску и почиње да ради са дечаком који је већ био поред наставничиног стола у тренутку када се јавио да јој помогне. Остају да раде за наставничиним столом.

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Након што је уз помоћ наставнице успешно урадио задатак, наставница му поставља нове, нешто теже задатке и пита га: „Да ли ћеш моћи?“ Алија потврдно клима главом. Наставница пита једног ученика да ради са њим и објасни све што му није јасно. Подстиче Алију да пита ако није сигуран како би требало да уради задатак.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Ученик тражи помоћ: „Учитељице, ја не знат да урадим овај задатак.“ Наставница га усмерава на другарицу из клупе испред њега: „Да ли си питао Ану?“ Покушајте Ана и ти заједно да урадите задатак, ако је ипак задатак јако тежак, питајте мене. Може?“ Алија потврдно клима главом.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Један ученик каже да је завршио са изградом својих задатака и пита да ли он некоме може да помогне. Наставница то похваљује и пита га да помогне Алији. Алија то дочекује са осмехом.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Наставница.: “Морам да похвалим овај ред поред мене. Зорана помаже Сари (посматраној ученици) и то је јако лепо.”

(4. разред, ученица са сметњама у развоју)

2. Управљање наставним процесом

2.1. Правила понашања

Наставник улаже додатни труд како би обезбедио да посматрани ученик прихвати правила дефинисана на нивоу одељења. То се најчешће манифестује вишеструким истрајним позивањем на правила понашања.

Док наставница прегледа задатак другим ученицима, Новак више пута долази тражећи да му учитељица опет прегледа први задатак: „Није јединица.“ Наставница му скреће пажњу да постоји ред, да је њему већ прегледала задатак и да може доћи када прегледа осталим ученицима из одељења. Када заврши са прегледањем радова осталим ученицима у одељењу, наставница позива Новака.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Ученици наводе критеријуме за одабир најдруга/најученика, а наставница их записује на табли. Борис три пута за редом говори: „Помаже ми!“, али се није јавио да то каже. Наставница му сваки пут стрпљиво каже да је потребно прво да подигне руку, па ће онда добити реч. Четврти пут, Борис подиже руку и добија реч. Наставница га је саслушала, а затим записала оно што је рекао. На крају додаје: „Видиш, како може фино.“

(3. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Истовремено, наставник омогућава одређену флексибилност у правилима када је у питању ученик ком је потребна додатна подршка.

Ученици које наставница прозове раде задатке на табли, а остали ученици то преписују. Борис: „Учитељице, ја не могу све да стигнем!“ Наставница: „Добро. Ти знаш какав је наш договор. Бранко и Алекса знају какав је наш договор за Математику и Српски.“ Деца је подсећају да има договор са још једним учеником. Борис: „Учитељице, и ја за Математику!“ Наставница наставља да пише задатке на табли.

Током интервјуа наставница је објаснила да договор подразумева да уколико је приоритет код неког ученика да научи да лепше пише, договорено је да не мора да препише све примере, пошто они служе само увежбавању општијих принципа.

(3. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

2.2. Укључивање ученика у активности

Наставник посебно води рачуна да укључи и подржи укључивање ученика из маргинализоване групе у активности.

Наставница поставља питање и десетак ученика се јавља да на њега одговори. Аида проверава одговор код друга из клупе, окреће се према наставници; више пута, подиже несигурно руку до пола и спушта је. Наставница то примећује и прозива је. Након што је Аида дала тачан одговор, наставница је поткрепила: „Браво“. Након часа, наставница нам је напоменула да се труди да увек укључи Аиду када види да се јавља.

(4. разред, ученица из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Наставница прилази посматраном ученику: „Пссст, хоћу да чујем Милана. Он зна, али је тих и неће да се јави. Шта је у овој реченици глагол?“ Наставница чита реченицу. Милан тихо изговара глагол, наставница гласно понавља за њим и каже: „Тако је. Браво, Милане.“

(3. разред, ученик са сметњама у развоју)

На наставничин позив сви ученици доносе своје радове на централни сто, окупљају се око њих и разговарају о геометријским телима из којих се састоје. Денис једини остаје да седи и довршава свој рад. Један ученик га позива, а наставница, када то примети, каже: „Денисе, не видим те, дођи овде и понеси свој рад. Сви ћемо представити своје радове“. Ученик прилази столу, али још увек држи свој недовршени рад

у руци. Наставница му после два-три минута каже, охрабрујући га: „Денесе, спусти свој рад слободно“.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Наставница најављује да ће на овом часу увежбавати активности које су планирали извести на завршној приредби. Пушта песму и позива ученике да певају. Пре него што пусти песму, наставница се посебно обраћа Новаку: „Новаче, да певаш са другарима.“ Наставница остварује контакт очима са Новаком и изражајно сриче уснама док пева, како би и њега подстакла да пева.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

2.3. Темпо рада

Наставник прати активности ученика и прилагођава темпо тако да посматрани ученик успева да се укључи у активности.

Након што је исправила пример на који јој је Никола указао, наставница пита Николу: „Докле си стигао?“. Никола јој показује свеску.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Наставница се нагиње ка Биљани и пита је: „Стижеш ли?“. Биљана потврдно клима главом.

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

Пре него што је обрисала таблу са задатком који је Катарина пре тога решавала, наставница се обраћа Катарини која сада седи у својој клупи и пише: „Јеси ли преписала, Катарина?“ Катарина јој одговара: „Преписала!“

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница пролази између редова и овлаш погледа у Биљанину свеску како би проверила да ли успева да запише реченице које диктира.

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

3. Подстицање социо-емоционалног развоја ученика

3.1. Социо-емоционална подршка ученику

Наставник често пружа социо-емоционалну подршку посматраном ученику кроз осмех, додир, тепајући ученику.

Док остали записују одговоре на питања из књиге, Биљана гледа у свеску. Наставница јој прилази, грли је и пита је да јој прочита шта је записала. Ученица тихо чита, наставница је хвали и опомиње да лепо пише.

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

Наставница прозива ученика да изађе на таблу. Док му чита задатак, Жарко долази до ње прекидајући је. Она га поведе на страну, нешто му каже, милујући га. Он полази до прозора.

(3. разред, ученик са сметњама у развоју)

Жарко иступа из врсте и улеће наставници у загрљај. Она га прихвата и одговара: „Још једна вежба“. Жарко још кратко нешто каже, она одговара и он се враћа у врсту и ради вежбе са осталима. Уочљив је додатни захтев за пажњом који Жарко упућује наставници и њено толерисање и топло одговарање на њега.

(3. разред, ученик са сметњама у развоју)

Новак прилази наставници и радосно јој објашњава шта је све радио на претходном часу веронауке. Наставница га хвали јер је био активан, тепајући му и милујући га по лицу.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

3.2. Подстицање аутономије и самосталности ученика

Наставник пружа прилику посматраном ученику да учествује у одлучивању о сопственом процесу учења, било да су то услови у којима се учење одвија, тип или садржај задатка/активности, степен и врста додатне подршке.

Наставница пролази између редова, прилази Новаку и пита га да ли жели да промени место, јер светло споља незгодно пада на његову клупу. Новак одрично одмахује главом.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Наставница пита Лену шта је припремила да представи. Лена наводи да је урадила плакат и асоцијацију. Наставница је пита шта жели да представи од то двоје. Лена одговара да не зна. Наставница је мотивише: „Не знам, Лена. Ти излажеш, ти одлучи. Изволи.“

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница: „Добро, 'ајде, извади књигу. Шта хоћеш да радиш? Рачунање или облике?“ Раде: „Облике“. Наставница му објашњава шта треба да ради и каже: „То све знаш. Крени.“

(3. разред, ученик са сметњама у развоју)

Наставница пита ученике: „Ко жели да буде следећи модел?“. Јављају се скоро сва деца у одељењу, па и Аида. Наставница прилази Аиди и пита је: „Да ли желиш да будеш модел?“. Аида одрично врти главом. Наставница је затим пита: „Зашто?“. Аида опет одрично врти главом. Наставница јој се смешка и прозива другог ученика.

(4. разред, ученица из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Ученици се јављају да раде задатке на табли, Станко се такође јавља. Наставница га прозива: „Хоћеш ли да радиш овај задатак? Или би хтео да пробаш неки други, мало тежи, а?“

(4. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Наставница на табли исписује задатак који захтева одузимање једноцифреног броја од троцифреног. Катарина устаје из своје клупе и прилази јој. Причају тихо. Разговор је кратак и завршава се наставничиним климањем главе. Катарина одлази до наставничиног

стола, одакле узима рачунаљку и ставља је на клупу испред себе. Наставница се обраћа одељењу и опсерверима: „Имамо једно мало помоћно средство. Ја обожавам рачунаљке.“

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Истовремено, наставник демонстрира висока очекивања, мотивишући ученика да самостално ради на задацима/активностима.

Наставница прилази Новаку и мотивише га да самостално ради задатке: „Хајде, све сам! Можеш ти то!“

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Лични пратилац ради са Новаком, поставља му питања и бележи његове одговоре. Повремено нешто самостално обрише и упише, без Новакове интервенције. Наставница прилази и каже пратиоцу да би требало да га пусти да ради самостално: „Може он сам. Зар не, Новаче? Хајде да се подсетимо шта смо учили.“

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

3.3. Подстицање иницијативности ученика

Наставник активно слуша и одговара на питања и коментаре посматраног ученика, нешто чешће него што је то случај са остатком одељења.

Пошто су јединице мере у претходном задатку обележили на специфичан начин, Никола пита наставницу да ли да то ураде и у овом примеру. Наставница му одговара потврдно.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Док наставница на табли пише о лишћу, Катарина је пита: „Учитељице, шта ти пише овде доле?“. Наставница: „Катарина, мислиш на ово задње? „Лишће мења боју.“ Баш сам ружно написала! Извини.“

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

4. Изградња климе прихватања различитости

Наставник експлицитно реагује на искључивање и негативне коментаре упућене ученицима из маргинализованих група, показујући на тај начин да то није прихватљив начин понашања.

Наставница, док се осмехује: „Овај ред ћемо да завршимо, а за овај ред [показује на ред у коме седи Катарина] ћу да смислим неку пакост.“ Већина ученика који седе у реду на који је наставница показала говори: „Неее!“, али се и они осмехују. Катарина, која седи у првој клупи, јавља се: „Ја!“; излази из клупе и стаје испред табле. Наставница: „Ааа, Катарина. Да је мучимо?“ пита са смешком. Диктира јој: „843“. Катарина записује „8043“. У одељењу је жамор и један ученик се смеје. Наставница прати шта Катарина записује на табли, а истовремено подиже длан ка остатку одељења (налик знаку саобраћајног полицајца за заустављање) како би их стишала. Окреће се ка ученику који се смејао: „Шта је смешно?“, па се окреће ка Катарини, и уз климање главом и смешак, нешто тише јој говори: „Обриши, обриши!“ Враћа се разговору са дечаком кога је опоменула: „Уроше, је л' ти ниси погрешно никада? Е, колико сам ја пута погрешила!“. Окреће се ка Катарини: „Је л' потписујеш? 843. Е сада... Браво!“ Наставница се обраћа целом одељењу: „Дајте времена свакоме колико му треба! Неком треба мање, неком више.“

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Док Лена црта на табли табелу за асоцијацију коју је припремила, две девојчице са својих места говоре наставници да Лена има грешку на плакату. Лена је на плакату написала „Вук Караџић Стефановић“, а ове ученице су указивале да треба обрнути редослед презимена. Исто довикује и дечак из прве клупе уз подсмех. Наставница се обраћа ученику: „Лазаре, да ли је то у реду? Да ли би теби било пријатно да теби неко тражи грешке?“

(4. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница поставља Ристи питање о тексту, а Ристо одговара невезано за текст. Дечак из средњег реда почиње да се смеје. Наставница:

“Јоване, јесмо ли рекли да тога нема у учионици! Нико никоме не сме да се подсмева!” Након тога, дечак који седи иза Риста почиње да се смеје, а наставница му покретом прста одмахује да то не ради.

(1. разред, ученик са сметњама у развоју)

Пасивно наношење штете – примери понашања

Понашања одређена као пасивно наношење штете подразумевају једнак третман свих ученика у ситуацији када је ученику из маргинализоване групе потребна додатна подршка или нечињење које за резултат има негативне исходе за ученика.

1. Квалитет инструкције

1.1. Диференцијација наставе

Диференцијација, односно недостатак диференцијације је типично забележен као наношење штете у ситуацији када наставник бира одређену тему/активност која је једнака за све ученике, при чему пропушта да обезбеди додатну подршку за посматраног ученика. Оваква пракса представља препреку за пуно учешће посматраног ученика у активностима.

Наставница их дели у две групе. Прва група тактира и пева: „Шаљемо вам брзојав...“, док друга група одговара тактирањем и певањем: „Примили смо брзојав...“ Биљана учествује, али отежано. Наставница моделује ову активност тактирањем длан о длан, а ученици је опонашају. Пошто Биљана има спазам десне шаке, она се труди да тактира длан о длан, али јој тешко иде. Наставница то види, али јој не скреће пажњу да може тактирати левим дланом о клупу или о ногу.

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

Наставница налаже да ученици који су добили мању оцену од четворке на писменом задатку изнова напишу рад. Међутим, не нуди им додатну подршку, иако је евидентно да им је помоћ потребнија него другима.

(3. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Такође, типично понашање које је сврстано у ову категорију, јесте занемаривање претходних знања, искустава и ресурса ученика при одабиру активности/задатака.

Песма која се обрађује на часу је "Јетрвица адамско колено", песма у којој жена на самрти за свог сина, седам пута у току песме каже: "Нек' се знаде да је сиротица, да мој Мирко своје мајке нема". У интервјуу са наставницом смо сазнали да је Станку преминула мајка када је био први разред.

(4. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Наставница објашњава непознате речи из текста. Једна од непознатих речи је лемелица. Наставница објашњава када се користи лемелица: „Када вам се поквари нека играчка, пукне нека жичица у њој, тада тата извуче лемелицу и поправи.“ Пита да ли неко зна како изгледа лемелица. Пошто нико не одговара, наставница објашњава: „Лемелица је облика као мамин фигаро.“

(3. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Ученици се спремају да изађу напоље, на школски полигон, на час физичког васпитања. Наставница подсећа све ученике да обуку јакне, с обзиром да је напољу јако хладно. Када примјећује да је Ђурђа само у мајици, обазриво је пита: „Ђурђа, да ли си ти тако дошла у школу? Немаш јакну?“ Ученица одговара да нема. Наставница их ипак све изводи напоље на час физичког васпитања.

(3. разред, ученица из породице изразито ниског социо-економског статуса)

1.2. Повратна информација

У оквиру пасивног нашошења штете, типично понашање је подразумевало изостанак повратне информације за ученике из маргинализованих група.

Након кратке, опште информације где су ученици најчешће грешили („Четври задатак - нисте размишљали...“), наставница почиње да дели вежбанке са писменим задацима. Док седи за својим столом, наставница даје нешто општије повратне информације сваком ученику („М. - организација.“; „Н. - пети задатак је требало да буде лак за тебе.“; „Све си то укапирала у глави, али...“; „Нажалост, М. уредан си јако био и има знања...“; „С. – брзоплета!“ ...) и позива да аплаузом поздраве оне ученике који немају ниједну грешку. Док наставница даје повратне информације, Лена гледа у наставницу и вежбанке које су пред њом. Сви ученици осим Лене добили су повратну информацију.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница позива ученике да се истегну на вратилима. Иде од ученика до ученика и сугерише им како треба да раде ову вежбу. Стиже до краја реда, на ком се налази Тарик, а затим се окреће и враћа на почетак реда, без икаквог коментара.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Учитељица иде од ученика до ученика и коментарише цртеже, нпр. „Требало би да ти крошња буде веће.“ Поред Ђурђе само пролази, не коментаришући.

(3. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Наставник је пропуштао да одговоре ученика из маргинализованих група користи за даљи рад на теми, већ би најчешће прелазио преко њихових одговора, тражећи тачне одговоре од других ученика или прихватајући одговоре, иако нетачне.

Наставница тражи да ученици наведу кратке и брзе предлоге о начину на који би представили све што знају о Вуку Караџићу. Циљ је да ове предлоге реализују у оквиру домаћег задатка за сутрашњи час. Лена се одмах прва јавља и наставница је одмах прозива. Лена: „Роман о свему што знамо!“ Наставница, након што је делимично поновила Ленин

предлог: „Добро, може.“ и прозива друге ученике који износе своје предлоге. Након тога наставница прозива ученика који је дао одговор филм. Задржава се на његовом одговору и анализира са њим изводљивост тог задатка за потребе наредног часа.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница пита ученике: „Зашто не можемо измерити шуму правоугаоницима?“ Ученици се јављају и одговарају. Прозива и Лену која се јавља: „Не би могао метар да нам издржи да меримо шуму.“ Учитељица одговара са: „Добро, има ту свашта.“ и наставља да прозива друге ученике, при чему се задржава на одговорима других ученика.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

1.3. Сарадничко учење

Понашања која су категорисана као пасивно наношење штете подразумевају наглашавање самосталног индивидуалног рада ученика, чак и санкционисање вршњачке интеракције и подршке учењу.

Ученик који је сједио поред Ђурђе предаје контролни рад и вади свеску за рад из торбе која стоји на средини клупе. Ђурђа га тихо нешто пита, ученик одговара: „Не може, сад ћу да радим математику у свесци.“ Намјешта торбу на средину клупе и, додатно, на торбу усправно поставља перницу, те Ђурђа не може видјети шта он ради, нити успоставити комуникацију са њим. На још неколико клупа се налазе на сличан начин постављене торбе и пернице, као зид између ученика.

(3. разред, ученица из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Иако се ради о обради новог градива, наставница инсистира на самосталном раду. Наиме, опомиње ученицу која пита девојчицу из

клубе о задатку: „Уна, не питај Марију ако нешто не знаш, питај мене. На тај начин не ометате друге који раде. Ово важи за све.“

(4. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

И након што је наставница опоменула Алексу да не помаже Санели, чим им је наставница окренула леђа и вратила се дечаку из прве клубе реда до прозора, Алекса је поново почео да помаже Санели... Алекса и Санела поново раде заједно задатке које је Санела добила да решава. Наставница опомиње Алексу: „Своје ради!“ Алекса одговара: „Не разуме...“ Наставница је само прошла поред њих и отишла ка ученици који седи у задњој клуби.

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

2. Управљање наставним процесом

2.1. Правила понашања

Када говоримо о пасивном наношењу штете и правилима понашања, типичан пример би било допуштање кршења правила понашања само у случају ученика из маргинализованих група. Такво понашање наставника често изазива реакцију вршњака, с обзиром да се опажа као неправедно, због чега су ова понашања и сврстана у наношење штете.

Док један ученик презентује како је било одрастати у време његовог деде, ученици слушају у тишини. Ученик наводи да је његов деда као дечак пио сок од малине. Борис гласно износи: „То обожавам!“ Наставница га не опомиње, иако је пре почетка презентације подсетила све ученике када и како коментаришу презентације и након презентација инсистирала на овим правилима у случају свих ученика, осим Бориса.

(3. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Петар трчи по сали и гура своје другове, смеје се и то доживљава као шалу али његовим друговима није пријатно и рукама му показују да престане. Наставница стоји релативно близу и не реагује.

(4. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Наставница дели контролне задатке. Његомир гледа у папир ученице поред себе у више наврата. Наставница опомиње остале ученике да не преписују, али не и Његомира.

(3. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Следећа тачка је проба хора. Наставница даје инструкцију да виши ученици иду у последње редове, а нижи ученици напред. Покушава да их размести и инсистира на правилу, образлажући да ће на тај начин сви бити видљиви публици. Алија би по висини требало да стоји у последњем реду, али он прелази напред. Наставница га пушта.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Наставница тражи од ученика да јој покажу домаће задатке, али не прилази Његомиру. Позива два ученика који нису урадили домаћи задатак за устану и критикује их пред читавим одељењем. Иако Његомир није донео свеску, наставница га не опомиње.

(3. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

2.2. Укључивање ученика у активности

Укључивање ученика у активностима на часу најчешће зависи од показане спремности ученика да учествују. Наставник је оријентисан само на ученике који иницирају контакт (нпр. јављају се да одговарају, постављају питања), док се остали ученици усмеравају на активности које нису везане за централну активност часа.

Наставница поставља питања и прозива само ученике који су се јавили. Ученици у првим клупама, укључујући и Ђурђу, се не јављају, те не бивају прозвани. Док ученици причају о томе шта су пашњаци и ливаде, Ђурђа распрема свој сто, вади бојице из пернице, преслаже их. Наставница је не опомиње. (9 минута)

(3. разред, ученица из породице изразито ниског социо-економског статуса)

У наставку наставница поставља различита питања о тексту и комуницира само са ученицима који се јављају да дају одговор. Биљана за то време гледа околу по учионици, листа књигу и не подиже руку. (18 минута)

(3. разред, ученица са сметњама у развоју)

Истовремено, наставник толерише сигнале неукључености ученика из маргинализованих група у активности на часу и не чини ништа како би их укључио.

У два наврата Амина диже два прста, али када није прозвана, одустаје и престаје да се укључује. Клати се на столици, листа уџбеник, гледа у посматраче или кроз прозор. (6 минута)

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Ђорђе више не прати процес израде задатака са остатком одељења. Он дозива ученика из последње клупе који долази до њега, размењују сличице и разговарају. Наставница не обраћа пажњу на то.

(4. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Тарик је миран у својој клупи, игра се оловком, црта по свесци, не учествује у изради исправка писменог задатка. Наставница на то не реагује. (10 минута)

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

Наставник креира активности у којима допушта да ученици бирају сараднике, при чему не осигурава да ће сви ученици имати прилику да бирају и буду бирани, односно да учествују у активности.

Наставница саопштава да ће кроз игру да уче где живе одређене биљке и животиње. Игра се састоји у томе да један ученик стоји испред одељења и описује неку биљку или животињу. Када заврши са описом ученик бира из публице ученика/ученицу који ће покушати да именује описану биљку или животињу. Прво је са описом започела учитељица, Ђурђа се међу последњим јавља да да одговор, наставница прозива другог ученика који даје тачан одговор и почиње са описом. 16 ученика је имало прилику да описује, нити један од њих није прозвао Ђурђу, иако се јављала да да одговор. (10 минута)

(3. разред, ученица из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Наставник толерише и да други уместо ученика раде задатке или искључују ученика.

Лични пратилац ради задатке у Новаковој вежбанци, док Новак гледа кроз прозор. Наставница то примети, али не реагује. (8 минута)

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Почињу са израдом другог задатка, који у потпуности ради пратилац. Док ради задатак пратилац комуницира са осталом децом, али не и са Новаком. Такође, остала деца комуницирају са пратиоцем, али не са Новаком. Пратилац почиње да брише урађено, на шта Новак реагује покретом као да ће да узме гумицу и заустави брисање, пратилац на то одговара Новаку: „Ти хоћеш, али не знаш.“ Наставница стоји поред њихове клупе и не реагује.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

2.3. Темпо рада

Наставник не узима у обзир разлике у темпу рада различитих ученика, већ темпо рада најчешће одређује спрам циљева које је поставио за одређени час. Други облик манифестације пасивног понашања када је темпо рада у питању је пропуштање наставника да обезбеди да ученик из маргинализоване групе може испратити темпо.

Пред крај часа, учитељица прилази ученицима да провери докле су стигли. Иако јој је Никола најближи, она му не прилази.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Док ученици боје девет квадратића црвеном бојом, наставница их пита: „Да ли сте завршили?“. Више од пола ученика, укључујући и Николу, није завршило и питају наставницу да им да још времена. Међутим, наставница задаје нову инструкцију.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Пре почетка часа физичког и одласка у салу, ученици се пресвлаче у учионици. Наставница истиче да Никола има проблема са моториком и да у данима када је физичко у распореду долази у опреми, једино преобува патике и за то му је потребно доста времена. Како се које дете пресвуче, одлази у салу. На крају, Никола остаје сам у учионици. Када види да је сам, креће да трчи за другарима кроз ходник и низ степенице, иако није успео да веже пертле.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Занемаривање темпа рада ученика, за резултат најчешће има одустајање од активности или пак немогућност учествовања ученика у наредној активности.

Наставница почиње да прозива ученике да наведу како су урадили следећи задатак, иако нису сви завршили са израдом. Већина ученика се јавља да наведу примере, док Ђурђа и пар ученика и даље пишу. Након што су навели примере за задатак, наставница задаје следећи задатак,

не базирујући се на то да ли су сви завршили претходни. Ђурђа није завршила ни претходни задатак.

(3. разред, ученица из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Наставница задаје ученицима да обоје квадрат жутом бојом. Никола нема жуту бојицу и пита наставницу: „Да ли могу да обојим другом бојом?“ Наставница не одговара. Никола проналази жуту бојицу и враћа се на место. Када крене да боји квадрат, наставница почиње да диктира следећу дефиницију, поставља питања и прозива добровољце. Никола још увек завршава бојење, те не учествује у активности.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

3. Подстицање социо-емоционалног развоја ученика

3.1. Социо-емоционална подршка ученику

Наставник мање пажње и социо-емоционалне подршке поклања ученицима из маргинализованих група.

Наставница мање пажње поклања Денису који је и иначе тиши. Прилази и смеши се повремено другим ученицима. Више пута прилази нешто бучнијем ученику који седи поред Дениса и разговара са њим, коментаришући његов рад; на Дениса се не осврће. Денис прати погледом интеракције наставнице и других ученика.

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

3.2. Подстицање аутономије и самосталности ученика

Наставник толерише патернализујуће понашање према ученицима из маргинализованих група, кроз које се шаље порука да нису самостални.

Док наставница прича са ученицима о песми коју су обрађивали, Раде гледа ка табли. Пратилац је поред Павла; реже му бојицу и ставља му оловку у руку. На претходном часу ученик је самостално резивао оловку и писао.

(1. разред, ученик са сметњама у развоју)

3.3. Подстицање иницијативности ученика

Наставник игнорише коментаре и питања свих ученика или ученика из маргинализованих група. На тај начин, наставник заузима позицију моћи и одређује чији глас у одељењу ће се чути, а чији не.

Станко дуго држи подигнуту руку, наставница га види и не реагује већ говори о домаћем задатку.

(4. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Наставница обрађује тему површине. Никола поставља питање: „Шта радимо када предмет има више од две димензије?“. Наставница гледа у свеску другог ученика и одговара: „Тада меримо нешто друго“. Никола пита: „Шта друго?“. Наставница стоји на столицу и намешта утичницу телевизора, изнад табле: „Добро. Јесте ли записали?“

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Ученици прилазе наставници у великом броју јер имају недоумице у вези са исправком. Наставница се љути. Говори им да су у заостатку и да она мора да настави са градивом. Ученицима који су пришли катедри, међу њима је и Тарик, говори: “Срам било све који су пришли сада.”

(4. разред, ученик ромске етничке припадности)

4. Изградња климе прихватања различитости

Наставник пропушта да реагује у ситуацији када неко искључује или негативно коментарише ученике из маргинализованих група.

Један ученик добацује подсмешљиво: „Вероватно му је састав читаве две реченице“. Наставница није реаговала на то већ је наставила да даје упутство Ђорђу како да доврши задатак. Упитана за ову ситуацију током интервјуа, наставница је рекла да су ученици склони томе да једни друге исмевају: „То је сад фора и није само Ђорђе тема оваквих

шала.“ Ипак, додаје да Ђорђе никад не чини такве шале са другим ученицима.

(4. разред, ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса)

Лични пратилац објашњава Новаку задатак, али Новак гледа по учионици. Лични пратилац прилично агресивно почиње да дрмуса дечака уз питања: „Колико година има месеци? Не знаш? То не знаш?“ За то време Новак ћути, док наставница не реагује и усмерава се на друге ученике. Из интервјуа са наставницом сазнајемо да је наставница свесна и да опажа такво понашање пратиоца.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Почињу са израдом другог задатка, који у потпуности ради пратилац. Док ради задатак пратилац комуницира са осталом децом, али не и са Новаком. Такође, остала деца комуницирају са пратиоцем, али не са Новаком. Пратилац почиње да брише урађено, на шта Новак реагује покретом као да ће да узме гумицу и заустави брисање, пратилац на то одговара Новаку: „Ти хоћеш, али не знаш.“ Наставница стоји поред њихове клупе.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Активно наношење штете – примери понашања

Подаци приказани на Графику 6 указују да је активно наношење штете најмање заступљен облик понашања. Као што смо већ навели активно наношење штете подразумева свесно улагање напора да се науди групи или њеним интересима. Ова група понашања се у овом истраживању најчешће јављала као давање повратне информације које укључује намерно издвајање и јавну негативну евалуацију ученика. У наставку су дати неки примери понашања који су категорисани као активно наношење штете.

1. Квалитет инструкције

1.1. Диференцијација наставе

У случају активног наношења штете, недостатак диференцијације наставног процеса се огледа у постављању превисоких захтева пред ученика или пак инсистирању на једном начину долажења до решења, чак и онда када тај начин очигледно не даје резултате у случају ученика из маргинализованих група.

Наставница се обраћа Катарини и другој ученици речима: „Девојка је овде да прати вас што сте слабије.“ [указује на посматрача], и даје им да читају текст лекције из Енглеског језика коју су обрађивали на претходним часовима. Пре него што је Катарина почела да чита, наставница је пита: „Да ли си научила латиницу? Када сам ти рекла да научиш? Још у септембру? Рекли смо до краја октобра.“ Ученица не одговара на питања, већ гледа у текст лекције испред себе; почиње стидљиво да чита. Катарина која познаје само неколико ћириличних слова, чита текст на енглеском језику и исправно наводи садржај прве реченице. Прва реч друге реченице коју је Катарина навела није била исправна и тада ју је наставница зауставила: „Које је ово слово?“ [нагиње се преко клупе и оловком показује слово у Катаринином уџбенику]. Док Катарина гледа у уџбеник ћутећи, наставница гледа ка посматрачима, одмахује главом и колута очима. Обраћа се Катарини: „Мораш научити латиницу! Немој читати напамет! То си села поред некога и научила си прву реченицу напамет!“. Катарина још увек гледа у свој уџбеник. Наставница прозива другу ученицу.

(наставница енглеског језика, 3. разред, ученица ромске етничке припадности)

Наставница најављује да ће да прегледа шта су ученици записали и каже: „Ко нема запис са табле, следује му јединица“.

Наставница је накнадно у разговору са посматрачима напоменула да Никола, услед проблема са моториком, у већини ситуација не стиже да препише све са табле.

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

2. Управљање наставним процесом

2.1. Правила понашања

У оквиру активног навошења штете наставник инсистира на поштовању правила у случају ученика из маргинализованих група, чак и у ситуацијама када је ученику евидентно потребна подршка да би поступао у складу са правилима.

Док стоји за својим столом, наставница најављује да их чека „озбиљан час“ и: „Пре него што почнем, морам да знам да ли се Никола припремио за час.“; окреће се, гледа ка Николи и каже: „Није!“ Пре него што је почела да предаје ново градиво, прилази Николиној клупи: „Никола, слушај teacher. Погледај кунус! Гледај вашар! Пакуј све то! Све ово да спакујеш!“. Док говори ово, наставница стоји поред Николе, подиже поједине књиге и пушта их да падну на клупу. Наставница одлази до табле, али наставља да гледа ка Николи и да му се обраћа: „Ја предајем сада бројеве до 1000 и пишем их на табли. Ја знам да ти имаш проблем са писањем.“. Док наставница стоји испред табле, Никола ћутке сређује своју клупу.

Раније је наставница разредне наставе указала на то да Никола, током школског дана, нема обичај да склони књиге са клупе, већ да на сваком следећем часу извади књиге за тај предмет и стави их изнад књига које су већ на клупи. Поред тога, указала је и на то да она инсистира да му остали ученици не помажу око распремања како би подстакла његову самосталност, пошто ће у вишим разредима морати да се прилагоди кабинетској настави.

(наставница енглеског језика, 4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Други пример је када наставник реагује оштро на кршење правила само у ситуацији када је виновник ученик из маргинализоване групе или пак када отворено толерише кршење правила у ситуацији када је ученик из маргинализоване групе погођен тим кршењем правила.

Наставница пита ученике да прочитају примере упитних реченица. Ђурђа диже руку. Наставница наглашава да ће прозивати оне ученике који до сада нису имали прилику да одговарају. Аца чита реченицу „Колико је сати?“ и добија похвалу од наставнице. Ђурђа се буну: „Учитељице, мене је Аца копирао“. Настаје бука, наставница не реагује на Ђурђин коментар. Ђурђа опет понавља да је Аца копирао, а наставница одговара: „Па, шта?!“

(3. разред, ученица из породице изразито ниског социо-економског статуса)

И овде је нагласак на јавном и наглашеном критиковању посматраног ученика за кршење правила, што се не би могло рећи да важи за остале ученике.

„Иако је звонило за почетак часа, наставница и ученици необавезно разговарају о новцу. Тон је шалвив. Мањи број ученика се укључује и весело препричава анегдоте. Амина се јавља раздрагано и говори како је на поду своје дневне собе нашла 500 динара и сакрила их. Наставница се уозбиљила и пришла ученици, пита је где је сакрила новац. Ученица ћути и гледа испред себе. Изгледа како је овој анегдоти посвећена много већа пажња него другим. Наставница објашњава Амину да такав потез није прихватљив и да новац који се пронађе мора да се пријави родитељима. Затим наставница подсећа цео разред на догађај у којем је ученица узела пенкало свог друга и како је разред решио ту ситуацију. Наставница потом пита ученицу како су је учили да не треба узимати туђе ствари. Ученица не одговара, већ постиђено гледа у наставницу. Наставница је са саосећањем пита: „Да ли ти је тешко да причамо о овоме?“, али наставља са питањем: „Зашто си ти узела пенкало од Милана?“ Неки ученици подижу руку, учитељица прозива једног ромског ученика: „Зато

што је хтела, а није имала." Наставница подсећа све да није лепо красти и да „ако немаш, треба да кажеш“. Подсећа све да је разред купио ученици пенкало које она није имала. Ученица ћути.“

(3. разред, ученица ромске етничке припадности)

3. Подстицање социо-емоционалног развоја ученика

3.2. Подстицање аутономије и самосталности ученика

Наставник подстиче друге или сам преузима иницијативу да ради задатке уместо ученика.

„10 минута пред крај часа, наставница позива ученике да један по један донесу свеску на прегледање. Новак излази преко реда и носи свеску. Наставница то прихвата, оцењује задатак и каже: „Изволите, господине. Јеси ли сада задовољан? На овом задатку си добио 5. Браво.“ Новак одговара: „Добио сам 5 јер сам рачунао.“

Напомена: Овај задатак је урадио лични пратилац ученика, без укључивања ученика, што је и учитељица имала прилику да примети.“

(4. разред, ученик са сметњама у развоју)

4. Изградња климе прихватања различитости

Наставник јавно негативно евалуира ученика због додатне подршке која му/јој је потребна.

Када је завршила са исписивањем примера за домаћи задатак, наставница долази до свог стола и, пре него што је села, благо се нагиње ка Николиној клупи: „Никола, докле си стигао? Оооо... До наслова!“ (уз подсмех).

(наставница енглеског језика, 4. разред, ученик са сметњама у развоју)

Приказани примери понашања у оквиру сваке од моларних категорија понашања предвиђених БИАС мапом су сажето приказани у Табели 22. Празне ћелије означавају да у наведеним категоријама понашања нисмо забележили примере који илуструју одређене аспекте наставних пракси.

Табела 22. Типичне наставне праксе у различитим категоријама понашања.

Аспекти наставе	Категорије понашања			
	Активно наношење штете	Пасивно наношење штете	Активна фацилитација	Пасивна фацилитација
Димензија 1. Квалитет инструкције				
1.1. Диференцијација наставе	Поставља превисоке захтеве пред ученика; Ригидно инсистира на једном начину долажења до решења који је недоступан посматраном ученику	Исти задаци/активност за све ученике, без обзира на могућност учешћа; Занемарује ресурсе и претходна искустава ученика; Пропушта да појасни/парафразира/понови инструкцију	Прилагођава задатке/активности за посматраног ученика; Пружа интензивнију или дуготрајнију подршку посматраном ученику при изведби/решавању задатка	Диференцира задатке/активности на нивоу одељења; Узима у обзир ресурсе и претходна искустава ученика; Понавља инструкцију на другачији начин, поставља потпитања како би обезбедио разумевање инструкције
1.2. Повратна информација		Даје опште и неконструктивне повратне информације ученицима; Пропушта да посматраном ученику да повратну информацију; Ретко хвали и награђује ученике;	Даје специфичну и конструктивну повратну информацију посматраном ученику; Наглашава труд посматраног ученика као узрок успеха и неуспеха;	Даје конструктивне повратне информације за све ученике; Наглашава труд као узрок успеха и неуспеха ученика; Често хвали и награђује ученике; Доминирају

		Доминирају питања конвергентног типа, а нагласак је на успешности – грешка је опажена као неуспех	Учесталије хвали и награђује посматраног ученика у односу на остале ученике	питања дивергентног типа, а нагласак је на процесу учења – грешке су опажене као саставни део процеса учења
1.3. Сарадничко учење		Санкционише вршњачку размену и подршку	Користи вршњачку подршку посматраном ученику	Подстиче рад у пару/групи; Подржава вршњачку размену и заједнички рад на задатку; Вршњачку подршку дефинише као вредност
Димензија 2. Управљање наставним процесом				
2.1. Правила понашања	Јавно истиче посматраног ученика као негативан/неуспешан пример; Ригидно инсистира на поштовању правила у случају посматраног ученика иако је евидентно да је ученику	Правила понашања не примењује само у случају посматраног ученика	Флексибилан је у примени правила понашања само у случају посматраног ученика	Доследно је флексибилан у примени правила понашања спрам потреба сваког ученика

	потребна подршка да би поступао у складу са правилима			
2.2. Укључивање ученика у активности		Комуницира и прозива само оне ученике који се јављају; Игнорише јављање посматраног ученика; Толерише неукљученост ученика у активности на часу	Подстиче посматраног ученика да учествује у активностима; Обезбеђује да посматрани ученик учествује у активностима	Обезбеђује укљученост свих ученика у активности; Комуницира са свим ученицима, прозивајући и прилазећи и ученицима који се јављају и онима који се не јављају
2.3. Темпо рада		Темпо рада није усклађен са потребама ученика	Води рачуна о темпу рада посматраног ученика	Води рачуна да сви ученици могу да испрате темпо рада
Димензија 3. Подстицање социо-емоционалног развоја ученика				
3.1. Социо-емоционална подршка ученику		Пружа мање социо-емоционалне подршке ученицима из маргинализованих група	Испољава социо-емоционалну блискост у односу на посматраног ученика; Чешће се осмехује посматраном ученику; Чешће грли	Испољава социо-емоционалну блискост са свим ученицима; Осмехује се ученицима; Грли их

			посматраног ученика и прилази му/јој	
3.2. Подстицање аутономије и самосталности ученика	Подстиче друге или сам преузима иницијативу да ради задатке уместо ученика	Ради задатке уместо посматраног ученика; Толерише да други раде задатке уместо посматраног ученика	Негује самосталност и аутономију посматраног ученика	Негује самосталност и аутономију свих ученика
3.3. Подстицање иницијативности ученика		Игнорише питања и коментара ученика	Активно слуша и одговара на питања и коментаре посматраног ученика	Активно слуша и одговара на питања и коментаре ученика
Димензија 4. Изградња климе у одељењу која промовише поштовање различитости				
	Јавно негативно евалуира ученика због додатне подршке која му/јој је потребна	Толерише искључивање или негативно коментарисање ученика из маргинализованих група од стране других	Експлицитно реагује на дискриминацију коју према посматраном ученику испољавају други	Промовише климу прихватања различитости; промовише различитости међу ученицима као предност

СТЕРЕОТИПИ И ПОНАШАЊЕ НАСТАВНИКА

У претходном делу смо представили различите праксе наставника категорисане на димензијама активно-пасивно и фацитација-наношење штете. Претпоставка од које полазимо је да се појединци према члановима одређене групе понашају на начин који је конзистентан са њиховим стереотипима о тој групи. Или, у контексту нашег истраживања речено, понашање наставника према ученицима из маргинализованих група ће зависити од наставничких процена тих група на димензијама топлине и компетентности. У наставку текста изложићемо резултате који говоре у прилог или против наведене тврдње.

У првом кораку испитали смо постојање везе између категорија понашања наставника и наставничке перцепције ученика из маргинализованих група (Табела 23). Посматрано кроз димензије активно-пасивно и фацитација-наношење штете, дводимензионални модел стереотипа предвиђа да ће димензија топлине бити повезана са активним понашањима, док ће димензија компетентности бити повезана са пасивним понашањима (Fiske et al., 2006), што није добило потврду у резултатима нашег истраживања.

Као што смо већ навели, активна фацитација подразумева додатну подршку ученику из маргинализоване групе која је усмерена на остваривање позитивних исхода за ученике. Ова група понашања се најчешће манифестује као индивидуална подршка, у оквиру које наставник врши значајнија прилагођавања само за конкретног ученика. Стога, не изненађује да је учесталост ове врсте подршке негативно повезана са проценом компетентности групе којој ученик припада. С друге стране, негативна веза између учесталости пасивне фацитације и процене топлине није очекивана.

Табела 23. Корелације између категорија понашања наставника према ученицима из маргинализованих група и перцепције ученика на димензијама топлине и компетентности.

	Топлина	Компетентност
Активно наношење штете	-0,18	-0,17
Активна фацитација	-0,01	-0,23*
Пасивно наношење штете	-0,17	-0,08
Пасивна фацитација	-0,23*	-0,19

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Учесталост категорија понашања наставника у зависности од врсте стереотипа о ученицима из маргинализованих група делимично одговара предвиђањима БИАС мапе (Cuddy et al., 2007). Наиме, у случају група о којима постоје патернализујући стереотипи најчешће су присутни активна фацитација и пасивно наношење штете, као што предвиђа БИАС мапа. У односу на групе о којима постоје унивалентни стереотипи, модел предвиђа унивалентна понашања - наношење штете према групама о којима постоје стереотипи презира и фацитирајуће понашање према групама о којима постоје стереотипи дивљења, што добија делимичну потврду у нашим подацима. Према групама о којима постоје стереотипи зависти доминира пасивно наношење штете, што није очекиван налаз, с обзиром да теорија предвиђа највећу учесталост пасивне фацитације и активног наношења штете. Једнофакторска анализа варијансе указује да не постоје статистички значајне разлике у погледу учесталости одређених категорија понашања у зависности од врсте стереотипа о ученицима из маргинализованих група (График 8).

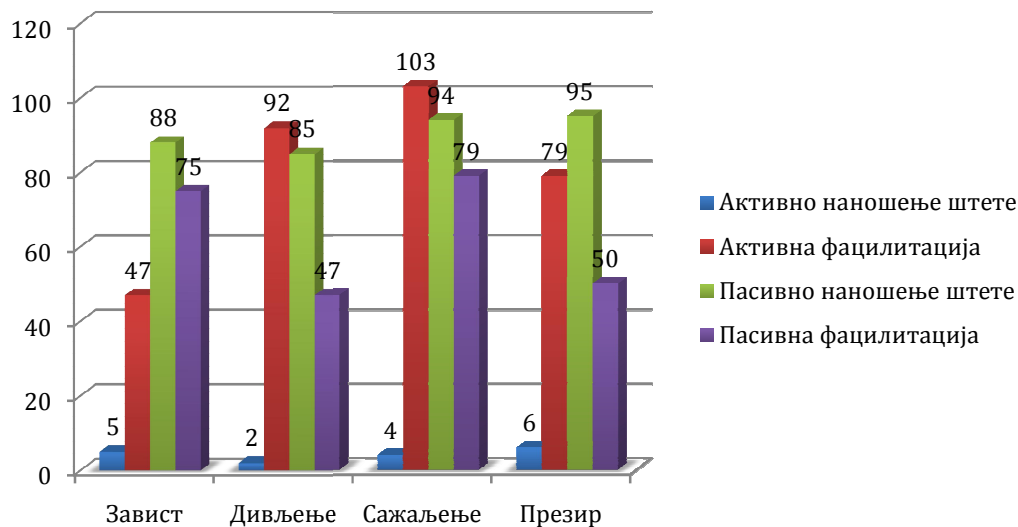


График 8. Заступљеност одређених категорија понашања наставника спрам врсте стереотипа о ученицима из маргинализованих група.

Једнофакторска анализа варијансе указује да значајне разлике не постоје ни у погледу учесталости одређених категорија понашања и групе којој ученик припада, осим у једном случају. Наиме, значајна разлика је добијена само у погледу учесталости активне фацилитације ($F(2,74)=6,29$, $p = 0,002$) према ученицима са сметњама у развоју ($M = 6,21$, $SD = 4,0$) и ученицима изразито ниског социо-економског статуса ($M = 2,58$, $SD = 2,85$). Као што смо већ навели, активна фацилитација која подразумева интензивну подршку најчешће је усмерена на ученике који су опажени као некомпетентни, што је доминантна представа наставника о ученицима са сметњама у развоју.

Када посматрамо учесталост одређених категорија понашања према одређеним групама ученика (График 9) видимо да је активна фацилитација најчешће заступљена у раду са ученицима са сметњама у развоју. Односно, наставници најчешће улажу додатни труд и обезбеђују индивидуалну подршку која је усмерена на остваривање позитивних исхода у случају ученика са сметњама у развоју. Пасивно наношење штете, односно једнак третман у ситуацији када је ученицима евидентно потребна додатна подршка или пак пропуштање да се делује, а што резултује негативним исходима или искуствима за ученика, је најчешће забележено у раду са

ученицима изразито ниског социо-економског статуса. Овакво понашање може бити интерпретирано као последица непрепознавања ове групе ученика као осетљиве од стране наставника, односно као групе којој је потребна додатна подршка.

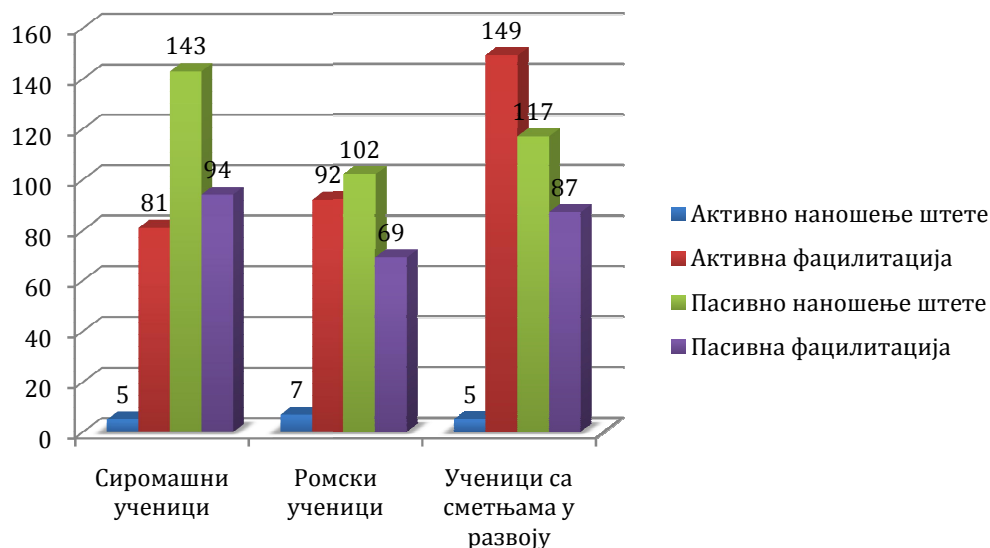


График 9. Заступљеност одређених категорија понашања наставника спрам одређених група ученика.

Како бисмо испитали повезаност димензија понашања дефинисаних дводимензионалним моделом стереотипа (Cuddy et al., 2007) и димензија наставничке перцепције о ученицима из маргинализованих група у наставку смо спајањем категорија активне фацитације и активног наношења штете добили категорију активних понашања, док смо спајањем категорија пасивне фацитације и пасивног наношења штете добили категорију пасивних понашања. Исто је примењено за добијање категорије фацитације и пасивног наношења штете. Супротно претходним налазима (Becker & Asbrock, 2012; Cuddy et al., 2007, 2008), димензија топлине је значајно повезана са пасивним понашањима, док је димензија компетентности значајно повезана са активним понашањима, и у оба случаја корелације су негативне (Табела 24). Дакле, наставници који опажају ученике из маргинализованих група компетентнијим, мање су склони да улажу додатни

труд у праксе усмерене на ученике из тих група. У овом случају можемо говорити о овим праксама као праксама које су усмерене на добробит ученика, с обзиром на занемарљив удео активног наношења штете у категорији активних понашања. С друге стране, перцепција ученика из маргинализованих група као топлијих води мањој учесталости пасивних облика понашања, односно понашања које одликује смањено улагање труда. Перцепција компетентности ученика из маргинализованих група је негативно повезана и са учесталосту фацитирајућих понашања, што би значило да ученици који припадају групама које су од стране наставника опажене као мање компетентне бивају у већој мери изложене фацитирајућим понашањима наставника.

Табела 24. *Корелације између димензија понашања и димензија перцепције наставника о ученицима из маргинализованих група.*

	Топлина	Компетентност
Активна понашања	-0,03	-0,25*
Пасивна понашања	-0,30**	-0,19
Фацитација	-0,13	-0,26*
Наношење штете	-0,18	-0,10

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Једнофакторска анализа варијансе указује да не постоје статистички значајне разлике између учесталости овако категорисаних облика понашања између различитих врста стереотипа. Ако погледамо на овај начин категорисана понашања у контексту стереотипа о ученицима из маргинализованих група, можемо приметити да пасивна понашања доминирају кроз све врсте стереотипа, као и да су пасивна понашања најчешће заступљена у односу на групе о којима постоје амбивалентни стереотипи (График 10).

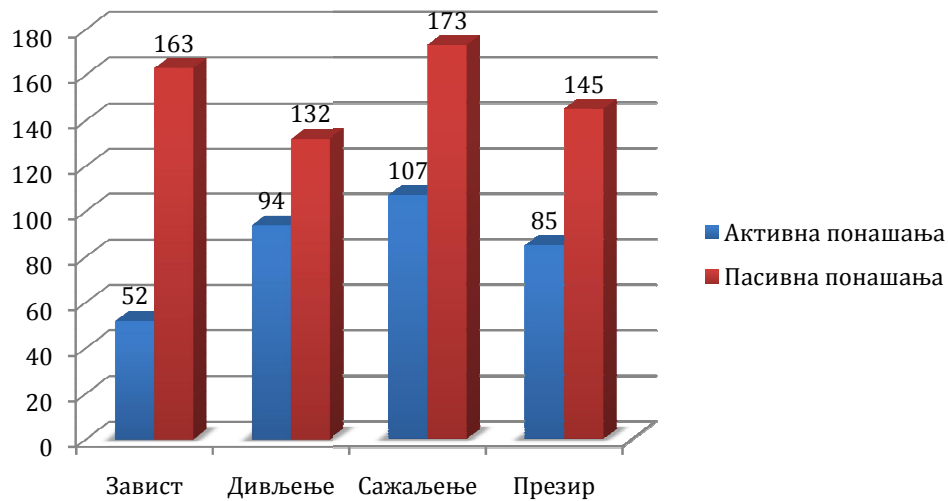


График 10. Заступљеност активних и пасивних понашања наставника спрам стереотипа о ученицима из маргинализованих група.

Фацилитурајућа понашања доминирају у свим групама, без обзира на врсту стереотипа, а у највећој мери су присутна у односу на ученике који припадају групама оцењеним као топле, али некомпетентне од стране наставника (График 11).

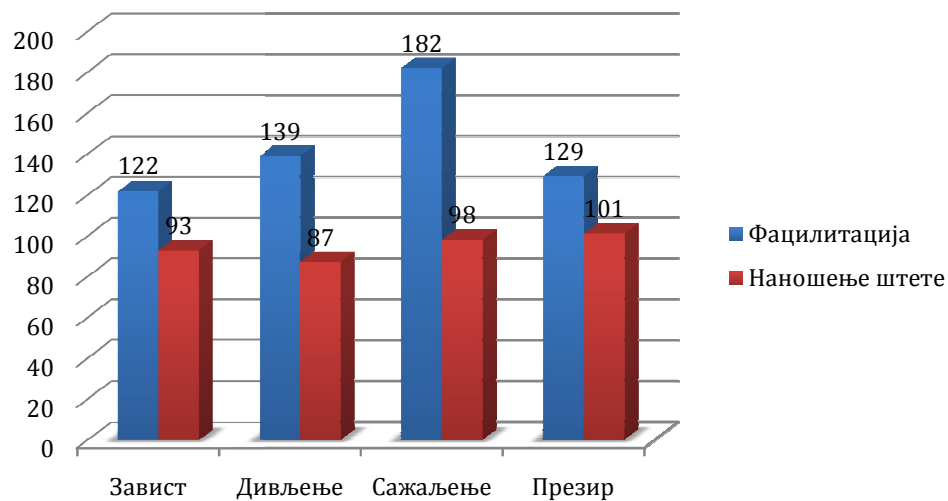


График 11. Заступљеност наношења штете и фацилитурајућих понашања наставника у зависности од стереотипа о ученицима из маргинализованих група.

Резултати једнофакторске анализе варијансе указују да постоје значајне разлике у учесталости активних ($F(2,74)=7,12, p = 0,001$) и фацитирајућих ($F(2,74)=3,86, p = 0,025$) понашања наставника у зависности од групе којој ученик припада. Наиме, наставници значајно чешће манифестују активна понашања у раду са ученицима са сметњама у развоју ($M = 6,42, SD = 4,07$) него што је то чине у раду са ученицима из породица ниског социо-економског статуса ($M = 2,74, SD = 2,87$).

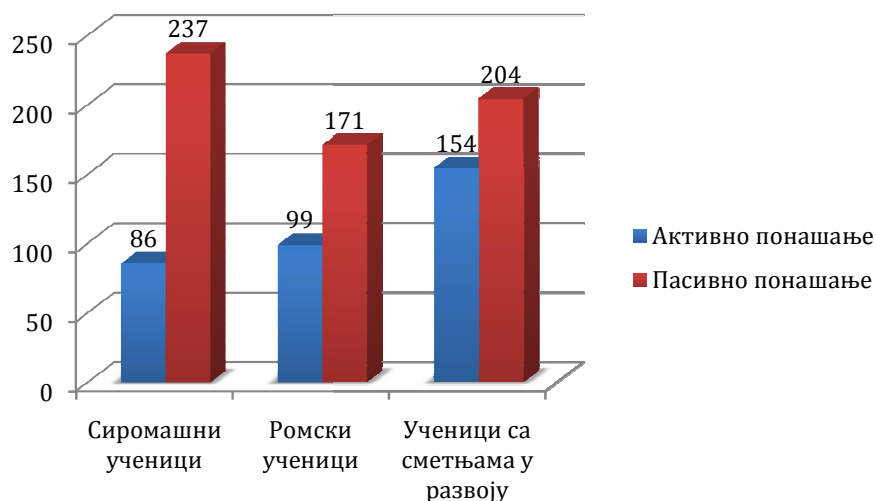


График 12. Заступљеност активних и пасивних понашања наставника у зависности од групе ученика.

Слично, понашања усмерена на позитивне исходе ученика су значајно чешће присутна у раду са ученицима са сметњама у развоју ($M = 9,83, SD = 5,98$) него што је то случај у раду са ученицима из породица ниског социо-економског статуса ($M = 5,64, SD = 5,44$).

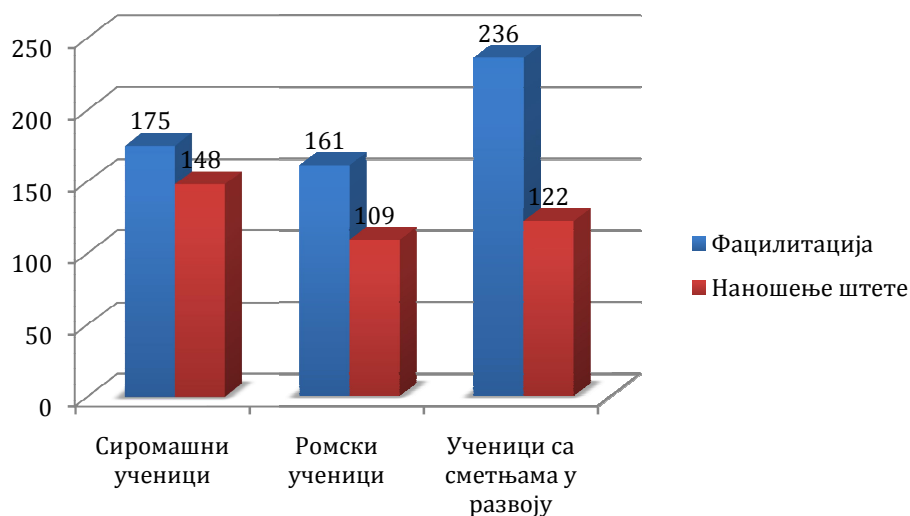


График 13. Заступљеност наношења штете и фацилитујућих понашања наставника у зависности од групе ученика.

Трећа хипотеза постулира постојање повезаности између наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група и одређених категорија понашања према ученицима из ових група. С обзиром да податке у овој фази истраживања карактерише угнеждена структура података, одлучили смо да анализи приступимо користећи хијерархијско линеарно моделовање (ХЛМ), при чему је основна јединица анализе час.

Урађене су четири одвојене анализе, у којима су као критеријумске варијабле коришћене учесталости понашања наставника према ученицима из маргинализованих група на димензијама активно-пасивно и фацилитација-наношење штете. Предикторске варијабле нивоу наставника су оцена топлине и компетентности групе којој посматрани ученик припада. Модераторска варијабла је број забележених јединица анализе на нивоу часа.

Интракласне корелације на нивоу наставника се крећу од ниских до умерених (пасивна понашања, $r=0,30$; активна понашања, $r=0,26$; фацилитација, $r=0,40$; наношење штете, $r=0,11$). Резултат поређења базичног једностепеног модела анализе на нивоу часа са моделом где је на другом степену анализе уведен наставник указује да се ова два модела статистички значајно разликују у случају свих понашања (пасивна понашања, $LR=$

7.603355 , $p < 0,01$; активна понашања, $LR= 5.221192$, $p < 0,05$; фацитација, $LR= 11.75867$, $p < 0,001$), осим у случају наношења штете ($LR= 0.8196323$, $p = 0,365$). Имајући све наведено у виду, одлучили смо да за анализу података користимо двостепено хијерархијско линеарно моделовање са часовима на првом и наставницима на другом нивоу анализе (Табела 25).

Табела 25. Увођење предиктора на нивоу наставника за предвиђање учесталости одређених категорија понашања

	B	SE	df	t	p
Критеријумска варијабла: Број понашања категорисаних као пасивна понашања					
Интерцепт	2,33	2.51	52	0,930	0,357
Број јединица анализе	0,61	0,05	52	11,320	0,000
Топлина	-0,14	0,08	21	-1,863	0,077
Компетентност	0,09	0,07	21	1,397	0,177
	B	SE	df	t	p
Критеријумска варијабла: Број понашања категорисаних као активна понашања					
Интерцепт	-2,33	2.51	52	-0,930	0,357
Број јединица анализе	0,39	0,05	52	7,305	0,000
Топлина	0,14	0,08	21	1,863	0,077
Компетентност	-0,09	0,07	21	-1,397	0,177
	B	SE	df	t	p
Критеријумска варијабла: Број понашања категорисаних као фацитација					
Интерцепт	-0,26	3,60	52	-0,073	0,942
Број јединица анализе	0,60	0,08	52	7,919	0,000
Топлина	0,09	0,11	21	0,807	0,428
Компетентност	-0,09	0,95	21	-0,933	0,361
	B	SE	df	t	p
Критеријумска варијабла: Број понашања категорисаних као наношење штете					
Интерцепт	0,26	3,60	52	0,073	0,942
Број јединица анализе	0,40	0,07	52	5,314	0,000
Топлина	-0,09	0,11	21	-0,807	0,428
Компетентност	0,09	0,95	21	0,933	0,361

Број забележених интеракција, уведен као предиктор на нивоу часа, се показао као значајан предиктор учесталости одређених категорија понашања. Затим смо на другом нивоу, нивоу наставника, као предиктор увели наставничку процену различитих група ученика на димензијама топлине и компетентности. Резултати анализе указују да наставничке оцене топлине и компетентности групе којој ученик припада нису статистички значајни предиктори учесталости одређених понашања (Табела 25).

Ослањајући се на истраживања која сугеришу да не можемо говорити о димензијама понашања, већ да су предложене категорије понашања дистинктивне (Becker, & Asbrock, 2012; Sibley, 2011), урадили смо и четири додатне анализе са истим предикторима и модераторима, али смо као критеријумске варијабле користили учесталости категорија понашања наставника према ученицима из маргинализованих група (активна фацитација, пасивна фацитација, активно наношење штете, пасивно наношење штете).

Интракласне корелације на нивоу наставника се крећу од изузетно ниских до високих (пасивна фацитација, $r=0,54$; пасивно наношење штете, $r=0,92$; активна фацитација, $r=0,24$, активно наношење штете, $r=0,01$). Иако се интракласна корелација често користи као критеријум оправданости коришћења ХЛМа, неки аутори су мишљења да без обзира на висину интракласне корелације, уколико постоји угнеждена структура података требало би користити ХЛМ. Пратећи даље логику рада коју хијерархијско линеарно моделовање подразумева, поредили смо базични једностепени модел анализе на нивоу часа са моделом где је на другом степену анализе уведен наставник. Резултат поређења указује да се ова два модела статистички значајно разликују у случају фацитирајућих понашања (пасивна фацитација, $LR= 21.3188$, $p < 0,001$; активна фацитација, $LR= 4.469095$, $p < 0,05$), али не и у случају наношења штете (пасивно наношење штете, $LR= 0.6084164$, $p = 0,435$; активно наношење штете, $LR= 1.766395 \cdot 10^{-8}$, $p = 0,999$). Односно, да је увођење нивоа наставника значајно унапредило предиктивност модела у случају фацитирајућих понашања. На основу

структуре података, али и на основу добијених налаза, одлучили смо да за анализу података користимо двостепено хијерархијско линеарно моделовање са часовима на првом и наставницима на другом нивоу анализе.

Табела 26. Увођење предиктора на нивоу наставника за предвиђање учесталости одређених категорија понашања.

	B	SE	df	t	p
Критеријумска варијабла: Број понашања категорисаних као пасивна фацилитација					
Интерцепт	3,31	2,77	52	1,197	0,237
Број јединица анализе	0,19	0,05	52	3,850	0,000
Топлина	-0,06	0,09	21	-0,712	0,484
Компетентност	-0,01	0,08	21	-0,164	0,871
	B	SE	df	t	p
Критеријумска варијабла: Број понашања категорисаних као пасивно наношење штете					
Интерцепт	-0,24	3,44	52	-0,070	0,945
Број јединица анализе	0,39	0,07	52	5,398	0,000
Топлина	-0,08	0,11	21	-0,758	0,457
Компетентност	0,09	0,09	21	1,035	0,312
	B	SE	df	t	p
Критеријумска варијабла: Број понашања категорисаних као активна фацилитација					
Интерцепт	-2,82	2,61	52	-1,082	0,284
Број јединица анализе	0,38	0,06	52	6,783	0,000
Топлина	0,15	0,08	21	1,906	0,070
Компетентност	-0,08	0,07	21	-1,267	0,219
	B	SE	df	t	p
Критеријумска варијабла: Број понашања категорисаних као активно наношење штете					
Интерцепт	0,45	0,39	52	1,152	0,255
Број јединица анализе	0,01	0,01	52	1,575	0,121
Топлина	-0,01	0,01	21	0,736	0,470
Компетентност	-0,01	0,01	21	-0,524	0,605

У све четири анализе се показало да је број забележених интеракција значајан предиктор учесталости одређених категорија понашања. Резултати анализе указују да наставничке оцене топлине и компетентности групе којој

ученик припада, уведени као предиктори на другом нивоу анализе, нису статистички значајни предиктори учесталости одређених категорија понашања (Табела 26).

Резултати хијерархијског линераног моделовања указују да наставничке процене топлине и компетентности ученика из маргинализованих група нису значајни предиктори учесталости различитих категорија понашања наставника према ученицима из ових група. Односно, резултати нашег истраживања нису потврдили претпоставку о постојању везе између наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група и понашања наставника према њима.

ДИСКУСИЈА

Повезаност наставничких уверења, имплицитних теорија и наставних пракси је документована кроз бројна истраживања (видети, Rubie-Davis, Stephens, & Watson, 2015). Међутим, истраживања образовања су се ретко бавила везом између наставничких стереотипа о различитим групама ученика и одабраних наставних пракси. Стога, у другој фази истраживања наш циљ је био да проверимо да ли на основу концепције коју наставник има о ученику, тачније о групи којој ученик припада, можемо предвидети праксе/понашања наставника према овим ученицима.

Полазећи од све чешћих апела које сусрећемо у литератури, како у области инклузивног образовања (нпр. Florian, 2008; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004), тако и у области социјалне психологије (нпр. Fiske et al., 2009), да истраживања укључе испитивање стварног понашања појединаца и група у специфичним контекстима, одлучили смо се за метод непосредног посматрања. У оквиру ове фазе посматрали смо 85 часова у одељењима млађих разреда у која су укључени ромски ученици, сиромашни ученици и ученици са сметњама у развоју.

ПОНАШАЊЕ НАСТАВНИКА ПРЕМА УЧЕНИЦИМА ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА

Примена непосредног посматрања је омогућила да се забележи разноврсност интеракција између наставника и ученика из маргинализованих група. Упркос разноврсности понашања, високе интерсубјективне сагласности између независних посматрача сугеришу да БИАС мапа (Cuddy et al., 2007, 2008) представља применљив оквир за анализу наставне праксе. Четири предложене категорије понашања се манифестују кроз понашање наставника усмерена на наставни процес/инструкцију, управљање одељењем, пружање социо-емоционалне подршке ученику и изградњу климе прихватања различитости.

Осим што пружају значајне увиде који нам помажу да операционализујемо БИАС мапу у образовном окружењу, налази истраживања нам помажу и да операционализујемо концепт инклузивне праксе који је често нејасан и оптерећен бројним тензијама и дилемама (Dyson, 1999; Norwich, 2013).

Ако квалитетну инклузивну праксу дефинишемо као праксу која одговара на различитости ученика, обезбеђујући позитивне исходе како за поједине ученике, тако и за одељење као групу, о фацититирајућим понашањима бисмо могли говорити као о инклузивној пракси. Понашања дефинисана као активна и пасивна фацититација представљају две перспективе о квалитетној инклузивној пракси које се најчешће сусрећу у литератури. Активну фацититацију карактерише додатно улагање труда од стране наставника како би обезбедио индивидуализовану подршку ученику из маргинализоване групе или како би спречио непожељна понашања других према њему/њој. Ова подршка је обично специфична, интензивнија или дуготрајнија него у случају других ученика, и истовремено видљива за све учеснике у наставном процесу. Аутори које се баве инклузивном педагогијом често о овом концепту говоре као о адитивној педагогији или специјалној педагогији (нпр. Florian, 2009). У овом случају доминантан приступ настави остаје неизмењен, док се специфична наставна пракса, најчешће индивидуална, развија за ученике којима је потребна додатна подршка

(Nilholm & Alm, 2010). Међутим, истраживања у области инклузивног образовања указују да нема потребе за посебним наставним праксама како би се обезбедила адекватна подршка ученицима из маргинализованих група (Davis & Florian, 2004; Lewis & Norwich, 2005). Шта више, интерактивни, холистички приступ, који се ослања на вршњачку помоћ у учењу, се показао као знатно ефективнији, не само у случају ученика из маргинализованих група, већ и у случају њихових вршњака (Nind & Wearmouth, 2006). Овај приступ може бити описан категоријом понашања коју називамо пасивна фацитација. Наиме, пасиву фацитацију бисмо могли описати као праксу која је иста за све ученике, али која је организована тако да резултује позитивним ефектима на учење и напредовање ученика из маргинализованих група. Ова врста понашања се у литератури најчешће сусреће под термином инклузивна педагогија (нпр. Florian, 2009) или културно релевантна педагогија (нпр. Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995).

Стога бисмо могли рећи да разлика између активне и пасивне фацитације може бити описана као померање од приступа који показује добре резултате у случају већине ученика, а који постоји паралелно са додатним или различитим праксама за ученике из маргинализованих група, ка развоју заједнице учења коју карактеришу прилике за учење доступне свим ученицима које омогућавају активну учешће свих (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Један од значајних налаза нашег истраживања јесте да фацитирајућа понашања, која можемо окарактерисати као инклузивну праксу с аспекта исхода за ученике из маргинализованих група, доминирају међу забележеним понашањима наставника (60,2%). Нешто чешће забележена је активна фацитација, сугеришући да наставници инклузивну праксу чешће опажају као индивидуалну подршку појединачним ученицима. Као што смо већ споменули, пасивна фацитација је у оквиру нашег истраживања донекле другачије конципирана у односу на концептуализацију дату о оквиру дводимензионалног модела стереотипа. Наиме, у оквиру дводимензионалног модела садржаја стереотипа понашања окарактерисана

као пасивна фацитација имају негативну конотацију која се види и из одређења које дају аутори модела, а по ком пасивна фацитација подразумева сарадњу која није жељена, али је толерисана зарад доласка до жељеног циља (Cuddy et al., 2007). Пасивна фацитација је на сличан начин операционализована и у другим истраживањима у којима је ова категорија понашања у позитивној вези са активним и пасивним наношењем штете (Becker, & Asbrock, 2012).

У оквиру нашег истраживања пасивна фацитација најчешће представља манифестацију квалитетне инклузивне праксе (Florian & Black-Hawkins, 2011). Наиме, понашања категорисана као пасивна фацитација, с једне стране, обезбеђују ученику подршку која му омогућава да оствари позитивне исходе, док је, са друге стране, та подршка интегрисана у рад одељења, умањујући на тај начин ризик од издвајања и стигматизације. Међутим, оно што је у оквиру нашег истраживања остало невидљиво, као последица одабране методологије, јесте намера наставника. Познавање намере наставника као критеријума за разликовање активних и пасивних понашања, а истовремено и као критеријума за препознавање одређене праксе као инклузивне, би можда донекле изменило слику о понашањима наставника према ученицима из маргинализованих група коју смо добили кроз наше истраживање.

За образовну праксу је посебно значајан налаз о заступљености понашања који су означени као наношење штете, с обзиром да ова понашања можемо третирати као различите манифестације дискриминације. Активно наношење штете које подразумева улагање додатног труда наставника да одређеном ученику нанесе штету или да изазове негативна искуства је најближе концепту дискриминације како се користи у истраживањима или у образовној политици. Изузетно ниска заступљеност ове категорије понашања говори о изостанку хостилности у односу наставника према ученицима из маргинализованих група. Истовремено, овај налаз упућује да наставници препознају ову категорију понашања као друштвено, или бар институционално, неприхватљиву. С друге стране, најчешћа категорија

понашања коју наставници испољавају у раду са ученицима из маргинализованих група јесте пасивно наношење штете. Због суптилне природе, ова категорија понашања често не бива препозната као дискриминација. Међутим, негативна повезаност између учесталости ове категорије понашања и субјективне процене добробити особе ка којој је понашање усмерено, говори у прилог третирања ове категорије понашања као дискриминације (Sibley, 2011).

Дакле, наставници најчешће пропуштају да пруже додатну подршку ученицима из маргинализованих група, обезбеђујући једнак третман за све. Ова врста пракси покреће питање начина на који наставници разумеју принцип једнакост, као истоветност или праведност (Ladson-Billings, 2000). У случају пасивног наношења штете чини се да се једнакост посматра као занемаривање разлика које постоје између ученика, односно као једнакост у третману, а не као једнакост у обезбеђивању прилика за учење и напредовање. Ако посматрамо на нивоу наставника, резултати указују да је пасивно наношење штете ученицима из маргинализованих група доминантан начин понашања у случају нешто више од половине наставника који су учествовали у овој фази истраживања. Међутим, на основу посматрања наставе и интервјуа који су урађени у оквиру треће фазе истраживања, наш је утисак да у већини случајева наставници наносе штету без намере или чак са добрим намерама, како их они опажају. Овај утисак су изнели и други истраживачи који се баве истраживањем наставе (Milner & Tenore, 2010; Saginor, 2008). Према Милнеру (2010), наставници често нису свесни сопствених имплицитних теорија о ученицима и настави и начина на који ова имплицитна уверења обликују њихове праксе. Ми бисмо додали да наставници често нису свесни потенцијалних ефеката сопствених понашања на поједине ученике или пак на другачији начин од истраживача дефинишу шта је позитиван исход. Наведено сугерише да је неопходно обезбедити концептуалне и практичне алате који ће помоћи наставницима да анализирају сопствену праксу из перспективе различитих група ученика.

Налази проистекли из посматрања наставе подржавају закључак из претходне фазе истраживања да наставници имају хетерогену представу о ученицима из маргинализованих група, односно да се представе о сиромашним, ромским ученицима и ученицима са сметњама у развоју, као и понашање наставника према ученицима из ових група донекле разликује. Интеракције наставника и ученика су најчешће забележене у случају ученика са сметњама у развоју, значајно чешће него у случају ученика из породица ниског социо-економског статуса. Истовремено, пасивно наношење штете је најизраженије у случају ученика ниског социо-економског статуса, док је активна фацитација најчешће забележена у случају ученика са сметњама у развоју. Наведени резултати указују да су ученици са сметњама у развоју од стране наставника најчешће препознати као ученици којима је потребна додатна подршка. Наставници теже да додатну подршку за ову групу ученика обезбеде кроз диференцирање наставе за ове ученике, прилагођавање правила и процедура које се односе на функционисање одељења, чешће пружање социо-емоционалне подршке или експлицитно реаговање на дискриминаторно понашање других према овим ученицима.

С друге стране, чини се да наставници најчешће превиђају потребу за прилагођавањем образовног окружења у случају сиромашних ученика. То је било приметно и приликом контактирања школа, с обзиром да би запослени најчешће реаговали изненађеношћу када бисмо рекли да посматрамо и интеракцију са ученицима из породица ниског социо-емоционалног статуса. Међутим, налази посматрања указују да наставници у случају ових ученика често занемарују њихова претходна искуства, знања и ресурсе. Наиме, у ситуацији у којој су издвајања за образовање ниска, наставници се често ослањају на ресурсе породица из којих ученици долазе, што ученике из породица ниског-социо економског статуса ставља у неповољнији положај. С друге стране, наставници су у односу на сиромашне ученике често испољавали патернализујуће понашање које се састојало у избегавању да прозову сиромашног ученика, да му дају повратну информацију на нетачно урађен задатак или да га укључе у активност уколико сам/сама не показује

иницијативу. Све наведено указује да је потребно додатно осветлити значај социо-економске димензије образовања и утицај који то има на учење и напредовање ученика.

Чини се да је и даље доминантно опажање инклузивне наставне праксе као праксе у којој се свим ученицима омогућавају идентична искуства (Florian, 2010) и где је једнакост дефинисана као једнакост у третману, а не једнакост у приликама. Ипак радује да имамо зачетке инклузивне праксе, које видимо у спорадичним деловањима наставника кроз која омогућавају разноврсне прилике за учешће свих ученика.

Однос СТЕРЕОТИПА О ГРУПИ И ПОНАШАЊА ПРЕМА ЧЛАНОВИМА ГРУПЕ

Основни циљ овог дела истраживања био је провера претпоставке да стереотипи наставника о групи којој ученик припада одређују начин на који ће се наставник понашати према одређеном ученику. Резултати нашег истраживања не иду у прилог овој хипотези.

Несагласности између резултата нашег истраживања и резултата других истраживања који су проверавали хипотезу о понашању може бити резултат методологије коју смо користили. Можемо кренути од разлике у методологији између нашег истраживања и истраживања аутора дводимензионалног модела. Наиме, методологија коју су користили Кади и сарадници се састоји у процени бихејвиоралних интенција чланова друштва према одређеној друштвеној групи (Cuddy et al., 2007). За разлику од њих у нашем истраживању је процењивано стварно понашање наставника према ученицима из маргинализованих група, што можемо сматрати валиднијим показатељем понашања у односу на процену бихејвиоралних интенција.

Истовремено, посматрање наставе које смо реализовали је било усмерено на бележење понашања на молекуларном нивоу, које је касније сажето у моларне категорије предвиђене БИАС мапом. На овај начин моларне категорије понашања које смо користили као критеријумске варијабле су обухватиле широку лепезу понашања која се односе на различите аспекте наставе. Стога, будућа истраживања морају наћи начин на обезбеде

релативну хомогеност понашања унутар исте категорије, што је посебан изазов када се ради о стварним понашањима у комплексном и динамичном окружењу какво је одељење.

Други аспект се односи на два нивоа процене која смо користили у нашем истраживању (међугрупни и интерперсонални) и испитивање везе између њих. У првом делу истраживања од наставника смо тражили да оцене групу ученика, док смо у другом делу процењивали понашање наставника према конкретном припаднику одређене групе. Наиме, стереотипи се у литератури често описују као интерпретативни оквир који усмерава процес обраде информација, резултујући асимилирајућим (или са стереотипом конзистентним) проценама појединца као члана групе (нпр. Fiske & Neuberg, 1990). Међутим, стереотипи такође могу служити као стандард у односу на који процењујемо припаднике одређене групе. Ово представља основну премису модела промене стандарда (енгл. *shifting standards model*), који предлаже да су појединци процењени на димензијама стереотипа у односу на стереотипе који постоје о групи којој припадају (Biernat & Vescio, 2002). На пример, наставник може проценити ромског ученика у свом одељењу као компетентног, с обзиром да га процењује као компетентнијег од типичног представника ромских ученика. Стога, процена типичности ученика као представника групе којој припада представља фактор који је могао утицати на понашање наставника према конкретном ученику.

Истовремено, природа и учесталост контакта између наставника и ученика, може довести до слабљења истакнутости њихових групних идентитета – стратегија декатегоризације (нпр. Miller, 2002). Као резултат слабљења салијентности групне припадности ученика, могли бисмо очекивати и слабљење везе између наставничке перцепције конкретног ученика и стереотипа о групи којој ученик припада.

Слично, Абеле и Војциски (Abele & Wojciszke, 2007) истичу да перцепција других и перцепција блиских других не подлежу истим законитостима. Наиме, исти аутори показују да опажање међузависности у остварењу циљева, може довести до тога да се примарна димензија у социјалној

перцепцији појединаца промени од наглашавања моралности ка наглашавању компетентности.

ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживања сугеришу да иако метод посматрања омогућава „хватање“ различитих аспеката живота у учионици, као и сви остале методе, ограничен је у опсегу у ком може мерити вишечестичну природу динамике одељења (Pianta & Hamre, 2009). Из неколико разлога могуће је очекивати да је применом метода посматрања дошло до потцењивања и/или прецењивања учесталости одређених облика понашања. Један од разлога јесте изузетно субјективна природа феномена дискриминације, схваћеног као наношење штете, због које је могуће очекивати да су посматрачи пропустили да забележе неке суптилне облике наношења штете, или пак да су неке од ових облика понашања погрешно разумели, било из перспективе наставника, било из перспективе ученика. Међутим, упркос субјективној природи овог феномена, истраживачи у овој области наводе да се може очекивати да је бар неке од ових догађаја могуће опазити (Suárez-Orozco et al., 2015). Други разлог потиче од претпоставке да је присуство посматрача значајно утицало на понашање како наставника, тако и ученика.

Упркос наведеним ограничењима, резултати истраживања указују да је непосредно посматрање метод који пружа значајне увиде у начин на који се одређени концепти манифестују. Наиме, многи наставници, чак и они са више радног искуства, понекад нису свесни свих интеракција са ученицима или ефеката који те интеракције имају на појединачне ученике. Стога, понашања забележена кроз систематско посматрање представљају добар основ за развој смерница за унапређивање наставне праксе која одговара на потребе за додатном подршком ученика из маргинализованих група.

Повратна информација на основу систематског посматрања са фокусом на ученике из маргинализованих група може помоћи наставницима да осветле одређене аспекте сопствене праксе, да је боље разумеју и последично да је успешније планирају. Више емпиријских истраживања подржава

претпоставку да конструктивна повратна информација дата на основу систематског посматрања наставе може бити успешно коришћена за унапређивање квалитета наставе (Stallings & Freiberg, 1991; Waxman, Tharp, & Soleste Hilberg, 2004). На овај начин наставницима се пружају концепти који ће им омогућити да структурирају сопствену праксу, док им се истовремено сугеришу критеријуми које могу користити приликом анализе и евалуације сопствене праксе.

Узимајући у обзир све наведено, чини се да БИАС мапа представља користан практичан алат који може подржати наставнике у изградњи разумевања праксе која одговара на различитости међу ученицима. Међутим, примена упитника и непосредног посматрања стављају наставника у положај објекта истраживања. Како бисмо омогућили да наши подаци буду валидирани кроз перспективу наставника, који јесу главни актер овог истраживања, у трећем делу смо приказали како наставници опажају себе у односу на ученике из маргинализованих група.

ТРЕЋА ФАЗА

МЕТОДОЛОГИЈА

Са циљем испитивања како наставници опажају сопствену улогу у развоју друштвене праведности користили смо полуструктурирани интервју. У овој фази истраживања, интервју је одабран као техника с обзиром да омогућава прикупљање података који пружају увид у осећања, уверења, значења и ставове саговорника (Patton, 1989, према Seidman, 2006), узимајући у обзир комплексност контекста у ком живи и ради. Овај метод се показао као посебно прикладан у истраживањима која се баве темама које нису уобичајене у говору саговорника, какве су вредности, намере и идеали (Åstedt-Kurki, & Heikkinen, 1994). Полуструктурирани интервју је, пак одабран, јер обезбеђује прикупљање ставова и мишљења свих саговорника о кључним темама. Због флексибилности, полуструктурирани интервју омогућава да се већа пажња посвети појединим темама које су значајне за саговорника, пружајући на тај начин богатије увиде у перцепције саговорника (Kallio, Pietilä, Johnson, & Kangasniemi, 2016).

ВОДИЧ ЗА ИНТЕРВЈУ

Водич за интервју је развијен на основу истраживачких питања и прегледа релевантне литературе која се односила на улогу наставника у грађењу друштвене праведности. Водич је обухватио две централне теме/дела које су описане листом специфичнијих питања.

Први део интервјуа је тзв. постопсервациони интервју (енгл. *post-observation interview* или *follow-up interview*) који је имао за циљ да осветли процесе који стоје у основи забележених наставничких понашања, односно да нам помогне да разумемо на који начин наставници доносе одлуке о својој наставној пракси и које информације узимају у обзир при доношењу ових одлука. Истовремено, ово је била прилика за истраживаче да провере

сопствене интерпретације забележених интеракција наставника са ученицима из маргинализованих група. Тумачење начина на који је наставник реаговао у специфичној ситуацији може бити замагљено недовољним знањем посматрача о контексту у ком се дешавају интеракције, начину на који су планиране или историјом која стоји иза одређене интеракције (Florian, & Spratt, 2013). Стога је увезивање података прикупљених кроз посматрање и интервју, помогло да знања и уверења која су постала евидентна кроз интервјуе повежемо са активностима које смо забележили током посматрања наставе.

Последњих година посебна пажња је посвећена значају развијања искуства учења у учионици које је конгруентно са културолошким миљеом ученика, као начин да се подржи социјално, емоционално и академско напредовање свих ученика (Phuntsog, 2001). Ово се у литератури често означава термином инклузивна или културно релевантна педагогија. Међутим, остаје нејасно на који начин наставници разумеју своју улогу у раду са ученицима из маргинализованих група и како ту своју улогу отелотворују у пракси. Стога, у другом делу интервјуа нагласак је на мисији и улогама наставника, са посебним нагласком на улози коју наставник има у изградњи праведнијег друштва.

Како бисмо проверили обухватност, релевантност и разумљивост питања, водич је примењен у пробном истраживању у ком су учествовале три наставнице разредне наставе које имају искуство у раду са ученицима из маргинализованих група. Након завршеног интервјуа, интервјуер је замолио саговорнице да дају коментар на структуру интервјуа, разумљивост и релевантност постављених питања. Поред тога, садржај водича је подвргнут анализи од стране „критичког пријатеља“ - стручњака за област образовања. На основу пробног истраживања и коментара „критичког пријатеља“, извршене су извесне измене у формулацији и редоследу питања. Коначна верзија водича је дата у Прилогу 3 овог рада.

УЗОРАК

У овој фази истраживања коришћена је техника сврсисходног квотног узорковања. Логика и предност ове стратегије узорковања лежи у намерном одабиру испитаника који могу понудити богате и разноврсне податке о испитиваним темама из сопствене перспективе, али не будући могућност генерализације добијених налаза (Patton, 2000). Основни критеријум за одабир наставника је био доминација одређене категорије понашања према ученицима из маргинализованих група. Стога, у трећој фази истраживања су учествовале наставнице који су у претходној фази били предмет посматрања, а који су у највећем степену испољавале: 1) активну фацитацију учења и укључивања ученика, 2) пасивну фацитацију учења и укључивању ученика или 3) пасивно наношење штете ученику. Као што смо претпоставили, у односу на предвиђања БИАС мапе, али и избор метода непосредног посматрања за процену понашања наставника према ученицима из маргинализованих група, изостала је група наставника код којих би доминантно било активно наношење штете ученику.

Иако су интервјуи реализовани са свим наставницама које су учествовале у другој фази истраживања, анализа је обухватила мањи број интервјуа водећи се критеријумом засићења (Hutchinson, 2005). Наиме, прелиминарне анализе интервјуа са наставницама које доминантно испољавају одређену категорију понашања према ученицима из маргинализованих група су сугерисале да анализе девет интервјуа дају одговор на постављена истраживачка питања, као и да анализе наредних интервјуа не доносе нове кодове и теме. У наставку су наведени основни подаци о наставницама које су учествовале у интервјуу (Табела 27).

Табела 27. Приказ података о наставницама које су учествовале у интервјуима.

Шифра наставника	Старост	Радни стаж	Доминантно понашање
СТ1511	47	18	Пасивна фацитација
МИ0407	33	6	Активна фацитација
ДА1505	52	29	Активна фацитација
ДР1511	41	15	Пасивна фацитација
ЈЕ2505	51	24	Пасивна фацитација
МИ2111	48	21	Активна фацитација
РА0209	34	10	Пасивно наношење штете
СЛ0912	38	11	Пасивно наношење штете
СТ0607	47	21	Пасивно наношење штете

ПРОЦЕДУРА

Истраживачи су унапред обавестили стручне сараднике да ће истраживање обухватити посматрање наставе и интервју. По завршетку посматрања наставе реализовани су интервјуи у школама у којима наставнице раде. Интервјуи су у просеку трајали од 30 до 45 минута и обухватили су две тематске целине – рефлексију на понашања забележена током посматрања и перцепцију наставнице о сопственој улози у изградњи праведнијег друштва. Пре интервјуа саговорнице су упознате са циљевима истраживања и начином на који ће подаци добијени кроз интервјуе бити коришћени. Уз усмену сагласност саговорница, сви интервјуи су снимљени у аудио формату, а потом и дословно транскрибовани. Кроз све фазе истраживања, наставницама је наглашавано да њихови лични подаци неће бити споменути или изнети у јавност нити у једној фази истраживачког процеса. За наставнице које су учествовале у интервјуима смо обезбедили потврду о учешће у истраживању и ваучер за куповину књиге по избору.

АНАЛИЗА ПОДАТАКА

Ослањајући се на смернице које дају Браунова и Кларкова (Braun, & Clarke, 2006) приступили смо тематској анализи интервјуа. С обзиром на фрагментираност теорија и емпиријских налаза које се баве темом друштвене праведности у контексту мисије и професионалних улога наставника одлучили смо се за индуктивни приступ подацима.

Индуктивни приступ подразумева процес пажљивог узастопног читања података кроз који препознајемо и конструишемо значајне теме и обрасце, као и везе између њих (Hankivsky, & Grace, 2015). Истраживач се усмерава на издвајање категорија значења из података, покушавајући да остави по страни унапред дефинисане оквире и истраживачке концепције, због чега се овај приступ често назива и приступом који је вођен подацима. Полазећи од података, истраживач може отворити нова питања која нису била антиципирана на почетку истраживања и анализу проширити на тај начин.

Што се нивоа анализе тиче, задржали смо се на семантичком или експлицитном нивоу (Boyatzis, 1998, према Braun, & Clarke, 2006), односно издвајању тема на основу експлицитног значења података. За овај приступ смо се определили сматрајући да је истраживање организовано на начин који не обезбеђује поузданост (енгл. *trustworthiness*) и ваљаност интерпретација које би се односиле на латентни ниво значења. Истовремено, у случају нашег истраживања посебно нам је значајна порука коју су наставнице хтеле послати о сопственој улози у развоју праведнијег друштва, што оправдава ослањање на комуницирани ниво значења.

Као што смо већ навели, анализа је урађена у складу са смерницама које дају Браунова и Кларкова (2006). У првој фази анализе упознали смо се са подацима кроз читање и поновно читање, покушавајући да приступимо подацима без ограда које поставља литература и претходно знање истраживача о овој теми. Ово је било делом олакшано, као што смо већ напоменули, непостојањем јединственог теоријског оквира који се бави наставничком мисијом и улогама у изградњи друштва респонзивног на

потребе свих. Током фамилијаризације са подацима бележили смо идеје и запажања о томе шта нам различити подаци говоре. Наредна фаза је подразумевала почетно кодирање семантичког садржаја текста. Код смо дефинисали као најмањи сегмент или елемент текста која може бити интерпретиран на смислен начин у односу на истраживачка питања (Boyatzis, 1998, према Braun, & Clarke, 2006). Приликом почетног кодирања смо се водили следећим принципима: *свеобухватност* – кодирани смо све елементе текста за које смо сматрали да се на смислен начин односе према истраживачким питањима, *контекстуализованост* – у кодираним сегментима смо укључили и информације о контексту уколико смо проценили да подржавају разумевање значења кодираних сегмената, и *вишезначност* – исти кодирани сегмент је могао бити кодиран на различите начине. Након почетног кодирања корпуса података, приступили смо издвајању тема кроз пажљиво читање, анализирање и стално поређење кодова. Кодове који су слични по садржају смо груписали у исту тему. Водећи се принципима унутрашње хомогености и екстерне хетерогености (Patton, 1990, према Braun, & Clarke, 2006) ревидирали смо издвојене теме. Наиме, унутрашњу хомогеност тема смо обезбедили кроз поновно читање кодираних сегмената у оквиру исте теме и проверавање њихове кохерентности. Упоредивањем издвојених тема смо проверили да ли међу њима постоје јасне и препознатљиве разлике, обезбеђујући на тај начин екстерну хетерогеност. Као резултат ове фазе анализе добили смо мапу тема које на смислен начин описују прикупљене податке. У наредном кораку смо дефинисали и именовали издвојене теме, покушавајући да истакнемо суштину одређене теме која се на смислен начин односи према испитиваном феномену, али која је истовремено разликује од других издвојених тема.

Фаза приказа налаза тематске анализе представља наш покушај да издвојене теме увежемо у кохерентну целину која говори о начину на који наставници опажају сопствену наставну праксу у раду са ученицима из маргинализованих група, али и о начину на који наставници опажају сопствену улогу у образовању и друштву у целини. Тежили смо да приказ

результата анализе померимо од приказа тема и образаца издвојених на семантичком нивоу садржаја ка интерпретацији, односно теоријски и емпиријски подржаном дискутовању значаја издвојених тема и образаца и њихових импликација (Patton, 1990, према Braun, & Clarke, 2006).

Транскрипти интервјуа су организовани коришћењем програма за анализу квалитативних података MaxQDA 12 који је омогућио издвајање, поређење и „брушење“ тема и графички приказ резултата.

О кредибилитету (енгл. *credibility*) и потврдљивости (енгл. *confirmability*) истраживања смо водили рачуна кроз консултовање са „критичким пријатељем“ током процеса анализе. Истовремено, како бисмо ограничили наметање личних значења, изнова смо се враћали оригиналним подацима и контрастирању на нивоу кодова и тема.

ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од перспективе наставника, издваја се говор о сопственој мисији и улогама у раду са ученицима, уверењима о ученицима из маргинализованих група и сопственој наставној пракси. Наведене теме у значајној мери одговарају „моделу лука“ који је развио Фред Кортхаген (Korthagen, 2004; Korthagen, & Vasalos, 2005), а који тежи да опише различите „слојеве“ наставника које је потребно узети у обзир при разумевању и подржавању њиховог професионалног развоја. Према Кортхагену, средина, понашање, компетенције и уверења наставника представљају спољашње слојеве који су најчешће адресирани кроз образовање наставника. Кортхаген додаје још два унутрашња слоја која сматра битним, а то су мисија и (професионални) идентитет наставника. Идеја која стоји у основи модела јесте да унутрашњи слојеви одређују начин на који појединац функционише у спољашњим слојевима модела, али модел дозвољава могућност двосмерног утицаја. Имајући ово у виду, кренућемо од приказивања говора наставника о унутрашњим слојевима, односно мисији и професионалном идентитету наставника (у нашем истраживању уско схваћеном кроз улоге наставника),

очекујући да ће нам то помоћи да боље разумемо уверења саговорница и њихове праксе у раду са ученицима из маргинализованих група.

МИСИЈА НАСТАВНИКА

Кортхаген (Korthagen, 2004) мисију наставника описује као ниво који се односи на дубоко интраперсонална питања какво је шта је крајњи циљ мене као наставника. У суштини, овај ниво одговара на питање шта нас инспирише да деламо на одређени начин, шта је оно што даје значење и значај нашем раду и животу (Korthagen, & Vasalos, 2005). Иако дубоко интраперсоналан, према неким ауторима овај аспект је истовремено и трансперсоналан (Scotton, Chinen, & Battista, 1996, према Korthagen, 2004) јер се састоји у освешћивању сопствене улоге у односу на већу целину, каква је друштво или чак човечанство. С обзиром на свепрожимајући карактер мисије, претпоставка је да нису сви наставници у једнаком степену свесни или у могућности да експлицирају сопствену мисију.

У оквиру нашег истраживања питали смо саговорнице да дефинишу сопствени мисију/крајњи циљ у раду са свим ученицима, као и специфично у раду са ученицима из маргинализованих група. Након итеративног процеса анализе одговора издвојене теме смо организовали спрам две димензије. Прва димензија се односи на садржај мисије, док се друга димензија односи на временски период у који саговорнице смештају своју мисију.

Садржај мисије се односи на аспект у ком саговорнице препознају да оне као наставници могу допринети свету у ком живе и раде, било да је то допринос појединачним ученицима, школи, локалној средини или друштву. На основу анализе издвојили смо десет тема, од којих се шест појављује у говору о ученицима уопште, као и у говору о ученицима из маргинализованих група (Табела 28). Иако саговорнице омогућавање ученицима да стекну знања наводе као мисију у случају свих ученика, донекле се разликује начин на који говоре о овој мисији. У случају ученика из маргинализованих група наставнице говоре о „извлачењу максимума“, док говорећи о другим ученицима говоре о стицању „минимума знања“, односно основних знања

који ће им омогућити да касније самостално уче и напредују. Занимљиво је да саговорнице често релативизују значај обезбеђивања знања као део своје мисије, истичући да постоје много значајнији аспекти мисије, а да је знање нешто што ученици могу и касније стећи.

„Стално понављам то, мени је најбитније да они изађу, да изграде неки здрав однос према себи, према другима, просто према колективу. Свако ће да научи, мислим, нико до сад није изашао из школе а да није знао да чита, да пише, да рачуна. Тако да ја уопште не сматрам то, кад они кажу јао учитељице ми смо изгубили, сад не знам, час математике. Не, нисмо изгубили, ми смо у добитку зато што смо разговарали о неким стварима које су јако важне и битне. Животно битне. Сви ћете то да научите, ко је сад неписмен мислим и, и да не зна да израчуна?“ (JE2505)

СТИЦАЊЕ ЗНАЊА се у случају ученика из маргинализованих група релативизује као крајњи циљ, уз истицање већег значаја социо-емоционалног развоја, а првенствено развоја прихваћености у групи. С друге стране, у случају осталих ученика наставнице као значајније од стицања знања истичу изградњу одређеног вредносног система који подразумева толеранцију и отвореност ка различитости. Занимљиво је још да је развој отворености према различитости и просоцијалног става најчешће истицан као мисија у случају опште популације ученика, док је у случају ученика из маргинализованих група најчешће навођена тежња ка развоју прихваћености у групи. Наведени налази говоре о ниским очекивањима која наставници имају од ученика из маргинализованих група у погледу академских компетенција, сугеришући истовремено присутне негативне ставове ученика према вршњацима из маргинализованих група. Истовремено, у наративима наставница је често присутно истицање развоја различитих, али комплементарних улога ове две групе ученика. Наиме, док је у случају ученика из опште популације нагласак на развоју просоцијалног става и улоге некога ко помаже другима, о ученицима из маргинализованих група се најчешће говори као о онима који ће бити у улози некога ко тражи или прима подршку других.

Анализа тема које су забележене у говору о ученицима из опште популације, упућује да саговорнице као једну од најважнијих мисија у раду са овим ученицима виде развијање „поштених“ и „добрих људи“, при чему под овим синтагмама подразумевају развој емпатије са другима, толеранцију за различитост и спремност да помогну другима. У контексту дводимензионалног модела стереотипа, могли бисмо рећи да саговорнице као своју мисију виде развој особа које карактерише топлина. Занимљиво је да се ова тема не јавља у говору о ученицима из маргинализованих група, иако су они, према подацима из прве фазе истраживања, доминантно опажени као мање топли. Додатно, изостанак тема које се односе на развој мотивације за учење и истраживање и професионални развој у говору о ученицима из маргинализованих група, подржавају претпоставку о ниским наставничким очекивањима од ове групе ученика.

Табела 28. Тематска анализа одговора наставника о њиховој мисији у раду са ученицима.

		Моја мисија...		
		...у раду са ученицима је да...	...у раду са ученицима из маргинализованих група је да...	
		Пример	Пример	
		f	f	
...стекну знање	„Наравно да је један сегмент да морају да науче основне ствари, алатке да би могли да надограђују даље знање.“	5 (5)	„Ту је оно, колико толико извући максимум из њих, ма колики да је. Код неког је виши, код неког је мањи. Кад свако дете јако добро познајете, процените га и извучете максимум из њега. Значи, максимум, ако је то не знам, рачунање до 100 и видимо да он не може даље, онда је то до 100 до краја четвртог разреда, али се то оствари. Ја то морам да остварим. Или да чита, да се описмени, не може да изађе да се није описменио, јер њега тамо у тој осетљивој групи, нема ко можда код куће да подучи и вероватно ни нема, ми знамо, знамо да нема. И онда смо ми ти који морамо да извучемо максимум на различите начине, како год знамо и умемо.“	5 (7)
...усвоје друштвене норме	„Просто да прихвати и научи који модели понашања су прихватљиви и због чега.“	1 (1)	„Па, нисам присталица шаблона и стереотипа, али неке норме морају да постоје. Значи просто то је ствар цивилизације, ствар неког васпитног момента. Значи, мора да схвати неке ствари - како одрастамо, тако све је више онога што морамо, а све је мање онога што желимо. Мислим да је на крају крајева и само васпитање је нека присила.“	2 (3)

Моја мисија...

	...у раду са ученицима је да...		...у раду са ученицима из маргинализованих група је да...
	Пример	f	Пример
...буду прихваћени од стране других	„Дакле, припремам дете као личност за даљи живот, за друштво, да буде и он прихваћен у друштву, а и да друштво прихвати њега.“	3 (3)	„Наставница: Шта је моја мисија у раду са њима? Имплементирати их у заједницу, у ову нашу заједницу онолико колико могу као учитељ... Интервјуер: Кад говорите о заједници, на шта мислите? Наставница: Мислим на одељење. То је оно што сматрам да могу да урадим... То је постављање темеља целог будућег живота. Уколико се осећају прихваћеним овде у одељењу, мој став је да ће тај однос пројектовати и на сваку другу заједницу. Сутра ће се осећати прихваћено на послу, прихваћено у средњој школи, на факултету, послу, и тако даље. Да немају тај, да им просто негде ампутирам тај осећај изопштености, одбачености, инфериорности, ето.“
...изграде самопоуздање	„Касније, трудим се да када препознам у њима интересовање за нешто да их просто подстакнем да се фокусирају на то. Наравно, да не занемарују оне остале сегменте образовања. Сматрам да свако од нас има то нешто за шта је предодређен и што му је онако просто богом дано, по чему одскаче од других или што је његова мисија и негде волим када	1 (1)	„Они ће шетати слободно улицом, тамо ће видети свашта... Просто их оснажити да буду припремљени, колико могу да се припреме, за све те сфере које их чекају... Једног дана посао, или већ докле ће ко стићи, факултети, свеједно. Просто негде ја мислим да је кључ у тој мотивацији и у подизању самопоуздања сваког од њих. Онда они могу све.“

Моја мисија...

...у раду са ученицима је да...		...у раду са ученицима из маргинализованих група је да...		
Пример	f	Пример	f	
	<p>приметим на том узрасту да дете покаже за шта је предодређено и то јако негујем код деце. То сматрам својом мисијом... Да му кажем да негује то код себе, да је то јако битно и важно, да је то нешто, нешто на чему треба да ради цео свој живот и да све негде да... Њихово самопоуздање подигнем на ниво „могу све што хоћу!“ То ми је јако важно.“</p>			
...буду срећни	<p>„Па, да деца буду срећна. Мислим, да видите срећно, насмејано дете. Мени је то најбитније. Прво то. Да буду срећна, да задовољна дођу у школу, да задовољна оду кући. Можда је погрешно, али то је - срећа детета на првом месту. А после ми је да научимо, да радимо... Да научимо да се дружимо, да радимо... После све иде лакше.“</p>	3 (4)	<p>„Оно што ми је најбитније је да буде срећна. Неко ко са, неко ко са толико година доживи све... Циљ ми је да буде срећна, задовољна, весела.“</p>	1 (1)
...развију просоцијалне ставове и понашања	<p>„Образовање је важно, али васпитање је много важније. Да науче да не буду себични, да науче да себе у неким ситуацијама повуку, да ставе себе са стране, а да помогну, да учине нешто за некога другог. Значи, да препознају ситуацију када могу сами да помогну, не када им неко тражи помоћ, него</p>	7 (14)	<p>„Негде ми је исти циљ као и за ове. Просто, нема разлике између њих и ових, мислим то што сам рекла и на почетку, ја просто не правим и не треба да се прави разлика између ученика, појединача, просто сви су једнаки и учимо их управо томе да се сви заједно друже.“</p>	1 (1)

Моја мисија...

...у раду са ученицима је да...		...у раду са ученицима из маргинализованих група је да...	
Пример	f	Пример	f
		када могу сами да, значи да сами препознају ситуацију и да се понуде и да помогну. Да буду саосећајни са другима, да покушају да се ставе у ситуацију другог. То је оно што им стално причам, када поступају једни према другима, говоре ружно или не знам шта, ставите се у ситуацију тог некога, па увек покушајте да сагледате ситуацију из његове перспективе, како бисте се ви осећали, шта год да вам се деси.“	
...их мотивишем да уче и истражују	„И наравно, да науче да се сналазе сами, да је знање променљива категорија, да просто морају да буду радознали, да морају да буду заинтересовани, да морају да копају сами, да се сналазе сами, да долазе до информација, неко опште образовање. Ето, то је моја нека, овај, да кажем, моја мисија.“	4 (4)	0
...буду професионално остварени	„Јако је битно да се баве оним што воле, оним за шта су предодређени, знате... Тај посао је нешто што нас одређује, је л' тако? Мислим, ако се, ако је посао нешто што те мучи, што те, што ти је оптерећење, што ти је баласт, онда је цео живот баласт.“	4 (4)	0

Моја мисија...

...у раду са ученицима је да...		...у раду са ученицима из маргинализованих група је да...	
Пример	f	Пример	f
...буду искрени и поштени људи	„Ја мислим да је то свима најважније - да буду добри људи, да буду поштени, да сутра, нема везе нека он буде пекар, али да зна шта ради и да зна да је он то зарадио, а не оно неко сналажење, сналажење увек има негативну конотацију. Он може да се снађе и да гази преко других људи, али да будеш човек, нема везе, буди у градској чистоћи, носи флуоресцентни прслук, али знаш да си то поштено зарадио.“	2 (3)	0
...буду добри људи	„Циљ ми је да направим мале људе, праве људе од њих. Да их изведем на прави пут. Кратко речено.“	7 (8)	0

Напомена. У колони фреквенце наведен је број наставника код којих је забележена одређена тема, док је у загради наведена учесталост изјава о одређеној теми.

На основу прегледа тема наведених у Табели 28, скренули бисмо пажњу на два обрасца која смо издвојили из података. Први образац је учесталије навођење крајњих циљева који се односе на социо-емоционалне домене развоја у односу на когнитивне домене. Наставници теже да јачају самопоштовање и самоувереност својих ученика, саморегулацију, емпатију и разноврсне социјалне вештине, као и да култивишу диспозицију за бригу о другима и изградњу односа са другима, што препознају и други аутори (нпр. Bascia, & Hargreaves, 2000). Померање фокуса наставника са когнитивног на социо-емоционални аспект образовања се у литератури препознаје као реакција на мењање природе социјалних односа у друштву: „У свету који се брзо мења, а који карактеришу нестабилни односи, трансформација структуре породице и сталне промене у захтевима света рада, многи наставници теже да образују ученике да буду више од продуктивних радника у свету рада“ (Bascia, & Hargreaves, 2000, стр. 10). Значај социо-емоционалних циљева наставе је посебно истакнут међу наставницима који имају одговорност да социјализују ученике из маргинализованих група (Bascia, & Thiessen, 2000). Тако, на пример, истраживања ефеката инклузивног образовања на ученике којима је потребна додатна подршка указују да ови ученици у редовном образовном окружењу остварују позитивне исходе у социјалном домену, али често на уштрб традиционално схваћених академских вештина (*видети*, Farrell, 2000). Наглашавање једног домена на уштрб другог може резултирати одржавањем неједнакости. Ослањајући се на то, инклузивно образовање тежи да истакне значај обе врсте исхода за ученике, како академских, тако и социо-емоционалних (Soodak, 2003), али у пракси често постоји дилема како обезбедити оба.

Иста дилема је имплицитно присутна и у наративима наших саговорница које често контрастирају циљеве из ова два домена, дајући увек предност остваривању циљева из социо-емоционалног домена. Ово покреће једно значајно питање, а то је – који су ефекти наглашавања социо-емоционалног развоја ученика, на уштрб стицања академских вештина за даље образовне путање ученика? Ово питање постаје посебно значајно када говоримо о

ученицима из маргинализованих група, посебно у случају ученика код којих је школа основни механизам за стицање друштвено релевантних знања.

Други образац који извире из података се односи на ниво окружења у ком наставник очекује да ће својим деловањем довести до промене. Наиме, саговорнице о својој мисији говоре првенствено као о деловању на појединца, док је перспектива о деловању на друштвеном нивоу споменута у одговорима две саговорнице. Ово је посебно значајно у контексту разумевања улоге наставника као агенса друштвене промене, претпостављајући да је први корак препознавање како ја као наставник могу допринети развоју праведнијег друштва, чиме ћемо се више бавити у наставку.

Друга димензија на којој можемо разликовати издвојене теме јесте временски период у ком наставнице говоре о сопственој мисији. Анализом смо издвојили две теме. Прва тема названа „мисија током школовања“ се односи на циљеве које наставник поставља за период школовања. Садржај ових циљева се најчешће односи на креирање пријатног окружења за ученике у ком ће се осећати лепо и прихваћено. Нагласак је на ономе што наставник опажа да може урадити сада и овде, ограничавајући ефекте свог деловања најчешће на период у ком је у непосредном контакту са ученицима.

„Циљ ми је да буду прихваћени у одељењу, у групи.“ (МИ0407)

Другу тему која се односи на говор наставница о сопственој мисији као дугорочном циљу смо назвали целоживотна мисија.

„Мисија ми је да постану добри људи. Да имају осећај према другоме, да могу да помогну једног дана ако буду успешнији, да имају осећај према некоме ко није - то ми значи бити добар човек. У невољи да зна да прискочи, да помогне... Тај осећај за другог ми је јако важан. И мислим да је та емоционална интелигенција јако битна кроз живот касније.“ (МИ0407)

Занимљиво је да саговорнице своју мисију у раду са ученицима из маргинализованих група доминантно дефинишу за период школовања – „да

добију своје место у одељењу“, „да имају могућност да се искажу на часовима“ или „да буду прихваћени у одељењу“, док у случају осталих ученика доминира дефинисање мисије као тежње за дугорочним утицајем (График 14).

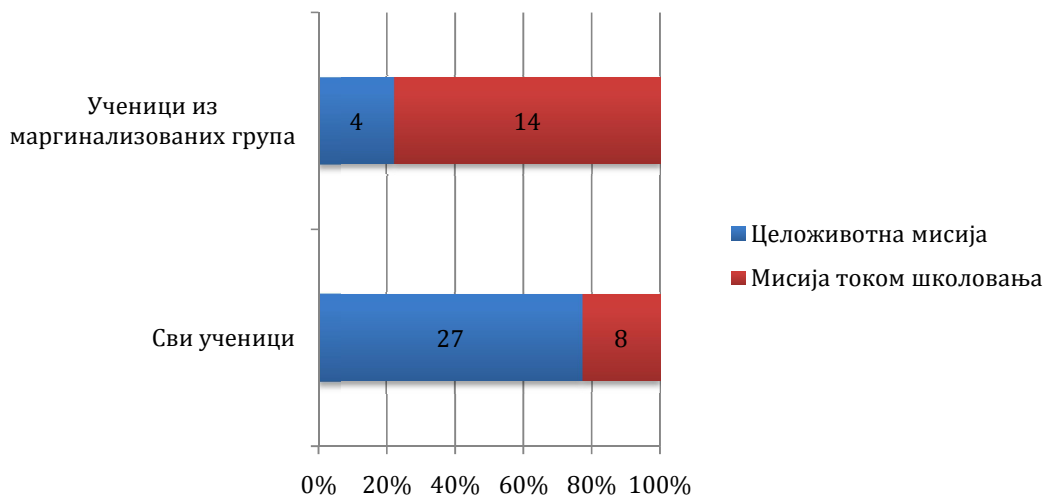


График 14. Заступљеност тема које се односе на временски оквир мисије наставника у говору о ученицима из маргинализованих група и о другим ученицима.

Следеће питање којим смо се бавили се односи на улоге кроз које саговорнице препознају да раде на остваривању сопствених мисија.

УЛОГЕ НАСТАВНИКА

Процес кодирања и сталног враћања подацима је резултирао издвајањем осам тема о којима наставници говоре када говоре о својим улогама. Улоге у контексту података можемо дефинисати као диференциране скупове задатака или активности које карактерише одређени заједнички циљ.

Упркос релативизовању мисије обезбеђивања знања ученицима, саговорнице ипак наводе да се најчешће налазе у улози учитеља. Када говоре о овој улози, свде је на скуп задатака или активности који реализују у непосредном раду са ученицима, а који за примарни циљ има стицање

академских знања (Табела 29). Ово упућује на извесну контрадикцију између мисије наставника која одговара на питање „Какав наставник бих ја волео/ла бити?“ и доминантне улоге наставника која одговара на питање „Какав сам ја наставник сада и овде?“ Међутим, саговорнице препознају да њихове професионалне улоге укључују више од подучавања ученика академским знањима, истичући бројне улоге које имају у развоју њихових социо-емоционалних компетенција (родитељ, регулатор социјалних односа, мотиватор, саветник). Поред улоге родитеља коју описују као „бригу о болу свакојаким“ појединачних ученика, наставници често наводе и улогу некога ко управља групом, али и развија компетенције ученика да функционишу као чланови групе. Ова улога се обично састоји у јачању заједничког надређеног идентитета ученика као чланова групе или одељења ком припадају (за појам *рекатегоризације*, видети Gaertner et al., 1993).

Кроз наглашавање социо-емоционалне подршке ученицима проверавају две одговорности о којима наставници говоре, а које настају услед значајних промена окружења, а последично и поделе улога између школе и породице. Наглашавање социо-емоционалног аспекта наставе можемо боље разумети кроз две концепције о ученицима и њиховим породицама, а које су присутне у одговорима испитаница. Прва концепција се односи на препознавање детињства као кључног периода у развоју појединца и значаја наставника за доживљај детињства.

„Мени је битно да они имају, просто, неки леп осећај, јер је детињство, по мени, најлепши период живота и то је темељ сваког од нас. Из детињства свака фрустрација преноси се на касније године. Сматрам да све оно што је можда запостављено тада да добија неку другу димензију касније, а волела бих да они израсту у зреле личности које су задовољне једног дана...“ (МИ0407)

У вези са тим је и концепција о породицама ученика, која додатно наглашава значај наставника за животне исходе ученика. Наиме, наставнице препознају да је дошло до повећања захтева света рада са којима се сусрећу родитељи. У том контексту, саговорнице често истичу да је дошло до повећања

одговорности наставника као некога ко може компензовати ређи контакт између родитеља и деце.

„...могу да потпишем да много више времена проводимо ми учитељи с децом него и сами родитељи. Родитељ можда и ради, буде преоптерећен, можда га и некад и не интересује, можда буде, из ко зна којих разлога, разочаран, дође кући, ћушне дете, је л' си сито, је л' си јео, пио јео, ту си, на броју су деца и крај приче. Питање је колико родитељи имају сада времена да разговарају с децом, колико приче, колико неких примера, мислим није само ни тај домаћи урадити. Мислим, треба га, треба га радити чисто неку навику, али, није ни то, просто прича, разговор, деци све више разговора треба, а то мислим да нажалост немају и све мање ће га имати, родитељи немају времена.“ (JE2505)

Табела 29. Тематска анализа одговора наставница о улогама које имају.

Улога	Наставник као неко ко...	Пример	f
Учитељ	подучава	„Е то је баш онај део када ја сад стварно сам учитељ и када треба да испредајем и да се држим тог мог плана, да им то испредајем, да им објасним и да просто они то морају, да ме саслушају. Трудим се да не доминирам стварно, али просто некада је неопходно да ви баш имате ту улогу учитеља да ви морате да причате и радите. Зависи од предмета, од наставне јединице.“	7(9)
Родитељ	брине	„Па, они кажу: „Наставнице, Ви сте и зубар!“ Пошто сам вадила и зубе, тако да, овај... (смех) Па, то је улога, прво мислим, друге маме. Разноразни су проблеми са којима они прилазе, долазе, обраћају се мени. Овај, тако да, у принципу, то је онако, првенствено, овај, да ли им је добро, да ли имају температуру, и да ли... многе су ствари о којима се бринете овде..“	6(8)

Улога	Наставник као неко ко...	Пример	f
		<p>Значи то је нека прва улога.“</p> <p>„Наставница: Ја сам пре свега мајка.</p> <p>Интервјуер: У чему се огледа та улога мајке?</p> <p>Наставница: У чему се огледа? Па рецимо кад нема, сад банализујем ствари, али кад нема ужину ја не могу да га пустим да сад као „баш ме брига што нема ужину“. Морам да му купим ужину, јер као свака мама бринем да ли је дете гладно или није гладно. (смех) Они су на том узрасту кад су те физичке потребе, још увек не умеју сами у потпуности да их реализују. Овај, то ми је негде сад онако помало и смешно. Не смешно него онако, овај... и драго... Тако да бринем о њима. Бринем о њима.“</p>	
Регулатор социјалних односа	гради социјалне односе	<p>„Улога неког ко покушава да одржи неко јединство, односно, па неку 'ајде да кажемо ту заједницу нашу, да то функционише, да се просто знају нека, нека правила школска, нека правила одељењска.“</p> <p>„Нека улога неког медијатора. Односно неког ко мири, помирује, смирује, овај, овај, али све наравно кроз разговор са њима, и кроз довођење њих самих у ситуацију да схвате да, или да су погрешили или шта је могло другачије да кажу.“</p>	5(8)
Мотиватор	подстиче	<p>„Знате како, овај, што се тиче рада, мислим, ту сам негде да му дам инструкцију у виду неког подстрека, значи немој да одустанеш. Ал' он толико пута каже мени: „Али, ја то не могу“. Ја му кажем: „Ти то можеш, само треба да се усредсредиш на то.“ Значи, просто га натерам да, да не посустане него му дам ту негде елана</p>	5(6)

Улога	Наставник као неко ко...	Пример	f
		и подстрека, значи можеш и избодрим га просто, и он седне и одради то. И онда ја кажем: „Ето видиш да можеш“, и сваки пут када постигне неки успех, када, када одради онако што се очекује, мислим шта ја лично очекујем од њега, ја очекујем можда од других и више али с обзиром да га пратим од почетка и колико није стизао и када стигне ја онда просто га похвалим и то њему је, њему јако било важно, посебно у првом разреду.“	
		„Улога неког ко их мотивише да раде, да раде више, да буду активнији, да буду уреднији, да, значи, воде рачуна о својим стварима, и тако даље, значи... Улога неког ко похвали и казни кад треба, у зависности од ситуације.“	
Саветник	усмерава	„Негде их доживљавам као можда мале људе којима, ето, онако као ограда на мосту да им будем, да им негде дозволим да истражују, да се траже, ал' да не дозволим да склизну негде где не треба. Ето тако, то је важно.“	3(4)
Ауторитет	има моћ	„Просто сте видели, да се на часу зна да сам ја ауторитет. Ја сам та која је испред њих, дозвољавам значи да изнесу своје мишљење, да кажу, да разговарамо о томе, да донесу закључак и све. Али се зна да сам ја та која је главна у учионици, када је везано за наставу, када је везано за рад, значи ауторитет...“	3(3)
Организатор	управља одељењем	„Улога некога ко је доследан, неко код кога је ред, рад и дисциплина (смех), значи да то просто то мора да се одради, океј то мора да се уради, да се уради – не могу да радим ако је бука, галама и остало, значи просто нека	2(3)

Улога	Наставник као неко ко...	Пример	f
		пријатна атмосфера, не као спартанска, значи али да се поштује.“	
Ученик	Учи	„Првенствено то је улога вршњака који је жељан да учи, да сазнаје и да тражи подршку.“ „Прво да воли децу, да воли људе, да је спреман да прихвати све своје недостатке и грешке, и да дозволи другима да га исправљају овај, на том путу, да се самоусавршава јер ја мислим да сваки дан се научи нешто ново, сваки дан.“	2(4)

Напомена. У колони фреквенце наведен је број наставника код којих је забележена одређена тема, док је у загради наведена учесталост изјава које се односе на одређену тему.

У складу са литературом која говори о улогама наставника као о мултидимензионалном концепту (нпр. Valli, & Buese, 2007; Ivić, Pešikan, i Antić, 2001), саговорнице говоре о вишеструким улогама које имају. Ова вишеструкост улога отвара питање комплементарности, односно конфликтности различитих улога наставника.

„Овај посао је рударски посао, шта год ко да каже... Али, верујте, да ви данас дођете и имате 15 улога за 15 минута и да при том, све што вас је стрефило пре тога и после тога, трудите се да вратите у колосек, то јесте рударски посао. А при том, да будете насмејани, да дете не примети да сте изнервирани, љути или бесни, па то је... Ужасан посао (смех). И да дођете насмејани, и да он осети топлоту, и да нема представу шта се пре тога догодило.“ (ДА1505)

Термин који је често коришћен када се говори о променама улога наставника јесте интензификација улога (Valli, & Buese, 2007). Интензификација улога се огледа у повећаним очекивањима од наставника. Ова очекивања се односе на адекватан одговор наставника на новине које се умножавају у условима који су, у најбољем случају, стабилни, а у најгорем случају се погоршавају (Hargreaves, 1992, према Valli, & Buese, 2007). Наставнице које су учествовале

у интервјуима говоре о интенсификацији улога, као последици образовних политика које се доносе централизовано, а које, из њихове перспективе, воде бирократизацији наставног процеса.

„У току трајања школске године се врши велики притисак на наставника. И наставник је доста запослен, упуслен неким активностима, који се не тичу конкретног ученика, односа наставник-ученик. То су на пример, административне неке обавезе, значи писање записника, састанчење, попуњавање различитих образаца, анализе поводом одређених тема, значи, једноставно, јако много времена се троши на неке анализе, превелике анализе. Наравно да се слажем да то треба да постоји, али је превелики број тих активности којима је наставник упуслен мимо саме наставе. Врши се велики психолошки притисак на наставника, где он мора да бира између тога шта му је важније у датом тренутку. И онда у неком тренутку, да би испоштовао рок који му је дат, мора да трпи настава.“ (СТ0607)

У контексту нашег истраживања које жели да испита на који начин наставници виде своју улогу у развоју праведнијег друштва, значајан је налаз да наставници своје улоге своде искључиво на улоге унутар одељења. У наставку смо покушали да осветлимо на који начин наставници виде везу између свог професионалног деловања и друштвеног контекста у ком се то деловање одвија и производи одређене ефекте.

НАСТАВНИК КАО ДРУШТВЕНИ РЕФОРМАТОР

У говору наставница о сопственој мисији и улогама које имају у раду са ученицима, изненађује тишина којом је покривен однос између наставника и друштва у ком дела. Док мисију наставници првенствено дефинишу као доприносе индивидуалним ученицима, улоге наставника се искључиво односе на живот одељења.

Периферност перспективе о настави као друштвеној реформи је подржана и резултатима квантитативног дела студије. Наиме, у оквиру упитника који су попуњавали у првој фази истраживања наставници су имали прилику да од 1

до 5 рангирају различите описе перспектива о настави (видети Прилог 1) спрам тога колико су им ове перспективе значајне. Први ранг је означавао перспективу која је најзначајнија за испитаника као наставника, док је пети ранг додељен перспективи која је опажена као најмање значајна (График 15).

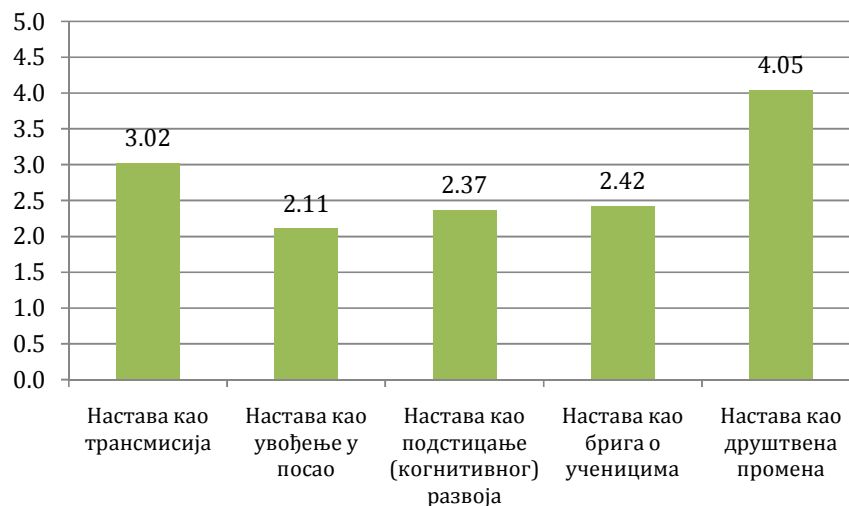


График 15. *Просечан ранг различитих перспектива о настави.*

На узорку од 452 наставника разредне наставе најмање значајном је оцењена управо перспектива о настави као о друштвеној реформи. С друге стране, изненађује доминантна перцепција наставе као увођења у посао, посебно ако имамо у виду да су у истраживању учествовали наставници ученика од првог до четвртог разреда основне школе. Сличан налаз је добијен и истраживањима са наставницима предметне наставе (Simić, 2013) и будућим наставницима предметне наставе (Stančić, Jovanović, & Simić, 2013) у нашој земљи.

Пошто саговорнице нису спонтано навеле улогу наставника у развоју праведног друштва, ова тема је покренута од стране интервјуера. На основу анализе интервјуа издвојили смо три кључне теме формулисане у виду питања: Зашто се неке групе налазе у неповољнијем положају у друштву у односу на друге? Како ја као наставник могу допринети изградњи праведнијег друштва? Који фактори ме ограничавају/помажу ми у изградњи праведнијег друштва?

Зашто се неке групе налазе у неповољнијем положају у односу на друге? Развијање агенсности наставника у друштвеном контексту је мотивисано питањима „Да ли постоји потреба за мојим деловањем?“ и „Да ли ја могу довести до промене?“ Одговор на прво питање зависи од начина на који наставник опажа друштво и положај различитих друштвених група у њему, односно од друштвене идеологије коју прихвата и стереотипа које има о одређеним друштвеним групама. С обзиром да је први део истраживања понудио увид у врсте стереотипа наставника о ученицима из маргинализованих група, интервјуи су понудили увид у начин на који наставници објашњавају положај ових група у друштву. Анализом су издвојене три подтеме које говоре о неповољном положају одређених група - дефицит појединца (наглашавање значаја индивидуалних фактора), дефицит културе (наглашавање фактора који су опажени као карактеристични за одређену групу/културу) и дефицит друштва (нагласак на контекстуалним факторима).

Битно је истаћи да су говорећи о групама које су у неповољном положају у нашем друштву, саговорнице наводиле управо три групе које су предмет овог истраживања – Роме, особе ниског социо-економског статуса и особе са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Прву подтему чине наративи наставника о неједнакостима у друштву као последици првенствено одређених карактеристика појединца.

„Генерално, за мене не постоји неповољан положај. Постоји можда неки тежи начин живота, или неко раслојавање или већ неке разлике које су потпуно мени прихватљиве, свако од нас одговара за свој положај. Ако смо одрасли људи одговарамо за свој положај и сами смо ту где смо ми то и креирали. Је л тако? Ја то тако доживљавам. Не мислим да је неко други крив мени што сам у неком положају. Мислим да сама сносим одговорност што сам у неком положају.“ (МИ0407)

„Има случајева када је то, како да кажем, њихова грешка. Просто има људи који су некако навикли да, како да кажем, да зависе од других људи. Односно, да ће стално неко да ускочи да им помогне, да ће стално неко да

ускочи у последњем тренутку да их спасе од нечега, е тако, а неће ништа да раде, или бирају шта ће да раде, па ја ово нећу, ово ми не одговара, и тако даље.“ (СЛ0912)

Према Горском (Gorski, 2008), функција оваквог погледа на друштво јесте да објасни и да оправда постојеће неједнакости смештајући њихове узроке унутар појединца. Истовремено, прихватајући овакав поглед на друштво, појединац негира сопствену одговорност за мењање актуелног друштвеног поретка. Кар и Слоан (Carr, & Sloan, 2003) мотивацију за изградњу ове перспективе виде у тежњи да се одржи *status quo* у друштву.

Друга подтема се може описати постојањем одређене културе групе која се заснива на заједничким вредностима, понашањима и скривеним правилима, а која, према овом виђењу, представља основни разлог због ког људи/групе остају у неповољном положају. Иако ове перцепције донекле признају утицај друштвеног окружења на стварање неједнакости у друштву, култура маргинализованих група се и даље описује у терминима дефицита (Јовановић, 2013).

„Наставница: Они би могли да усвоје та знања. Они немају никакве препреке што се тиче знања али они не осећају то као своју... као неку потребу. Они немају потребу за тим. Они масовно иду у школу да би добили потврде да су редовни ђаци школе јер другачије не могу да примају социјалну помоћ... И ја тврдим да није тога, да пола њих не би ни ишло у школу.

Интервјуер: А зашто мислите да је то тако, да немају потребу за знањем, како сте рекли?

Наставница: Зато што је таква култура. То је само таква култура. То није ништа друго. Они имају неке друге параметре по којима мере своје вредности. Знање свакако није то.

Интервјуер: Као на пример? Који би то параметри били?

Наставница: Који би то били? Па ти неки, неки... Да су лепе. То је јако важно кад већ причамо о овој ученици. Да је лепо, да је весело, да се добро

поједе, да се, овај, има лепа сукња, да је виде како је лепа. И то је то. Да се добро уда, да има што више деце и то су, то су њихови параметри... С којима се ја потпуно слажем..." (МИ3012)

Теорије које заступају гледиште о значају културе групе, као циљ образовања истичу да појединци из маргинализованих група науче вредности, понашања, навике и скривена правила привилегованих група како би остварили успех у друштву (Ladson-Billings, 2000; Dudley-Marling, 2007).

„Ја то доживљавам као борбу са ветрењачама. У прошлој генерацији сам имала девојчицу ромског порекла. Она је тек у четвртном разреду научила да чита и пише. Одрасла је са баком и деком. Износим појединачан случај, али не верујем да је усамљена. Мислим да је то можда, ако не шаблон, али у доброј мери судбина већине ромске деце. То дете проведе у школи осам сати и оно се враћа у своју породицу из које је потекло, из које је однеговано такво какво јесте, знате. И ви овде њему покушавате да усадите неке стандарде и неке норме, а онда се оно врати тамо одакле је потекло и где важе кроз неки други, нека другачија правила, неки другачији стандарди, где се користи другачији речник, и наравно не кажем да све падне у воду, али мало тога остане што смо урадили тога дана или те недеље, знате.“ (СТ1511)

Горски, рецимо, говорећи о култури сиромаштва, наводи да прихватање ове парадигме има за последицу приписивање одговорности групи за сопствени друштвени положај и ситуацију у којој живи, као и креирање представе о сиромашнима као о људима који не заслужују помоћ и који су одговорни, не само за сопствено сиромаштво, већ и за слабљење економије друштва у целини (Gorski, 2012). Истовремено, маргинализоване групе немају друштвену или политичку моћ да промовишу другачије наративе, што за последицу има да се ови стигматизирајући стереотипи чврсто везују за њих.

Најчешће заступљена је ипак трећа подтема коју смо назвали дефицит друштва, а која наглашава значај контекстуалних фактора за настанак и одржавање неједнакости у друштву.

“Зато што вероватно у целом друштву влада такво мишљење - да су Роми мање вредни, да живе неким животом којим не живе. То је неко уврежено мишљење које годинама уназад, деценијама уназад влада и то не може лако да се измени. Људи не желе да промене то мишљење. Ја сам у првом разреду на часу питала децу о Ромима, мада ми немамо ромску децу. И рекли су ми: „Они су прљави“, „Они се не купају“, „Они краду“... Ја их питам одакле им то, а они: „Па, причао ми је тај и тај, причали су ми родитељи...“ Ја кажем: „Добро, да ли сте некада упознали неко ромско дете?“, а они кажу да нису. Ја их питам: „Па добро, како можете да причате о томе, ако нисте упознали ту особу?“ Знате, то је оно мишљење које се преноси. Просто људи се не труде да виде да ли је то заиста тако или не. Вероватно им је најлакше да тако размишљају не обазујући се заиста на ситуацију каква јесте.“ (ДР1511)

„Па, заједничко тим групама је да једноставно околина одбацује припаднике тих група, игнорише их или чак, изразићу се још грубље, их и етикетира на одређени начин.“ (СТ0607)

Доминантна друштвена уверења, норме и вредности су најчешће баријере о којима говоре наставнице које одговорност за положај маргинализованих група виде првенствено у контекстуалним факторима.

С обзиром да претходни налази упућују да међу наставницима постоји препознавање да друштво креира неједнаке прилике за различите друштвене групе, наредно питање којим смо се бавили јесте како наставници опажају сопствену улогу у смањивању тих неједнакости.

Како ја као наставник могу допринети изградњи праведнијег друштва?

Иако улога наставника као друштвеног реформатора није примарна у наративима наставника, све саговорнице се слажу да наставници имају потенцијал да постану/буду агенси друштвене промене, односно да би наставници могли утицати на ублажавање друштвених неједнакости.

„Мислим да је кључна учитељска улога, мислим учитељ одради можда највећи део посла, ослободи их да размишљају, са једне стране. Са друге

стране, учи их како да решавају неке ситуације, како да у комуникацији наступају, да добију оно што желе, било да је то информација или да убеди некога у нешто. И наравно позиција на којој се налазе, оснажи их да користе све могућности и права на тој позицији да би остварили своје циљеве.“ (СТ0607)

„Мислим да много зависи од учитеља. Учитеља, наставника, од онога ко ради са њима. Мислим да је учитељ тај који умногоме може да имплементира то дете у заједницу, односно не издвајајући га од осталих и имајући исти аршин према њему, као и према осталој деци, својим понашањем показати како треба да се понаша према том детету. Не том детету, него уопште према деци из маргинализованих група.“ (СТ1511)

Међутим, саговорнице истовремено наводе да потенцијал који носи позиција наставника често не бива остварен. Најчешће као разлог наводе да промена не може бити резултат деловања појединца, већ да је неопходно заједничко деловање више актера.

„Тако да не знам шта да мислим, шта ми као наставници можемо. Не, само да кажем, није сад да кривим и родитеље, можемо сви ми, али негде морамо да се спрегнемо да сви, сви унутар окружења негде дамо свој допринос. Значи, не може један, не могу два човека, значи, морамо сви. Да погледамо и дечију страну и родитељску страну, и наставника и психолога и педагога, значи сви да се укључе, просто сматрам да више мозгова, више ушију, више очију просто може да нађе негде, неки тако конструктивни предлог и да направимо нешто. Али сад колико је све то изводљиво у данашњем времену, мислим јако мало.“ (ЈЕ2505)

„Прво мислим да је то јако дуготрајан процес, да мора много времена да прође да би се резултати таквог неког рада видели у друштву. Такође, мислим да наставник не може сам да буде носилац тих промена. Да просто мора да постоји нека темељна промена, које нема...“ (СЛ0912)

Говорећи о начину на који наставници могу утицати на смањење друштвених неједнакости, саговорници као механизам истичу првенствено неговање система вредности који се ослања на поштовање и прихватање различитости.

„Мада код мене у одељењу се развија тај негде однос, трудим се бар да развијем однос да нема тих неких разлика, да они знају и да поделе и кад одемо и на рекреативну наставу изузетно знају да, да просто направе и ту паралелу и нема оно е сад само ја имам и сад нећу теби да дам, него просто деле и гледам и позајмљују ствари када су оно, када су неке феште па дај ми ти твоје сандале, ја ћу теби да дам моју хаљину, па просто негде гледам и овде и уживо да поделе нисам доживела никада да је неко дете можда било гладно и то ако је и било ја сам оно, ево паре или ако деца имају ужину они поделе са њима. Тако да, у принципу, упућујем их и на ту варијанту да морају да се осврну око себе, да не буду само себични, да не буду саможиви да просто има, има још око њих деце која можда желе то а не могу да имају, значи да просто осврну се и да баце поглед на то и помогну уколико могу или да се склоне ако не могу да помогну по том питању.“ (JE2505)

„Али опет, морате ту пуно да радите, ако видите да дете има неко лоше виђење ствари и да то мора да се мења, онда мислим, стварно, – разговарај, разговарај, разговарај, да се то промени... Ако има потребе, онда је то индивидуални разговор са дететом, пре свега, мислим: „Зашто тако, шта ти видиш, шта те навело, одакле ти то, виђење тога“. Да видите одакле то потиче, да ископате, а после сви заједно разговарамо о томе. Ја њима кажем да они су ту свет да мењају да буде лепше. Звучи то, онако мало отрцано, али јесте тако. За неколико година они ће ту бити главни и креираће свет да буде баш онакав какав треба да буде. Ал' да буде леп. (смех)“ (ДА1505)

„Мислим да, првенствено, наставник као личност постављањем неких, да кажем, правила понашања која морају да се поштују, а с тим у вези и неким последицама понашања које није у складу с тим и подстицања

оног понашања које је добро, мислим да на тај начин... Онда, кроз неку сарадњу са родитељима, односно, да кажем освешћивање родитеља о тим неким ситуацијама које су проблематичне, које треба да промене... Мислим не буквално тако и говорити, наравно, али ето тако кроз неку сарадњу са родитељима, можда покушати да се неке ствари, овај, поставе на своје место.“ (СЛО912)

„То ми је циљ – да су они успешни, млади, паметни, здрави људи који ће гајити сутра своју децу и преносити им оне праве вредности које су чули овде.“ (ДР1511)

Као што је већ наглашено и од стране саговорника, наставници делују у контексту. Стога, за разумевање начина на који можемо подржати наставнике да од пасивних трансмитера доминантних друштвених уверења постану активни делатници, неопходно је да разумемо ограничења са којима се током овог процеса сусрећу, као и снаге на које се можемо ослонити.

Који фактори ме ограничавају/помажу ми у изградњи праведнијег друштва?

Као значајан механизам професионалног развоја наставника Кортхаген (2004) истиче рефлексiju на унутрашње слојеве – односно на мисију и професионални идентитет наставника, коју назива сржном рефлексijом. Ова врста рефлексije би требало да омогући наставнику да поново успостави контакт са сопственом мисијом и идентитетом, креирајући на тај начин препознавање нових начина за рад на сопственој мисији. Кортхаген истиче два питања која подржавају процес сржне рефлексije. Прво је питање о ономе што наставник кроз свој рад покушава да оствари. У овом контексту то би било праведније друштво, кроз промовисање вредности поштовања и прихватања различитости, као што смо видели у претходном делу. Друго питање се односи на факторе који ограничавају остварење ове мисије, при чему бисмо ми додали као значајан и осврт на факторе који доприносе остварењу мисије.

У покушају да систематизујемо факторе које су наставници наводили у интервјуима као подстичуће или ограничавајуће за улогу наставника у изградњи праведнијег друштва, користићемо оквир инспирисан еколошким моделом Ури Бронфенбренера (Слика 5).

С обзиром да еколошки модел наглашава да се развој не дешава у вакууму, већ да је то процес који је прожет контекстом у ком се дешава (Bronfenbrenner, 1986), постулирамо да се наставник налази под утицајем система интеракција које укључују различите актере који су у константном процесу промене и међусобног утицаја. Сваки од различитих слојева средине има мање или више значајан утицај на наставника, али истовремено и промене у наставнику врше утицај на различите нивое контекста у ком он живи и ради. Наглашавајући двосмерност утицаја, овај модел управо подржава претпоставку да оснаживање наставника као агенса друштвене промене може довести до извесних промена контекста у ком наставник дела.



Слика 5. Фактори који подржавају или ограничавају деловање наставника ка смањењу друштвених неједнакости.

У средишту модела налази се троугао који чине наставник, родитељи и ученици и који представља микроокружење у ком наставник, као неко ко покушава да утиче на смањење друштвених неједнакости, делује непосредно. Према еколошком моделу (Bronfenbrenner, 1986), ово би уједно представљало и микро и мезо систем, с обзиром да поред актера са којима је наставник у непосредној интеракцији, укључује и односе међу њима.

Следећи ниво би према еколошком моделу одговарао егзосистему, који чине значајне институције друштва, било да су организоване са намером или спонтано настале. Појединац може да буде директно укључен у овај систем, али може да буде под утицајем ових структура и кроз различите актере из свог непосредног окружења. Као факторе на овом нивоу наставници наводе систем образовања и мас-медије.

Последњи ниво, који Бронфенбренер назива макро-системом, представља културни контекст који је изражен кроз доминантне вредности, норме и правила.

Поред наведених фактора, наставнице су често говориле о карактеристикама професије наставник као значајним ограничавајућим или фацитилирајућим факторима за делање из улоге друштвеног реформатора. С обзиром да се ове различите карактеристике посла разликују у мери у којој су примарно последица одређеног нивоа система, они су поређани од фактора који су доминантно под утицајем макро-система (нпр. друштвени статус професије, материјали услови), преко фактора који су под доминантним утицајем егзо-система или у овом случају система образовања (нпр. организација разредне и предметне наставе, могућност напредовања наставника) до фактора који зависе од организације микроокружења – у овом случају одељења и школе (нпр. подршка професионалном развоју наставника унутар школе).

У наставку су детаљније представљени фактори за сваки од наведених нивоа.

Микро окружење и интеракције у њему

На нивоу наставника, саговорнице као кључно истичу постојање мисије, односно циља да се утиче на развој праведног друштва и мотивације да се

дела ка остварењу мисије. Изненађује да упркос честом аргументу да наставници нису довољно компетентни за рад са разноврсном популацијом ученика (*видети*, Baucal, Jokić, i Kovač-Serović, 2014), нико од саговорника није навео компетенције као један од значајних фактора.

„Ако се жели, ако се има јасан циљ... И, ако постоји одређени број људи који има исту мисију или сврху постојања, они могу довести до чега год пожелеле... Ја дубоко у то верујем...” (МИ0407)

„Па, велика воља. Опет се враћам на то да кад и ми имамо неку мотивацију да нешто урадимо, просто то... то иде само од себе. Јака воља. Као и код деце. Кад имају мотивацију, можда треба мало више времена, али то иде онако лагано и све се да негде сложити онако како треба. Кад је воља јака, мотивација, онда можете урадити све што замислите.” (МИ0407)

Када говоримо о ученицима као партнерима или препрекама деловању наставника ка праведнијем друштву, занимљиво је да су они издвојени као тема само у говору наставника код којих доминирају фацититирајућа понашања према ученицима из маргинализованих група. О вршњацима као фацититирајућем фактору говоре наставници код којих је доминирала активна фацититација, док их као ограничавајући фактор препознају наставници код којих је доминантно забележена пасивна фацититација. Говорећи о вршњацима као партнерима који доприносе изградњи климе прихватања и поштовања различитости у одељењу, а последично и у друштву, саговорнице су користиле наратив о неисквареној, искреној, дечијој природи.

„Па зато што деца најбоље виде... Зато што сматрам да децу треба пустити да покажу оно што јесу... Свако дете може да покаже бригу боље од било ког одраслог човека, бригу о некоме, бар сам ја имала таква искуства. Нисам им то можда ни градила колико су они заиста са тим дошли... Осећај за другог... То је онако код њих баш наглашено. Мислим да је то дечије, то је природно по њиховој појави самој, јер мени је дете једнако искреност, искрена осећања, и негде када и дође до неспоразума

то је због неког неразумевања тренутног. Кад то разбистримо они просто имају ту чисту природу, деца, поготову мала, говорим о деци од првог до четвртог разреда.“ (МИ0407)

С друге стране, говорећи о вршњацима као актерима који ограничавају деловање наставника на изградњи толеранције и прихваћености, била је доминантна перспектива о деци као о продуктима процеса породичне социјализације. У овом контексту, наставнице су у ствари посредно говориле о систему вредности који доминира у породици као баријери.

„Морала сам доста да радим са другом децом, јер нису они били проблем него друга деца, код њих су владали ти стереотипи и онда сам то морала да сређујем. Успела сам донекле, нажалост, јер су они то од својих родитеља преузели, а ти родитељи нису били спремни да се промене.“ (ДР1511)

„Однос деце према њима, деца то примете врло брзо. Они се осећају инфериорно, то приметим. А понекад приметим да је и однос одраслих према њима... Односно, с обзиром да сада дружење деце иницирају родитељи, односно родитељи бирају пријатеље своје деце, понекад бивају мање или више изопштени из тих социјалних контаката.“ (СТ1511)

О первазивности теме породице, односно родитеља говори податак да је ова тема забележена у свим интервјуима. Родитељи су од стране наставника опажени пре као непријатељи, него као сарадници, о чему говоре и други аутори (Hargreaves, 2000). Дакле, породица је најчешће спомињана у негативном контексту (24 спомињања у интервјуима осам саговорника), као агенс социјализације који промовише вредности које су у супротности са вредностима праведног друштва.

„Углавном, мислим да су родитељи ти који такође утичу на те неке ствари. Мислим да родитељи могу свом детету да...да га васпитају тако да просто... Школа као школа мислим да не може да утиче на саме друштвене неједнакости, хоћу да кажем као целина. Али могу родитељи,

може учитељ. У смислу да ћеш дете да, своје дете наравно, овај, да васпиташ тако да постоје различити људи, да то просто што неко има, а неко нема, или што је неко пуначак а неко други није, или што неко носи наочаре, не носи наочаре, и тако даље, да то није разлог уопште да се са њим не дружиш или не комуницираш или тако даље. Тако да мислим да су родитељи ти први који могу да утичу. Али су родитељи превише оријентисани на себе саме. На себе и на своје дете. Е, то је оно што је, по мом мишљењу, проблем целог друштва.“ (СЛО912)

„Фууу, стереотипи. Али видите, не можете у породици је већ заступљено. И ако сте ви васпитали твоје, ваше дете, видиш, то је тако. Он је овакав, он је онакав. Лоши сте као родитељ. То колико наставник може да допринесе је под знаком питања. Већи утицај има породица него ми. Али опет, морате ту пуно да радите, ако дете има неко лоше виђење ствари. И да то мора да се мења. А онда мислим стварно – разговарај, разговарај, разговарај, да се то промени... Знате, ако породица гура једну причу, а са вашом причом се то не поклапа, то је већ сизифовски посао, али не одустајете. Котрљате.“ (ДА1505)

Истовремено, наставници често говоре о „асинхронизованости“ родитеља породице и школе. У основи се чини да стоји уверење да је школа наставила да промовише систем вредности који је имала и претходно, а који је позитивно конотиран, док се друштво променило, а са њима и вредносни систем родитеља као интегративног дела друштва.

„Па, мени највише отежавају родитељи. Мислим, ја немам проблема са њима да ми они сад дођу на родитељски или на отворена врата и да ми говоре нешто ружно или било шта, али просто видим код куће они их не уче исто то, и онда он кад дође, треба нешто да подели, он стане и гледа зато што му је можда родитељ рекао да не сме никоме да да ту бојицу. И онда ја сад треба да окренем причу да треба да подели са другаром... Ето, просто на тај начин родитељи, да кажем, доста доприносе... Или то што сам рекла на почетку, што су одбацивали ту девојчицу управо због тога што су родитељи наметали неко своје мишљење и виђење и

онда, просто, мени је теже да радим, овај, под тим утицајем. Под утицајем родитеља, то сам мислила.“ (РА0209)

„Нисмо синхрони, знате. Породици школа није битна, обично није битна. Самим тим нема неког синхроног деловања, нисмо на истој страни, нису нам циљеви исти и то се аутоматски одражава на дете које је тотално онда у некој конфузији, у неком расулу, шта сад ту треба да се ради, кога ја сад ту да слушам, је л’?“ (СТ1511)

С друге стране, родитељи су само у два наврата споменути као фактор који подржава деловање наставника на изградњи праведног друштва. У оба случаја наставници су споменули примере родитеља који су се организовали како би прикупили материјалну помоћ за сиромашне ученике.



Слика 6. Непосредно окружење у ком наставник практикује своју улогу друштвеног реформатора.

Као што се може видети из претходно наведених цитата, актери у микроокружењу врше међусобне утицаје, који иако двосмерни, нису увек једнако заступљени у оба смера. Стрелица означава смер утицаја који је у говору наставник чешће заступљен, док круг означава присутан, али знатно мање заступљен смер утицаја у говорима наставника (Слика 6). Иако и наставници и родитељи често врше утицај на ученике, остаје отворено питање синхронизованости тих утицаја које се појавило као значајна тема у

наративима наставника. Истовремено, то отвара питање начина на који се ученици носе са утицајем различитих садржаја социјализације којима су на раном узрасту изложени од стране значајних других.

Егзо и макро окружење

Поред интерперсоналних утицаја које смо претходно описали, бројни фактори на нивоу институција и друштва у целини могу ограничавати деловање наставника (Milner, & Tenore, 2010). Као што је приказано на Слици 5, образовно-васпитни процес се одвија утичући и под утицајем целокупног културног контекста који укључује систем вредности и идеологије доминантне у датом друштву, али и под утицајем значајних институција друштва, какве су систем образовања и мас-медији.

„Мислим да медији доприносе томе на разноразне начине. Чак и филмови где су Роми увек приказани како купе неки отпад, бришу нешто, чисте на семафорима, краду итд. ја кажем зашто њих не прикажу у другачијем светлу. Кажем Роми, јер смо од њих сада кренули... Никада се не приказује да су завршили факултет, да су урадили нешто, а заиста има оних који вредно раде, зидају куће и вредни су као и сви остали. Заиста ми је тужно да гледам домаће филмове, јер увек кад се појаве Роми тако су приказани или сам такву слику ја стекла о њима. То треба мало да се исфилтрира, да не буде увек тако. И остали медији, не само телевизија. Медији су главни кривац за све што се дешава у друштву. Тако бар ја мислим.“ (ДР1511)

Систем образовања се имплицитно спомиње у наративима свих наставника, што је и очекивано, с обзиром да су питања у интервјуу усмерена на тему образовања. Генерално гледано, систем образовања се од стране саговорника опажа као фактор који има потенцијал да подржи наставнике, као кључне агенсе у систему образовања. Говорећи о томе како образовање може подржати наставнике или подржати смањивање друштвених неједнакости, као доминантна тема се издваја подизање свести припадника маргинализованих група о значају образовања.

„Наставница: У свему опет лежи образовање. Сад некако то ја гледам...

Интервјуер: Како мислите то, у основи лежи образовање?

*Наставница: Размишљам како да дефинишем... Просто, ако сте ви образовани, трудићете се да буду и ваша деца образована и све, и просто радите на томе. Онда просто нема, нема тих разлика, не знам.“
(ДА1505)*

„Просто од почетка, од самог, од првог разреда, кад они крену да причају шта би хтели да постану кад порасту па и даље, просто, они се наравно мењају... То буде у почетку нешто скроз друго, до осмог разреда скроз нешто изабери другачије. Али опет учитељ или наставник, педагог, ко год ради у школи мислим да може доста да допринесе да усмери ученике да просто се школују, да наставе школовање даље, да прекину тај зачарани круг сиромаштва.“ (РА0209).

Макро-систем или културно окружење у друштву је друга најчешће заступљена тема у наративима наставника када се говори о факторима који доприносе или отежавају наставнику да делује ка смањењу друштвених неједнакости. Ова тема је забележена 18 пута у наративима седам наставника и у свим случајевима се о овом аспекту говорило као о ограничавајућем, често и депримирајућем. Две теме, које се међусобно преплићу се могу издвојити из наратива наставника. Једна је тема која се односи на низак социо-економски статус друштва у целини и ефекат који то има на појединце. Друга тема се односи на промену вредности ка материјалистичким и индивидуалистичким вредностима.

„Али, нажалост, сад у овом времену, људи јако су нервозни, немају пуно времена, немају слуха и долази и до конфликта, и долази до неких ситуација које можда и нема потребе да дође, али просто ето, десило се тако како је и ту је крај свега.“ (ЈЕ2505)

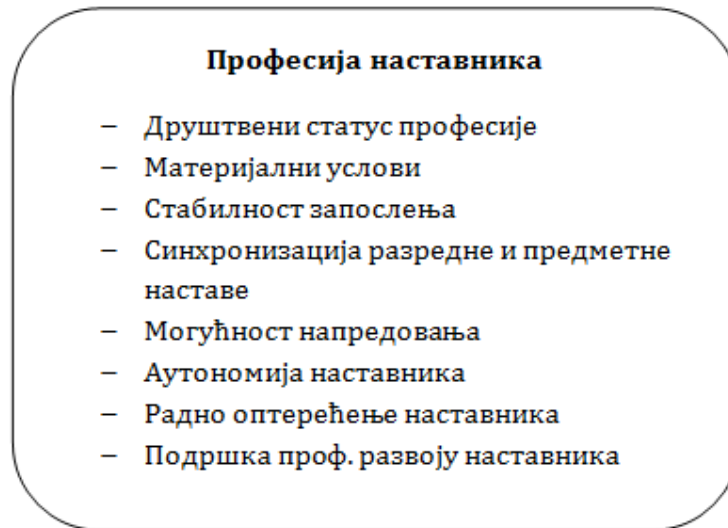
„Дакле, зато што мислим да друштво у коме тренутно живимо пропада. Па самим тим и образовање пропада. У ком смислу? Зато што су се промениле вредности. И зато што се много више цене патике, одећа,

напумпане усне, нокти, и остале ствари које су само спољашње, а много мање неке унутрашње људске вредности за које сви знамо. Значи, много се више пажње придаје тим неким спољашњим факторима. А самим тим, и не само то, него у принципу ситуација је поприлично очајна, што се мене тиче. Овај... И онда људи су безвољни да уопште раде..." (СЛО912)

Наративи наставника су у складу са Иглекхартовој тезом (Inglehart, 1997) да су код људи из сиромашних земаља, односно у друштвима материјалне оскудице заступљене материјалистичке вредности.

Карактеристике професије наставник

Често су навођени и фактори који се односе на карактеристике посла наставника (Слика7). Ова група фактора је забележена 32 пута у наративима наставника. Сви фактори су описивани као ограничавајући, осим подршке професионалном развоју наставника која је навођена и као подстичући и као ограничавајући фактор.



Слика 7. Карактеристике посла наставника које утичу на улогу наставника као друштвеног реформатора.

Значајно је нагласити да у складу са претходним истраживањима код нас (Friedman, Pavlović Babić, & Simić, 2015; Kovač Cerović, Jovanović, & Pavlović

Babić, 2016), једино је подршка професионалном развоју унутар школе опажена као подршка улози наставника као друштвеног реформатора. У оквиру ове подтеме, наставници најчешће спомињу значај подршке стручних сарадника и директора.

С обзиром да се део фактора који су везани за посао наставника односи на структуру и организацију образовног система (Табела 30), сматрамо да они нуде значајне препоруке за доносиоце образовних политика како унапредити самоефикасност наставника у улози некога ко доприноси смањивању друштвених неједнакости.

Табела 30. *Подтеме и кодирани сегменти који се односе на карактеристике посла наставника.*

Подтеме	Кодирани сегменти	f
Друштвени статус професије	<p>„Апсолутно мислим да је просвета, никад на нижим гранама није била него сад. Моје мишљење и мојих колега. Не причам на памет него причамо тако ми између себе и просто је негде дошло да смо ми као последња рупа на свирали. Ја кажем не треба нико да страхује од нас, нити смо, ми смо обични људи. Значи, уђем, попричам, па викнем некада, па викну и родитељи, мислим, па то није забрањено, али је сада дошло до тога да буквално вам пакују све и свашта. И дошло је то време, осећам се, као што је некад било лов на вештице. Ја се осећам, верујте ми, тако као просвета, као оно да спаљују, ‘ајде да сад спаљујемо све просветне раднике.“ (ЈЕ2505)</p> <p>„Знате јако ме заболи кад, дешавало се на рођенданима мојих пријатеља, или...познаника, прокоментаришу „она ће мени!“ Знате како то... И бави се, без обзира, шта год да је... Ја не кажем, и у просвети има врло залуталог света, али сам јако поражена када се о колеги, ма ком колеги, овај, прича ружно. И ето, тај неко се бави децом, тај неко је само човек, чак и ако је</p>	3(4)

направио неку грешку, па боже мој, мислим... Не верујем да је, прошао је, неко га је, овај, оценио, проценио да може да се бави тим истим послом. Не верујем да је то сад за жигосање, анатемисање и тако даље. Ми смо имали ситуацију да се колегиница казни, доведе на стуб срама зато што је, не знам, дала петнаестоминутну, сад ја ширим опет тему, дала петнаестоминутну вежбу коју сви дајемо. Тако, знате... У просвети је један општи хаос. Генерално. Почевши од неких методичких ствари преко структурних ствари, преко кадровских... сегмената, да, да, да. Заиста један општи хаос. И некако, не знам шта би то требало да се уради, једино тотално из темеља и све требало да се промени.“ (СТ1511)

- Материјални услови „Па, у смислу, ево рецимо средстава, у смислу, ја конкретно немам компјутер, рецимо да осавременим наставу. Имамо медијатеку која је врло често и заузета, онда би то требали родитељи, односно једина ситуација је родитељ да то купи или да поклони школи. Значи све нешто у сарадњи са школом, онда то зависи од...онда то зависи, просто, и од материјалних могућности родитеља, колико су и они спремни да улажу у образовање своје деце.“ (РА0209) 1(1)
- Стабилност запослења „Оно што ми отежава да делујем из те улоге је то што ја већ дванаест година немам сталан посао, него радим на замену. Ја сам у овој школи ево већ друга година, претходно сам била десет година у једној школи, и, овај... и проблем је то што Вам је потребна веза да бисте се запослили, да бисте добили посао за стално потребна Вам је веза у министарству, ја је немам. Те стога то је нешто што ме онако с времена на време убије у појам и што ми тај мој елан који имам... што ми, да кажем, скраћује крила, поткресује крила. Ето то је 1(1)

оно што, главна ствар која ме стварно доста омета у томе, у смислу да стално почињете нешто из почетка, никад не знате где сте и где ћете бити и да ли ћете имати посао, нећете имати посао... да ли ћете бити у том одељењу онда када сте у том одељењу годину дана, или пола године, и тако даље. Немате довољно мотивације да се нешто превише удубљујете у ситуацију, и да покушавате нешто јер знате да сте ту привремено и да после ко зна где ћете бити, то је једна ствар која ми онако баш доста отежава.“ (СЛ0912)

Синхронизација
разредне и
предметне наставе

„Мислим да сигурно 50% тога не функционише више када изађу из четвртог разреда, код неких и већи проценат... Мислим да нису исти стилови ни рада, ни комуникације на свим нивоима образовања. Знате како, овај касније у предметној настави наставник предаје један предмет, то је прва, прва ставка. Јако је тешко да се наставник, велики број наставника повеже на сличан начин, управо не размишљају исто, друго та повезаност градива и уопште начина на који се приступа и комуницира са ученицима потпуно су различите личности, различити предмети, а и јако је тешко да сви људи се уклопе. Да направе једну стратегију која би била приближно иста, да тако кажем. Мени је много лакше као једној особи да ја то све спроводим. Он не зна шта се десило на претходном часу, долазе ученици можда са неким проблемом, он мора да пређе градиво, он не зна сад како да наступи, док испита ситуацију њему је час већ прошао. Онда је већ санкционисан да није испунио задатак на том часу и то све тако иде. То ствара једну додатну нервозу, једну конфузију, једну интеракцију која се стално преноси. И то наравно се одражава на ученике, а мислим посебно на ове ученике који се теже сналазе.“ (СТ0607)

3(6)

<p>Могућност напредовања</p>	<p>„Знате, овде у просвети имам утисак да су остали само они неамбициозни ентузијасте. Неамбициозни јер Ви овде у просвети почнете и завршите као учитељ. Наравно доживљавате трансформацију, није исто кад почињете и није исто када завршавате своју каријеру. Али о некој каријери у смислу неког напредовања, неког квантитативног и квалитативног ширења... Мало то, без обзира и на ове семинаре о којима се прича, без обзира и на разне, назваћу их козметичким стварима, мислим да ствари остају status quo.“ (СТ1511)</p>	<p>1(1)</p>
<p>Аутономија наставника</p>	<p>„Ја лично мислим да је сам систем образовања тако постављен да градиво мора да се прелази одређеним темпом, значи у одређеним временским секвенцама, и уз обимност самог градива која ограничава начин на који ће наставник организовати време. Учитељ, односно наставник нема могућност да одређује колико је времена потребно за ту групу и којим темпом та група може да прати. То је један од ограничавајућих фактора. Други је велики притисак који се врши на наставника од стране школске управе, министарства, руководства школе, родитеља ученика.“ (СТ0607)</p>	<p>3(4)</p>
<p>Радно оптерећење наставника</p>	<p>„Онда се бавимо папирологијом, 1500 ствари треба да испланирамо, све запишемо, предамо извештаје, све тако, бавимо се тиме а мало времена нам остане за децу.“ (ДР1511)</p> <p>„На пример, административне неке обавезе, писање записника, састанчење, попуњавање различитих образаца, анализе поводом одређених тема, значи, једноставно јако много времена се троши на неке анализе, превелике анализе. Наравно да се слажем да то треба да постоји, али је превелики број тих активности којима је наставник упослен мимо саме</p>	<p>3(6)</p>

наставе... Врши се велики психолошки притисак на наставника, где он мора да бира између тога шта му је важније у датом тренутку. И онда у неком тренутку да би испоштовао рок који му је дат, мора да трпи настава.“ (СТ0607)

Подршка
професионалном
развоју наставника

„Ја први пут у одељењу имам дете са аутизмом, са тим 6(9)
Аспергеровим синдромом. Била сам, прво, јако затечена. Помало уплашена, како ћу и шта ћу да, како ћу да се изнесем са свим тим. Сада Вам говорим најискреније, асистент ми је десна рука у тој причи. Врло ми је од помоћи, и врло много ми значи њено присуство. Али је и тај однос нешто што мора да се мења, и да се трансформише. И наравно, ја, верујте сада, помоћу... као мајмун, помоћу покушаја и погрешака, тако решавам ситуацију. Знате, пробате ово па видите да не иде, па пробате оно па онда видите то као нешто успе.“ (СТ1511)

„Ја имам велику подршку од педагога, психолога, директора школе и јако сам срећна због тога. У принципу, стварно, када сам у недоумици, а јесам, наравно мени уопште није проблем да питам или да тражим савет, или од колега свакако. Уопште ми то, немам тај проблем, да кажем: „Не могу да се снађем у тој ситуацији, дајте помозите ми, шта да урадим да буде најбоље“. А некад и кад нисам сигурна да ли ја то добро радим, онда опет тражим помоћ. А вероватно, то вам је као дете, увек му треба нека подршка. Прија вам да вам неко каже: „То је добро!“. А исто ми не смета да ми неко каже: „Није добро“. Онда значи размишљам како да то поправим.“ (ДА1505)

Напомена. У колони фреквенце наведен је број наставника код којих је забележена одређена тема, док је у загради наведена учесталост изјава које се односе на одређену тему.

Према Кортхагену и Васалосу (Korthagen, & Vasalos, 2005), препознавање дискрепанце између мисије и ограничења са којима се појединац суочава, можемо сматрати сржном дискрепанцом - тензијом која утиче на саму срж појединца. Описано води питању како наставници реагују на ове ограничавајуће факторе. У интервјуима у којима су наставници говорили и о својој реакцији на ограничења, она је најчешће описана као емотивна реакција - развој беспомоћности, безнадежности и фрустрираности.

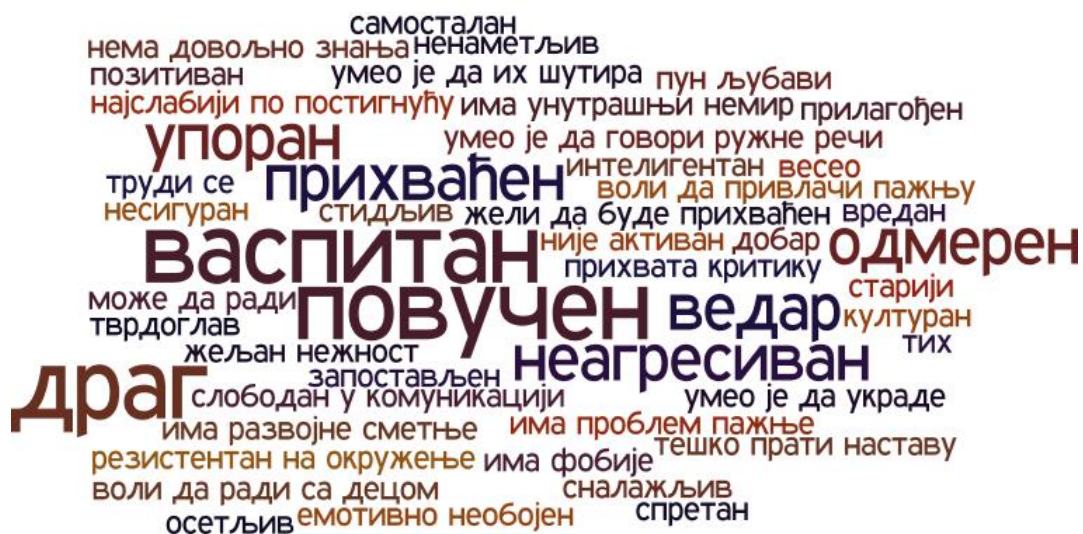
„Тотално сам оно, негде сам безнадежна, и не знам ни шта да саветујем својој деци... ја просто не знам на шта да их упућујем, шта да радим, где да идем. Мислим, питање је да ли по свету има било шта. Видимо сад ово тотално неко лудо време тако да не знам, ја сам одувек негде гајила наду и жељу да, и саветовала тако деци и овој школској деци да заврше нешто што воле да раде, али нажалост то је сад овде неизводљиво. Мислим ви ћете завршити нешто што волите и онда ћете сто година чекати да добијете посао и можда га никада нећете ни добити, нећете добити ту прилику него ћете бити принуђени да радите било шта.“
(JE2505)

На претходним страницама су изложени резултати анализе говора наставница о друштвеним групама које су предмет овог истраживања, као и о сопственој улози у изградњи праведнијег друштва. У наставку ћемо се усмерити на говор наставника о специфичном ученику и праксама наставника према том ученику које су забележене током посматрања наставе. Односно, према Кортхагену (2004) померамо се од унутрашњих ка спољашњим слојевим, од мисије и идентитета ка уверењима и понашањима.

Уверења наставника о узроцима ученичког успеха/неуспеха

Поједини аутори у области психологије образовања истичу да је за праксу наставника најзначајније на који начин опажају узроке постигнућа и понашања ученика (према Rubie-Davis, Stephens, & Watson, 2015). Полазећи од начина на који саговорнице описују ученика из маргинализоване групе у свом одељењу (Слика 8), можемо закључити да користе речи које можемо

груписати на димензијама тоpline и компетентности, што одговара и налазима прве фазе истраживања. Саговорнице о овим ученицима најчешће говоре као о повученим, васпитаним, драгим, прихваћеним, одмереним, ведрим, неагресивним, што би могло бити описано као димензија тоpline у контексту дводимензионалног модела стереотипа (нпр. Fiske et al., 1999). С друге стране, присутне, али у знатно мањем броју су и речи које описују компетентност ових ученика, на пример, самосталан, нема довољно знања, најслабији по постигнућу, интеллигентан, спретан, сналажљив. Наведени налази подржавају законитост која је добијена у другим истраживањима (нпр. Becker, & Asbrock, 2012; Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2006; Leach, Ellemers, & Barreto, 2007; Wojciszke, 2005), као и у првој фази нашег истраживања о примарности димензије тоpline у социјалној перцепцији.



Слика 8. Речи које наставнице користе да опишу конкретног ученика из маргинализоване групе.

У оквиру интервјуа, питали смо саговорнице да опишу социјалну прихваћеност и академско постигнуће ученика из маргинализованих група који су били предмет посматрања.

Говорећи о социјалној прихваћености ученика наставнице су често говориле о иницијалној неприхваћености ученика која је временом, кроз рад наставника, трансформисана у прихватање или бар толеранцију.

„У почетку је био проблем, у првом разреду, што нико није хтео да седи са њим. Е сад, и родитељи су такви да се они знају међусобно, и онда су се и они љутили и долазили код мене или на родитељски, зашто ја стављам да неко седи са њим. Онда сам ту и њима скренула пажњу да ја не правим разлику и да не желим ни они да праве разлику. Вероватно су и они деци својој говорили, не знам... Међутим, после тога више нема тих проблема и сад тако неко извуче њега, или он извуче некога... То сам ја скоро сад њега пребацила у овом разреду напред да ми седи, а иначе седео је и позади, кога извуче у другом разреду, то је то и нико се никад... није се бунио, као што је било на почетку.“ (РА0209)

Што се академског постигнућа тиче, наставнице се разликују не само у процени статуса ученика у односу на остале ученике, већ и према задовољству оствареним статусом.

„ИОП1 ради само из математике и српског језика, значи за Природу и друштво и из осталих предмета то је искључиво индивидуализација, и оно што ми испланирамо, он оствари, значи оствари. Нешто мање, нешто више, значи с тим да он сада, значи у трећем разреду чита и пише, штампаним словима, штампаним, чита, пише. Зна он и да пише по диктату, значи, не писаним, али још увек штампаним, прећи ћемо сада на латиницу. Рачуна уз помоћ наставних средстава, помагала, много тога користи, апсолутно много тога за рад, помоћ, визуалиста је, значи све мора да буде праћено кроз слику, када нешто ради праћено сликом, тако да може да уради. ИОП1 за сада, што не знам, не знамо видећемо како ће бити даље, да ли ће ићи ИОП2, али за сада сам задовољна.“ (МИ2111)

Иако се ради о малом броју саговорница, занимљиво је да су све наставнице које су доминантно испољавале активну фацилитацију током фазе

посматрања процениле да су ученици из маргинализованих група прихваћени у одељењу.

„Ја мислим да је он сада, сада у правом смислу речи прихваћен, максимално сарађује, некад су то двојица, тројица одређених другара, сутра је неко други. На почетку је имао једног дечака, са којим је био, онако који му је био ближи, и он му је био онако близак, за кога се везао на почетку. Међутим, да то не би прешло сад у нешто друго, да он буде само са њим, а са осталима не, онда су полако и остали долазили... Онда су се они стално мењали и онда се просто то негде стопило и сад он нема проблем уопште, ни да на великом одмору изађу и да се поиграју и са другим другарима, из других одељења, јер ми много лепо сарађујемо, на физичком смо заједно, заједно се сви друже, знамо своје другаре, тако да просто, то функционише.“ (МИ2111)

Истовремено, све саговорнице које су доминантно испољавале пасивно наношење штете током посматрања наставе су изразиле незадовољство академским постигнућем ученика из маргинализованих група са којима раде.

„Стварно морам да кажем да врло често искаче из овог одељења јер је најслабији по постигнућима, а деца просто то препознају и не... Они желе да му помогну, али много тога има што до сада није урађено и онда је то много тешко. Он и даље теже барата са сабирањем и одузимањем до 20 и до 100, а камоли сада са милионима.“ (РА0209)

Пет саговорница је споменуло даље образовање ученика као једну од тема. У свим случајевима се ради о наставницама које су испољиле незадовољство академским постигнућем ученика. О даљем образовању је било речи уз стрепњу и антиципацију тешкоћа које ће ученици имати са преласком на предметну наставу. Најчешћи изазови са којима наставнице опажају да ће се ученици суочити јесу високи захтеви које ће пред ученике поставити предметна настава. Захтевност делом потиче из нагласка који предметни наставници стављају на стицање академских знања и овладавање вештинама.

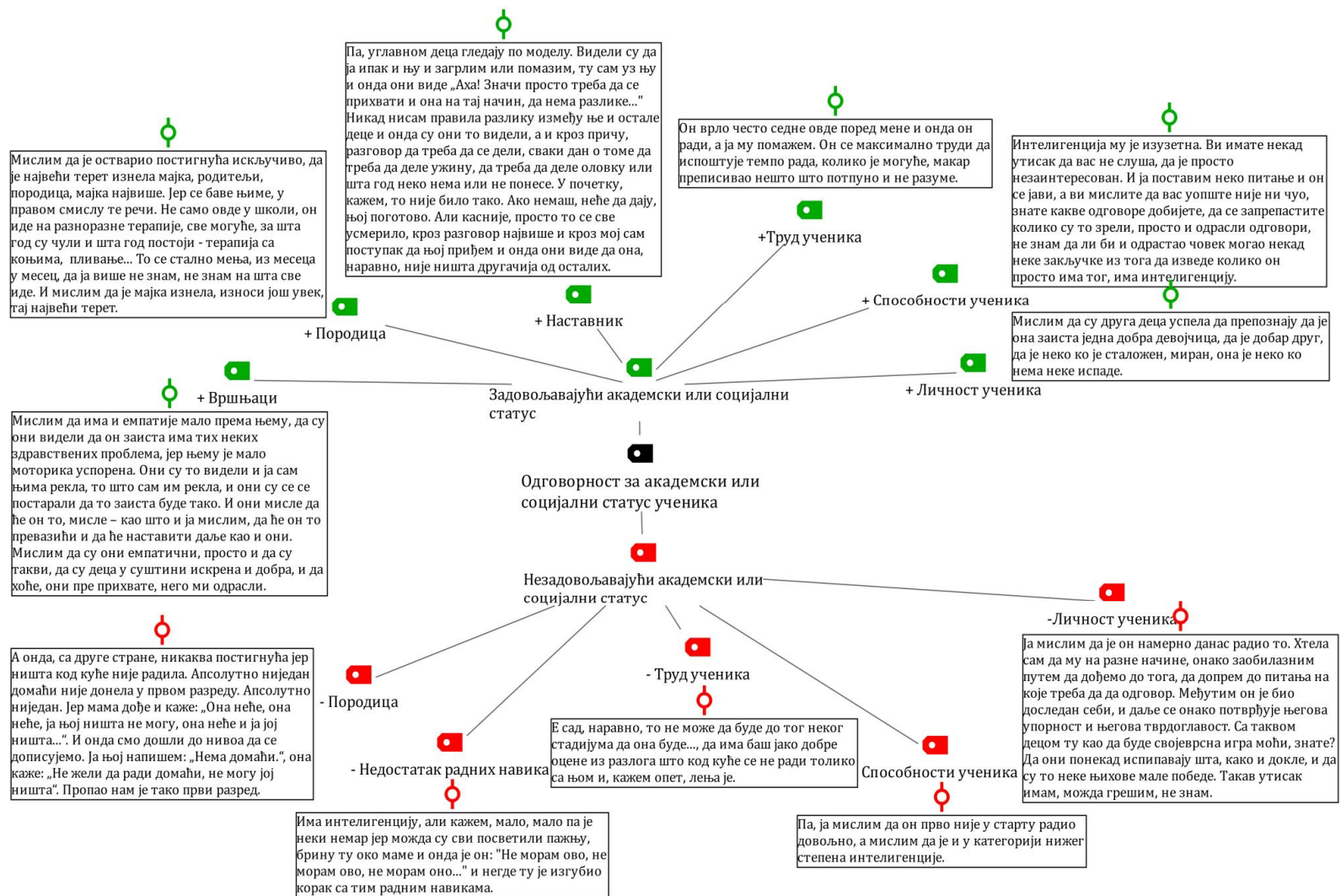
„Ја заиста не знам како ће он касније од петог разреда када он не зна ни основне ствари.“ (РА0209)

Са друге стране, као препреку опажају начин организације предметне наставе који наставницима ограничава прилике да упознају ученике и контекст у ком живе и одрастају, као и да узму у обзир тај контекст при планирању наставе и подршке.

„Е сад, како ће то да се после одрази... Па то је сасвим другачија ситуација, деца су другачија код учитељице него кад се оде. Сад питање је колико ће колеге имати негде и разумевање и оправдања. Опет сам ја једна па сам упућена у све, па просто негде, а и оно, имам неког осећаја како ће бити. Ја ћу се стварно трудити максимално да га пратим и касније и да просто пренесем и разредном старешини ситуацију, да просто имају, не баш оно оправдања за све и свашта, али просто неке ствари када реагује на неког, нешто да имају отприлике оријентир због чега је можда у том тренутку тако одреаговао.“ (ЈЕ2505)

Наставнице се разликују и у погледу перцепције одговорности за академски или социјални статус ученика. У наставку су приказани узроци о којима су наставнице говориле и типични примери (Слика 9). Саговорнице наводе сопствену улогу и улогу вршњака као значајне само у случају ученика за које процењују да су остварили задовољавајући академски или социјални статус. Своју улогу првенствено виде у развоју прихваћености ученика из маргинализованих група кроз моделовање отворености према различитости. Вршњаци се такође првенствено опажају као отворени да прихвате ученике из маргинализованих група, доприносећи на тај начин њиховом академском и социјалном статусу.

С друге стране, одговорност породице и ученика се јавља у случају како позитивних, тако и негативних исхода. Одговорност породице се првенствено опажа у труду који улаже да подржи ученика, док се одговорност ученика опажа како у труду који улаже, тако и у способностима и карактеристикама личности.



Слика 9. Атрибуција узрока академског и социјалног статуса ученика из перспективе наставника.

Говор наставника о пракси

У претходној фази истраживања применили смо непосредно посматрање као метод за прикупљање података о понашању наставника према ученицима из маргинализованих група. Међутим, одабрана методологија не допушта посматрачима да донесу закључак о намерама наставника, што је посебно значајно у контексту дводимензионалног модела стереотипа. Стога смо у другом делу интервјуа затражили од наставница да се осврну на три до четири најчешће забележене праксе током посматрања, те да покушају да нам објасне шта је била намера у позадини одређеног понашања и на основу којих информација су донели одлуку да поступе на одређени начин.

На основу анализе говора наставница о сопственој пракси, односно о примерима праксе који су забележени током посматрања наставе препознајемо релативно стабилне обрасце разликовања између наставница код којих су доминирала фацитирајућа понашања и оних код којих је доминирало пасивно наношење штете ученицима из маргинализованих група.

Када говоримо о циљевима наставе истичемо осам подтема, од којих је најзаступљеније стицање знања и вештина (График 16).

„Циљ мој је био да он њој помогне да савлада задатке, а вероватно нисам можда најбољу његову недељу убола. Он обично зна да помогне, али сада је нешто он сконцентрисан на успех.“ (ДР1511)

Затим по заступљености следе циљеви који се односе на подизање самопоуздања и мотивисање за учење ученика из маргинализованих група. У наставку наводимо исечке из интервјуа који илуструју ове подтеме.

„Шта је био циљ увођења рачуналке? Циљ ми је био само да крене, да види да може: „Тако је, можеш, видиш да можеш. Није нека наука да је 6 мање 2 једнако 4, зар не?“ (ДА1505)

„Да је подстакнем, мотивишем, да просто и она на часу ради, да се јавља, да није ништа страшно и ако погреши. Просто на тај начин ће да научи, јер она је јако интелигентна, она може да постигне много више, али,

овај, просто је потребно неко да је повуче или да је погура, што би се рекло.“ (СЛ0912)



График 16. *Учесталост циљева одређених наставних пракси забележених током посматрања наставе.*

Посебно се истиче група одговора у којима није јасно експлициран циљ одређене праксе наставника. Занимљиво је да се ова подтема јавља само у одговорима наставница код којих је доминирало пасивно наношење штете према ученицима из маргинализованих група.

(На питање која је сврха мењања распореда седења на недељном нивоу...) „Они се... Он је само... Да, да, он је само ове седмице у последњој клупи. Он је, рецимо, претходне седмице био у првој. Просто ми је то некако и најпоштеније.“ (РА0209)

(На питање зашто је одабрала да покаже радове само неких ученика пред одељењем...) „Ја ћу их све приказати на оној табли, само нисам стигла све да окачим зато што сам морала да идем. А иначе планирам све да их окачим. А оно што сам показивала на часу, на то мислите? Зато што су неки завршили раније, па сам просто то онако показивала.“ (СЛ0912)

Овај налаз говори у прилог ваљаности критеријума за разликовање активне фацитације и пасивног наношења штете. Наиме, у случају наставница код којих доминира активна фацитација, све саговорнице су биле у прилици да наведу циљ/намеру одређеног понашања и да је аргументују. С друге стране,

у случају наставница код којих доминира пасивно наношење штете ученицима из маргинализованих група, показује се да се ради о понашањима која су најчешће испољена без одређене јасне намере, што је у складу са претпоставкама модела (Cuddy et al., 2007). Међутим, јасно експлицирана намера у случају наставница код којих је доминирала пасивна фацитација, говори да критеријум који смо користили за класификовање ове категорије понашања није ваљана операционализација БИАС мапе.

Осим циља одређене праксе, анализа интервјуа указује и на различите карактеристике пракси које примењују наставнице код којих доминирају фацитирајућа понашања у односу на наставнице код којих доминира пасивно наношење штете.

Наиме, наставнице код којих доминирају фацитирајућа понашања о планирању подршке ученицима из маргинализованих група говоре као о сарадничком процесу, који заснивају на познавању претходних знања, искустава и контекста у ком ученик живи. Ове наставнице често истичу социјални аспект наставе, не препуштајући социјалну интеракцију и развој прихваћености ученика случају, већ је пажљиво планирају и организују. Истовремено, о планирању подршке говоре као о процесу током ког континуирано прате напредовање ученика и на тој основи даље планирају и организују подршку. У наставку су дати исечци из интервјуа са наставницама из ове групе.

Дакле, наставнице код којих доминирају фацитирајућа понашања говоре о планирању подршке као сарадничком процесу у оквиру ког посебно истичу као значајну подршку стручних сарадника и родитеља ученика. Осим што наводе да користе доступну подршку, ове наставнице заузимају и проактиван став тражећи нове ресурсе и облике подршке уколико процене да су им потребне.

„Ја нисам у томе сама, ја разговарам и са мајком, и са психологом, сад нас има сигурно троје или четворо који... На пример, имали смо идеју, да, пошто је много био везан у првом разреду за нашу библиотекарку... У моментима кад ја приметим јачу нервозу, нема ефекта да ја њега на

силу натерам да ради. Тако да смо ми договорили с библиотекарком да у моментима кад ја приметим да можда не може да издржи, кад је пет часова или четири већ му буде напор, овај, ја њега лепо одведем у библиотеку, онда се са њим дружи, зато што му прија, читају, разговарају о свему и врати се у неком моменту код мене.“ (МИ0407)

Поред тога, често наводе да при планирању подршке узимају у обзир претходна искуства, знања и контекст у ком ученик живи. Ове наставнице се труде да упознају ученике не само сада и овде, већ теже да упознају и његов живот изван школе, прошла искуства, али и чему ученици стреме у будућности.

„Иде она и у биоскоп, и у позориште без проблема. Али увек гледам да јој омогућим, да их не оптеретим превише финансијски. Нађем начин да покријемо или део или цео износ, али увек има могућност да иде. Она је дете које то заслужује.“ (ДР1511)

Оно што карактерише праксу ових наставница је структурирано, намерно организовање социјалних интеракција и вршњачке подршке са циљем да обезбеде интеграцију ученика из маргинализованих група у вршњачку групу.

„У почетку када су кренули у први разред, ја акценат стављам на то дружење, то ми је веома битно, та атмосфера у одељењу. У првом разреду сам откуцала имена ученика и бројеве телефона, и то сам поделила свим ученицима и желела сам тиме да их просто спојим. Инсистирајући на томе да када су болесни да позову једни друге, да честитају рођендан једни другима, ако нису у школи, да одлазе на рођендане једни другима, да није битан поклон -једна чоколадица или Најлепше жеље, или шоља, нешто направљено... Другу ће значити јер је то од срца, а опет су отишли на рођендан.“ (ДР1511)

У говору наставница присутна је перспектива о подршци која израња из континуираног праћења напредовања ученика и води фином подешавању праксе потребама ових ученика.

„...и било је превише. Онда смо ми одвајали, рецимо, једна група се играла ”нека бије”, друга група игра фудбал, трећа група шутира само лопту, вежба шутирање или додавање и обично у тој групи буде њих троје или четворо. Њему прија када је мањи број, а опет је довољан. Тако да сад негде гледамо да само у току три часа физичког, један служи за увођење правила игре, и јесте играо, прошле... прошле није, претпрошле и оне тамо, један час дневно игра између две ватре и труди се да схвати. Сваки пут по нешто ново. Е сада ове недеље, треба да проценим, данас је уторак, вероватно петак кад буде крај недеље онда га уводимо да игра тог часа. То је неки наш план био.“ (МИ0407)

С друге стране, у говору наставница код којих доминира пасивно наношење штете доминантно је опажање наставе као ситуације нулте суме. Дакле, наставнице опажају да су време и пажња ограничени ресурси, којих нема довољно за све. У тој ситуацији, наставница потребе ученика из маргинализоване групе и већинске групе ученика опажа као супротстављене. Као резултат тога наставнице прибегавају пракси која ставља нагласак на механичко усвајање знања и вештина, избегавајући укључивање ученика у активности одељења, занемарујући информације о претходним знањима, искуствима и контексту у ком ученик живи. У наставку су приказани исечци из интервју са наставницама код којих је доминирало пасивно наношење штете ученицима из маргинализованих група.

У говору о пракси наставница код којих је доминантно пасивно наношење штете присутан је нагласак на механичком усвајању знања и развоју когнитивних вештина нижег реда. Овакав приступ настави Хаберман (Haberman, 1991) означава термином „педагогија сиромаштва“.

„Он врло често седне овде поред мене, и онда он ради, ја му помажем. Он се максимално труди да испоштује темпо рада колико је могуће, макар преписивао нешто што потпуно и не разуме. Самим тим да вежба писање речи, па пропрати и неку реченицу, значи, ето, некад се јави да нешто одговори.“ (СТ0607)

Наставнице из ове групе или се не труде да разумеју контекст у ком ученик живи, његова претходна знања и искуства, или уколико га знају, не користе то у сврху планирања адекватне подршке и диференцирање наставе.

(Ученик из породице изразито ниског социо-економског статуса није увежбао тактирање композиције на металофону) „То се редовно дешава. Значи, ја, верујте ми то би биле све, оно реално да оцењујемо, скоро све би то биле јединице, по основу залагања, по, рецимо најчешћи одговор за домаћи: “Па, заборавио сам.” Није то заборављено, него то просто није ни дирнуто. Надам се да ће за следећи, ако ништа да му позајме, просто можда ни нема металофон, не инсистирам да баш свако има, али можеш да позајмиш од другара, а они сви желе да му изађу у сусрет.“
(РА0209)

Истовремено саговорнице избегавају укључивање ученика у активности на часу, опажајући то као начин да заштите ученика од грешке, при чему је грешка схваћена као неуспех.

„Па, први разлог је био, јер сам ја видела, одмах сам снимила да је он несигуран да неће. Није знао ни да напише бројеве у свесци, велики је број био у питању, тај један који сам ја изабрала. Био је неодлучан и просто да га не бих обрукала, јер ви сте били присутни, а они су знали да сте ви гости... Јесте, јесте, али није знао, није знао... Не би деца толико реаговала, али би се он осетио још више, још лошије јер је и он знао да сте ви присутни и да снимате знање. Ја њима увек кажем доћи ће нам у посету неко да види колико сте ви научили, како сте напредовали. Тако да је он свестан да је, мислим да једноставно најлошије напредује, зна он то.“ (СТ0607)

Клима у којој је исход организован у категоријама неуспешан-успешан, се може видети и у говору наставница о позицији ученика:

„Па добро, он већ зна да не може да доскочи ни близу овим другим и онда, просто дете...“ (РА0209)

Заостајање у активностима ученика из маргинализованих група је постављено као избор између овог ученика и његових/њених вршњака, при чему су наставнице најчешће бирале остатак одељења. Диференцирање наставе како би се омогућило укључивање свих ученика није споменуто као могућност.

„Не обично, обично, некад га пустим, јер не могу, једноставно група је велика и не могу само тиме да се бавим. Или га позовем да седне овде код мене, значи дам му неку инструкцију да ако не може сам. Ако је толика навала, такав темпо рада на часу, да ја не могу, ја онда одложим за касније.“ (СТ0607)

Значајно је споменути још једну тему која је нашла своје место у свим интервјуима, а то је начин на који наставници дефинишу једнакост као принцип на ком граде своју наставну праксу. Наиме, као што наводи Ладсон-Билингс (Ladson-Billings, 2000), једнакост може бити схваћена као истоветност, али и као праведност. У наративима наших саговорница можемо издвојити обе концептуализације једнакости. Једнакост као истоветност негира постојање различитости према ученицима, заступајући као најбољи приступ једнак третман свих. У контексту мера образовне политике, овај принцип је, на пример, осликан у приступу који негира разлике између појединаца различитих расних припадности (енгл. *colorblind perspective*). Истраживања показују да негирање групних разлика често води и игнорисању дискриминације која је заснована на групној припадности (видети, Schofield, 1989; Schofield, 2010).

„Интервјуер: На кога Ви помислите када кажемо „маргинализоване групе“?

Наставница: Нема, код мене нема маргинализоване групе. Не волим, мислим не волим тај термин... Не волим ни сама група, ни ово, ни појединац, ништа од тога не постоји.

Интервјуер: Како бисте онда Ви препоручили да говоримо о...

Наставница: Никако. Сви смо исти, нисмо различити. Не постоји ту никаква разлика.“ (ДА1505)

Једнакост схваћена као праведност препознаје да смо сви међусобно различити. Пракса изграђена на принципу праведности, једнакост види као једнакост у приликама.

„Опет оно, понављам се, али да буду равноправни са свима осталима. Јер та деца то заслужују. Нису они ни криви, да тако кажем, што су рођени у тој осетљивој групи. Свако је рођењем добио породицу, то не може да се бира. Али сви треба да добијемо могућност да добијемо најбоље могуће у животу: образовање, васпитање, породицу, посао, здравствено осигурање, све... Ја увек посматрам децу, све особе, али конкретно радим са децом, и мислим да сви треба да добију исту шансу.“ (ДР1511)

Наиме, иако се последњих година све чешће истиче рефлексивност као значајан квалитет наставника, често остаје недоречено - рефлексивност у односу на шта? Искуство интервјуисања наставника о њиховој улози у развоју праведнијег друштва и њихови коментари након интервјуа (нпр. „Нисам о овоме претходно размишљала.“, „Питања су Вам тешка, али и изазовна, подстакла су ме да мислим.“, „Надам се да се нисам налупетала, једноставно никад нисам разговарала о овоме.“), сугерише да је ово аспект који није често тема разговора или промишљања наставника. Односно, сугерише да је неопходно подржати наставнике у препознавању и разумевању сопствене улоге у друштву, али истовремено и промовисати и подржати друштво да препозна значај улоге наставника.

ДИСКУСИЈА

У оквиру треће фазе истраживања реализовали смо полуструктуриране интервјуе са девет наставница разредне наставе. Саговорнице су одабране тако да представљају наставнике код којих доминирају одређене категорије понашања према ученицима из маргинализованих група – пасивно наношење штете, активна фацитација, пасивна фацитација. Интервјуи су имали за циљ да нам понуде увиде у начин на који наставници разумеју сопствене улоге и праксу у односу на ученике из маргинализованих група. Додатно, очекивали смо да ће интервјуи пружити прилику да неке од налаза из претходних фаза истраживања сагледамо из нешто другачије перспективе.

НАЛАЗИ У КОНТЕКСТУ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У РАЗВОЈУ ПРАВЕДНИЈЕГ ДРУШТВА

Литература која се бави образовањем препознаје умножавање улога наставника, а истовремено и повећану одговорност наставника за, не само индивидуалне исходе ученика, већ и за развој и постигнућа друштва у целини (нпр. Bascia, & Hargreaves, 2000). Једна од улога која се све чешће додељује наставнику јесте улога агенса друштвене промене. Међутим, истраживања о томе како наставници опажају себе у односу на друштво су и даље ретка (Phuntsog, 2001). Ово истраживање представља корак у том смеру.

Полазећи од тога да је мисија нешто што мотивише, инспирише и усмерава деловање наставника (Korthagen, 2004; Korthagen, & Vasalos, 2005), одлучили смо да то буде почетна тачка ове фазе истраживања. Наставнице које смо интервјуисали говоре донекле о различитим мисијама које имају у раду са ученицима из маргинализованих група и осталим ученицима, или пак говоре о сличним мисијама које могу имати различите ефекте на ове две групе ученика. У наративима наставница приметно је релативизовање значаја циљева у домену стицања знања у односу на циљеве у домену развоја

социјалних и емоционалних компетенција ученика. Иако је начин на који наше саговорнице приоритизирају циљеве близак делу истраживача у области образовања, морамо узети у обзир посебно значајну улогу коју школа има у стицању друштвено релевантног знања у случају ученика из маргинализованих група. Као што наводи Ладсон-Билингс (Ladson-Billings, 2000), ученици који долазе из образовно нестимулативног окружења су често „зависни од школе.“ Док њихови вршњаци из привилегованијих група често имају могућност да нађу алтернативне изворе друштвено вредног знања, ученици из маргинализованих група се често ослањају на школу као на једино доступно средство за друштвено напредовање. Истовремено, остваривање виших академских постигнућа омогућава појединцу да искуси разноврсније друштвене односе и добије приступ широј друштвеној мрежи (Edwards, & Foley, 1997). Занемаривање овладавања знањима као једног од циљева образовања може водити акумулирању неједнакости које постоје при поласку у школу између ученика из маргинализованих група и њихових вршњака. Низак ниво академског постигнућа представља посебну тешкоћу при преласку на предметну наставу, о чему говоре и наставнице које су учествовале у интервјуима изражавајући бојазан у погледу даљих образовних путања ученика из маргинализованих група. Томе у прилог говоре и подаци да је највеће осипање из нашег образовног система управо у петом и шестом разреду, односно при преласку на предметну наставу (Jovanović, Ćekić Marković, Ranković, 2017). Имајући све наведено у виду, Ладсон-Билингсова (Ladson-Billings, 2006a) упозорава да свест о друштвеном контексту у ком деца одрастају не сме да буде изговор за занемаривање образовних активности које су усмерене на развијање читалачких, математичких, научних и социјалних компетенција ученика, већ пре треба да буде подсетник наставницима на много већу друштвену сврху њиховог рада.

Потенцијалне тешкоће на које касније током образовања могу наићи ученици из маргинализованих група антиципира и налаз да саговорнице своју мисију у раду са овим ученицима углавном дефинишу за период у ком су у непосредном контакту са ученицима. Управо оријентисаност на

дугорочне циљеве је препозната као једна од карактеристика наставника који примењују културно релевантну педагогију (Ladson-Billings, 1995; Santamaria, 2009).

Фокусираност на сада и овде је присутна и у говору наставница о улогама које имају, а које свде на улоге унутар одељења. У одговорима наставница препознајемо интензификацију улога наставника, односно раст очекивања које разни други имају од наставника (Valli, & Buese, 2007). С друге стране, не налазимо доказе о експанзији наставничких улога (Bartlett, 2004) која би подразумевала изградњу очекивања од наставника да постане активан учесник у доношењу одлука и изван учионице (у школи, локалној заједници или друштву).

Имајући у виду да наставници своју мисију уско везују за ученике којима предају, као и да своју улогу првенствено виде у контексту одељења, не изненађује да ниједна саговорница није споменула улогу наставника у развоју праведнијег друштва. Усмеравање саговорница на ту тему открива да наставнице виде да кроз своју позицију и природу посла наставник има потенцијал да буде агенс промене, али да потенцијал није довољан да би до промене дошло. Првенствено, као механизам којим могу деловати на друштво, наставници виде неговање одређеног вредносног система који се заснива на поштовању и прихватању различитости као вредности, што према неким ауторима јесте сржна вредност инклузивног друштва (нпр. Nilholm, & Alm, 2010).

Међутим, наставнице наводе да се сусрећу са бројним ограничавајућим факторима у деловању из улоге друштвеног реформатора. Ови фактори полазе од различитих учесника и структура - родитеља, ученика, система образовања, мас-медија, доминантних норми и вредности у друштву, али и од начина на који је организован и опажен посао наставника у друштву. Као свепрожимајући проблем из перспективе наставника наводи се дисконтинуитет или асинхронизованост између вредности које промовише наставник у одељењу и вредносног система изван одељења. Сличан налаз добија и Симић (Simić, 2013) објашњавајући га „сударом“ вредности

развијаних у доба комунизма, а које и данас опстају, и реформи које одражавају савремене тенденције у образовању.

С друге стране, наставници, као малобројне факторе који подржавају њихову агенсност и остваривање утицаја на друштвени систем, истичу постојање јасне мисије наставника и професионалне подршке унутар школе. Наиме, изолованост се у литератури често наводи као карактеристика наставничке професије (Hargreaves, 1994). Унутар свог одељења наставник спроводи одређену праксу, али се утицај његовог рада може очекивати тек након неког времена, што посао наставника чини не само изолованим, већ и неизвесним (Jackson, 1986). У овом контексту, системи подршке унутар школе који могу представљати огледало за праксу наставника, али истовремено и значајан ресурс на који се наставници могу ослонити при доношењу професионалних одлука, постају драгоцени. Значај професионалне подршке унутар школе за развој образовања које одговара на потребе свих ученика су наставници истицали и у другим истраживањима код нас (Friedman et al., 2015; Kovač Cerović et al., 2016).

Говор наставница о пракси коју смо забележили током посматрања наставе указује да БИАС мапа представља употребљив концептуални оквир за разликовање квалитетне и праведне образовне праксе од оне која то није. Интервјуи пружају и значајне увиде у процес доношења одлука наставника. Анализа указује на два уверења која прожимају говор наставница о раду са ученицима из маргинализованих група, која значајно утичу на начин на који организују сопствену праксу. Прво уверење се односи на опажање образовања као ситуације нулте суме¹² у којој ће један остварити извесне добити, само уколико други изгуби. У тој врсти дилеме, увек ће превагнути потребе већине (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2016). Водећи се овим уверењем, наставници као модели утичу на креирање такмичарске климе у одељењу, што за последицу може имати развој негативних осећања и

¹² Појам ситуације нулте суме је настао у теоријама игре, а своју примену је добио и у психологији међугрупних односа (нпр. Bar-Tal, 2007; Biernat & Vescio, 2002).

стереотипа о члановима друге групе са којом опажамо да се такмичимо за ограничене ресурсе (Gaertner et al., 2000).

Друго уверење се односи на опажање једнакости као једнакости у третману наспрам једнакости у приликама (Ladson-Billings, 2006a). У оба случаја једнакост као принцип се користи како би се оправдала одређена наставна пракса, али ове различите концептуализације имају различите импликације за праксу. Једнак третман различитости често за резултат има различите исходе, док друга концепција подразумева различит третман различитих који води једнаким приликама.

Руби-Дејвис (Rubie-Davis, 2015) упозорава да у школском окружењу ученици доминантно уче оно што им је омогућено да уче, односно оно што имају прилику да науче. Истовремено, не треба занемарити да одељење није само образовно, већ је и психосоцијално окружење (Havelka, 2006). Интеракције које се одвијају у одељењу, како између наставника и ученика, тако и између ученика, утичу на исходе у различитим областима развоја ученика. Узимајући све то у обзир, за тренутак бисмо се осврнули на праксу, како је описују наставнице код којих доминира пасивно наношење штете.

Праксу ових наставница карактеришу једноставна и репетитивна искуства учења, уз наглашавање механичког усвајања знања као циља. Укључивање ученика из маргинализованих група у активности одељења је опажено као могућност да доживе неуспех, што често резултира занемаривањем и пуштањем ових ученика да напредују сопственим темпом. Како примећује Геј (Gay, 2010), то је концепција бриге која често не води развоју и напредовању ученика. По истом аутору, наставници који заиста брину, не прихватају ништа осим напредовања свих њихових ученика и напорно раде да би до тог напретка дошло. Истовремено, диференцирање на основу интересовања, знања и искустава ученика бива опажено као неефикасно у контексту временског ограничења и ригидног, али обимног курикулума. Додатно, ниска рефлексивност која се огледа у тешкоћи да се експлицира циљ одабраних наставних пракси говори да пракса ових наставница често није планирана и намерна активност.

Посматрано из перспективе прилика за учење, можемо претпоставити да овако организована пракса носи бар две поруке за ученике из маргинализованих група. Једна је да постоје „ми“ и „они“, и да су „они“ важнији, док је друга да су грешке фаталне. Треба имати у виду да у узорку наставница које су учествовале у другој фази истраживања више од половине наставница доминантно испољава пасивно наношење штете према ученицима из маргинализованих група.

Наставници доносе одлуке о инструкцијама које ће користити у одељењу, материјалима и ресурсима које ће одабрати да подрже учење, начину организације окружења у ком се одвија учење, ко ће бити укључен у активности, какав ће бити темпо рада, каква ће бити повратна информација, и многим другим аспектима наставе. Стога, изузетно је значајно да ови различити педагошки избори буде направљени тако да омогућавају једнаке прилике за учење свих (Bascia, & Hargreaves, 2000; Rubie-Davis, 2015). Истовремено, изузетно је значајно обезбедити подршку наставницима како би направили оптималне изборе.

НАЛАЗИ У КОНТЕКСТУ ДВОДИМЕНЗИОНАЛНОГ МОДЕЛА СТЕРЕОТИПА

С обзиром да се ради о квалитативном истраживању малог обима, немамо тежњу да добијене налазе генерализујемо, али добијени налази могу послужити као валидација налаза из претходних фаза истраживања, или пак понудити интерпретације које могу бити предмет будућих истраживања.

Налази из прве фазе истраживања указују да наставници описују групе ученика ослањајући се на димензије топлине и компетентности, што је налаз који је до сада добио значајну емпиријску потпору. Наиме, истраживања показују да су димензије топлине и компетентности универзалне димензије социјалне перцепције како група, тако и појединаца (*видети*, Fiske et al., 2006). Наставници су описујући ученике из маргинализованих група са којима раде користили разноврсне атрибуте, али чини се да се већина може представити димензијама топлине (нпр. повучени, васпитани, драги, прихваћени, одмерени, ведри) и компетентности (нпр. самосталан, нема

довољно знања, најслабији по постигнућу, интеллигентан, спретан, сналажљив). Разноврсност коришћених атрибута упућује да наставнице доминантно користе процесе перцепције засноване на атрибутима пре него на категоријама (Fiske, & Neuberg, 1990), односно да ученике описују као појединце, пре него као чланове одређене групе.

Саговорнице су ученика описивале као топле, док је опис компетентности укључио, како негативно (нпр. нема довољно знања, најслабији по постигнућу), тако и позитивно конотиране атрибуте (нпр. интеллигентан, спретан). Учесталост атрибута које наставнице користе говори у прилог примарности димензије топлине у социјалној перцепцији (нпр. Becker, & Asbrock, 2012; Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2006; Leach, Ellemers, & Barreto, 2007; Wojciszke, 2005).

Значајно је навести да су само две наставнице у говору о ученику правиле референце на групу којој ученик припада, у оба случаја радило се о ученицима ромске етничке припадности.

Наведено би могло сугерисати да наставнице приступају ученику као појединцу, односно да не користе стереотипе о групи којој ученик припада као оквир за процену ученика. Већина наставница које су учествовале у интервјуу су у тренутку истраживања предавале ученику који је био у фокусу три или четири године (осам од девет наставница). Током тог периода, можемо претпоставити да су наставнице имале прилику да упознају ученике и да изграде сложено представу о њима. Наиме, интензиван контакт и упознавање ученика је могло утицати на перцепцију хетерогености групе којој ученик припада. Неколико аутора сугерише да би овај процес могао умањити степен у ком се процењивач ослања на стереотипе као оквир за процену појединих припадника групе (Linville et al., 1989; Pettigrew, 1981, према Lambert, 1995). У контексту психологије међугрупних односа, могли бисмо претпоставити да је дошло до декатегоризације (нпр. Miller, 2002), односно да је услед интензивне персонализоване интеракције дошло да слабљења видљивости групне припадности. Слично, Фиск и Нуберг (Fiske, & Neuberg, 1990) наводе да у ситуацији у којој се суочавамо са листом атрибута

о особи коју није једноставно категорисати или која не асоцира на постојеће категорије, тежимо да одговоримо на прилично индивидуализован начин.

Узимајући све наведено у обзир, као и налазе нашег истраживања, чини се да би овој теми било прикладније прићи из интерперсоналне него из међугрупне перспективе, јер, како наводи Гартнер (Gaertner et al., 2000), међугрупни односи постоје само ако појединци размишљају о себи и другима као о члановима групе, а не као о појединцима.

Налази анализе интервјуа су изнедрили још једно могуће објашњење, које се ослања на истакнутост групних идентитета. Наиме, претпоставка је да су у контексту посматрања интеракције у одељењу, идентитети учесника засновани на припадности групама наставника и ученика, или чак одраслих и деце, постали истакнути. У говору наставника често налазимо реферисање на све ученике као на децу, при чему овај говор често осликава патернализујуће стереотипе, истичући искреност и неисквареност деце, али истовремено и несамосталност.

„Мислим да су они емпатични, просто и да су такви, да су деца у суштини искрена и добра, и да хоће, они пре прихвате, него ми одрасли.“
(МИ2111)

„Циљ ми је да направим мале људе, праве људе од њих. Да их изведем на прави пут.“ (ДР1511)

Истовремено, наставници на различите начине говоре о деци и одраслим припадницима, најчешће родитељима, одређене маргинализоване групе, што отвара питање диференцирања садржаја стереотипа о групи спрам узраста.

„Ако смо одрасли људи одговарамо за свој положај и сами смо ту где смо ми то и креирали. Је л' тако? Ја то тако доживљавам. Не мислим да је неко други крив мени што сам у неком положају. Мислим да сама сносим одговорност што сам у неком положају... Ако су деца у питању, онда је то нешто друго. Деца су негде, требало би да су сва у малтене у истом положају, а нису. Па, друштво има одговорност, имају одговорност они људи који имају своје дете, породица, имамо одговорност ми - људи који

са њима раде. Деца ту не могу бити одговорна, остатак друштва је за њих одговоран. Они ће тек да буду одговорни као одрасли људи.“
(МИ0407)

Осим о стереотипима наставника, интервјуи су нам пружили прилику и да податке прикупљене кроз посматрање сагледамо из перспективе наставника. Говор о забележеним понашањима открива да наставнице код којих је доминирало пасивно наношење штете у односу на ученике из маргинализованих група имају тешкоће да експлицирају циљ, односно намеру која стоји у основи ових понашања. Овај налаз говори у прилог ваљаности критеријума који су служили за препознавање активне фацитације и пасивног наношења штете, с обзиром да је један од критеријума који користе аутори дводимензионалног модела стереотипа за разликовање пасивне и активне категорије понашања управо (не)постојање намере (Cuddy et al., 2007; Cuddy et al., 2008). Саговорнице код којих доминира пасивна фацитација, пак, експлицирају намеру која их је подстакла да донесу одређене одлуке, чиме ова категорије понашања одступа од концептуализације коју срећемо у другим истраживањима (нпр. Becker, & Asbrock, 2012; Cuddy et al., 2007). Истовремено, интервјуи подржавају претпоставку о пасивној фацитацији као квалитетној инклузивној пракси која је дефинисана као намерна активност усмерена на укључивање свих ученика, уз избегавање стигме која настаје означавањем појединих ученика као различитих (Florian & Black-Hawkins, 2011).

У прилог ваљаности критеријума које смо користили за разликовање фацитирајућих понашања и наношења штете, говори анализа говора наставница о сопственој пракси. Наставнице код којих доминира пасивно наношење штете своју праксу развијају у оквирима времена и ресурса који су им на располагању, с једне стране, и захтева курикулума с друге стране, про том често занемарујући ученика. Насупрот њима, наставнице код којих доминирају фацитирајућа понашања активно сараднички раде на развоју осећаја припадности ученика, кроз ослањање на његова/њена претходна знања и искуства, као и на континуирано праћење напредовања ученика.

Померање од истраживања бихејвиоралних интенција (Becker & Asbrock, 2012; Cuddy et al., 2007) ка истраживању понашања у специфичном професионалном контексту отворило је још једно значајно питање. У оригиналном истраживању Кади и сарадника (2007) бихејвиоралне интенције су испитиване кроз процене испитаника о учесталости одређених понашања према различитим друштвеним групама. На пример, од испитаника је тражено да на петостепеној скали Ликертовог типа означе „на који начин се људи у Америци генерално гледано понашају према сиромашним особама као групи?“ Понашања која су коришћена као ставке су формулисана опште и обухватају следеће глаголе: помоћи, заштитити, напасти, ударати, сарађивати са, бити у контакту са, искључити, понизити. Одговор на овако формулисано питање не захтева мотивисаност, нити компетентност онога ко одговара да се понаша на неки од понуђених начина. За разлику од ове методологије, ми смо се одлучили за посматрање понашања наставника у професионалном контексту у ком делују. Разноврсност и специфичност понашања забележених у другој фази истраживања сугеришу да исход понашања у професионалном контексту у значајној мери зависи и од компетенција појединца да демонстрира квалитетну праксу. Наша претпоставка је да демонстрирање фацилитирајућих понашања према ученицима захтева одређени ниво наставничких компетенција, односно да ниво наставничких компетенција има модерирајући утицај на везу између наставничких стереотипа и пракси у одељењу.

ОПШТА ДИСКУСИЈА

У овом раду смо кренули од описа стереотипа као когнитивних структура које нам помажу да организујемо сложене информације о свету којима смо изложени. Међутим, стереотипи по природи нису само интраперсонални феномени. С једне стране, на нивоу одређеног друштва постоје доминантни стереотипи о одређеним групама који представљају заједничка уверења о карактеристикама ових група. Стога, чак и када појединац не прихвата у потпуности стереотипе доминантне у култури којој припада, он/она не може избећи утицај који садржај тих стереотипа има на лична уверења о одређеној друштвеној групи (Cuddy, Fiske, & Glick, 2007). С друге стране, истраживања показују да стереотипи утичу на афективне реакције и понашање према другим члановима групе (Cuddy, Fiske, & Glick, 2007, 2008; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002; Kim, & Lee, 2009). Наведене карактеристике стереотипа воде ка два значајна питања централна за тему овог рада. Прво питање се односи на доминантне стереотипе наставника о ученицима из маргинализованих група. Наиме, перспективе о образовању које наглашавају прогресивну функцију школе и наставника, каква је перспектива о образовању за друштвену праведност, од наставника очекују да ће, иако урођени у друштвени контекст, мислити о свету и делати у њему другачије од припадника доминантне групе. Друго питање се односи на утицај наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група на понашање према ученицима из тих група. Ослањајући се на досадашња истраживања можемо претпоставити да садржај наставничких представа о специфичним групама ученика води развоју мање или више (не)повољних прилика за развој и учење ових ученика. Наведена питања су у оквиру овог рада разматрана у контексту дводимензионалног модела садржаја стереотипа (Fiske et al., 2002; Cuddy et al., 2007).

У првом делу ове дискусије усмерићемо се на употребљивост дводимензионалног модела садржаја стереотипа као оквира за истраживање

наставничких уверења и пракси. У другом делу осврнућемо се на налазе које нам нуди овај приступ у контексту наставника као агенса друштвене промене.

НАЛАЗИ У КОНТЕКСТУ ДВОДИМЕНЗИОНАЛНОГ МОДЕЛА САДРЖАЈА СТЕРЕОТИПА

Када покушамо да опишемо различите друштвене групе, на пример, жене, незапослене особе, политичаре, имигранте, постајемо свесни бројности и разноврсности садржаја које користимо. Ипак, Фиск и сарадници (Fiske et al., 2002) претпостављају да ови различити садржаји могу бити сведени на две димензије социјалне перцепције - топлину и компетентност. Односно, претпостављају да је у опажању група најважније проценити да ли група има пријатељске или непријатељске намере према нама, као и да ли је способна да те намере оствари. Овај модел, назван дводимензионални модел садржаја стереотипа, је добио емпиријску потпору у различитим културама, различитим временским епохама, на различитим нивоима анализе, уз употребу различитих мера (за преглед видети, Fiske, 2015). У нашем контексту је било неколико примена овог модела (нпр. Petrović, 2003; Velić, Jovanović, i Rajović, 2016; Žeželj, Jakšić, & Jošić, 2015), међутим, колико је нама познато, овај модел до сада није био коришћен за процену стереотипа наставника о ученицима из маргинализованих група.

Примена модела у овом специфичном контексту је значајна јер је школа, а посебно наставник, препозната као значајан агенс социјализације ученика (за преглед видети, Grusec, & Hastings, 2015). Наставници својим деловањем могу утицати на академско постигнуће ученика, али и на развој социјалних и емоционалних компетенција (Hattie, 2009; Wentzel, 2009). Међутим, праксе наставника се налазе под утицајем уверења и имплицитних теорија о различитим аспектима и актерима образовног процес (Rubie-Davis, Stephens, & Watson, 2015). Једна група недовољно истраживаних наставничких уверења, јесу стереотипи о различитим групама ученика. У контексту наставничких пракси као деловања које може довести до промене положаја

одређених група ученика у друштвеној структури, посебно је значајно препознавање да стереотипи могу вршити улогу у одржавању *status quo* у друштву кроз оправдавање положаја одређених група њиховим карактеристикама (нпр. Kay, & Jost, 2003).

Потребно је истаћи и неке специфичности односа наставник-ученици, које су значајне за разматрање резултата нашег истраживања. Прва се односи на регулисаност односа наставника и ученика. Наиме, законска и подзаконска документа, школски документи на различите начине адресирају однос наставника и ученика, при чему је један од аспеката тог односа забрана дискриминације. Друго је међузависност ове врсте односа која се огледа у томе да је остваривање циљева, односно успех једне стране истовремено често доживљен и као остварење циљева/успех друге стране.

НАСТАВНИЧКИ СТЕРЕОТИПИ О УЧЕНИЦИМА ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА

У првој фази истраживања, која је била првенствено усмерена на испитивање стереотипа, учествовало је 452 наставника разредне наставе из 32 редовне основне школе у Србији. За процену садржаја стереотипа користили смо скале семантичког диференцијала које су обухватиле 42 пара опозитних придева. Резултати указују да дводимензионални модел садржаја стереотипа представља адекватан оквир за испитивање наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група. Истовремено, налази сугеришу да примењена методологија може бити добар искорак од испитивања културолошких ка испитивању индивидуалних стереотипа о одређеним групама.

Методологија коју смо применили се у два значајна погледа разликује од типичних истраживања у оквиру дводимензионалног модела садржаја стереотипа. Први се односи на улогу испитаника у процени стереотипа. Наиме, дводимензионални модел је усмерен на испитивање културолошких стереотипа, односно стереотипа који су заједнички за већину припадника одређене културе (Cuddy et al., 2007). Овај приступ почива на претпоставци да се појединац као део одређеног културолошког контекста нужно налази

под утицајем истог. Оцењивање на основу опажене сагласности не захтева од испитаника активно укључивање и преиспитивање сопственог виђења групе, већ способност децентрације како би се оценило како типични припадник групе којој припада опажа одређене друштвене групе (Becker, & Asbrock, 2012). С друге стране, оцена одређене групе из сопствене перспективе захтева активан ангажман испитаника и, могли бисмо претпоставити, извесну дозу интроспекције, односно увида у сопствене ставове и мишљења о одређеним групама. Предност испитивања културолошких стереотипа кроз тражења оцена групе на основу опажене сагласности припадника одређеног друштва се састоји у слабљењу притиска ка друштвеном конформирању при одговарању, с обзиром да оцена не говори директно о стереотипима самог испитаника. Овај приступ, међутим, омогућава да се закључује само о доминантним стереотипима на нивоу одређеног друштва/културе. Иако значајан, макро ниво анализе у великој мери ограничава разумевање интерперсоналних односа који представљају значајан аспект интересовања социјалне психологије. Истовремено, можемо претпоставити да је лична представа о одређеној групи бољи предиктор понашања према припадницима те групе у односу на претпостављено виђење већинске групе (Webb, & Sheeran, 2006, према Becker, & Asbrock, 2012). Стога, аутори модела позивају на операционализацију која ће омогућити испитивање индивидуалних разлика у прихватању доминантних културолошких стереотипа (нпр. Cuddy et al., 2007; Fiske, 2015).

Друга разлика између методологије коју смо користили у односу на методологију карактеристичну за модел од ког полазимо је начин на који је операционализован садржај стереотипа о испитиваним групама. Истраживања која користе дводимензионални модел садржаја стереотипа најчешће полазе од претпоставке да се социјална перцепција може свести на две универзалне и централне димензије – топлина и компетентност (нпр. Cuddy et al., 2008). Стога у испитивањима користе унапред одређене придеве који, према различитим критеријумима, представљају добре репрезенте ове две димензије (Kervyn et al., 2013). Ми смо се, пак, тежећи да проверимо

адекватност овог модела, определили за индуктивни приступ операционализацији. Почетни скуп придева који описује садржаје стереотипа је настао прегледом релевантних истраживања која су полазила од дводимензионалног модела садржаја стереотипа. Међутим, пошто аутори модела препознају да постоје специфична, историјски условљена уверења о одређеним групама (Cuddy et al., 2007), одлучили смо да овај скуп придева проширимо придевима који су специфични за наш културолошки контекст или који су, пак, специфични за представу о Ромима, особама са сметњама у развоју и инвалидитетом и особама ниског социо-економског статуса у нашој култури. Ослањајући се на описе садржаја доминантних културолошких стереотипа о овим групама које су дали студенти докторских студија психологије и педагогије, као и на истраживања која се баве овом темом у нашем контексту, допунили смо листу придева која нам је послужила за формулисање скала семантичких диференцијала. На овај начин, полазећи од не само универзалних, већ и за нашу културу релевантних садржаја стереотипа о овим групама, испитивали смо да ли се садржај ових стереотипа може свести на димензије топлине и компетентности.

Димензије садржаја наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група

Резултати експлораторне факторске анализе наставничких процена ученика из маргинализованих група на 42 пара опозитних придева указују на адекватност двофакторског решења, осим у случају процена ученика ромске етничке припадности за које је сугерисано трофакторско решење. Одабрано двофакторско решење објашњава између 59,51% и 69,41% варијансе у зависности од групе ученика. Први фактор обухвата придеве који описују моралност (нпр. непоштени-поштени, лицемерни-искрени), као и придеве који се односе на намере према другим особама (нпр. ратоборни-мирољубиви, насилни-ненасилни). Иако се у литератури о ова два аспекта често говори као о одвојеним димензијама социјалне перцепције – моралности и друштвености (Brambilla et al., 2011, 2012b, 2013; Leach, Ellemers, & Barreto; 2007), резултати нашег истраживања указују да се ради о

јединственој димензији коју Фиск и сарадници (Fiske et al., 2002) називају димензијом тоpline. Наиме, Фиск (Fiske et al., 2002) дефинише димензију тоpline преко придева који се односе на друштвеност и моралност, али наглашава да је за ове две категорије придева заједничко да се односе на просоцијалне карактеристике. Други фактор описује способност, таленте и вештине испитаника да изврши намеру (нпр. несналажљиви-сналажљиви, слаби-јаки, немоћни-моћни) и одговара одређењу димензије компетентности (Fiske et al., 2002). Добијени налази су у складу са претходним истраживањима у којима се показало да се наведене две димензије налазе у основи перцепције група (нпр. Cuddy, Norton, & Fiske, 2005; Guan Deng, & Harris Bond, 2010; Lee, & Fiske, 2006).

Слично, придеви које су наставнице у интервјуима користиле да опишу ученике из маргинализованих група могли би бити груписани у ове две категорије, при чему наставнице знатно чешће описују ученике у терминима тоpline у односу на термине компетентности. Занимљиво је да наставнице у оквиру димензије тоpline искључиво користе придеве који описују друштвеност (нпр. драг, ведар, неагресиван, воли да ради са децом¹³), док изостају придеви који описују моралност. Доминација тоpline, тачније друштвености, у наставничким описима ученика из маргинализованих група може сугерисати и стереотипизирање изостављањем – феномен који се може описати максимом „Уколико немаш да кажеш нешто лепо о другоме, онда боље немој ништа да кажеш“ (енгл. *stereotyping by omission*; Bergsieker, Leslie, Constantine, & Fiske, 2012). Наиме, последње деценије карактерише јачање анти-дискриминаторних друштвених норми, које, између осталог, подразумевају позив на политичку коректност, језик толеранције и очување јавног угледа појединаца. У овом контексту негативно критиковање појединца или групе може изазвати негативну реакцију, како од стране процењиваног појединца/групе, тако и од стране других (нпр. Sutton, Elder, &

¹³ Од придева које бисмо могли окарактерисати као моралност, употребљен је придев „добар“. Међутим, каснији ток интервјуа указује да наставница не користи овај придев у значењу етичности, већ послушности: „Она је добра девојчица, кад год јој кажем да остане после школе, она остане...“

Douglas, 2006). Стога, људи тежећи да се представе у добром светлу избегавају критиковање других, истовремено наглашавајући њихове позитивне карактеристике. Ова тенденција посебно долази до изражаја при процени група и појединаца о којима постоје амбивалентне представе, омогућавајући на тај начин проценитељу да се истовремено понаша у складу са нормама „бити искрен“ и „не бити зао“ (Bergsieker et al., 2012). У контексту дводимензионалног модела, исти аутори указују да је чешће забележено изостављање информација о компетентности друге групе, а наглашавање топлине него супротан случај. Полазећи од претпоставке да је у случају наших саговорница, због експлицитних анти-дискриминаторних норми у школском окружењу, био присутан механизам стереотипизирања изостављањем, могли бисмо закључити да саговорнице ученике из маргинализованих група са којима раде опажају као мање компетентне, или чак и мање моралне.

Највећи проценат варијансе, између 40,65% и 58,78%, објашњава први фактор који по садржају одговара димензији топлине. Овај налаз говори у прилог примарности димензије топлине у социјалној перцепцији (нпр. Becker, & Asbrock, 2012; Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2006; Leach, Ellemers, & Barreto, 2007; Wojciszke, 2005). Као што смо већ навели, процена топлине говори о опаженим намерама појединца или групе, односно даје одговор на питање да ли је он/она/они пријатељ или непријатељ. Стога, ослањајући се на еволуционистичко гледиште, Фиск (Fiske et al., 2006) примарност димензије топлине објашњава као осетљивост на потенцијалну претњу коју су људи развили како би преживели. С друге стране, модел двојних перспектива (енгл. *Dual Perspective Model of Agency and Communion*, за приказ модела видети Abele, & Wojciszke, 2014) у основи овог налаза види различите интересе посматрача и актера. У случају посматрача топлина има примарност јер носи информацију о намерама других, док из перспективе актера примарност имају карактеристике које се односе на компетентност, с обзиром да су актери мотивисани да успешно остваре сопствене циљеве. Према овом моделу, примарност димензије топлине у оценама наставника је

последица тога што смо испитивањем обухватили само перспективу посматрача.

Дводимензионални модел садржаја стереотипа предвиђа да ће димензије тоpline и компетентности бити у позитивној вези у случају перцепције појединаца због дејства хало ефекта, односно очекивања да ће опажање појединца бити евалуативно конзистентно. На нивоу перцепције групе, пак, модел предвиђа ортогоналност ових димензија због највеће заступљености амбивалентних стереотипа (Fiske et al., 2006). За разлику од предвиђања модела, у нашем истраживању је добијена позитивна веза између тоpline и компетентности, што није усамљен налаз (Brambilla, Hewstone, & Colucci, 2013; Durante, 2008; Kervyn, Fiske, & Yzerbyt, 2015, Study 1). Једно од објашњења неконзистентних налаза јесте да фактори на нивоу друштва могу имати утицај на везу између ове две димензије (Durante et al, 2017; Durante, Tablante, & Fiske, 2017; Fiske, 2012). Наиме, друштва се разликују у степену у ком користе амбивалентне просторе дводимензионалне равни садржаја стереотипа. Истраживање које је обухватило 37 узорака из 27 земаља указује да учесталост амбивалентних стереотипа у одређеном друштву позитивно корелира са степеном неједнакости прихода унутар земље (Џини коефицијент) (Durante et al., 2017b). Односно, у друштвима које одликује већи степен економске једнакости у већој мери су заступљени унивалентни стереотипи о друштвеним групама (висока компетентност, висока тоpline; ниска компетентност, ниска тоpline). Друго објашњење произилази из различитих методолошких решења. Тако Актан (Aktan, 2013) сугерише да је позитивна веза између тоpline и компетентности присутна при процени реалних група. Још једно објашњење, које проистиче из претходна два, полази од питања шта у ствари садрже доминантни културолошки стереотипи о реалним групама, или шта ми као појединци преузимамо из њих. С обзиром на значајан број истраживања која указују да су димензије тоpline и компетентности значајне повезане, могли бисмо претпоставити да су наши стереотипи укотвљени у културолошким, тако да на исти начин

осликавају однос између димензија, али не нужно и позицију групе на једној или другој димензији.

Иако налази нашег истраживања говоре у прилог универзалности дводимензионалног модела, чини се да стереотипи о ромским ученицима обухватају извесне идиосинкратичне садржаје (Cuddy et al., 2008; Fiske, 2012; Fiske, 2015). Поред фактора које бисмо означили као топлину и компетентност, у случају наставничких перцепција ромских ученика издваја се и трећи фактор који је у највећој мери засићен придевима који говоре о мотивацији за делање. Садржај стереотипа о Ромима је и у другим истраживањима код нас обично укључивао придев „лењи“ (Blagojević, 1993; Franceško i sar., 2005; Milošević, 2004), што сугерише да поред представе о Ромима као мање топлим и мање компетентним, доминантно је и опажање ове групе као немотивисане у односу на остале маргинализоване групе¹⁴. Немотивисаност као садржај стереотипа о Ромима је посебно значајна ако се узме у обзир да ова врста атрибуције може водити сниженим очекивањима од ромских ученика, као и пребацивању одговорности за низак успех управо овим ученицима, односно њиховој култури. Овај локус контроле је добијен и у другима истраживањима код нас. Тако, Јовановић и сарадници (Jovanović, Simić i Rajović, 2012) описују да наставници најчешће узрок ниских постигнућа ученика ромске етничке припадности виде у неразумевању, незаинтересованости и изостанку подршке од стране родитеља, као и у негативном ставу ромске заједнице према образовању.

¹⁴ Да бисмо испитали разлике између наставничких процена ученика из маргинализованих група на пару придева лењи-вредни применили смо једнофакторску анализу варијансе за поновљена мерења. Резултати указују на значајне варијације у наставничким оценама различитих група ученика на овом пару придева $F(2, 1,959) = 264,278, p < ,001, \text{partial } \eta^2 = 0,50$. Post hoc тест са Бонферони корекцијом указује да постоје значајне разлике између свих група ученика, при чему су најниже оцењени ромски ученици ($M = 3,86, SD = 1,44$), следе ученици са сметњама у развоју ($M = 4,50, SD = 1,16$), док су као највреднији опажени сиромашни ученици ($M = 5,41, SD = 1,14$).

Поред описане специфичности наставничких стереотипа о ромским ученицима, можемо закључити да налази нашег истраживања говоре у прилог дводимензионалној структури садржаја стереотипа, потврђујући на тај начин нашу прву хипотезу. У наставку ћемо продискутовати врсте стереотипа у дводимензионалној равни садржаја стереотипа.

Врсте наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група

Једна од основних претпоставки дводимензионалног модела јесте да димензије топлине и компетентности граде ортогоналну раван садржаја стереотипа у ком се могу разликовати четири врсте стереотипа. Унивалентни стереотипи подразумевају конзистентне оцене група, било да се ради о групама које су опажене као хладне и некомпетентне или групама које су опажене као топле и компетентне. Међутим, значајан искорак у односу на претходне концептуализације стереотипа представља препознавање постојања амбивалентних стереотипа, који се састоје из позитивне евалуације на једној и негативне евалуације на другој димензији. Истраживања која су укључивала групе које су се разликовале по различитим критеријумима, нпр. расној, националној, етничкој или религијској припадности, професији, социо-економском статусу, роду, конзистентно подржавају постојање четири описане врсте стереотипа (*видети*, Cuddy et al., 2008). Истовремено, дводимензионални модел стереотипа предвиђа да садржаји стереотипа имају корене у друштвено-структурним односима између појединаца и група у једном друштву. Различита истраживања говоре у прилог претпоставци да опажени статус групе предвиђа процену компетентности, док опажена компетитивност предвиђа процену топлине групе (Cuddy et al, 2007; Durante, 2013; Fiske et al., 2002, 2006). Стога је један од специфичних циљева овог истраживања био да проверимо које врсте наставничких стереотипа о ученицима из маргинализованих група можемо диференцирати на основу процењене топлине и компетентности ових група. Полазећи од тога да је за ученике из маргинализованих група заједнички неповољан друштвени статус, претпоставили смо да ће они бити опажени

доминантно као некомпетентни, док ће перцепција тоpline ових група варирати.

Кластер анализа наставничких процена указује да је оправдано издвојити четири кластера који по својој позицији у дводимензионалној равни садржаја стереотипа одговарају стереотипима зависти, дивљења, сажалења и презира. Податак да се центроиди свих кластера налазе изнад или непосредно испод теоријске аритметичке средине на димензијама тоpline и компетентности, можемо размотрити у контексту склоности давања социјално пожељних одговора. Наиме, у истраживању смо користили експлицитне мере стереотипа које су, поред извесних предности, подложније утицају социјалне пожељности, с обзиром да испитаници нису увек склони да изразе негативне ставове или осећања на овој врсти мера (Brown, Eller, Leeds, & Stace, 2007; Hofmann, Gawronski, Gschwendner, Le, & Schmit, 2005; Rohmer, & Louvet, 2012). Посебно подложне социјалној пожељности јесу теме које су осетљивије, какве су теме стереотипа и предрасуда (Fazio, & Olson, 2003; Hofmann et al., 2005). У тесној вези са осетљивошћу теме јесу и доминантне социјалне норме које дефинишу однос према теми. Како наводе Бергсикер и сарадници (Bergsieker et al., 2012), последње деценије карактерише јачање анти-дискриминаторних норми, што за последицу има тенденцију ка избегавању негативног оцењивања појединаца и група. Занимљиво је истраживање које је спровела ова група аутора користећи секундарне податке из оригиналног истраживања етничких стереотипија Каца и Брејлија (Katz, & Braly, 1933), као и из поновљених истраживања у каснијим деценијама (Gilbert, 1951; Karlins et al., 1969; Leslie et al., 2007, према Bergsieker et al., 2012). Како наводе аутори, током скоро 75 година дошло је до значајних промена у погледу анти-дискриминаторних норми у америчком друштву - од '30их година 20. века када су предрасуде према одређеним етничким групама биле скоро друштвено прописане до почетка 21. века када су предрасуде строго осуђиване, а људи мотивисани да се покажу као неко ко нема предрасуде. Анализирајући ове податке у контексту дводимензионалног модела стереотипа, аутори закључују да је дошло до позитивних помака у погледу

стереотипа о испитиваним групама. Међутим, значајне промене су забележене само на димензијама на којима су групе у истраживању Каца и Брејлија (1933) биле негативно оцењене, док нема значајних промена у оцени група на димензијама на којима су и иницијално биле позитивно оцењене. Негативне оцене групе пак нису прерасле у позитивне у последњој деценији, већ су се помериле ка неутралном. Томе у прилог говоре и истраживања која су испитивала садржаје стереотипа на различитим узорцима и у различитим културама, а у којима се центроиди различитих кластера налазе изнад или непосредно испод теоријске аритметичке средине на димензијама топлине и компетентности (нпр. Bergsieker et al., 2012, Study 5; Fiske et al., 2002; Lee, & Fiske, 2006). С обзиром на подложност испитаника утицају социјалних норми, истраживања стереотипа увек укључују више друштвених група (Bergsieker et al., 2012), као што је случај и у нашем истраживању, омогућавајући на тај начин дискутовање релативног положаја одређених група. Браун и сарадници (Brown et al., 2007) додатно истичу да упркос подложности експлицитних мера друштвеној пожељности то не представља значајан недостатак уколико се ради о корелационом истраживању. Рос, Лепер и Вард чак истичу да експлицитне мере могу бити бољи избор у односу на имплицитне мере при предвиђању понашања која су подложна надзору и контроли (Ross, Lepper, & Ward, 2010), каква су понашања наставника према ученицима из маргинализованих група која су посматрана у другој фази нашег истраживања.

Претходна истраживања су сугерисала корисност дводимензионалног модела за испитивање хомогености представа о одређеној групи. Тако, на пример, жене су опажене као доминантно компетентне или доминантно топле у зависности од тога да ли се ради о домаћицама или пословним женама (Cuddy, Fiske, & Glick, 2004), сиромашни црнци су опажени као ниски на димензијама топлине и компетентности, док су професионалци црнци опажени као компетентни, али хладни (Fiske et al., 2002), представе о имигрантима се разликују у зависности од њихове земље порекла (Lee, & Fiske, 2006). Разликовање представа које постоје о одређеним субгрупама је

значајно јер различити стереотипи, према овом моделу, воде различитим понашањима према припадницима ових група. Стога, иако маргинализоване групе ученика деле заједнички статус у друштву разумевање представа које постоје о подгрупама ових ученика нам може помоћи да планирамо адекватније мере подршке њиховом укључивању и активном учешћу у друштву.

Резултати анализе указују да постоје статистички значајне разлике у наставничким проценама тоpline и компетентности између свих маргинализованих група. Као најкомпетентнији и најтоплији међу ученицима из маргинализованих група су опажени сиромашни ученици. Најмање компетентним су оцењени ученици са сметњама у развоју, док су ромски ученици процењени као најмање топли. Значајне разлике у процени тоpline и компетентности испитиваних група сугеришу да наставници имају хетерогене представе о ученицима из маргинализованих група. Осим њиховог статуса у друштву, који је заједнички, информације о етничкој припадности ученика, социо-економском статусу и потреби за додатном подршком, носе додатну информацију за наставнике. Најпозитивнија представа наставника о сиромашним ученицима сугерише да су наставници најспремнији да подрже учење и напредовање ових ученика. Наиме, опажане одређене групе као добронамерне и моралне, а истовремено компетентне да оствари сопствене циљеве, може водити препознавању ове групе као групе од које и ја као појединац могу имати добити. Опажане ученика са сметњама у развоју као најмање компетентних може водити препознавању потребе да додатном подршком и улагањем додатног труда, док опажане ромских ученика као најмање моралних и добронамерних, може водити избегавању или сегрегирању ове групе ученика.

Када посматрамо добијене кластере, између њих постоје статистички значајне разлике на димензијама тоpline и компетентности, осим у случају позиције кластера сажаљења и презира на димензији компетентности. Додатно, емпиријски подаци подржавају амбивалентну природу кластера који су означени као патернализујући и стереотипи зависти, односно указују

да постоје значајне разлике у оквиру ових кластера у оценама тоpline и компетентности. У прилог хетерогености наставничких представа о ученицима из маргинализованих група говоре и доминантни стереотипи о различитим групама ученика. Тако је, на пример, у случају перцепције ученика са сметњама у развоју најчешћи стереотип презира и патернализујући стереотип, што указује да су наставници углавном сагласни у погледу опажене ниске компетентности, али да опажена топлина ових ученика варира. Претходна истраживања, како код нас (Ipsos, 2009; Velić i sar., 2016), али и у међународном контексту (нпр. Cuddy et al., 2007, 2009; Fiske et al., 2002; Rohmer, & Louvet, 2012, Study 2), су обично резултирала патернализујућим стереотипима о овој групи ученика. Тако, на пример, истраживање о социјалној инклузији деце са сметњама у развоју које је реализовано на репрезентативном узорку грађана Србије (Ipsos, 2009) открива да грађани најчешће децу са сметњама у развоју описују као „беспомоћне, зависне од других, уз често наглашавање зле коби“, што све, како наводе аутори бива „заокружено осећајем сажаљења“. Патернализујући стереотипи о ученицима са сметњама у развоју, могу бити резултат тежње људи да се покажу као неко ко нема предрасуде оцењујући ову групу позитивно на једној евалуативној димензији, посебно имајући у виду да се ради о групи у односу на коју су посебно јаке анти-дискриминаторне норме.

Варирање оцене ове групе на димензији тоpline може бити и последица хетерогености субгрупа (нпр. ученици са проблемима у понашању, ученици оштећеног вида, ученици са интелектуалним сметњама). Истраживања код нас показују да грађани под термином „деца са сметњама у развоју“ подразумевају различите групе ученика (Ipsos, 2009), а наставници извештавају о различитим ставовима према инклузији у зависности од врсте развојне сметње/тешкоће (Rajović, & Jovanović, 2013). Ова хетерогеност у разумевању ко су ученици са сметњама у развоју је била приметна и у нашем истраживању. Наставници који су учествовали у другој фази истраживања која је укључила посматрање наставе бирани су на основу њихове процене да ли имају у одељењу ученике из неке од обухваћених маргинализованих

група. Налази ове фазе истраживања указују да су наставници у оквиру групе ученика са сметњама у развоју подразумевали ученике са различитим врстама потреба за додатном подршком (нпр. ученица са спазмом шаке, ученик са тешкоћама из аутистичног спектра, ученик са церебралном парализом, ученик са социо-емоционалним тешкоћама).

У случају ученика из породица ниског социо-економског статуса изненађујуће је да су најчешћи стереотипи дивљења, за којим следе стереотипи зависти и презира. Истраживања стереотипа о сиромашним особама нису честа у нашем контексту. Истраживање које су, пак, радили Велић и сарадници (2016) испитујући стереотипе ученика средњих школа о вршњацима из маргинализованих група даје сличну слику. Ученици средње школе сиромашне вршњаке опажају као значајно компетентније у односу на вршњаке из друге две групе, док је процена њихове тоpline нешто нижа од процењене тоpline ученика са сметњама у развоју. Међународна истраживања дају нешто другачије резултате. Наиме, сиромашни су у западним друштвима најчешће опажени као некомпетентни и хладни (нпр. Cuddy et al., 2007; Fiske et al., 2002). Ова разлика може бити последица социо-економског статуса друштва и доминантних вредносних оријентација.

С друге стране, према ромским ученицима доминирају стереотипи зависти и презира. Слично, ученици средњих школа опажају своје ромске вршњаке као мање компетентне и мање топле (Velić i sar., 2016). Наши налази указују на сагласност наставника у перцепцији ромских ученика као мање топлих, док перцепција компетентности ове групе варира.

Ако посматрамо све три групе ученика, можемо приметити да наставници доминантно испољавају стереотипе презира, зависти и сажаљења о ученицима из маргинализованих група. Стереотипи презира подразумевају нижу компетентност и топлину, а истраживања показују да ова врста стереотипа води дехуманизацији (Harris, & Fiske, 2006), односно опажању групе као групе која вреди мање од људских бића. Групе о којима постоји ова врста стереотипа су обично опажене као групе које неоправдано користе економске и политичке ресурсе друштва (Fiske et al., 2002). Ова врста

перцепције носи ризик од неповољног третмана групе о којој постоји ова врста стереотипа.

Као што можемо видети, наставничке перцепције ученика из маргинализованих група често карактерише амбиваленција – позитивна оцена на једној, али негативна оцена на другој димензији. Различити аутори су се бавили функцијом коју ова врста стереотипа има за појединца. С једне стране су теорије које наглашавају да људи имају потребу да свет у ком живе опазе као праведан (нпр. Lerner, & Miller, 1978). У том контексту, амбивалентни стереотипи постају извор уверења да „нико не може имати све“, а да је друштво праведно јер омогућава свим припадницима друштва удео у позитивним исходима (Kay, & Jost, 2003). С друге стране су теорије које наглашавају потребу људи да се презентују на позитиван начин, односно, у данашњем нормативном оквиру као неко ко нема предрасуде (*видети* Bergsieker et al., 2012). Тако, оцењивање групе позитивно на једној димензији не инхибира предрасуде, већ даје алиби појединцу да групу оцени негативно на другој димензији, задржавајући позитивну представу о себи. Иако оваква перцепција може водити некој врсти психолошке удобности, она не доприноси преиспитивању и мењању друштвене хијерархије (Yzerbyt, & Demoulin, 2010).

У контексту дводимензионалног модела, стереотипи зависти и патернализујући стереотипи су описани као начин да се одржи status quo (Fiske et al., 2002), али истовремено ове две врсте стереотипа изазивају различите реакције. Патернализујући стереотипи (висока топлина, ниска компетентност) постоје о групама које су опажене као топле и које се не такмиче са другима. Ове групе су најчешће у подређеном положају, опажене као послушне и зависне, што за резултат има непоштовање њихове компетентности, али истовремено преферирање квалитета који их задржавају у подређеном положају. Стога, ова група стереотипа омогућава да се одржи постојећи систем односа уз минимум конфликта (Jackman, 1994).

Групе о којима постоје стереотипи зависти (висока компетентност, ниска топлина) су, с друге стране, опажене као компетитивне, односно усмерене на

циљеве којима и ми тежимо. С обзиром на њихову компетентност често се не налазе у подређеном положају, већ на дистанци у односу на доминантну групу. У ситуацијама у којима постоји перцепција ограничених ресурса ове групе могу добити улогу „жртвеног јарца“ (нпр. Becker, & Asbrock, 2012; Glick, 2005).

Наведени резултати указују да је друга хипотеза која је предвиђала да ће наставници доминантно имати патернализујуће стереотипе и стереотипе презира о ученицима из маргинализованих група, делимично потврђена. Одговор на питање зашто групе релативно једнако неповољног статуса у друштву имају другачије оцене компетентности можемо потражити у објашњењу механизма који стоји у основи претпостављене везе између статуса и компетентности. Наиме, како наводи Фиск (Fiske, 2010), ова веза постоји с обзиром да људи опажају да је друштво у ком живе засновано на заслугама (енгл. *merit based*). Иако нисмо прикупљали податке о начину на који наставници опажају критеријуме на којима се заснива статус и напредовање у нашем друштву, интервјуи које смо реализовали нам дају наговештаје.

„Ја сам у овој школи ево већ друга година, претходно сам била десет година у једној школи, и, овај... и проблем је то што Вам је потребна веза да бисте се запослили, да бисте добили посао за стално, потребна Вам је веза у министарству, ја је немам. Те, стога, то је нешто што ме онако с времена на време убије у појам и што ми уништава елан који имам...“

„Интервјуер: Да ли видите још неке чиниоце који могу помоћи наставнику, које му олакшавају да ради на мењању друштва?“

Наставница: Па, наравно, морају институције да буду уз њега, у нашој земљи конкретно – политичке партије. Конкретна веза са неким људима из партија, ово је смешно што причамо, али је истинито.“

„Мислим да друштву није потребан човек који је паметан, већ онај који је глуп, који ће ћутати и радити за мале паре.“

Дакле, чини се да међу испитаницама које су учествовале у интервјуима, опажање нашег друштва као меритократије није доминантно. Ово истовремено доводи у питање везу између статуса и опажене компетентности појединца или групе у друштвима у којима су доминантни други критеријуми напредовања.

Имајући све наведено у виду, можемо закључити да дводимензионални модел садржаја стереотипа представља применљив и користан оквир за испитивање стереотипа у образовном контексту. Истовремено, с обзиром да добијени налази у великој мери представљају потврду досадашњих налаза у оквиру овог модела, то посредно говори у прилог ваљаности одабране и примењене методологије. Скале семантичког диференцијала су се показале као једноставне за примену и прилагодљиве за испитивање стереотипа о различитим групама. Субскеле за процену топлине и компетентности имају стабилну факторску структуру кроз све процењиване групе, високу унутрашњу конзистентност и понашају се на предвидљив начин. Свакако, даља истраживања ће омогућити поузданије закључивање о психометријским карактеристикама инструмента.

ПОНАШАЊЕ НАСТАВНИКА ПРЕМА УЧЕНИЦИМА ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА

За разлику од дводимензионалног модела садржаја стереотипа који је проверен на различитим узорцима, кроз различите истраживачке нацрте и уз коришћење различитих мера, БИАС мапа је за сада добила потврду у мањем броју корелационих и експерименталних истраживања (Becker, & Asbrock, 2012; Badcock, Pantan, Cohen, & Badcock. 2016; Boysen, 2017; Cuddy et al., 2007; Sibley, 2011).

БИАС мапа као проширење дводимензионалног модела стереотипа је најчешће операционализована кроз типичне бихејвиоралне интенције припадника друштва према одређеној друштвеној групи (Cuddy et al., 2007). Истраживања која су уследила су покушала да направе искорак од типичних бихејвиоралних интенција на нивоу друштва ка понашању на нивоу појединца, као и од бихејвиоралних интенција ка стварним понашањима.

Тако су, на пример, Бекер и Ашброк (Becker, & Asbrock, 2012), испитивали личне бихејвиоралне интенције испитаника према јапијима користећи сценарио у ком је описано да су се јапији доселили у суседство испитаника и изменили карактер суседства. Испитаници су имали задатак да на петостепеној скали процене колико је вероватно да би се према новодосељеним суседима понашали на одређени начин (нпр. „Игнорисао бих нове суседе.“, „Помогао бих да се нови суседи осећају пријатно у нашем суседству.“). Сибли (Sibley, 2011) је, с друге стране, испитивао стварно понашање према припадницима одређених група, тражећи од припадника тих група субјективну процену изложености одређеним категоријама понашања. Међутим, и поред наведеног, постоји позив за проширивањем примене БИАС мапе на истраживање исхода које стереотипи имају за појединачне чланове група (Cuddy et al., 2007).

Стога смо у другој фази нашег истраживања применили непосредно систематско посматрање интеракција између наставника и ученика из маргинализованих група у 24 одељења. Том приликом је посматрано 77 часова и забележено 951 интеракција. Забележене интеракције су од стране два независна посматрача класификоване у једну од четири категорије понашања предвиђене БИАС мапом (активна фацилитација, пасивна фацилитација, активно наношење штете, пасивно наношење штете). Критеријум за разликовање фацилитујућих и штетних понашања је преузет из оригиналног чланка Кади и сарадника (Cuddy et al., 2007). Фацилитујућа су просоцијална или помажућа понашања, односно понашања која воде позитивним исходима или доживљајима за појединца или групу. Наношење штете, пак, обухвата антисоцијална и агресивна понашања, односно она понашања која воде негативним исходима или доживљајима за појединца или групу. С друге стране, критеријум који се односи на разликовање активних и пасивних понашања је донекле модификован, с обзиром да је иницијално као један од критеријума разликовања укључивао намеру појединца да дела на одређени начин. Пошто смо као метод одабрали посматрање, доношење суда о намери није

било могуће. Стога смо се ослонили на друге често навођене критеријуме за разликовање ових категорија понашања, а то су труд, интензитет и директност понашања (Ayduk et al., 2003; Cuddy et al., 2007; Sibley, 2011), те смо на основу њих дефинисали опазиве индикаторе. Пасивна понашања смо дефинисали као понашања која подразумевају једнако чињење наставника према одељењу или групи ученика, или пак нечињење наставника у ситуацији када је ученику потребна подршка, док су као активна дефинисана наставничка понашања према ученицима из маргинализованих група која су захтевала додатни труд, односно она понашања која су била другачија за посматраног ученика у односу на његове вршњаке. Високе међусубјективне сагласности независних посматрача ($\bar{K} = 0,95$) говоре у прилог поузданости овако класификованих понашања.

У прилог ваљаности овако класификованих понашања говоре и подаци прикупљени кроз интервјуе са девет наставница код којих доминира једна од три категорије понашања – активна фацитација, пасивна фацитација, пасивно наношење штете. Анализа наведених интервјуа указује да наставнице код којих доминирају фацитирајућа понашања у односу на наставнице код којих доминирају штетна понашања према ученицима из маргинализованих група при планирању и доношењу одлука о настави користе различите информације и воде се различитим принципима. Истовремено, само у случају наставница код којих доминира пасивно наношење штете забележене су тешкоће при формулацији циља одређене наставне праксе, што говори у прилог ваљаности критеријума за категорисање активне фацитације као намерне, циљу усмерене праксе, и пасивног наношења штете као често *ad hoc* реализоване или пак са нејасном намером реализоване праксе.

Анализа интервјуа је такође указала на различито значење понашања која смо у нашем истраживању класификовали као пасивну фацитацију и иницијалног значења ове класе понашања (Cuddy et al., 2007). Иницијално, ова класа понашања има негативну конотацију (Sibley, 2011) и означава понашања у којима је сарадња или фацитација присутна као исход не зато

што особа жели да доведе до позитивног исхода за другог, већ зато што је на неки начин споља мотивисана (нпр. законском регулативом или захтевима радног места). С друге стране, у оквиру нашег истраживања, ова класа понашања подразумева понашање наставника које је исто према свим или већини ученика, а које води позитивним исходима и искуствима ученика из маргинализованих група. Дакле, то су понашања која поспешују напредовање и учење ученика из маргинализованих група, истовремено минимизујући ризик од стигматизације ове групе ученика кроз „невидљиво пружање подршке“. Овако дефинисана, пасивна фацитација највише одговара одређењу квалитетне инклузивне праксе (нпр. Florian, 2009) или културно релевантне педагогије (нпр. Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995).

Полазећи од ових одредница, од 951 забележеног понашања највећи део чини пасивно наношење штете (362; 38,1%), за њим следе активна (321; 33,8%) и пасивна фацитација (251; 26,4%), док је у јако ниском степену заступљено активно наношење штете (17; 1,8%). Ови налази указују да је активно наношење штете препознато као непожељна и недозвољена пракса. С друге стране, пасивно наношење штете, као што је игнорисање ученика који се јавља да одговори, толерисање неукључености ученика у активности на часу, пропуштање наставника да реагује на дискриминаторно понашање које према ученику испољавају други, најчешће не бива опажено на тај начин. Аутори који се баве дискриминацијом упозоравају да фокус на експлицитне и намерне облике наношења штете замагљује сложеност савремених облика дискриминације особа или група (Dovidio, Pagotto, & Hebl, 2011; Sibley, 2011). Скорија истраживања сугеришу да су припадници маргинализованих група чешће дискриминисани кроз суптилне него експлицитне форме дискриминације (нпр. Dovidio, & Gaertner, 2004; Gaertner, & Dovidio, 1986). Ови и слични налази су довели до развоја теорија о савременим облицима предрасуда. Тако, на пример, Гартнер и Довидио (Gaertner, & Dovidio, 1986) развијају теорију аверзивног расизма, у којој заступају становиште да аверзивни расизам као форма модерног расизма делује несвесно и често се испољава на индиректне и суптилне начине.

Према истим ауторима, аверзивни расизам настаје као последица конфликта између осећања и уверења који су повезани са егалитарном оријентацијом, и често неосвешћених негативних осећања о другима (у случају њихове теорије – о црнцима) која су усвајана процесом социјализације.

БИАС мапа се пак показала као релативно једноставан концептуални алат који пружа могућност за анализу наставничке праксе кроз призму фацилитирања и наношења штете.

Међутим, резултати хијерархијског линеарног моделовања не подржавају хипотезу о повезаности стереотипа наставника о ученицима из маргинализованих група и понашања наставника према овим ученицима.

Анализа садржаја категорисаних понашања указује да су понашања у оквиру исте категорије прилично разноврсна, обухватајући различите аспекте наставног процеса – квалитет наставе/инструкције, управљање одељењем, социо-емоционална подршка ученику и развој културе прихватања различитости. Стога, можемо претпоставити да је изостанак везе између наставничких стереотипа и понашања последица велике варијабилности у специфичним понашањима унутар једне категорије.

Друго објашњење се ослања на механизам декатегоризације (Miller, 2002), претпостављајући да је услед дуготрајног интензивног контакта у ком су наглашени персонализовани садржаји дошло до смањивања истакнутости групне припадности ученика. Овоме у прилог говоре и интервјуи са наставницима. Од девет саговорница само су две у разговору реферисале на групну припадност ученика о којима је било речи. Да би се проверила ова претпоставка, наредна истраживања би требало да укључе манипулисање салијентношћу групне припадности ученика.

Даље, операционализација БИАС мапе у једном професионалном контексту отвара питање улоге коју компетентност наставника има у манифестованом понашању. За разлику од претходних операционализација које су укључивале општа понашања (нпр. ударити, наудити, игнорисати, сарађивати; Cuddy et al., 2007), применом непосредног посматрања наставе

бележили смо специфичне наставне праксе које смо затим класификовали у једну од четири категорије БИАС понашања. У овом контексту фацитирајућа понашања носе више информација о компетенцијама наставника него што је то случај са наношењем штете (Wojciszke, 2005). У случају наставника који доследно испољава фацитирајућа понашања према ученицима из маргинализованих група можемо закључити да се ради о наставнику који има развијене компетенције релевантне за рад са ученицима из маргинализованих група. С друге стране, наставник који наноси штету може испољавати такво понашање услед недовољно развијених компетенција, али исто тако и упркос довољно развијеним компетенцијама (нпр. због немотивисаности, негативног става према групи којој ученик припада, ниским очекивањима од конкретног ученика). Стога сматрамо да приступ изучавању понашања који се фокусира на стварне праксе у специфичном контексту даје поузданију слику праксе, али истовремено мора узети у обзир ниво специфичних компетенција потребних да би се одређена пракса манифестовала.

На основу свега наведеног можемо закључити да дводимензионални модел садржаја стереотипа заиста представља универзални оквир који нам помаже да боље разумемо представе о различитим групама, омогућавајући нам истовремено поређење међу групама. Ово истраживање је дало драгоцене увиде у начин на који наставници опажају ученике из маргинализованих група. Мапа понашања, је такође препозната као вредан оквир за анализу наставне праксе, али истовремено и као оквир у настајању који је потребно даље унапређивати. Иако резултати не подржавају везу између стереотипа и понашања, нуде смернице за даља истраживања.

НАЛАЗИ У КОНТЕКСТУ ОБРАЗОВАЊА ЗА ДРУШТВЕНУ ПРАВЕДНОСТ

У оквиру парадигме образовања за друштвену праведност циљ наставе је поспешивање учења ученика и њихових животних шанси кроз преиспитивање неједнакости које постоје како у школи, тако и у друштву у

целини (нпр. Cochran-Smith, 1999, 2004; Darling-Hammond, French, & Paloma Garcia-Lopez, 2002). Ова перспектива је заснована на препознавању да постоје значајне неједнакости у расподели образовних прилика, ресурса, постигнућа и позитивних исхода између маргинализованих ученика и њихових вршњака. Истовремено, претпоставља се да школа и наставници због свог специфичног положаја у друштву и функције могу допринети прерасподели образовних прилика (Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt, & Patrick McQuillan, 2009). Улога наставника је најчешће препозната у обезбеђивању праксе која одговара на разлике између ученика, промовисању вредности различитости, али и освешћивању друштвених неједнакости које постоје, како у школи, тако и у друштву. Међутим, наставник у оквиру ове перспективе излази из учионице, и постаје активан учесник у животу школе, локалне заједнице и друштва (Rivera Maulluci, 2013). У наставку ћемо налазе нашег истраживања приказати у контексту деловања наставника као агенса друштвене праведности.

КАКО НАСТАВНИК ПОСТАЈЕ АГЕНС ДРУШТВЕНЕ ПРАВЕДНОСТИ?

Улога наставника као агенса друштвене праведности се може описати као континуирано деловање усмерено на развој праведнијег образовног окружења на нивоу одељења, чиме последично доприноси развоју праведности школе, заједнице и друштва у целини. Међутим, остаје отворено питање како наставник постаје агенс друштвене праведности?

Ми полазимо од претпоставке да је развијање агенсности наставника вишеслојан процес освешћивања света око себе и сопствене улоге у свету. Овај процес се одвија кроз преиспитивање и разумевање различитих нивоа система, и позиционирање себе као наставника у односу на увиде до којих долазимо (Rivera Maulluci, 2013).

Развијање улоге наставника као друштвеног реформатора започиње препознавањем неједнакости које постоје у друштву, односно препознавањем да неке групе константно имају неповољније исходе у односу на неке друге. Нагласак је на начину на који наставник опажа односе у

друштву, с обзиром да истраживања показују да људи реагују на субјективну процену неправедности, која у извесном степену може одступати од објективног контекста (нпр, Postmes, Branscombe, Spears, & Young, 1999).

Међутим, само препознавање постојања хијерархије у приступу моћи и привилегијама није довољно да подстакне наставника на делање, с обзиром да се појединци разликују у степену у ком оправдавају постојање хијерархија (Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994). У овом контексту су значајни и стереотипи о друштвеним групама који имају функцију да објасне и оправдају различите улоге, класе, позиције и статусе који су додељени одређеним групама у хијерархијски уређеним системима (Jost, & Banaji, 1994). Посебно значајну улогу у одржавању неједнакости имају амбивалентни стереотипи (нпр. доброћудни, али немоћни или бескрупулозни, али способни) који воде уверењу да свако има део позитивних исхода, што истовремено представља алиби за негативан третман ових група у другим ситуацијама. Дакле, поред препознавања да постоје неједнаки односи у друштву, неопходно је да наставник ове неједнаке односе опажа као неправедне да би био мотивисан да делује.

Наведено су неопходни, али не и довољни услови да би наставник своју праксу почео опажати као средство за мењање друштва. Опажање контекста као неједнаког и неправедног, не води нужно промени позиције од посматрача ка активном учеснику. Да би наставник направио тај корак неопходно је да изгради разумевање сопствене позиције унутар и наспрам друштва, као и да развије осећај професионалне одговорности за деловање. Односно, неопходно је да овај аспект деловања постане интегрални део мисије наставника, а тиме и део његовог професионалног идентитета.

Садржај мисије и идентитета као сржних карактеристика наставника се рефлектује на начин на који наставник организује, спроводи, вреднује и даје смисао сопственој наставној пракси (Korthege, 2004). Практика је одређена и компетенцијама наставника да подржи учење и развој свих ученика, а посебно ученика из маргинализованих група, истовремено их оснажујући да и сами активно мењају услове у којима живе (Moore, 2008). Стога, можемо

рећи да је улога некога ко доприноси друштвеној праведности често исход континуираног процеса сржне рефлексije о себи као наставнику и свету у ком дела. У сусрету са контекстом који га подржава или, чешће, који му се опире, наставник трансформише своје понашање, емоције, уверења, али и сопствену мисију, прилагођавајући их новим увидима о свету.

У наставку ћемо резултате нашег истраживања представити кроз горе предложени процеса развој наставника као агенса друштвене праведности.

Представе о друштву и друштвеним групама

Наратив о постојању неједнакости у друштву у ком живимо и првенствено неповољан положај Рома, особа са сметњама у развоју и особа ниског социоекономског статуса јесте заједнички за све наставнице које су учествовале у интервјуима. Налази из прве фазе истраживања пак указују да наставници нису остали имуни на културолошки доминантне стереотипе о овим групама (Blagojević, 1993; Franceško i sar., 2005; Ipsos, 2009; Jovanović, Simić, i Rajović, 2012, Milošević, 2004; Velić, Jovanović, i Rajović, 2016). Стога, иако наставнике често опажамо као некога ко има потенцијал да трансформише друштво, не смемо занемарити да су наставници уједно и продукти друштва

Говорећи о узроцима неповољног положаја ових група у друштву наставнице у интервјуима испољавају три виђења - маргинализовани положај као резултат дефицита у појединцу, дефицита у култури којој појединац припада и дефицита у друштву које појединца или групу смешта на маргину. Ове различите атрибуције положаја маргинализованих група могу резултирати различитим уверењима о томе шта би требало да буде циљ наставе. Перцепција узрока неповољног положаја и негативних исхода појединца у њему самом, може водити настави која је заснована на одржавању status quo, односно немотивисаности наставника да дела јер одговорност за положај види у самом ученику (Hart, Drummond, & McIntyre, 2007). Опажање узрока неповољног положаја у култури којој појединац припада може водити настави која је оријентисана на асимилацију, односно подучавању ученика доминантним културним вредностима и нормама, омогућавајући им на тај

начин да се активно укључе у друштво чији су члан. Нагласак на друштвеним факторима, пак може водити настави оријентисаној ка оснаживању ученика да критички преиспитују и мењају друштво у ком живе и у ком ће живети. Међутим, једна од честих дилема са којом се суочавају наставници јесте да ли припремати ученике за друштво какво јесте, или их припремати за друштво какво би требало бити (Rivera Maulluci, 2013). Иако се ови циљеви не искључују међусобно, ипак они јесу компетитивни спрам времена, прилика за учење и курикулума. Ове врсте дилема често захтевају од наставника доношење одлука које могу имати значајан утицај на касније животне прилике ученика.

Постоје извесне правилности у начину на који наставници говоре о узроцима академског и социјалног статуса ученика из маргинализованих група. Наиме, наставнице своју одговорност и одговорност вршњака препознају само у случају када су исходи за одређеног ученика повољни. Сопствени допринос најчешће описују као моделовање позитивног става вршњака према ученику, али и компетентно спровођење наставе која одговара на потребе одређеног ученика. Допринос вршњака је најчешће описан кроз отвореност и стрпљење које показују према ученику/ци. Неповољан статус је, с друге стране, најчешће приписиван породици ученика, описујући их као незаинтересоване и несарадљиве.

Мисија у раду са ученицима из маргинализованих група

Мисија се односи на оно што нас инспирише, што даје значење и значај нашем професионалном, али и приватном ангажовању (Korthagen, & Vasalos, 2005). Садржај мисије наставника најчешће одговара на питања зашто је неко одлучио на постане наставник или како види своју сврху у свету у ком дела. Преиспитивање сопствене мисије, Кортхаген (2004) описује као процес сржне рефлексije који омогућава наставнику да дела са циљем. Оно што откривају интервјуи са наставницама јесте да се крајњи циљ у раду са ученицима из маргинализованих група и њихових вршњака разликује у неколико аспеката, који могу имати значајне

импликације за даље образовне путање ученика из маргинализованих група. Један од значајних аспеката јесте тензија између тежње ка остваривању позитивних социо-емоционалних исхода и обезбеђивању друштвено-релевантних знања за ученике. Наставници у овом контексту приоритет чешће дају циљевима у социо-емоционалном домену, релативизујући значај стицања знања сада и овде. Међутим, поједини ученици, посебно ученици из маргинализованих група често крећу у школу са слабијим познавањем доминантних норми социјалне интеракције који се налазе у основи интеракција у школском контексту (Cochran-Smith, 2004), или пак са слабијим имплицитним разумевањем концепата почетног описмењавања на које се често ослањају инструкције на почетку школовања. Или, са ограниченијим искуствима у одређеним областима које су вредноване у школском окружењу, а које су доступније ученицима из привилегованијих група. Стога, у случају ових ученика занемаривање стицања знања као аспекта наставничке мисије може водити акумулирању неједнакости кроз школовање. Имајући то у виду, различити аутори наглашавају да образовање мора омогућити остваривање и академских и социо-емоционалних циљева (Esposito, & Swain, 2009; Mamas, & Avramidis, 2013; Soodak, 2003). Међутим, литература нуди мало смерница о томе како пракса може изаћи у сусрет том захтеву (Abbot, 2007; Florian, & Spratt, 2013).

Иако је највећи број наставница које су учествовале у другој и трећој фази истраживања био подржавајући спрам ученика из маргинализованих група, њихов говор је често осликавао ниска очекивања од ових ученика. Ова ниска очекивања се осликавају у неколико аспеката. Наспрам промовисања отвореног погледа на потенцијале сваког детета да учи и да се развија као карактеристике квалитетне инклузивне праксе (Florian, & Spratt, 2013), налази се постављање плафона, односно максимума који ученик може остварити. Тако, у случају ученика из маргинализованих група наставнице као циљ често наводе да „извуку максимум знања из ученика“, док у случају њихових вршњака говоре о обезбеђивању минимума знања који ће им

омогућити да даље уче и да напредују. Други аспект јесте наратив о припрема ученика за комплементарне улоге, при чему је ученицима из маргинализованих улога често додељена пасивна улога примаоца подршке или пасивна позиција онога ко чека да буде прихваћен. Ниска очекивања се манифестују и кроз изостанак циљева који се односе на улазак у свет рада и професионални развој, када се говори о ученицима из маргинализованих група. Значај наставничких очекивања за учење и напредовање ученика је добио потврду кроз бројна истраживања (за преглед видети, Rubie-Davis, 2015). Ниска наставничка очекивања воде ограниченим приликама за учење ученика, а последично имају и значајан утицај на ученичка постигнућа и напредовање делујући кроз механизам самоиспуњујућег пророчанства. Налази две мета-студије указују да наставничка очекивања имају посебно значајан ефекат (између $d = 0,63$ и $d = 0,87$) у случају ученика из маргинализованих група (Jussim, & Harber, 2005; Jussim, Robustelli, & Cain, 2009). Истовремено, ниска очекивања јесу најчешћа у односу на ученике из маргинализованих група (Rubie-Davis, 2015), што представља још један механизам путем ког стереотипи делују на одржавање неправедности.

Истовремено, наставнице своју мисију у раду са ученицима из маргинализованих група чешће дефинишу за период до краја четвртог разреда или школовања, док у случају њихових вршњака теже да кроз свој рад остваре дугорочније циљеве. Приказани резултати указују да наставнице разредне наставе доминантно демонстрирају бригу за ученике из маргинализованих група тежећи да у периоду од четири године рада са њима, ученици одељење доживљава као окружење у ком су прихваћени и безбедни.

„Када дођу у први разред, негде ми је циљ да се пре свега у тој учионици осећају добро. Не добро, него лепо. Да ту учионицу доживе као простор у коме се дешавају лепе ствари. Да граде квалитетне односе са својим другарима, јако ми је битан тај социјални моменат. Мислим да је образовање надоградња на то. Значи без тог емотивног контакта мог

са њима, и њиховог међусобног, ја мислим да нема квалитетног рада.“
(СТ1511)

Развој осећаја припадности одељењу и школи, као и развој осећаја прихваћености јесте препознат као предуслов изградње инклузивне заједнице учења (Soodak, 2003). С друге стране, остваривање позитивних исхода у социјалном и емоционалном домену на уштрб традиционално схваћених академских вештина (*видети*, Farrell, 2000), може представљати значајну баријеру у даљем образовању ових ученика. Наше саговорнице то препознају као изазов, испољавајући бојазан о будућим образовним путањама ученика из маргинализованих група са којима раде.

Наративе наставника, пак, карактерише упадљив изостанак везе између говора о политикама и праксама образовања и друштва у ком се то образовање дешава. Хергрејвс (Hargreaves, 1982), на пример, наводи да наставници често не препознају значај бављења питањима о томе какво друштво желимо и какво образовање је потребно развијати да бисмо изградили такво друштво. Исти аутор истиче да овакав став ограничава наставнике да развију експлицитну филозофију односа између образовања и друштва. То је приметно и у говору наших саговорница које кроз своју мисију чешће говоре о оријентацији на индивидуалне него на друштвене циљеве.

Мада наводе бројне улоге у којима су имале прилику да се нађу током свог радног века, ниједна саговорница није спонтано навела улогу у изградњи праведнијег друштва. Иако се слажу да наставници имају положај који им омогућава да делују на друштво, препознају бројне факторе који ограничавају њихово деловање. Један од њих јесте непостојање препознавања потребе за променом од стране различитих актера. Стога, наставнице своју агенсност везују само за деловање у учионици кроз промовисање вредности прихватања и отворености за различитости. Разлог за то може бити то што наставнице препознају да управо унутар учионице имају највише могућности да доведу до промене (Moore, 2008). Стога се улога наставника као агенса промене често своди на ниво учионице где имају контролу у погледу начина на који организују наставу, управљају одељењем,

пружају социо-емоционалну подршку ученицима и граде климу прихватања различитости. У наставку ћемо размотрити како пракса коју наставници примењују у раду са ученицима из маргинализованих група може утицати на њихове даље животне шансе и постигнућа.

Праксе у раду са ученицима из маргинализованих група

У претходним деловима смо приказали на који начин наставници опажају друштво и одређене друштвене групе, као и где виде сопствену улогу у овом контексту. У наставку ћемо приказати на који начин наставници заиста раде са ученицима из маргинализованих група, с обзиром да су свакодневне праксе наставника у одељењу кључно оруђе којим наставник изазива или подржава друштвену праведност (Zeichner, 1993). Поред бројних термина, не у потпуности синонимних, који се користе да се опише пракса која одговара на различитости међу ученицима (нпр. културно релевантна педагогија, мултикултурална настава, културолошки осетљива настава, настава за друштвену праведност), ми смо се одлучили за коришћење термина инклузивна пракса, с обзиром да је овај термин у последњих неколико година нашао своје место у нашем језику.

Забележене интеракције између наставника и ученика из маргинализованих група, као и наративи наставника о овим интеракцијама откривају начин на који наставници разумеју своју праксу и како доносе одлуке.

У понашањима наставника према ученицима из маргинализованих група доминира пасивно наношење штете, које бисмо најбоље описали примерима понашања као што су игнорисање ученика који се јавља да одговара, неукључивање ученика у активности у одељењу, прихватање нетачног одговора, итд. С друге стране, активно наношење штете, које би било препознато као отворена дискриминација усмерена на специфичног ученика је ретко забележено. Могли бисмо закључити да су суптилније форме дискриминације доминантне у наставној пракси коју смо посматрали, а интервјуи истовремено указују да наставници ове облике понашања не

препознају као дискриминацију, већ као заштиту ученика од доживљаја неуспеха или пак као наставу засновану на принципу једнакости.

С друге стране, да школе нису само „попришта неправедности, већ и праведности“ (Esposito, & Swain, 2009) говори податак да је већина забележених понашања према оцени посматрача водила позитивним искуствима или исходима за ученике из маргинализованих група. Међутим, и даље доминира разумевање квалитетне инклузивне праксе, као праксе у оквиру које се подршка пружа индивидуално, на шта указује већа заступљеност активне фацитације у односу на пасивну. Овакав приступ настави неки аутори означавају термином адитивна педагогија (нпр. Florian, 2009), наглашавајући на тај начин да није дошло до прилагођавања начина рада са одељењем као групом, већ се паралелно са устаљеним начином организације наставе развија и примењује специфичан приступ ученицима којима је потребна додатна подршка. Значајан број истраживања указује да овај приступ настави даје слабије резултате од интерактивног, холистичког приступа који укључује све ученике (Davis, & Florian, 2004; Lewis, & Norwich, 2005), а истовремено у значајно већој мери ангажује време и пажњу наставника. Ова категорија наставничких понашања је најчешће видљива свим учесницима у наставном процесу, ризикујући на тај начин да уместо да буде подршка постане средство стигматизације. Сличан налаз је забележен и у другим образовним системима, па поједини аутори споре да је са увођењем инклузивног образовања дошло до развоја наставне праксе, заступајући став да је дотадашња пракса остала непромењена, а да је поред ње своје место у учионицама сада нашла и специјална педагогија (McLeskey, & Waldron, 2007; Nilholm, & Alm, 2010).

Полазећи од одређења квалитетне инклузивне праксе као праксе кроз коју наставник свим ученицима пружа разноврсне прилике за учење и напредовање (Florian, & Black-Hawkins, 2011), можемо рећи да пасивна фацитација највише одговара овом одређењу. Наиме, пасиву фацитацију бисмо могли описати као праксу која је једнако разноврсна за све ученике, минимизујући на тај начин ризик од стигматизирања појединих ученика, али

која је организована тако да резултује позитивним ефектима на учење и напредовање ученика из маргинализованих група. Примери ове врсте наставничких пракси би били, на пример, узимање у обзир разлика у претходним искуствима и знањима међу ученицима при планирању наставе, диференцирање задатака у погледу тежине за све ученике, давање конструктивне и увремењене повратне информације свим ученицима, промовисање различитости као вредности.

Забележене су и извесне разлике у начину на који се наставници понашају према ученицима из различитих маргинализованих група. Наставници знатно чешће ступају у интеракције са ученицима са сметњама у развоју у односу на друге две групе ученика, а, поред тога, постоје и квалитативне разлике у интеракцијама између наставника и ученика. Тако, у односу са ученицима са сметњама у развоју наставници чешће манифестују активну фацилитацију, односно индивидуалну подршку која је усмерена само на ове ученике. Осим што указује да је наставницима најпрепознатљивије да у случају ове групе ученика постоји потреба за додатном подршком, то истовремено може значити да за наставнике највећи изазов представља интегрисање подршке за ове ученике у рад на нивоу одељења. С друге стране, чини се да наставници најчешће превиђају потребе за додатном подршком у случају сиромашних ученика. То закључујемо из значајно чешћег пасивног наношења штете од стране наставника овој групи ученика. Ово је било приметно и при контакту истраживача са школама, и изненађењем наставника и стручних сарадника нашим очекивањем да ћемо забележити специфичне праксе усмерене на ученике из породица ниског социоекономског статуса. Ипак, кроз посматрање су забележене различите наставне праксе које често рефлектују недовољно узимање у обзир ресурса са којима долазе ученици из породица различитог социоекономског статуса. На пример, инсистирање на белим мајицама и резервном пару патика за час физичког васпитања, приказивање фотографија са рекреативне наставе на којој није учествовао ученик ниског социоекономског статуса, како би се ученици подсетили на лепе тренутке из претходне године, инсистирање да

сви ученици имају „хигијенски пакет“ који се састоји од папирних и влажних марамца, итд. Истовремено, наставници се у настави често позивају на типична искуства ученика, чија доступност може бити условљена социоекономским статусом (нпр. одлазак у зоолошки врт, у позориште). Подршка наставница овој групи ученика је била једна од честих тема у интервјуу, при чему је подршка углавном материјалне природе, нпр. прикупљање новца за рекреативну наставу. У случају ромских ученика, пак, наставници најчешће испољавају активну фацитацију и пасивно наношење штете.

Говор наставница о забележеним праксама нам открива како наставнице доносе одлуку о праксама у одељењу и шта је најчешћи циљ у раду са ученицима из маргинализованих група. Доследне разлике су забележене у говору наставница код којих доминирају понашања која воде позитивним исходима за ученике из маргинализованих група, спрам говора наставница код којих доминирају понашања која имају негативне исходе.

Наставнице код којих доминирају фацитирајућа понашања о планирању подршке ученицима из маргинализованих група говоре као о сарадничком процесу, у ком теже да раде са ученицима, родитељима и колегама, а не против њих (Cochran-Smith, 2004). Истовремено, наставу ослањају на оно што ученици донесу у школу са њима, односно на њихова претходна знања, искуства и ресурсе. Препознавајући значај осећаја прихваћености за учење и развој ученика (Soodak, 2003), ове наставнице пажљиво планирају и организују наставу тако да обезбеде смислене и подржавајуће интеракције и укљученост свих ученика. Планирање подршке виде као процес у ком се од наставника очекује да се суочава са дилемама, али се исто тако очекује да активно трага за новим начинима адекватне подршке (Florian, & Spratto, 2013).

С друге стране, у говору наставника код којих доминира пасивно наношење штете, настава је доминантно опажена као ситуација нулте суме, односно ситуација коју карактеришу ограничени ресурси, какви су време и пажња наставника, којих нема довољно за све. У тој ситуацији, наставник потребе ученика из маргинализоване групе и већинске групе ученика опажа као

супротстављене. Како наводе, Флориан и сарадници, у тој врсти дилеме увек ће превагнути потребе већине (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2016). Стога, наставнице ученицима из маргинализованих група пружају репетитивна и једноставна искуства учења, која Хаберман (1991) назива „педагогија сиромаштва“ јер одржавају status quo, која не узимају у обзир информације о претходним знањима, искуствима и контексту у ком ученик живи. Истовремено, чини се да наставнице полазе од претпоставке да ће ови ученици имати тешкоће да се укључе, уче и покажу научено, стога су не желећи да их изложе притиску и ризику од неуспеха, како често наводе, од њих захтевале мање. Још једна честа пракса у случају ових наставница јесте пропуштање да се ученик подржи да унапреди одговор на питање, али и награђивање нетачног одговора. Занимљиво је да већина пракси које су забележене у случају наставница код којих је доминирало пасивно наношење штете одговарају праксама које наставници испољавају према ученицима од којих имају ниска очекивања, а које је забележио Брофи пре нешто више од три деценије (Brophy, 1985).

С обзиром на комплексност пракси које омогућавају да се изађе у сусрет разликама међу ученицима, као и на значај контекста за одређивање оптималне праксе, поједини аутори наглашавају да није могуће понудити рецепт за квалитетну праксу, али да можемо понудити принципе (Cochran-Smith, Ell, Grudnoff, Haigh, Hill, & Ludlow, 2016). Стога, на основу прикупљених података могли бисмо закључити да квалитетна инклузивна пракса подразумева наставу која пружа различите прилике и подстицаје за учење, процедуре и правила који омогућавају учешће свих ученика, социо-емоционалну подршку која подстиче агенсност ученика и климу засновану на прихватању различитости као вредности. Дакле, инклузија не подразумева само похађање наставе у редовном образовном окружењу од стране ученика из маргинализованих група, већ развој окружења које подржава и укључује све ученике (Villa, & Thousand, 2000).

Приказани резултати не говоре да су наставници и њихова пракса једино што је значајно за развој праведнијег образовања и друштва, већ да

различите врсте наставних пракси имају потенцијал да унапреде образовне исходе ученика из маргинализованих група доприносећи на тај начин и развоју праведности (Lingard, & Mills, 2007).

Подршка и ограничења у делању ка развоју праведнијег друштва

Налази који су до сада приказани сугеришу да наставници најчешће своју праксу не опажају у контексту друштвене реформе. Део одговора на питање „Зашто?“ можемо наћи у начину на који наставници опажају контекст у ком се њихово деловање одвија. Наиме, наставници наводе да постоје бројни фактори који ограничавају или би ограничавали њихово деловање као некога ко доприноси друштвеној праведности.

Ова ограничења су угнеждена у различитим нивоима система: од нивоа одељења и школе, преко већих институционалних система, какви су образовање и медији, до нивоа норми и вредности карактеристичних за друштво у ком делају. Значајна ограничења наставници опажају и у карактеристикама професије наставник, што може бити посебно значајно за даље испитивање професионалног идентитета наставника. Доминантна тема која прожима наставничке наративе јесте осећај постојања асинхронизације између професионалног деловања наставника и већине других актера са којима су у непосредној или посредној интеракцији (родитељи, колеге – наставници предметне наставе, медији и доносиоци образовних политика).

Опажање асинхронизације често води осећају искључености и изолованости наставника у друштву у ком дела. Наставници асинхронизацију често опажају, с једне стране, као резултат бројних промена у друштву, које најчешће описују као негативне, а, с друге стране, као последицу стабилности сопствених вредности и уверења, који су настали у неком другом вредносном систему, а које најчешће опажају као позитивне. Ове различите друштвене промене су, по мишљењу наставника, често водиле депрофесионализацији и маргинализацији наставника (Bailey, 2000). У овако опаженом контексту, у сусрету са различитим ограничењима наставници најчешће реагују развојем научене беспомоћности и фрустрираности. Опажајући да друштвени и

образовни систем пре ограничава, него што подржава њихово деловање, наставници не препознају да могу водити ка системској промени, већ свој посао пре описују као индивидуалан и невидљив. Ово сугерише да процес развоја наставника као агенса друштвене промене мора укључити подршку развоју наставничких стратегија за превладавање ограничења са којима се суочава, као и подршку препознавању начина на који он/она као наставник може учествовати у мењању окружења у ком дела (Rivera Maulluci, 2013).

Поред бројних ограничења, наставници препознају да унутар школе имају и значајну подршку, од стране првенствено ученика, али и стручних сарадника и руководства школе, те је можда потребно кренути од подршке праведнијој школи како бисмо дошли до праведнијег друштва.

Иако свесни да наставник који делује унутар једне школе не може решити питање друштвених неједнакости, становишта смо да може у извесној мери допринети изградњи праведнијег друштва (Zeichner, 1993). Приказани налази упућују да је наставницима потребна подршка у различитим фазама процеса развоја сопствене агенсности у друштву – од подизања свести о односима у друштву и њиховим ефектима, осветљавања њихових уверења о друштву и различитим друштвеним групама, преко подршке сржној рефлексiji на мисију и идентитет наставника као друштвеног реформатора, ка развоју компетенција и пракси које могу омогућити једнаке прилике за све ученике.

Чини се ипак да друштвена праведност може да служи као оквир, филозофија, принцип који води одлучивање наставника о настави и учењу, или, као што би Гросман рекао, може да служи као концептуални алат који фацитира начин на који наставник интерпретира и уоквирује сопствену праксу (Grossman et al., 1999, према McDonald, 2005). Међутим, концептуални алати не нуде специфична решења или стратегије за решавање дилема са којима се наставници сусрећу у пракси, ту улогу најчешће преузимају тзв. практични алати. Имајући то у виду, може се рећи да дводимензионални модел стереотипа представља користан практични алат за разумевање и грађење инклузивне праксе у одељењима и школама.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА: ПРЕПОРУКЕ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА

Парадигме које полазе од образовања као механизма за смањивање друштвених неједнакости, наглашавају деловање наставника у учионици, али и изван ње. Ипак, истраживања која настају у оквиру ових парадигми су доминантно усмерена на испитивање представа, ставова, уверења наставника о процесима који се одвијају у учионици. Имајући то у виду, као један од доприноса овог истраживања можемо истаћи посматрање наставника као агенса у ширем друштвеном контексту кроз испитивање његових представа о друштву и друштвеним групама.

Кроз операционализацију дводимензионалног модела садржаја стереотипа у образовном окружењу понудили смо психологији образовања значајне концептуалне, али и практичне алате за бављење стереотипима, предрасудама и дискриминацијом у образовању, али истовремено и значајне алате за преиспитивање доприноса који школа и наставници имају у одржавању друштвених (не)једнакости. Полазећи од образовања и образовних неједнакости, као високо историјски, економски и друштвено-политички условљених феномена (Ladson-Billings, 2006b), истакли бисмо да налази који произилазе из овог истраживања описују изазове са којима се наставници у нашем образовном систему сусрећу сада и овде, пружајући значајне смернице за образовну праксу и политику. Стога, ослањајући се на резултате нашег истраживања, у наставку наводимо препоруке за образовање наставника, које је оријентисано на оснаживање и подржавање наставника да постану и остану агенси друштвене промене.

ПРЕПОРУКЕ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА

У савременом образовном контексту који препознаје различитости између ученика и тежи да их посматра као прилике за учење, од наставника се очекује да буду припремљени да подучавају све ученике на ефикасан начин. Међутим, ефикасно подучавање не подразумева само стицање конкретних знања и вештине, већ и одређени систем уверења у ком је различитост препозната као једна од централних вредности (Pohan, Ward, Kouzekanani, & Boatright, 2009). У сусрету са различитошћу у образовном контексту, управо уверења, ставови и перцепције наставника одређују њихов одговор (Giambo, & Szecsi, 2007). Аутори који заступају приступ наставнику као рефлексивном практичару наглашавају значај освешћивања и разумевања имплицитних и интуитивних „теорија“ и претпоставки које су у основи наставничког деловања, верујући да се на тај начин може обезбедити да наставник размотри и разуме то што ради, те да евентуално увиди потребу и прилику за њихово мењање (Radulović, 2011). Тако, на пример, Кортхаген (2001), образлажући свој приступ „реалистичног образовања наставника“, наглашава да је наставничко понашање у пракси обично под утицајем личних потреба, брига, вредности и значења, чији је извор најчешће у личном искуству, те да, имајући то у виду, у образовању наставника треба полазити од личних уверења наставника, њиховог освешћивања и напослетку мењања. Стога, новије теорије и истраживања која се односе на образовање наставника стављају нагласак не само на професионална уверења наставника, која се првенствено граде кроз иницијално образовање и професионални развој наставника, већ и на лична уверења наставника као појединца (Pohan & Aguilar, 2001).

У контексту овог истраживања посебно су значајна лична уверења (будућих) наставника о друштву и друштвеним групама, с обзиром да је један од основних циљева образовања наставника за различитост развој разумевања начина на који шири друштвени контекст утиче на искључивање и неповољан друштвени положај одређених група (Slee, 2010). Ова лична

уверења су често под утицајем доминантних представа у култури (Cuddy et al., 2007). Томе, у прилог говоре и резултати нашег истраживања који указују да стереотипи наставника о ученицима из маргинализованих група у великој мери одговарају садржајима стереотипа о овим групама који су доминантни у нашој култури (Blagojević, 1993; Franceško i sar., 2005; Ipsos, 2009; Jovanović, Simić i Rajović, 2012, Milošević, 2004; Velić, Jovanović, Rajović, 2016). Образовање наставника које не адресира ова уверења за последицу има наставника који је првенствено продукт друштва, уместо наставника који може постати и бити агенс друштвене промене. Стога, да би образовање наставника подржало развој наставника као агенса друштвене праведности, неопходно је да полазницима омогући сигуран простор за препознавање и критичко преиспитивање личних концепција о друштву и односима међу групама. Како наводи Ворен (Warren, 2013), ученици заслужују наставнике који су свесни шта све значи бити припадник маргинализоване групе у одређеном друштву и какве то импликације има по њихово учешће у животу заједнице.

Истовремено, полазећи од значаја који мисија и идентитет наставника имају за развој наставничких уверења, компетенција и понашања (Korthagen, 2004; Korthagen, & Vasalos, 2005), намеће се потреба за образовањем наставника које ће подржати сржну рефлексију наставника. Ово је посебно значајно ако имамо у виду да наше истраживање показује да наставници имају имплицитне и често недовољно развијене филозофије односа између сопствене праксе, система образовања и друштва. Стога, образовање наставника мора подржати рефлексију наставника на сопствену улогу у изградњи праведнијег образовања и друштва. Кортхаген (2004) предлаже питања која могу помоћи наставницима да (поново) успоставе контакт са својом мисијом, истовремено откривајући нове путеве који могу водити њеном остварењу. Прво питање се односи на развој представе о идеалном стању, стању које наставник тежи да оствари кроз свој рад. Кроз процес изградње ове представе, наставник почиње да препознаје и ограничења са којима се може сусрести. Управо ту образовање наставника може имати

значајан утицај, подржавајући наставника да препозна на које све начине та ограничења могу деловати на њега и ефекте његовог рада, али истовремено водећи наставника кроз процес препознавања алтернативних путева који воде остварењу мисије.

Још једнак аспект који образовање наставника треба адресирати јесте развој компетенција наставника за изградњу праведнијег образовног окружења. Међутим, пошто преглед литературе указује на различита одређења образовања за друштвену праведност и његове манифестације у учионици (Hackman, 2005; Kaur, 2012), први корак јесте дефинисање основних принципа на којима се заснива образовна пракса која доприноси праведнијем образовању. Користећи термин принципи желимо да нагласимо да је упркос различитим варијацијама и бројности ових пракси, ипак могуће уочити извесне обрасце у праксама које воде праведнијим исходима. Додатно, желимо да истакнемо да деловање наставника у учионици не може бити у потпуности одређено или прописано, с обзиром да исход одређене праксе зависи од специфичности контекста у ком се настава дешава (Cochran-Smith, 2004). Стога су наставничке праксе увек резултат процеса ко-конструкције, у ком наставници имају аутономну и активну улогу. Ослањајући се на препоруку Кохран-Смит (Cochran-Smith et al., 2016) да образовање наставника које је усмерено на праведност мора бити развијено спрам специфичности срединских и историјских карактеристика контекста, надамо се да ово истраживање може послужити као корак у овом смеру. Наиме, резултати нашег истраживања указују да је квалитетна образовна пракса усмерена на обезбеђивање учења и напредовања сваког ученика, кроз обезбеђивање једнаких прилика за активно учешће. Ослањајући се на изјаве наставница чија пракса доминантно води позитивним исходима за ученике из маргинализованих група, могли бисмо закључити да ову праксу карактерише ослањање на искуства и знања која ученик доноси у школу, као и на континуирано праћење његовог/њеног учења и напредовања у школи. Ове наставнице проактивно користе доступне ресурсе, развијајући сараднички приступ настави. Истовремено, ове учење не препуштају случају,

већ пажљиво планирају различите ситуације учења и стицања, не само академских знања и вештина, већ и социјалних и емоционалних компетенција.

Поред обезбеђивања основних принципа као оквира у ком наставници могу планирати и преиспитивати своју праксу, образовање наставника треба да подржи промишљање о томе како свакодневне активности наставника доприносе или се опирају опресији и неједнакостима у образовном и друштвеном окружењу (Zeichner, 1993).

Овако организовани програми образовања за наставнике и будуће наставнике имају за циљ да обезбеде развој професионалних компетенција наставника које ће им, с једне стране, омогућити да подрже и поспеше учење и напредовање свих ученика, а посебно ученика који традиционално заузимају маргинализоване позиције у образовном систему, док ће им, с друге стране, омогућити да препознају и да критички преиспитују неједнакости које постоје у школи и у друштву (Cochran-Smith et al., 2016). Поставља се питање како започети и како подржати развој наставника као агенса друштвене промене.

Процес разумевања улоге наставника у ширем друштвеном окружењу мора почети од рефлексије на сопствена искуства и уверења. Међутим, услед изолације наставника, као некога ко најчешће дела у оквирима своје учионице и у односу са ученицима којима предаје, постоји ризик да се његов/њен професионални развој задржи само на процесу индивидуалне рефлексије. Као резултат, наставник може развити искључиво власништво над проблемима са којима се суочава, посматрајући их као независне од проблема са којима се сусрећу колеге или проблема који настају као резултат организације школе, образовног система или друштва (Zeichner, 1993). Према истом аутору, развој ове дирекције у мишљењу усмерава наставника на последице на личном нивоу, какве су стрес или професионално сагоревање, одвраћајући их од критичке анализе школа као друштвених институција. Усмеравање на проблеме са којима се суочавају у пракси као личне, уз неуспешност у њиховом решавању, може водити развоју научене

беспомоћности. Ова беспомоћност се додатно појачава у образовном и друштвеном окружењу које је доминантно препознато као неподржавајуће, као што наводе наше саговорнице. Наведено упућује на потребу за развојем и јачањем професионалних заједница учења у школама (Cochran-Smith, 2004). Као што наше истраживање, али и друга истраживања у нашем контексту показују (Friedman et al., 2015; Kovač Cerović et al., 2016), наставници значајну подршку свом професионалном развоју налазе унутар школе. С обзиром да је ово значајна снага нашег образовног система, професионалне заједнице учења могу допринети развоју безбедних и подржавајућих окружења у школама у којима ће наставници моћи да преиспитују како личне, тако и праксе на нивоу школе, образовног система и друштва у целини. Окружење у ком је преиспитивање вредновано и подржано може помоћи наставницима да се лакше носе са бројним тензијама и дилемама које носи развој праксе усмерене на праведност (Snow-Gerono, 2004). Додатно, развој професионалне заједнице у школама води и развоју педагошких огледала – конструктивне заједнице критичких пријатеља који ће наставницима помоћи да своју праксу сагледају из друге перспективе и да је унапреде.. Наиме, у сусрету са проблемом, наставници развијају одређена решења. Међутим, како наводе Кортхаген и Васалос (Korthagen & Vasalos, 2005), ова решења временом могу постати уобичајна решења. Односно, услед изостанка перспективе другог која може бити значајна за осветљавање алтернативних стратегија, стратегије наставника постају „замрзнуте“, а професионални развој стагнира. Значајан алат за пружање конструктивне повратне информације може бити методологија коју смо применили у истраживању, а која се састоји из посматрања наставе и пост-опсервационог интервјуа кроз који наставник даје рефлексију на сопствену праксу. Наиме, ова врста методологије омогућава препознавање и разумевање начина на који одређене праксе доприносе развоју неједнакости у одељењу, што може бити први корак ка подстицању промене.

Истовремено, с обзиром на контекстуалну условљеност овог аспекта, подржавање наставника у односу на конкретан контекст и конкретан изазов

са којим се суочава, може бити опажено као ефективнији начин изградње квалитетне праксе у односу на обуке и тренинге који су наставницима на располагању.

Изградња професионалне заједнице би адресирала и још један значајан изазов о ком су наставнице говориле, а то је опажане дисконтинуитета у циљевима, вредностима и праксама које заступају они као појединци, с једне стране, и родитељи, њихове колеге, медији, образовни систем и друштво, с друге стране. Овај дисконтинуитет и осећај изолације и искључености доприноси развоју осећаја маргинализованости наставника. Стога, изградња професионалне заједнице учења може омогућити померање од индивидуалне ка колективној агенсности, односно од наставника као агенса друштвене промене ка школи као заједници која мења друштво у ком дела.

ЛИТЕРАТУРА

- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2014). Communal and agentic content in social cognition: A Dual Perspective Model. *Advances in Experimental Social Psychology, 50*, 195 -255.
- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2007). Agency and communion from the perspective of self versus others. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 751–763.
- Abbot, L. (2007). Northern Ireland special educational needs coordinators creating inclusive environments: An epic struggle. *European Journal of Special Needs Education 22*, 391–407.
- Aktan, T. (2013). A Contextual approach to stereotype content model: Stereotype contents in context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 82*, 440-444.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison – Wesley.
- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Asbrock, F., Nieuwoudt, C., Duckitt, J., & Sibley, C. G. (2011). Societal stereotypes and the legitimization of intergroup behavior in Germany and New Zealand. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 11*, 154–179.
- Åstedt-Kurki, & Heikkinen (1994). Two approaches to the study of experiences of health and old age: the thematic interview and the narrative method. *Journal of Advanced Nursing, 20*, 418-421.
- Ayduk, O., May, D., Downey, G., & Higgins, E. T. (2003). Tactical differences in coping with rejection sensitivity: The role of prevention pride. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 435–448.
- Badcock, J., Panton, K., Cohen, A., & Badcock, R. (2016) Both harmful and (some) helpful behaviours from others are associated with increased expression of schizotypal traits. *Psychiatry Research 239*, 308-314.

- Bailey, B. (2000). The impact of mandated change on teachers. In Bascia, N., & Hargreaves, A. (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform* (112-128). New York: Routledge.
- Bartlett, L. (2004) Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*, *19*, 565–82.
- Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000). Teaching and leading on the sharp edge of change. In Bascia, N., & Hargreaves, A. (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform* (3-26). New York: Routledge.
- Bascia, N., & Thiessen, D. (2000). In the margins: The work of racial minority immigrant teachers. In Bascia, N., & Hargreaves, A. (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform* (156-177). New York: Routledge.
- Bastos, J. L., Celeste, R. K., Faerstein, E., & Barros, A. J. D. (2010). Racial discrimination and health: A systematic review of scales with a focus on their psychometric properties. *Social Science and Medicine*, *70*, 1091–1099.
- Baucal, I., Jokić, T., Kovač Cerović, T. (2014). Pregled istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji u period od 2008 do 2013. godine. U Latinović, I. (Ur.), *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (str. 116–159). Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Becker, J. & Asbrock, F. (2012). What triggers helping versus harming of ambivalent groups? Effects of the relative salience of warmth versus competence. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*, 19–27.
- Bergsieker, H. B., Leslie, L. M., Constantine, V. S., & Fiske, S. T. (2012). Stereotyping by omission: Eliminate the negative, accentuate the positive. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*, 1214-1238.
- Biernat, M., & Vescio, T. K. (2002). She swings, she hits, she's great, she's benched: Implications of gender-based shifting standards for judgment and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 66-77.

- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools*. New York: Routledge.
- Blagojević, M. (1993). Stavovi studenata o Romima - širok osmeh i zlatan zub. U Macura, M. i Mitrović, A. (Ur.), *Društvene promene i položaj Roma - zbornik radova* (str. 148-154). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Bodenhausen, G. V. & Richeson, J. A. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced Social Psychology* (341–383). Oxford University Press.
- Boysen, G. A. (2017). Explaining the relation between masculinity and stigma toward mental illness: *The relative effects of sex, gender, and behavior*. *Stigma and Health*, 2, 66-79.
- Brambilla, M., Hewstone, M., & Colucci F.P (2013). Enhancing moral virtues: Increased perceived outgroup morality as a mediator of intergroup contact effects. *Group Processes and Intergroup Relations*, 16, 648-657.
- Brambilla, M., Ravenna, M., & Hewstone, M. (2012a). Changing stereotype content through mental imagery: Imagining intergroup contact promotes stereotype change. *Group Processes and Intergroup Relations*, 15, 305–315.
- Brambilla, M., Rusconi, P., Sacchi, S., & Cherubini, P. (2011). Looking for honesty: The primary role of morality (vs. sociability and competence) in information gathering. *European Journal of Social Psychology*, 41, 135–143.
- Brambilla, M., Sacchi, S., Rusconi, P., Cherubini, P., & Yzerbyt, V. Y. (2012b). You want to give a good impression? Be honest! Moral traits dominate group impression formation. *British Journal of Social Psychology*, 51, 149–166.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.

- Brophy, J. E. (1985). Teacher–student interaction. In Dusek, J. B. (Ed.), *Teacher Expectancies* (pp. 303–328). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brouwer, M. A. R. & Boros, S. (2010). The influence of intergroup contact and ethnocultural empathy on employees' attitudes toward diversity. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14, 243–260.
- Brown, R., Eller, A., Leeds, S., & Stace, K. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: A longitudinal study. *European Journal of Social Psychology*, 37, 692-703.
- Carr, S. C. & Sloan, T. S. (2003). *Poverty and Psychology: From Global Perspective to Local Practice*. New York: Springer Science & Business Media.
- Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja – CETI (2006). *Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*. Beograd: CETI.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284–290.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the Road: Race, Diversity and Social Justice in Teacher Education*. New York, 2004. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. In Griffin, G. (Ed.), *The Education of Teachers: Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 114-144). Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115, 347-377.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*, 37–46.
- Collins, J. (2012). Migration, sociolinguistic scale, and educational reproduction. *Anthropology & Education Quarterly, 43*, 192–213.
- Copley, J. V., & Williams, S. E. (1993). Systematic classroom observations of technology use. In H. C. Waxman & G. W. Bright (Eds.), *Approaches to Research on Teacher Education and Technology* (pp. 113–122). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Cotton, K. (1989). *Expectations and Student Outcomes. School Improvement Research Series*. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., and Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The Stereotype content model and BIAS map. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology, 40* (61–149). New York: Academic Press.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., and Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 631–648.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2004). When professionals become mothers, warmth doesn't cut the ice. *Journal of Social Issues, 60*, 701-718.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J. Ph., Bond, M. H., Croizet, J. C., Ellemers, N., Sleebos, E., Htun, T. T., Yamamoto, M., et al. (2009). Stereotype content model across cultures: toward universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology, 48*, 1–33.

- Cuddy, A. J. C., Norton, M. I., & Fiske, S. T. (2005). This old stereotype: The pervasiveness and persistence of the elderly stereotype. *Journal of social issues, 61*, 267-285.
- Cvejić, S., Babović, M., Pudar, G. (2011). *Studija o humanom razvoju–Srbija 2010: Izvori i ishodi socijalnog isključivanja*. Beograd: UNDP Srbija.
- Darling-Hammond, L., French, J., & Paloma Garcia-Lopez, S. (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. New York: Teachers College Press.
- Davis, P., & L. Florian (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Devine, P. G. (2001). Implicit prejudice and stereotyping: How automatic are they? Introduction to the special section. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 757-759.
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (2004). Aversive racism. In Zanna, M. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 36, pp. 1-51). San Diego, CA: Academic Press.
- Dovidio, J. F., Glick, P., and Rudman, L. (2005). *On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Dovidio J. F., Pagotto L., Hebl M. R. (2011). Implicit attitudes and discrimination against people with physical disabilities. In Wiener R., & Willborn S. (Eds.), *Disability and Aging Discrimination* (pp. 157-184). New York, NY: Springer,
- Dudley-Marling, C. (2007). Return of the deficit. *Journal of Educational Controversy, 2*. Dostupno na: <http://www.wce.wvu.edu/Resources/CEP/eJournal/v002n001/a004.shtm>
- Durante, F. (2008). *Testing and Extending the Stereotype Content Model* (Doctoral dissertation). Retrived from: http://paduaresearch.cab.unipd.it/341/1/F.Durante_Dissertation.pdf

- Durante, F., Fiske, S. T., Gelfand, M. J., Crippa, F., Suttora, C., Stillwell, A., ... Teymoori, A. (2017a). Ambivalent stereotypes link to peace, conflict, and inequality across 38 nations. *National Academy of Sciences. Proceedings*, *114*, 669-674.
- Durante, F., Fiske, S. T., Kervyn, N., Cuddy, A. J. C., Akande, A., Adetoun, B. E., ... Storari, C. C. (2013). Nations' income inequality predicts ambivalence in stereotype content: How societies mind the gap. *British Journal of Social Psychology*, *52*, 726-746.
- Durante, F., Tablante, C. B., & Fiske, S. T. (2017b). Poor but warm, rich but cold (and competent): social classes in the Stereotype Content Model. *Journal of Social Issues*, *73*, 138-157.
- Duvnjak, N., Mihajlović, M., Skarep, A., Stojanović, J., Trikić, Z. (2010). *Romski pedagoški asistenti i asistentkinje kao nosioci promena: Značaj i smisao uloge, oblasti delovanja i uticaj na promene u školi i romskoj zajednici*. Beograd: Misija OEBS u Srbiji, Odeljenje za demokratizaciju, Program podrške Romima.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In Daniels, H. & Garner, P. (Eds.), *Inclusive Education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:10424/bdef:Content/download>
- Eckes T. (2002). Paternalistic and envious gender stereotypes: Testing predictions from the stereotype content model. *Sex Roles*, *47*, 99-114.
- Edwards, B. & Foley, M. (1997). Social capital and the political economy of our discontent. *American Behavioral Scientist*, *40*, 669-678.
- Esposito, J., & Swain, A. N. (2009). pathways to social justice: Urban teachers' uses of culturally relevant pedagogy as a conduit for teaching for social justice. *Perspectives on Urban Education*, *6*, 38-48.

- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Roma Survey – Data in Focus. Education: The Situation of Roma in 11 EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162.
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and uses. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Fiske, S. T. (2015). Intergroup biases: a focus on stereotype content. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 45–50.
- Fiske, S. T. (2012). Warmth and competence: Stereotype content issues for clinicians and researchers. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 53, 14-20.
- Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. In Fiske, S. T., Lindzey, G., Gilbert, D. T. (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., pp. 941-982). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Fiske, S. T. (2003). *Social Beings – A Core Motives Approach to Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. C., Glick, P. (2006). Universal dimensions of social cognition: warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 77-83.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. C., Glick, P., and Xu, K. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902.
- Fiske, S. T., Harris, L. T., Lee, T. L., Russell, A. M. (2009). The future of research on prejudice, stereotyping, and discrimination. In Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 525-534). New York: Taylor & Francis Group.

- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology, 23*, 1-74.
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A. C., and Glick, P. (1999). (Dis)respecting versus (Dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of Social Issues, 55*, 473-491.
- Flem, A., Moen, T., and Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 85-98.
- Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. In Hallett, F. & Hallett, G. (Eds.), *Transforming the Role of the SENCO* (pp. 61-71). Berkshire, UK: Open University Press.
- Florian, L. (2009). Towards inclusive pedagogy. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice* (pp. 38-51). London: Routledge/Falmer.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*, 202-208.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*, 813-828.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*, 119-135.
- Forehand, M. R., Deshpandé, R., & Reed, A. II. (2002). Identity salience and the influence of differential activation of the social self-schema on advertising response. *Journal of Applied Psychology, 87*, 1086-1099.
- Franceško, M., Mihić, V., Kajon, J. (2005). Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola. *Psihologija, 39*, 167-182.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ - Održivi razvoj zajednice.

- Friedman, E., Pavlović Babić, D. & Simić, N. (2015). *Inclusive Education in Serbia: Policies, Practice and Recommendations*. Belgrade: The World Bank, Ministry of Education, Science and Technological Development, Western Balkans Investment Framework.
- Froehle, C. (2016). *The Evolution of an Accidental Meme: How one little graphic became shared and adapted by millions*. Dostupno na: <https://medium.com/@CRA1G/the-evolution-of-an-accidental-meme-ddc4e139e0e4>
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Banker, B. S., Houlette, M., Johnson, K. M., & McGlynn, E. A. (2000). Reducing intergroup conflict: From superordinate goals to decategorization, recategorization, and mutual differentiation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4, 98-114.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4, 1-26.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. In Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp 61-89). Orlando, FL: Academic Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43, 48-70.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Giambo, D. & Szecsi, T. (2007). Does diversity education make a difference in teacher education? *Practice and Theory in Systems of Education*, 2, 35-50.
- Glick, P. (2005). Choice of scapegoats. In Dovidio, J.F., Glick, P., Rudman, L.A. (Eds.), *On the Nature of Prejudice: 50 Years after Allport* (244-261). Malden, MA: Blackwell.

- Gordon, R., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008). *Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job*. Washington, DC: Hamilton Project, Brookings Institution.
- Gorski, P. C. (2012). Perceiving the problem of poverty and schooling: deconstructing the class stereotypes that mis-shape education practice and policy. *Equity & Excellence in Education, 45*, 302-319.
- Gorski, P. (2008). The myth of the “culture of poverty”. *Educational Leadership, 65*, 32-37.
- Grube, J. W., Morgan, M., & Kearney, K. A. (1989). Using self-generated identification codes to match questionnaires in panel studies of adolescent substance use. *Addictive Behaviors, 14*, 159-171.
- Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of Socialization*. New York, London: Guilford Press.
- Guan, Y., Deng, H. and Bond, M. H. (2010). Examining stereotype content model in a Chinese context: inter-group structural relations and Mainland Chinese's stereotypes towards Hong Kong Chinese. *International Journal of Intercultural Relations, 34*, 393-399.
- Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan, 73*, 290-294.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education, 38*, 103-109.
- Hafer, C. L., and Begue, L. (2005). Experimental research on Just-World theory: problems, developments, and future challenges. *Psychological Bulletin, 131*, 128-167.
- Hankivsky, O. & Grace, D. (2015). Understanding and emphasizing difference and intersectionality in multimethod and mixed methods research. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Inquiries Research* (pp. 110-127). New York, NY: Oxford University Press.

- Hargreaves, A. (2000). Professionals and parents: A social movement for educational change? In Bascia, N., & Hargreaves, A. (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform* (217-235). New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. (1982). *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harris, L. T., and Fiske, S. T. (2006). Dehumanizing the lowest to the low: Neuroimaging responses to extreme outgroups. *Psychological Science, 17*, 847-853.
- Hart, S., Drummond, J. M., & McIntyre, D. (2007). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Paper presented at conference of the Australian Council for Educational Research – Building teacher quality: What does the research tell us? Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Havelka, N. (2006). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Haynes, S. N., & Horn, W. F. (1982). Reactivity in behavioral observation: A review. *Behavioral Assessment, 4*, 369-385.
- Heckman, J. (2008). The case of investing in disadvantaged young children. In *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future* (pp. 49-58). Washington, DC: First Focus.

- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 196–205.
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H., & Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the Implicit Association Test and explicit self-report measures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 1369-1385.
- Hollins, E., & Guzman, M. T. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477-548). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hook, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York & London: Routledge.
- Hutchinson, S. (2005). Education and grounded theory. In R. R Sherman. & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (122–140). London: Routledge Falmer.
- Ichilov, O. (2003). Education and democratic citizenship in a changing world. In: Sears, D. O., Huddy, L., & Jervis, R. (2003), *Oxford Handbook of Political Psychology* (637-669). New York: Oxford University Press.
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Institut za psihologiju, Unicef, Fond za otvoreno društvo (2015). *Izveštaj o stanju inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (neobjavljeni istraživački izveštaj).
- Ipsos Strategic Marketing (2009). *Izveštaj o rezultatima istraživanja stavova javnog mnjenja o društvenoj inkluziji dece sa smetnjama u razvoju*. Dostupan na: https://www.unicef.org/serbia/Istrazivanje_o_socijalnoj_inkluziji_-_Rezime.doc

- Jackman, M. R. (1994). *The Velvet Glove: Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations*. Berkeley: University of California Press.
- Jackson, P. W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1–27.
- Jovanović, O. (2013). Uticaj implicitnih nastavničkih uverenja na učenje i razvoj učenika. *Godišnjak za psihologiju*, 10, 55–68.
- Jovanović, O., Simić, N., Rajović, B. (2012). Nastavničke percepcije učenika iz društveno isključenih grupa i sopstvene uloge u radu sa njima. *Pedagogija*, 67, 195–209.
- Jovanović, V., i Jokić, T. (u štampi). Postignuća na testu matematičke pismenosti (PISA 2012) i karakteristike učenika u gimnazijama i srednjim stručnim školama. U Pavlović Babić, D., Jovanović, O., i Simić, N. (ur.), *Dijalozi u obrazovanju 2017*. Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji.
- Jovanović, V., Čekić Marković, J., Ranković, T. (2017). *Kako do škole društvene brige - studija o efektima mera prevencije i intervencije za sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–55.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wentzel & Wigfield, A. (Eds.), *Handbook of Motivation in School* (pp. 349–380). New York: Routledge.
- Kallio, Pietilä, Johnson, & Kangasniemi (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72, 2954–2965.

- Kang, H. (2013). The prevention and handling of the missing data. *Korean Journal of Anesthesiology*, 64, 402–406.
- Katz, D. & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 485-492.
- Kay, A. C, & Jost, J. T. (2003). Complementary justice: Effects of “poor but happy” and “poor but honest” stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 823–837.
- Kervyn, N., Fiske, S. T., & Yzerbyt, V. T. (2013). Integrating the stereotype content model (warmth and competence) and the Osgood semantic differential (evaluation, potency, and activity). *European Journal of Social Psychology*, 43, 673–681.
- Kesterston, J. S. (2012). *The Effects of Labeling and Teacher Knowledge of Autism on Attributions Made About Students With Autism Spectrum Disorders* (Doctoral dissertation). Faculty of the Graduate College, Oklahoma State University.
- Kim, Y. K. & Lee, H. R.(2009). Airline employee’s service behavior toward different nationalities. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 454-465.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 47-71.
- Kovač-Cerović, T., Jovanović, O., & Pavlović-Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia:

- Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49, 431-445.
- Kovač Cerović, T., Orlandić, T. (u pripremi). *Pregled međunarodne prakse u pogledu zaštite od diskriminacije i segregacije Roma*. Beograd: Unicef Srbija.
- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D. (2015). *Analiza kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju* (neobjavljeni istraživački izveštaj). Beograd: Unicef Srbija.
- Ladson-Billings, G. (2006a). „Yes, but how do we do it? Practicing culturally relevant pedagogy." In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.), *White Teachers/Diverse Classrooms: A Guide to Building Inclusive Schools, Promoting High Expectations, and Eliminating Racism* (pp. 29-42). Sterling, VA: Stylus.
- Ladson-Billings, G. (2006b). From the achievement gap to the education debt: understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35, 3-12.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51, 206-214.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465 - 491.
- Lambert, A. J. (1995). Stereotypes and social judgment: The consequences of group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 388-403.
- Lau, M. Y. & Williams, C. D. (2010). Microaggression research: Methodological review and recommendations. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and Marginality: Manifestations, Dynamics, and Impacts* (pp. 313-336). Hoboken, NJ: Wiley.
- Leach, C. W., Ellemers, N., & Barreto, M. (2007). Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of ingroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 234-249.

- Lerner, M. J. & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85, 1030-1051.
- Lee, T. L., & Fiske, S. T. (2006). Not an outgroup, but not yet an ingroup: Immigrants in the stereotype content model. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 751-768.
- Lewis, A., & Norwich, B. (2005). *Special Teaching for Special Children? A Pedagogies for Inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Lingard, B. & Mills, B. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 233-244.
- Lorenzo-Seva, U., & ten Berge, J. M. F. (2006). Tucker's Congruence Coefficient as a Meaningful Index of Factor Similarity. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 2, 57-64.
- Mammas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 217-226.
- McCaslin, M., Good, T. L., Nichols, S., Zhang, J., Hummel, C., Bozack, A. R., et al. (2006). Comprehensive school reform: An observational study of teaching in grades 3 to 5. *Elementary School Journal*, 106, 313-331.
- McDonald, M. A. (2005). The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. *Journal of Teacher Education*, 56, 418-435.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42, 162-168.
- Merrett, C. D. (2004) Social justice: What is it? Why teach it?. *Journal of Geography*, 103, 93-101.
- Mihić, V., i Mihić, I. (2003). Poznajem, prihvatam, poštujem - istraživanje etničke distanca kod dece i njihovih roditelja. *Psihologija*, 36, 167-182.

- Mijatović, B. (2014). *Siromaštvo u Srbiji u 2014. godini*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva.
- Miladinović, S. (2008). Etnička i socijalna distanca prema Romima. *Sociološki pregled*, 42, 417–437.
- Miller, N. (2002). Personalization and the promise of contact theory. *Journal of Social Issues*, 58, 387-410.
- Mills, C. and Ballantyne, J. (2016). Social justice and teacher education: A systematic review of empirical work in the field. *Journal of Teacher Education*, 67, 263-276.
- Milner, R. H. & Tenore, B. F. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education*, 45, 560–603.
- Milošević, L. (2004). Srbi o drugima: Društvena udaljenost Srba od pripadnika drugih naroda, nacionalnih manjina i etničkih grupa u jugoistočnoj Srbiji. U Lj. Mitrović, D. B. Đorđević, & D. Todorović (Ur.), *Kvalitet međuetničkih odnosa, svest o regionalnom identitetu i mogućnosti saradnje i integracije na Balkanu* (str. 95–112). Niš: Sven.
- Ministarstvo za ljudska i manjinska prava Republike Srbije (2010). *Strategija za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji*.
- Moore, F. M. (2008). Agency, identity, and social justice education: preservice teachers' thoughts on becoming agents of change in urban elementary science classrooms. *Research in Science Education*, 38, 589–610.
- Müller, S., & Jovanović, Ž. (2010). *Pathways to Progress: The European Union and Roma Inclusion in the Western Balkans*. Budapest: Open Society Institute.
- Mthethwa-Sommers, S. (2014). *Narratives of Social Justice Educators*. Springer International Publishing.
- Nacionalni prosvetni savet (2014). *Izveštaj o radu Nacionalnog prosvetnog saveta za 2014. godinu*. Dostupno na: http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2012/03/NPS-izvestaj-2014_cir.pdf

- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 239-252.
- Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 6*, 116–124.
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. London: Routledge.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007a). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007b). *Prosvetna politika za ugrožene i hendikepirane učenike u jugoistočnoj Evropi*. Pariz: OECD.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications.
- Oldmeadow, J., & Fiske, S. T. (2007). System-justifying ideologies moderate status=competence stereotypes: roles for belief in a just world and social dominance orientation. *European Journal of Social Psychology, 37*, 1135–1148.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity: International Journal of Methodology, 41*, 233-249.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry, 6*, 333–351.

- Peeters, G. (2002). From good and bad to can and must: Subjective necessity of acts associated with positively and negatively valued stimuli. *European Journal of Social Psychology, 32*, 125–136.
- Patton, M. Q. (2000). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Pettrigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 751–783.
- Petrović, N. (2003). Međusobni stereotipi Hrvata, Bošnjaka i Srba u svetlu dvofaktorske teorije predrasuda. *Sociologija, 45*, 15–32.
- Phalet, K., & Poppe, E. (1997). Competence and morality dimensions in national and ethnic stereotypes: a study in six eastern-European countries. *European Journal of Social Psychology, 27*, 703–723.
- Philip, T. (2012). Desegregation, the attack on public education, and the inadvertent critiques of social justice educators: Implications for teacher education. *Teacher Education Quarterly, 39*, 29–41.
- Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: what do selected United States elementary school teachers think? *Intercultural Education, 12*, 51-64.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*, 109-119.
- Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal, 38*, 159–182.
- Postmes, T., Branscombe, N. R., Spears, R., & Young, H. (1999). Comparative processes in personal and group judgments: Resolving the discrepancy. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 320 –338.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: one size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education, 93*, 5– 15.

- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 203–220.
- Pratt, D. D. et al. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741–763.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rajović, V., & Jovanović, O. (2013). The barriers to inclusive education: Mapping 10 years of Serbian teachers' attitudes toward inclusive education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14, 78–97.
- Rajović, V., i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13, 91-106.
- Repp, A. C., Nieminen, G. S., Olinger, E., & Brusca, R. (1988). Direct observation: Factors affecting the accuracy of observers. *Exceptional Children*. 55, 29-36.
- Republički zavod za statistiku (2012). *Popis stanovništva, domaćinstava i stambenih jedinica u Republici Srbiji za 2011. godinu: Etnička pripadnost*. Beograd: Republički zavod za statistiku.
- Republički zavod za statistiku i Unicef (2014). *Istraživanje višestrukih pokazatelja položaja žena i dece u Srbiji i Istraživanje višestrukih pokazatelja položaja žena i dece u romskim naseljima u Srbiji: preliminarni rezultati*. Beograd: Unicef Srbija.
- Rivera Maulluci, M. S. (2013). Emotions and positional identity in becoming a social justice science teacher: Nicole's Story. *Journal of Research in Science Teaching*, 50, 453–478.

- Rogers, C. M. (2009). *The Relationship Between Teachers' Implicit Theories of Intelligence and Their Beliefs about Teaching Higher-order Thinking Skills to Lowachieving Students* (Doctoral dissertation).
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2012). Implicit measures of the stereotype content associated with disability. *British Journal of Social Psychology, 51*, 732–740.
- Rosenberg, S., Nelson, C., & Vivekananthan, P. S. (1968). A multidimensional approach to the structure of personality impressions. *Journal of Personality and Social Psychology, 9*, 283-294.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross, L., Lepper, M., & Ward, A. (2010). History of social psychology: Insights, challenges, and contributions to theory and application. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 3-50). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rot, N. (2006). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rubie-Davis, C. M. (2015). *Becoming a High Expectation Teacher: Raising the Bar*. London and New York: Routledge.
- Rubie-Davis, C. M., Stephens, J. M., & Watson, P. (2015). *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rubie-Davis, C. M., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 429–444.
- Russell, A.M, & Fiske, S. T. (2008). It's all relative: Social position and interpersonal perception. *European Journal of Social Psychology, 38*, 1193–1201.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic Classroom Observation: Moving Beyond Best Practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: a primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8, 3–15.
- Schofield, J.W. (1989). *Black and White in School: Trust, Tension, or Tolerance?* New York: Teachers College Press.
- Schofield, J.W. (2010). The colorblind perspective in school: causes and consequences. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. G. (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (259–284). Hoboken, N.J: Wiley.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sibley, C. G. (2011). The BIAS–Treatment Scale (BIAS–TS): A measure of the subjective experience of active and passive harm and facilitation. *Journal of Personality Assessment*, 93, 300–315.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Sidanius, J. (1993). The psychology of group conflict and the dynamics of oppression: A social dominance perspective. In S. Iyengar & W. McGuire (Eds.), *Explorations in Political Psychology* (pp. 183–219). Durham, NC: Duke University Press.
- Simić, N. (2013). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9509/bdef:Content/download>
- Skočajić, T. (u štampi). Analiza podataka o nastavnicima u osnovnom i srednjem obrazovanju – demografski podaci, zapošljavanje, napuštanje profesije. U Pavlović Babić, D., Jovanović, O., i Simić, N. (ur.), *Dijalozi u obrazovanju 2017*. Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji.
- Slee, R. (2010). *The Irregular School. Exclusion, Schooling and Inclusive Education*, London: Routledge.

- Snow-Gerono, J. L. (2004). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 21*, 241–256.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice, 42*, 327-333.
- Stallings, J. A., & Freiberg, H. J. (1991). Observation for the improvement of teaching. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *Effective Teaching: Current Research* (pp. 107–133). Berkeley, CA: McCutchan.
- Stančić, M., Jovanović, O., & Simić, N. (2013). Perspektive o nastavi budućih nastavnika : U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi. *Andragoške studije, (1)*, 131–146.
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice and discrimination within social psychology: a quick history of theory and research. In Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (1–22). New York: Taylor & Francis Group.
- Stepanović Ilić, I., Videnović, M., i Lazarević, Lj. (2015). Odustajanje od školovanja: Analiza studija slučaja iz ugla ekološkog pristupa. *Nastava i vaspitanje, 64*, 453-468.
- Strategic Marketing Research (2009). *Javno mnjenje o diskriminaciji i nejednakosti u Srbiji*. Dostupno na: <http://www.stopdiskriminaciji.org/publikacije>
- Suárez-Orozco, C., Casanova, S., Martin, M., Katsiaficas, D., Cuellar, V., Smith, N. A., & Dias, S. I. (2015). Toxic rain in class: Classroom interpersonal microaggressions. *Educational Researcher, 44*, 151-160.
- Sutton, R. M., Elder, T. J., & Douglas, K. M. (2006). Reactions to internal and external criticism of outgroups: Social convention in the intergroup sensitivity effect. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 563–575.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using Multivariate Statistics (5th Edition)*. Boston, USA: Allyn & Bacon.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (Vol. 2, pp. 7– 24). Chicago, USA: Nelson-Hall Publishers.
- Thomson, S., De Bortoli, L., Nicholas, M., Hillman, K., & Buckley, S. (2011). *Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije (2014). *Drugi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Todorov, A., Fiske, S. T., Prentice, D. A. (2011). *Social Neuroscience - toward Understanding the Underpinnings of the Social Mind*. Oxford University Press, Inc.
- Torney-Purta, J. (1997). Links and missing links between education, political knowledge, and citizenship. *American Journal of Education*, 105, 447-457.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44, 519-558.
- Van Laar, C. (2000). The paradox of low academic achievement but high self-esteem in African American students: an attributional account. *Educational Psychology Review*, 12, 33–61.
- Velić, M., Jovanović, O., i Rajović, V. (2016). Stereotipi srednjoškolaca o vršnjacima iz grupa pod rizikom od društvenog isključivanja u svetlu dvodimenzionalnog modela stereotipa. U I. Milačić Vidojević (Ur.), *Osobe pod rizikom od društvene isključenosti: Stavovi, diskriminacija, adaptivno ponašanje* (7–26). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

- Villa, R., & Thousand, J. (2000). *Restructuring for Caring and Effective Education*. Baltimore, MD: Brookes.
- Voci, A., & Hewstone, M. (2003). Intergroup contact and prejudice toward immigrants in Italy: The mediational role of anxiety and the moderational role of group salience. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 37–54.
- Warren, C. A. (2013). Towards a pedagogy for the application of empathy in culturally diverse classrooms. *Urban Review*, 1-25.
- Watkins, M. W., & Pacheco, M. (2000). Interobserver agreement in behavioral research: Importance and calculation. *Journal of Behavioral Education*, 10, 205–212.
- Waxman, H. V., Tharp, R. G., & Soleste Hilberg, R. (2004). *Observational Research in U.S. Classrooms: New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Weary, G., Jacobson, J. A., & Edwards, J. A. (2001). Chronic and temporarily activated causal uncertainty beliefs and stereotype usage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 206–219.
- Webster, R. (2015). The classroom experiences of pupils with special educational needs in mainstream primary schools—1976 to 2012. What do data from systematic observation studies reveal about pupils' educational experiences over time? *British Educational Research Journal*, 41, 992–100.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In Wentzel, K. & Wigfield, A. (Eds), *Handbook of Motivation at School* (pp. 301–322). Mahwah, NJ: LEA.
- Wojciszke, B. (2005). Morality and competence in person and self perception. *European Review of Social Psychology*, 16, 155–188.
- Wojciszke, B. (1994). Multiple meanings of behavior: Construing actions in terms of competence or morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 222-232.

- Wojciszke, B., & Abele, A. E. (2008). The primacy of communion over agency and its reversals in evaluations. *European Journal of Social Psychology, 38*, 1139-1147.
- Wragg, E. C. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. London & New York: Routledge.
- Yzerbut, V., & Demoulin, S. (2010). Intergroup relations. In Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, 5th ed., pp. 1024-1083). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 - autentično tumačenje, i 68/2015.
- Zeichner, K. M. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 19*, 5-20.
- Žeželj, I., Jakšić, I., & Jošić, S. (2014). How Contact Shapes Implicit and Explicit Preferences: Attitudes toward Roma Children in Inclusive and Non-inclusive Environment. *Journal of Applied Social Psychology, 45*, 263-273.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1. УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Поштовани/а,

Хвала што сте пристали да издвојите 20 до 30 минута Вашег времена и учествујете у истраживању које се спроводи за потребе израде докторске дисертације на Филозофском факултету у Београду. Тиме сте улепшали ову годину једном студенту докторских студија :)!

Докторска дисертација се бави испитивањем интеракције у одељењима која похађају ученици из маргинализованих група. У овој фази истраживања бавимо се начином на који обично описујемо различите групе. Наиме, бројна истраживања су указала да начин на који описујемо групе није сводив на димензију позитивно–негативно, већ да је садржај којим описујемо групе много сложенији. Дисертација се спроводи под менторством проф. др Небојше Петровића.

Учешће у овом истраживању је добровољно и потпуно анонимно. Упитник ћете попуњавати под шифром која се формира уношењем прва два слова имена Ваше мајке и даном и месецом Вашег рођења. На пример, уколико се Ваша мајка зове Бојана и рођени сте 12.12.1961., Ваша шифра би гласила Б01212.

Молим Вас унесите Вашу шифру:

--	--	--	--	--	--	--	--

Означите разред ком предајете ове школске године:

а) први б) други в) трећи г) четврти

Колико година радите у просвети? _____

Колико имате година? _____

Пол: а) мушки б) женски

I део. На основу прегледа литературе и интервјуа са студентима докторских студија психологије и педагогије, издвојени су парови придева који се у нашем друштву најчешће користе за описивање различитих група ученика. Ваш задатак је да опишете четири групе ученика користећи понуђене парове супротних придева који су распоређени на скали од -3 до +3. За сваки од парова придева заокружите одговарајући број којим ћете оценити у којој мери наведени придев описује Вашу представу о наведеној групи. Иако Вам неки придеви могу зазвучати неприхватљиво или непожељно, сви наведени придеви се често користе за описивање различитих група и саставни су део друштвених стереотипа. Замолила бих Вас да пажљиво прочитате сваки пар придева и одговорите брзо, означавајући Вашу прву асоцијацију. Не постоје тачни или погрешни одговори, тражи се Ваша процена. У наставку је дат пример скале.

ПОСЛАСТИЧАРИ

Лењи -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Вредни

Дакле, уколико бисте Ви посластичаре описали као изузетно лење заокружите -3, ако бисте их описали као веома лење заокружите -2, док ако сматрате да нису претерано лењи, али да су ипак више лењи, него вредни, заокружите -1. С друге стране, ако бисте их описали као вредне заокружите +1 или као веома вредне заокружите +2. Број +3 бисте заокружили уколико је Ваша оцена да су посластичари изузетно вредни. Уколико процењујете да су посластичари подједнако и лењи и вредни, заокружите 0.

Можемо почети 😊!

Замислите **даровите ученике** у школском окружењу и опишите их преко придева који су дати у наставку, наводећи Ваше прве асоцијације.

непоуздани	-3	-2	-1	0	1	2	3	поуздани
одбојни	-3	-2	-1	0	1	2	3	привлачни
компетитивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	сарадљиви
хладни	-3	-2	-1	0	1	2	3	топли
ружни	-3	-2	-1	0	1	2	3	лепи
глупи	-3	-2	-1	0	1	2	3	паметни

нетолерантни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Толерантни
прљави	-3	-2	-1	0	1	2	3	Чисти
зависни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Независни
примитивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Цивилизовани
лоши	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добри
безосећајни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Осећајни
неваспитани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Васпитани
незаинтересовани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Заинтересовани
несрећни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Срећни
неамбициозни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Амбициозни
злонамерни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добронамерни
похлепни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Скромни
тврдоглави	-3	-2	-1	0	1	2	3	Попустљиви
непослушни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Послушни
бескорисни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Корисни
непријатни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Пријатни
самотњаци	-3	-2	-1	0	1	2	3	Дружељубиви
непристојни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Пристојни
лењи	-3	-2	-1	0	1	2	3	Вредни
зли	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добри
насилни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Ненасилни
мрски	-3	-2	-1	0	1	2	3	Драги
лицемерни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Искрени
пасивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Активни
непоштени	-3	-2	-1	0	1	2	3	Поштени
ратоборни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Мирољубиви
опасни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Безопасни
себични	-3	-2	-1	0	1	2	3	Великодушни

несналажљиви	-3	-2	-1	0	1	2	3	сналажљиви
немоћни	-3	-2	-1	0	1	2	3	моћни
неправедни	-3	-2	-1	0	1	2	3	праведни
неспособни	-3	-2	-1	0	1	2	3	способни
слаби	-3	-2	-1	0	1	2	3	јаки
невешти	-3	-2	-1	0	1	2	3	вешти
превртљиви	-3	-2	-1	0	1	2	3	лојални
несигурни	-3	-2	-1	0	1	2	3	самоуверени

1. Да ли у одељењу ком предајете у овој школској години имате даровите ученике? а) Да б) Не

2. Да ли сте у претходним генерацијама ученика којима сте предавали имали даровите ученике?

а) Не, никада. б) Да, неколико пута. в) Да, скоро у свакој генерацији.

3. Генерално гледано, како бисте оценили Ваше искуство у раду са даровитим ученицима?

негативно -3 -2 -1 0 1 2 3 позитивно

4. Да ли сте приватно имали контакт са даровитим особама?

а) Да, имао/ла сам углавном позитивна искуства. в) Да, имао/ла сам углавном негативна

б) Да, имао/ла сам и позитивних и негативних искуства.

искустава.

г) Не, нисам имао/ла приватно искуство.

Замислите **ромске ученике** у школском окружењу и опишите их преко придева који су дати у наставку, наводећи Ваше прве асоцијације.

непоуздани	-3	-2	-1	0	1	2	3	поуздани
одбојни	-3	-2	-1	0	1	2	3	привлачни
компетитивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	сарадљиви
хладни	-3	-2	-1	0	1	2	3	топли

ружни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Лепи
глупи	-3	-2	-1	0	1	2	3	Паметни
нетолерантни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Толерантни
прљави	-3	-2	-1	0	1	2	3	Чисти
зависни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Независни
примитивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Цивилизовани
лоши	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добри
безосећајни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Осећајни
неваспитани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Васпитани
незаинтересовани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Заинтересовани
несрећни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Срећни
неамбициозни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Амбициозни
злонамерни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добронамерни
похлепни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Скромни
тврдоглави	-3	-2	-1	0	1	2	3	Попустљиви
непослушни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Послушни
бескорисни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Корисни
непријатни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Пријатни
самотњаци	-3	-2	-1	0	1	2	3	Дружелубиви
непристојни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Пристојни
лењи	-3	-2	-1	0	1	2	3	Вредни
зли	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добри
насилни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Ненасилни
мрски	-3	-2	-1	0	1	2	3	Драги
лицемерни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Искрени
пасивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Активни
непоштени	-3	-2	-1	0	1	2	3	Поштени
ратоборни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Мирољубиви

опасни	-3	-2	-1	0	1	2	3	безопасни
себични	-3	-2	-1	0	1	2	3	великодушни
несналажљиви	-3	-2	-1	0	1	2	3	сналажљиви
немоћни	-3	-2	-1	0	1	2	3	моћни
неправедни	-3	-2	-1	0	1	2	3	праведни
неспособни	-3	-2	-1	0	1	2	3	способни
слаби	-3	-2	-1	0	1	2	3	јаки
невешти	-3	-2	-1	0	1	2	3	вешти
превртљиви	-3	-2	-1	0	1	2	3	лојални
несигурни	-3	-2	-1	0	1	2	3	самоуверени

1. Да ли у одељењу ком предајете у овој школској години имате ромске ученике?

а) Да б) Не

2. Да ли сте у претходним генерацијама којима сте предавали имали ученике ромске етничке припадности? а) Не, никада. б) Да, неколико пута. в) Да, скоро у свакој генерацији.

3. Генерално гледано, како бисте оценили Ваше искуство у раду са ромским ученицима?

негативно -3 -2 -1 0 1 2 3 позитивно

4. Да ли сте приватно имали контакт са особама ромске етничке припадности?

а) Да, имао/ла сам углавном позитивна искуства. в) Да, имао/ла сам углавном негативна

б) Да, имао/ла сам и позитивних и негативних искуства.

искустава.

г) Не, нисам имао/ла приватно искуство.

Замислите **ученике са сметњама у развоју** у школском окружењу и опишите их преко придева који су дати у наставку, наводећи Ваше прве асоцијације.

непоуздани	-3	-2	-1	0	1	2	3	поуздани
одбојни	-3	-2	-1	0	1	2	3	привлачни

компетитивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Сарадљиви
хладни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Топли
ружни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Лепи
глупи	-3	-2	-1	0	1	2	3	Паметни
нетолерантни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Толерантни
прљави	-3	-2	-1	0	1	2	3	Чисти
зависни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Независни
примитивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Цивилизовани
лоши	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добри
безосећајни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Осећајни
неваспитани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Васпитани
незаинтересовани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Заинтересовани
несрећни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Срећни
неамбициозни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Амбициозни
злонамерни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добронамерни
похлепни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Скромни
тврдоглави	-3	-2	-1	0	1	2	3	Попустљиви
непослушни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Послушни
бескорисни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Корисни
непријатни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Пријатни
самотњаџи	-3	-2	-1	0	1	2	3	Дружељубиви
непристојни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Пристојни
лењи	-3	-2	-1	0	1	2	3	Вредни
зли	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добри
насилни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Ненасилни
мрски	-3	-2	-1	0	1	2	3	Драги
лицемерни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Искрени
пасивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Активни

непоштени	-3	-2	-1	0	1	2	3	поштени
ратоборни	-3	-2	-1	0	1	2	3	мирољубиви
опасни	-3	-2	-1	0	1	2	3	безопасни
себични	-3	-2	-1	0	1	2	3	великодушни
несналажљиви	-3	-2	-1	0	1	2	3	сналажљиви
немоћни	-3	-2	-1	0	1	2	3	моћни
неправедни	-3	-2	-1	0	1	2	3	праведни
неспособни	-3	-2	-1	0	1	2	3	способни
слаби	-3	-2	-1	0	1	2	3	јаки
невешти	-3	-2	-1	0	1	2	3	вешти
превртљиви	-3	-2	-1	0	1	2	3	лојални
несигурни	-3	-2	-1	0	1	2	3	самоуверени

1. Да ли у одељењу ком предајете у овој школској години имате ученике са сметњама у развоју?

а) Да б) Не

2. Да ли сте у претходним генерацијама ученика којима сте предавали имали ученике са сметњама у развоју? а) Не, никада. б) Да, неколико пута. в) Да, скоро у свакој генерацији.

3. Генерално гледано, како бисте оценили Ваше искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју?

негативно -3 -2 -1 0 1 2 3 позитивно

4. Да ли сте приватно имали контакт са особама са сметњама у развоју?

- а) Да, имао/ла сам углавном позитивна искуства. в) Да, имао/ла сам углавном негативна
б) Да, имао/ла сам и позитивних и негативних искуства.
искустава. г) Не, нисам имао/ла приватно искуство.

Замислите **сиромашне ученике** у школском окружењу и опишите их преко придева који су дати у наставку, наводећи Ваше прве асоцијације.

непоуздани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Поуздани
одбојни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Привлачни
компетитивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Сарадљиви
хладни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Топли
ружни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Лепи
глупи	-3	-2	-1	0	1	2	3	Паметни
нетолерантни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Толерантни
прљави	-3	-2	-1	0	1	2	3	Чисти
зависни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Независни
примитивни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Цивилизовани
лоши	-3	-2	-1	0	1	2	3	Добри
безосећајни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Осећајни
неваспитани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Васпитани
незаинтересовани	-3	-2	-1	0	1	2	3	Заинтересовани
несрећни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Срећни
неамбициозни	-3	-2	-1	0	1	2	3	Амбициозни
злонамерни	-3	-2	-1	0	1	2	3	добронамерни
похлепни	-3	-2	-1	0	1	2	3	скромни
тврдоглави	-3	-2	-1	0	1	2	3	попустљиви
непослушни	-3	-2	-1	0	1	2	3	послушни
бескорисни	-3	-2	-1	0	1	2	3	корисни
непријатни	-3	-2	-1	0	1	2	3	пријатни
самотњаци	-3	-2	-1	0	1	2	3	дружељубиви
непристојни	-3	-2	-1	0	1	2	3	пристојни
лењи	-3	-2	-1	0	1	2	3	вредни
зли	-3	-2	-1	0	1	2	3	добри

II део. Замолила бих Вас да рангирате описе професије наставника према мери у којој одговарају Вашем виђењу. Бројем **1 означите опис који у највећој мери одговара** Вашем виђењу професије наставника, док бројем **5 означите опис који у најмањој мери одговара** Вашем виђењу.

Перспективе о настави	Ранг
1. Добро радити у настави подразумева, пре свега, изванредно владати садржајем предмета. Примарна одговорност наставника састоји се у представљању садржаја јасно и прецизно, док је задатак ученика да тај садржај савладају.	_____
2. Добра настава је процес социјализације ученика кроз нове норме понашања и начине рада. Добри наставници су високо квалификовани стручњаци-практичари у области предмета којим се баве. Примарна одговорност наставника се састоји у подстицању развоја идентитета ученика кроз усвајање језика, вредности и праксе одређене професионалне групе.	_____
3. Примарни циљ наставе је да се помогне ученицима да развијају све сложеније и софистицираније когнитивне структуре за разумевање садржаја и промишљање проблема из одређене области. Да би то обезбедили, добри наставници се труде да схвате како њихови ученици размишљају о садржајима предмета и настоје да мењају начин на који ученици размишљају.	_____
4. Добра настава претпоставља да дуготрајни и тешки напори да се нешто постигне долазе „из срца“, а не из главе и нагласак ставља на бригу о социо-емоционалном развоју ученика. Циљ наставника је да развијају самопоуздане ученике који ће веровати у себе и своју моћ да остваре сопствене циљеве учења.	_____
5. Добра настава је више усмерена на постизање суштинских друштвених промена, него на појединачне ученике. Наставници себе виде као инструменте за постизање промена, те верују да је њихова мисија да подстакну ученике да преиспитују имплицитне вредности и идеологије које су уграђене у текстове у оквиру својих дисциплина.	_____

Уколико имате нешто да додате, а тиче се тема обухваћених упитником, можете то урадити у наставку.

Хвала на издвојеном времену и учешћу!

Уколико имате неко питање или сугестију у вези истраживања, можете ме контактирати на: olja.jovanovic@f.bg.ac.rs.

ПРИЛОГ 2. ПРОТОКОЛ ЗА ПОСМАТРАЊЕ НАСТАВЕ

Протокол за посматрање часа

Опсервер: Број ученика присутних на часу:

Разред: Циљна група ученика:

Предмет: Пол ученика:

Тип часа: Шифра наставника:

Редни број часа у распореду часова:

Опис распореда седења (са ким и где седи ученик):

Опис наставне ситуације	Врста понашања
	а) АФ б) ПФ в) АШ г) ПШ
	а) АФ б) ПФ в) АШ г) ПШ
	а) АФ б) ПФ в) АШ г) ПШ
	а) АФ б) ПФ в) АШ г) ПШ

Друга значајна запажања:

Прилог 3. Водич за интервју са наставником

Водич за интервју

О ученику

<p>Како бисте описали ученика Х?</p> <p>Која је позиција ученика Х у одељењу? Шта мислите, зашто је то тако?</p> <p>Која постигнућа овај ученик остварује (у односу на остале ученике)? Шта мислите, зашто је то тако?</p>	<p>Циљ: Испитати како саговорник види узорке неповољнијег положаја/постигнућа ученика (нпр. неангажовани родитељи, вршњаци имају негативан став, интелектуалне могућности ученика).</p>
--	--

Рефлексија на понашања/праве током часа

<p>Опис конкретног понашања у односу на ученика Х. Шта је био циљ овог понашања? Који исход сте очекивали?</p>	<p>Циљ: Испитати мотивацију саговорника да поступи или да се понаша на одређени начин према ученику Х.</p> <p>Током опсервација, бележите понашања/обрасце понашања који су чести или који су Вам се учинили занимљивим. Одаберите 2 до 3 понашања за разговор, било да су то понашања која су типична за часове које сте посматрали или понашања у случају којих Вам је било тешко да одредите намеру наставника.</p> <p><u>Пример питања:</u> Током посматрања часова приметила сам да Вам</p>
--	---

	<p>се Николина често обраћа, било да Вам нешто говори или нешто показује. Ви најчешће реагујете потврдним климањем главе и смешком. Шта је Ваш циљ или шта желите да постигнете таквим одговором? Шта очекујете да ће бити исход таквог Вашег реаговања?</p> <p><u>Пример питања:</u> На часу математике када сте почели да радите теже задатке, Николина је у једном тренутку устала, отишла до Вашег стола и вратила се са рачунаљком. Откуд рачунаљка ту? Како сте је увели? Шта сте хтели да постигнете увођењем рачунаљке? Како су други ученици прихватили рачунаљку? Шта очекујете да ће бити исход?</p>
--	---

Улога наставника и образовања у смањивању друштвених неједнакости

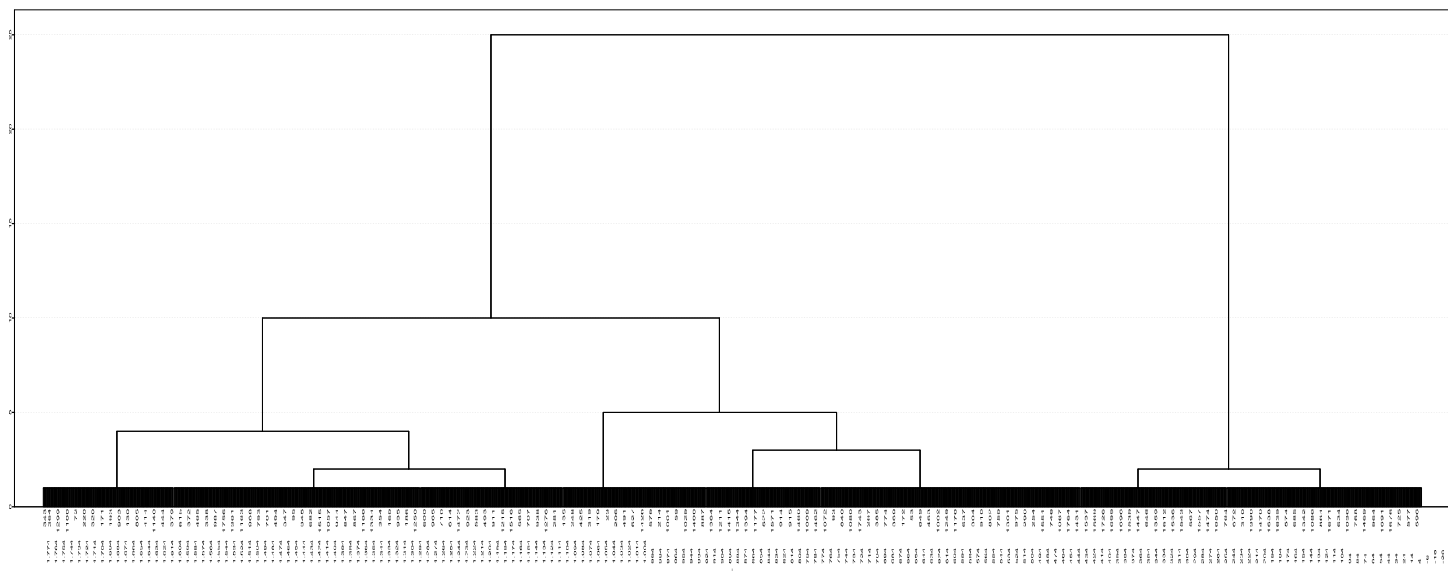
<p>У друштву се неке групе налазе у неповољнијем положају, док се неке налазе у повољнијем положају. По Вашем мишљењу зашто је то тако?</p> <p>Шта је потребно урадити да би се те неједнакости умањиле? Ко је потребно то да уради?</p> <p>Често се говори о образовању као механизму за смањивање друштвених неједнакости, шта бисте рекли да ли образовање врши ову своју функцију? Ако да, на</p>	<p>Циљ: Испитати како саговорници виде узроке друштвених неједнакости.</p>
---	---

<p>који начин?</p> <p>Шта је потребно изменити или радити другачије, да би образовање (у већој мери) смањивало друштвену неједнакост?</p>	
<p>Шта је мисија/крајњи циљ Вас као наставника? Шта покушавате да постигнете кроз свој рад?</p> <p>А када говоримо о маргинализованим групама, у овом случају мислимо на ученике ромске етничке припадности, ученике са сметњама у развоју, ученике из породица изразито ниског социо-економског статуса, шта бисте рекли да је мисија/крајњи циљ Вас као наставника?</p> <p>Наставници имају бројне улоге. Сада кад се осврнете на своје искуство које све улоге Ви препознајете да имате као наставник?</p> <p><i>Уколико саговорник не спомене улогу која се односи на мењање друштва, смањивање друштвених неједнакости, спомените је Ви:</i> Често се говори о наставницима као некоме ко својим радом може довести до друштвене промене, да ли се Ви слажете са тим?</p> <p>Ако да, на које друштвене промене мислите? Који</p>	<p>Циљ: Испитати да ли и како наставници виде своју улогу у смањивању друштвених неједнакости.</p> <p>Често се наставници задржавају на општим тврдњама (нпр. циљ ми је да ученици буду срећни), тако да је потребно покушати заједно са саговорником продубити значење.</p> <p><u>Пример питања:</u> Шта мислите под тим? Зашто Вам је битно да ученици буду срећни?</p>

фактори Вам олакшавају да делујете из ове улоге, који фактори то отежавају? Ако не, зашто не?

У раду са ученицима из маргинализованих група, шта је мото Вас као наставника?

Прилог 4. Дендограм настао применом Вардовог метода груписања



БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ

Оља Јовановић је рођена 14.10.1985. године у Тузли, Босна и Херцеговина. Основну школу и гимназију завршава у Даниловграду, Црна Гора као најбољи ђак генерације. Дипломирала је на Филозофском факултету у Београду 2009. године са темом „Ставови наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању дјете са посебним потребама“.

Докторске студије на истом факултету уписује 2011. године. Као стипендиста Министарства просвете и науке Републике Србије, од 2012. до 2015. године је ангажована на пројекту „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. ОИ 179018) Института за психологију, подржаном од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. На истом пројекту је од 2015. године ангажована као истраживач сарадник.

Током свог професионалног развоја Оља је имала прилику да ради у различитим окружењима, почевши од невладиног сектора, преко школе, истраживачких институција, високошколских институција и међународних организација. Иако је имала прилику да се опроба у различитим професионалним улогама, доминантно се бавила научно-истраживачким радом и наставом. Њен ангажман је највећим делом био усмерен на развој квалитета и праведности образовања, са посебним нагласком на образовању деце из маргинализованих група.

Од школске 2011/12. године, као студент докторских студија, Оља је ангажована у настави при Центру за образовање наставника и Одељењу за психологију Филозофског факултета у Београду на предметима из области психологије образовања.

Оља је учествовала у бројним националним и међународним пројектима усмереним на унапређивање квалитета и праведности образовног система, али и на развој толеранције и прихватања између младих који припадају групама под ризиком од социјалног искључивања. Као резултат, објавила је више од 30 ауторских и коауторских радова у научним часописима, зборницима и монографијама. У објављеним и изложеним радовима бавила се психологијом образовања и социјалном психологијом, користећи се како квантитативном, тако и валитативном методологијом.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Име и презиме аутора: Оља Јовановић

Број индекса: 4П10-2

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Стереотипи наставника о ученицима из маргинализованих група:

Провера дводимензионалног модела“

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени, и
- да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

У Београду, 27.02.2018.

Потпис аутора

О. Јовановић

ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ
ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА

Име и презиме аутора: Оља Јовановић

Број индекса: 4П10-2

Студијски програм: Психологија

Наслов рада: „Стереотипи наставника о ученицима из маргинализованих група: Провера дводимензионалног модела“

Ментор: проф. др Небојша Петровић

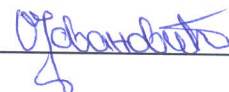
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

У Београду, 27.02.2018.

Потпис аутора



ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Стереотипи наставника о ученицима из маргинализованих група:
Провера дводимензионалног модела“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

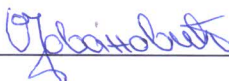
Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, 27.02.2018.

Потпис аутора



1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.