

Međunarodna naučna konferencija
International scientific conference

Pedagogija – juče, danas, sutra
Pedagogy – yesterday, today, tomorrow

Zbornik radova
Book of proceedings



Novi Sad, 2023

UNIVERZITET U NOVOM SADU/UNIVERSITY OF NOVI SAD
FILOZOFSKI FAKULTET/FACULTY OF PHILOSOPHY
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Za izdavača/Representing the publisher
Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš

Pedagogija – juče danas, sutra/Pedagogy – yesterday, today, tomorrow
Zbornik radova/Conference proceedings

Glavni urednik/Editor-in-Chief
Prof. dr Slađana Zuković

Uređivački odbor/Editorial board
Prof. dr Stanislava Marić Jurišin
Prof. dr Milena Letić Lungulov
Doc. dr Stefan Ninković
Doc. dr Borka Malčić
dr Senka Slijepčević

Lektura/Proofreading
Srpski jezik – Marija Bogićević, Ljiljana Đokić
Engleski jezik – Veljko Sprečaković, Mihailo Avramov

Dizajn korica/Cover design
Bojana Pilja

Tehnička priprema/Technical preparation
Igor Lekić

Štampa/Printed by
Futura, Novi Sad

ISBN
978-86-6065-817-5



Novi Sad, 2023

Zabranjeno preštampavanje i fotokopiranje. Sva prava zadržavaju izdavač i autori. Sadržaj i stavovi izneti u ovom delu jesu stavovi autora i ne odražavaju nužno stavove izdavača, stoga izdavač ne može snositi nikakvu odgovornost prema njima.

Reprinting and photocopying prohibited. All rights reserved by the publisher and authors. The content and views expressed in this proceedings are the views of the authors and do not necessarily reflect the views of the publisher, therefore the publisher cannot bear any responsibility for them.

Međunarodna naučna konferencija „Pedagogija – juče, danas, sutra“ održana 26.5.2023. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu

International scientific conference „Pedagogy – yesterday, today, tomorrow“ was held on the 26th of May, 2023. at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Programsko-naučni odbor / Programme and Scientific Committee:

Prof. dr Slađana Zuković (Predsednik programsko-naučnog odbora), Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Milica Andevski, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Olivera Knežević Florić, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Olivera Gajić, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Jasmina Klemenović, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Jovana Milutinović, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Zoroslav Spevak, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Jelena Đermanov, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Kornelija Mrnjaus, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Rijeci, Hrvatska

Prof. dr Milena Valenčić Zuljan, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Prof. dr Marko Turk, University of Tyumen, School of Advanced Studies, Russian Federation

Prof. dr Tamara Pribišev-Beleslin, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci, Bosna i Hercegovina

Prof. dr Vučina Zorić, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nikšiću, Crna Gora

Prof. dr Snežana Mirascieva, Fakultet za obrazovne nauke, Univerzitet Goce Delčev, Štip, Republika Severna Makedonija

Prof. dr Vera Spasenović, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Prof. dr Marija Jovanović, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Prof. dr Tijana Kompirović, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Srbija

Prof. dr Nikolay Popov, Faculty of Educational Sciences and Arts, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria

Organizacioni odbor / Organizing Committee:

Prof. dr Stanislava Marić Jurišin (Predsednik organizacionog odbora), Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Milena Letić Lungulov, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Doc. dr Borka Malčić, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Doc. dr Stefan Ninković, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Dr Senka Slijepčević, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Tamara Dragojević, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Simona Bekić, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Jovana Turudić, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Svi radovi objavljeni u Zborniku radova sa međunarodnog naučnog skupa *Pedagogija – juče, danas, sutra* anonimno su recenzirani i dobili su po dve pozitivne recenzije.

All papers published in the Conference proceedings from the International Scientific Conference „Pedagogy – yesterday, today, tomorrow“ were reviewed anonymously and received two positive reviews each.

SADRŽAJ/TABLE OF CONTENTS

ODSEK ZA PEDAGOGIJU FILOZOFSKOG FAKULTETA U NOVOM SADU – JUČE, DANAS, SUTRA	11
--	----

PLENARNA IZLAGANJA/PLENARY LECTURES

Sofija Vrclj (NE)LOMLJIVI IDENTITET PEDAGOGIJE?	19
Milica Andevski PERSPEKTIVE PEDAGOGIJE U (POST)MODERNOM DRUŠTVU	33
Biljana Bodroški Spariosu ARE WE STILL THINKING ABOUT EDUCATION AS PEDAGOGISTS?	43

PEDAGOGIJA U SAVREMENOM DRUŠTVENOM KONTEKSTU/PEDAGOGY IN THE CONTEMPORARY SOCIAL CONTEXT

Stefan Ninković, Marijana Momčilović, Olivera Knežević Florić RAZVOJ SKALE DIGITALNOG PEDAGOŠKOG LIDERSTVA	53
Brane Mikanović, Goran Aljetic, Kristijan Popović DETERMINISANOST NASTAVE NA DALJINU ZA VREME PANDEMIJE KOVID-19	61
Marijana Gajić, Bojana Perić Prkosovački PROCENA ZAVISNOSTI OD INTERNETA KOD ADOLESCENATA U NOVOM SADU	69
Marina Ćirić, Jelena Petrović, Dragana Dimitrijević RELACIJE TIPOLOŠKIH KARAKTERISTIKA VISOKOŠKOLSKE USTANOVE I ANGAŽOVANJA STUDENATA	81
Olivera Kamenarac NAVIGATING PATHWAYS TO SOCIALLY JUST EDUCATION FUTURES THROUGH COLLECTIVE ADVOCACY AND ACTIVISM, ETHICAL RESPONSE-ABILITY AND DELIBERATE ACTS OF RESISTANCE	93

Mirjana Senić Ružić, Ivana Pantić, Marija Šarančić	
REFLECTIONS OF THE DIGITAL ENVIRONMENT ON FAMILY EDUCATION - THE NEED FOR PARENT EMPOWERMENT	105
Jasminka Zloković, Iris Hrkać	
OSNAŽIVANJE OBITELJI U KONTEKSTU IZAZOVA I PROMJENA U SUVREMENOM DRUŠTVU	113
Kornelija Mrnjajus, Antonela Gojević	
INTERKULTURALNA OSETLJIVOST NASTAVNIKA	121
Jovana Turudić, Simona Bekić, Olivera Gajić	
ULOGA DRUŠTVENE MREŽE JUTJUB (YOUTUBE) U OBRAZOVANJU	127
Ivan Markić, Ante Kolak	
THE DIMENSION OF HUMOUR IN FRIENDLY PEER RELATIONSHIPS	137
PEDAGOGIJA KROZ DISKURSE FORMALNOG, NEFORMALNOG I INFORMALNOG OBRAZOVANJA/PEDAGOGY THROUGH THE DISCOURSES OF FORMAL, NONFORMAL AND INFORMAL EDUCATION	
Aleksandra Maksimović	
INCLUSION AND GENDER EQUALITY IN TERTIARY EDUCATION IN SERBIA	147
Mirjana Petrović Lazić, Ivana Ilić Savić	
OBRAZOVANJE DECE SA PORMEĆAJIMA SENZORNE INTEGRACIJE TOKOM PANDEMIJE COVID-19	157
Anida Manko	
MAPIRANJE SISTEMA PODRŠKE USMJERENE NA OBITELJ I DJECU S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	167
Aleksandra Pavlović, Dušica Stojadinović	
RAZIGRANOST MLADIH I ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM	179

Ana Blažević Simić

ULOGA PEDAGOGA U NEPOTPUNIM STRUČNIM TIMOVIMA
REDOVNIH OSNOVNIH ŠKOLA U RADU S UČENICIMA SA
SMETNJAMA U RAZVOJU 187

Marija Jelić, Mirjana Japundža Milisavljević, Nataša Buha

VRŠNJAČKI ODNOSI ADOLESCENATA U DOMOVIMA ZA DECU BEZ
RODITELJSKOG STARANJA 195

Ivana Stamenković

KRITIČKO PROMIŠLJANJE O PRIRODI I KVALITETU ODNOSA
VASPITAČA I DECE 209

Maja Bosanac, Jovana Milutinović

DRUŠTVENO ODGOVORAN UNIVERZITET – PREMA HUMANISTIČKOJ
FUNKCIJI VISOKOG OBRAZOVANJA 217

PEDAGOGIJA I VASPITNO-OBRAZOVNA PRAKSA/PEDAGOGY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Daliborka Popović, Tatjana Kompirović

UTICAJ RAZLIČITIH ASPEKATA ŠKOLSKOG KONTEKSTA NA
OSTVARIVANJE VASPITNE FUNKCIJE OSNOVNE ŠKOLE:
PERSPEKTIVA PEDAGOGA 227

Milica Jelić, Sanja Čalović Nenezić, Vučina Zorić

SOCIO-KULTURNA PERSPEKTIVA RAZVOJA LIČNOG I SOCIJALNOG
IDENTITETA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA U
CRNOJ GORI 235

Ljiljana Jerković

PODSTICANJE RAZVOJA SPOSOBNOSTI SAMOSTALNOG UČENJA U
INDIVIDUALNO PLANIRANOJ NASTAVI 247

Gorana Vojčić

RODNA (NE)OSETLJIVOST ŠKOLSKIH UDŽBENIKA: AKTUELNO
STANJE I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE 257

Natalija Pešut, Marija Bošnjak Stepanović, Sanja Balac

UTICAJ POČETNE NASTAVE PRIRODNIH NAUKA NA RAZVOJ POJMOVA O ZVUKU	265
Radovan Antonijević	
FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES IN STUDENTS	275
Dušan Stupar, Ivana Aleksić, Romana Romanov, Igor Beretić	
HUMOR U NASTAVI	281
Goran Pljakić, Aleksandar Tadić	
SPECIFICITY OF THEORETICAL CONCEPTUALISATIONS OF COOPERATIVE LEARNING	289
Renata Čepić, Dunja Anđić, Petra Pejić Papak	
TEACHER COMPETENCIES FOR CLASSROOM MANAGEMENT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: IMPLICATIONS FOR THE PEDAGOGY OF TEACHER EDUCATION	299
Jelena Stamatović, Nataša Nikolić	
KOMPETENCIJE BUDUĆIH VASPITAČA I UČITELJA ZA PARTNERSKI ODNOS SA RODITELJIMA U CILJU PREVENCIJE AGRESIVNOG PONAŠANJA DECE	307
Milena Letić Lungulov	
LIDERSTVO U KONTEKSTU PROFESIONALNOG OSPOSOBLJAVANJA BUDUĆIH PEDAGOGA	317
PROFESIONALNI IDENTITET, KOMPETENCIJE I STUDIJE PEDAGOGIJE/PROFESSIONAL IDENTITY, COMPETENCIES AND STUDIES OF PEDAGOGY	
Aleksandra Ilić Rajković	
PEDAGOGICAL SCIENCE AND REFORM OF TEACHING IN SERBIA BETWEEN THE TWO WORLD WARS: AN EXAMPLE OF LJUBICA JOVIČIĆ	327
Igor Radeka, Štefka Batinić	
DOKTORSKE DISERTACIJE IZ PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ	333

Marko Turk, Siniša Kušić	
DIVING INTO EDUCATIONAL PHILOSOPHIES: INITIAL LITERATURE REVIEW	349
Vera Spasenović, Nevenka Kraguljac	
POGLED NA PROFESIONALNO DELOVANJE PEDAGOGA	355
Tatjana Marić	
INTERVISION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CHALLENGES AND POTENTIAL SOLUTIONS IN THE WORK OF PEDAGOGUES AND TEACHERS	363
Đurđa Maksimović, Marijana Grbić Ristić	
THE FIRST WOMEN IN PEDAGOGICAL SCIENCE IN SERBIA	369
Šime Barbaroša	
PRISTUP ISTRAŽIVANJU ISTORIJE PEDAGOGIJE	377
Borka Malčić, Stanislava Marić Jurišin, Tamara Dragojević	
PROFESIONALIZAM U NASTAVNIČKOJ STRUCI – TEORIJSKA PERSPEKTIVA	385
Senka Slijepčević, Slađana Zuković	
ZNAČAJ AKTIVNE PARTICIPACIJE U PROFESIONALNOJ ZAJEDNICI ZA RAZVOJ PROFESIONALNOG IDENTITETA PEDAGOGA	393

ODSEK ZA PEDAGOGIJU FILOZOFSKOG FAKULTETA U NOVOM SADU – JUČE, DANAS, SUTRA

Tokom školske 2022/23. godine Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu obeležio je veoma značajan jubilej – *50 godina obrazovanja pedagoga na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu*. Tim povodom, organizovane su različite aktivnosti koje su bile posvećene ovom jubileju. Pored promotivnih radionica i tribina koje su organizovane za širu zajednicu, realizovan je i stručni skup koji je bio namenjen okupljanju bivših studenata – pedagoga praktičara. Kao završna aktivnost u okviru proslave jubileja, 26. maja 2023. godine organizovan je međunarodni naučni skup „*Pedagogija – juče danas, sutra*”, koji je imao cilj da inspiriše sve one koji profesionalno, a i lično žive pedagogiju da se osvrnu u prošlost, analiziraju sadašnjost, ali i da se zagledaju u budućnost, te promisle o načinima kako da pedagogija kao nauka, u skladu sa svojim etimološkim značenjem, i dalje bude vodilja ka ostvarenju suštinske svrhe vaspitanja i obrazovanja.

U skladu sa temom međunarodnog naučnog skupa, kao i naslovom ovog zbornika radova, čini se važnim dati i osvrt na temu *Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu – juče, danas, sutra*, kao mali prilog svedočanstvu o razvoju i radu Odseka za pedagogiju i inspiraciji za buduće generacije koje će obeležavati naredne jubileje.

Kako je nastao i kako se razvijao Odsek za pedagogiju?

Pre pola veka, tačnije, školske 1972/73. godine upisana je prva generacija studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Međutim, pedagogija kao nastavna disciplina dobila je svoje mesto na našem fakultetu i mnogo ranije. Naime, još od samog osnivanja Filozofskog fakulteta u Novom Sadu velika pažnja je poklonjena pedagoško-psihološkom obrazovanju budućih nastavnika, tako da su osnovno pedagoško obrazovanje studenti počeli da stižu školske 1956/57. godine, a pošto tada još nije postojala katedra za pedagogiju, nastavnici koji su predavali pedagogiju bili su u sastavu Katedre za istoriju. Kako se povećavala potreba za pedagoško-psihološkim obrazovanjem, 1963. godine je osnovan Seminar za pedagoške nauke. Već 1965. godine zvanično je konstituisana Katedra za pedagogiju, tačnije – 29.10.1965. godine održana je prva zvanična sednica Katedre. U to vreme, pored pedagoško-psihološkog obrazovanja studenata

Filozofskog fakulteta, saradnici Katedre za pedagogiju realizuju i program za pedagoško-psihološko obrazovanje asistenata i nastavnika Univerziteta u Novom Sadu.

Od te 1965. godine, pa sve do 1971, pažljivo se radi i na pripremanju uslova za osnivanje posebne studijske grupe pedagoških nauka, za šta su najviše zaslužni profesori Radomir Makarić, Radoslav Čurić i Slavko Krkljuš. Konačno, 1972. godine usvojen je nacrt Plana i programa za studije pedagoških nauka, te doneta odluka da ova studijska grupa započne sa radom školske 1972/73. godine, kada je i upisana prva generacija studenata, i to na smerovima školske i predškolske pedagogije. Shodno određenim zakonskim izmena, koje su inače podrazumevale i reorganizaciju Filozofskog fakulteta, 1976. godine Katedra za pedagogiju prerasta u Institut za pedagogiju, u okviru kog su se, pored studija pedagogije, 80-ih godina prošlog veka razvile i studijske grupe za rumunski i rusinski jezik i psihologiju. Od školske 1990/91.godine, Institut se transformiše u Odsek za pedagogiju i takav status ima do danas.

Proces razvoja studija pedagogije praćen i razvojem seminarske biblioteke koja je osnovana 1972. godine i koja raspolaže ogromnim fondom knjiga i periodike (oko 14 000 knjiga i oko 15 000 primeraka časopisa). Uz sve to, Odsek za pedagogiju ima i dugu tradiciju kada je reč o izdvačkoj delatnosti, jer od 1983. godine izdaje naučni časopis *Zbornik Odseka za pedagogiju*, a od 2017. Odsek za pedagogiju je suizdavač naučnog časopisa *Pedagoška stvarnost*, koji takođe ima tradiciju dugu 60 godina.

Kako je tekao proces razvoja Odseka za pedagogiju, tako se javljala i potreba za kadrovskim osnaživanjem, kako profesorima, tako i asistentima, što je kao rezultat imalo stvaranje čitave plejade vrsnih stručnjaka koji su dali ogroman doprinos razvoju Odseka za pedagogiju. Većina njih je i svoj čitav radni vek provela na Filozofskom fakultetu i postali su doajeni pedagogije, ne samo u našoj zemlji, već i šire. Odsek za pedagogiju je imao čast da neki od profesora dobiju počasna zvanja – profesorka Milka Oljača i profesor Emil Kamenov bili su redovni članovi Srpske akademije obrazovanja, a profesorka Milka Oljača je 2015. godine dobila posebno priznanje od Univerziteta u Novom Sadu i postala prvi profesor emeritus sa Odseka za pedagogiju.

Pored ovog kratkog istorijskog osvrtu, s posebnim ponosom treba istaći da je od osnivanja studijske grupe za pedagogiju blizu 2000 studenata odbranilo diplomski, magistarski/master ili doktorski rad. Od 2006. godine, kada je krenulo studiranje prema Bolonjskom procesu, osnovne akademske studije pedagogije završilo je 652 studenta, master akademske studije pedagogije 536 studenata i doktorske akademske studije pedagogije 14 studenata. Ove brojke su svakako

impozantne, ali same po sebi i nisu toliko bitne koliko je bitna činjenica da Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu već 50 godina školuje najšire profilisane stručnjake za vaspitanje i obrazovanje, i da se sve to vreme doprinosi kreiranju slike o pedagogu kao „lideru u obrazovanju” i kao „kreatoru promena”.

Kako u najkraćem opisati Odsek za pedagogiju danas?

Nastavnici i saradnici Odseka za pedagogiju realizuju nastavu na osnovnim, master i doktorskim akademskim studijama, i to ne samo na studijama Pedagogije, već i na drugim studijskim programima na Filozofskom fakultetu, kako kroz obavezne predmete Interaktivna pedagogija i Didaktika, tako i kroz brojne izborne pedagoške predmete koje pohađaju studenti drugih studijskih grupa na svim nivoima studija.

Sastavni deo Odseka za pedagogiju čini i Pedagoški centar. Svi članovi Odseka aktivno učestvuju u njegovom radu, realizujući aktivnosti u domenu stručnog usavršavanja pedagoga i nastavnika, ali i aktivnosti vezane za promociju pedagoške delatnosti u široj zajednici. Pored toga, članovi Odseka za pedagogiju aktivno učestvuju i u radu drugih fakultetskih centara, kao što je Centar za podršku studentima, Centar za usavršavanje nastavnika i obrazovanje tokom čitavog života, Centar za interdisciplinarna istraživanja i razvoj istraživača, kao i u radu stručnih organa Filozofskog fakulteta i Univerziteta u Novom Sadu.

Članovi Odseka za pedagogiju su vrlo posvećeni naučnom radu, i to kroz učešće u naučnim projektima nacionalnog i međunarodnog karaktera. Rezultate svojih naučnih istraživanja predstavljaju na naučnim skupovima i publikuju u naučnim časopisima, zbornicima radova, monografijama. Sve to je omogućilo ostvarivanje plodonosne međunarodne saradnje, posebno sa fakultetima iz našeg okruženja na kojima postoji studijski program pedagogije. Ovakav vid saradnje pružio je mogućnost da nastavnici i studenti pedagogije preko različitih programa razmene posete druge fakultete, ali i da Odsek za pedagogiju bude domaćin nastavnicima i studentima sa drugih fakulteta.

Pored svega navedenog, evidentna je velika posvećenost Odseka za pedagogiju pružanju podrške bivšim studentima – pedagozima u praksi, kao i saradnji sa širom zajednicom koja se ogleda u uključivanju članova odseka i studenata pedagogije u različite volonterske aktivnosti i društveno-kulturne manifestacije.

Kakva je misija i vizija Odseka za pedagogiju u budućnosti?

Pored neophodnog kadrovske osnaživanja, jer ljudski resursi jesu uslov za bilo koju vrstu napretka, misija Odseka za pedagogiju će biti usmerena na održavanje tradicije sa željom da se ovakav jubilej slavi i za 100. generaciju. Ovakva misija, između ostalog, podrazumeva istrajan rad na kontinuiranom

unapređenju studija pedagogije. U tom smislu, školska 2022/23. godina, pored toga što je posebno važna kao jubilarna godina, ujedno je i godina koju karakteriše početak realizacije novog akreditovanog programa studija Pedagogije na sva tri nivoa studija. Stoga je bitno ukazati na neke specifičnosti aktuelnih studija pedagogije koje se mogu posmatrati kao zalag za budućnost kada je reč o obrazovanju i pozicioniranju pedagoga u društvenom i vaspitno-obrazovnom kontekstu.

Osnovne studije Pedagogije, koje traju 4 godine, koncipirane su tako da omoguće studentima da steknu ključne kompetencije za rad pedagoga. Pored fundamentalnih pedagoških disciplina koje čine okosnicu programa, uvedeni su i neki novi obavezni predmeti: Socijalna inkluzija i obrazovanje, Novi mediji u obrazovanju, Pedagoško-savetodavni rad. Tokom 2. i 3. godine studija, kroz predmete Pedagoški praktikum 1 i 2, studenti će biti lagano uvođeni u praksu, da bi na 4. godini studija pohađali predmete koji su metodički usmereni na rad pedagoga u predškolskoj ustanovi, školi, institucijama socijalnog rada, kao i rad pedagoga u oblasti informalnog obrazovanja. Uz sve to, na 4. godini studija predviđena je i obavezna stručna praksa u oba semestra.

Master studije traju 1 godinu i realizuju se kroz dva akreditovana programa – MAS Pedagogija i MAS Liderstvo u obrazovanju. Ove studije nude široku lepezu izbornih predmeta koji su tematski ili problemski zasnovani, te omogućavaju studentima da samostalno profilišu sopstvene kompetencije i preferencije, a stručna praksa je obavezna i na ovom nivou studija.

Doktorske studije traju 3 godine i realizuju se kroz dva akreditovana programa – DAS Pedagogija i DAS Metodika nastave. I ovaj nivo studija karakteriše prisustvo velikog broja izbornih predmeta, ali su oni dominantno usmereni na sticanje naučnih i istraživačkih kompetencija.

Ovakva koncepcija studija pedagogije suštinski pokazuje, s jedne strane, usmerenost da studije pedagogije zadrže akademski karakter, tj. da pružaju široko opšte i teorijsko obrazovanje iz oblasti pedagoških nauka i srodnih društveno-humanističkih naučnih disciplina, ali da, s druge strane, istovremeno obezbede i adekvatno povezivanje teorije i prakse, prate društvene i obrazovne promene i trendove, te pripremaju pedagoge za rad u različitim institucionalnim okruženjima.

Dakle, vizija razvoja Odseka za pedagogiju u budućnosti biće vođena težnjom da studenti pedagogije stiču znanja, veštine i sposobnosti koje su potrebne za rad u svim onim institucijama u kojima je prisutna potreba za razvojno-pedagoškim i savetodavnim delovanjem. U skladu sa tim, pored usmerenja na razvoj tzv. tvrdih veština (hard skills) koje omogućavaju svakodnevno uspešno obavljanje radnih zadataka, značajan segment studija pedagogije biće usmeren i na

razvoj tzv. mekih veština (soft skills) koje će budućim pedagozima pomoći da se uspešno snalaze u poslovnom okruženju, uspostavljaju adekvatnu interakciju i komunikaciju s drugim ljudima i efikasno ostvaruju svoju predagošku misiju. Takođe, svesni činjenice da pedagozi koji će maksimalno biti podrška svojim korisnicima jesu oni pedagozi koji neizostavno neguju sopstvenu dobrobit i blagostanje, vizija studija pedagogije biće usmerena i na negovanje ove dimenzije, razvijanjem kod studenata veština koje će im pomoći da nauče da se nose sa stresom i različitim relacionim i emocionalnim izazovima.

Očekujemo da će ovako postavljene misija i vizija Odseka za pedagogiju u budućnosti biti dobar temelj za razvoj, prepoznatljivost i afirmaciju profesije pedagoga u budućnosti!

U Novom Sadu, 2023. godine

Prof. dr Slađana Zuković,
šef Odseka za pedagogiju

PLENARNA IZLAGANJA

PLENARY LECTURES

Sofija Vrcelj

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet,
Odsjek za pedagogiju
Republika Hrvatska
E-mail: svrcelj@ffri.uniri.hr

UDC: 37.013
Pregledni naučni rad

(NE)LOMLJIVI IDENTITET PEDAGOGIJE?

Sažetak: Ovaj rad istražuje načine na koje je konceptualiziran i proučavan identitet pedagogije koja baštini njemačku tradiciju. Identitet znanosti se utemeljuje na predmetu proučavanja koji kada je riječ o pedagogiji nije strogo određen jer se njenim predmetom određuje odgoj, obrazovanje kao i socijalizacija. Čak i da se postigne konsenzus o njenom predmetu, ostaje otvoreno mogu li ga bolje istražiti druge znanosti te objasniti kako na ponašanje mogu utjecati određeni vanjski podražaji te koliki utjecaj imaju društveni i institucionalni uvjeti na *dijete koje se vodi*. Poseban problem koji ide u prilog lomljivosti identiteta pedagogije je odnos teorije i prakse jer pedagogija nije ponudila dovoljno spoznaja koje mogu unaprijediti praksu. Nadalje, značajni problemi termina pedagogije javljaju se kako na nacionalnom tako i međunarodnom kontekstu. Ove i druge teorijsko-metodološke teškoće generiraju legitimno pitanje je li pedagogija znanost jer joj nedostaje *zajednički epistemološki jezik*. U obranu nelomljiva identiteta idu promišljanja koja njenim predmetom određuju odgoj a njen odnos prema praksi artikuliran je kroz pedagoška načela koja daju orijentaciju a tendencija ka ljudskoj slobodi, zrelosti i osobnoj odgovornosti isključuje katalog propisa i pravila koji respektiraju individualnost svakog pojedinca.

Identitet pedagogije je zanimljiva i izazovna tema, koja je posebno pogodna za istraživanje iz društveno-hermeneutičke, empirijsko-analitičke, kritičke, normativne i druge perspektive i u iznimno je visokoj mjeri utemeljena i ugrađena u paradokse, proturječja i antinomije, koje trebamo svjesno držati protiv svih pokušaja standardizacije. Ugrađene paradokse valja koristiti kao sustavne napetosti i odnose, posebno za obranu teških i uzbudljivih pitanja identiteta od ishitrenih i jeftinih odgovora posebno na pitanje odnosa teorija-praksa. Praksa ne znači implementaciju pedagoških teorija s tendencijom da teorija bude u pravu jer teorije su hipoteze a ne jamci pedagoških izvjesnosti u praksi.

Ključne riječi: identitet, pedagogija, teorija, praksa.

Uvod

Ako prihvatimo da je znanost kulturalni artefakt, nameće se potreba njenog mijenjanja te stalnog propitivanja onoga što je *uzela pod svoje*. Bez obzira

na kriterije podjele, sve znanosti mogu (i trebaju) propitivati identitet. Propitivanje identiteta neke znanosti može se shvatiti kao pokazatelj da ona postavlja nove izazove, otvara nova pitanja koja ispituje koristeći nove metode spoznaje i razvija nova rješenja. Isto tako, propitivanje može značiti i osporavanje identiteta posebice ako se problematizira predmet istraživanja, teorijski koncepti kao i kontinuirano oblikovanje odnosa između teorije i prakse odnosno (praktično) područje djelovanja. Nadalje, nije zanemarivo pitanje i odnosa među znanostima odnosno traženje (i pronalaženje) mjesta pod *znanstvenim nebom*. Priklanjam se tome da raspravu/e o identitetu treba shvaćati kao razvoj znanosti odnosno njena predmeta koji se može odrediti suštinom identiteta, razvoj ciljeva i metoda istraživanja, odnosa teorije i prakse i drugih identitetskih komponenti.

O (ne)lomljivom identitetu pedagogije

Znanstveni identitet dobiva sve veću pozornost u globaliziranom svijetu i postmodernom diskursu a istraživači koji proučavaju identitet znanosti usvojili su različite teorijske okvire za konceptualizaciju znanstvenih identiteta. Procesi opće kulturne transformacije s kojima se suočava pedagogija u usporedbi s drugim znanostima ukazuju da se slika pedagogije češće mijenja(la) i ova situacija stavlja njen identitet na kušnju, uznemiruje je ili čak ugrožava (Tenorth, 1981; Wüst, 2011; Binder, 2015) . Iako kriteriji podjele znanosti nisu uvijek konzistentni, pedagogija spada u meke znanosti na temelju kriterija intelektualne vrijednosti, pouzdanosti, moći i ugleda (Shapin, 2022) . Pedagogija, nažalost, nema moć i ugled ali ima intelektualnu vrijednost.

Koristeći identitet kao preskriptivnu i deskriptivnu kategoriju, moguće je identificirati nekoliko strukturnih žarišnih točaka koje prevladavaju u pojedinim pristupima određivanja identiteta pedagogije. Razvoj opće pedagogije u 20. stoljeću može se opisati na različite načine: kao mreža filozofskih koncepata, kao povijesni prijelazni fenomen na putu prema empirijskoj znanosti o odgoju ili kao konglomerat teorija i mišljenja koji su se fokusirali kako na teoriju tako i na praksu kao glavnu odrednicu znanstvenosti (Oelkers, 1997). Ovakvi pristupi koji identitet pedagogije vide sredstvom za postizanje cilja odnosno pronalaze njen identitet u što učinkovitijem djelovanju u praksi kroz normativno reguliranje i empirijsko istraživanje (Binder, 2015) dodjeljuju joj spoznajni i praktični zadatak (Bašić, 1998) ali se baca sumnja u uspjeh realizacije postavljenih zadataka. No, kada bi ostvarila (potpuni) spoznajni i praktični zadatak to bi sugeriralo da se pedagogija ne razvija te da je praksa kojoj je pedagogija okrenuta mrtvo tkivo. Svi koji se bave pedagogijom znaju da ona širi svoje spoznaje respektirajući vrlo živo i

dinamično tkivo tj. praksu. Osim toga, potreba za *poznavstvljenjem* prakse, negira druga znanja i umijeća koja nameće praksa. Za praksu nije zanemariv pedagoški takt koji koketira i s intuicijom. Jedno od rješenja odnosa teorije i prakse nudi Kant (1956, prema, Schmied-Kowarzik, 2008) za kojeg pedagogija treba postati beskrajn, heuristički i praksi usmjeren proces iskustva, a odgoj treba postati beskrajni, planirani i kontrolirani eksperiment, kroz uzajamno povezivanje gdje će svaki sljedeći naraštaj učiniti korak bliže savršenstvu čovječanstva.

Također, postoje teorijski pristupi čiji je glavni fokus na kritičkom društveno-teorijskom razumijevanju i koji povezuju interakcionističke ideje identiteta pedagogije s idejom *emancipacije subjekata* (Stroß, 1991; Tenorth, 1981)

U pristupima koji identitet ne shvaćaju kao totalitet detektiraju se heterogeni teorijski pristupi koji su identitet podvrgli kritičkom propitivanju i uveli novu kvalitetu u raspravi otvorivši vrata različitim diskursima i paradigama koji su nerijetko proizvodili fiktivni a time i veoma lomljiv karakter pedagoškog identiteta. Naime, heterogenost pristupa ukazuju na heterogenost cijelog *pedagoškog* polja koje nema jedinstvenu strukturu i stoga se može opisati samo pluralno (Höhne, 2003; Bühler, 2014). Za sva (početna) traganja koja idu u cilju dokazivanja identiteta pedagogije zamah je dalo prosvjetiteljstvo u kojem je prevladavala slika čovjeka koji je sposoban osloniti se na samoga sebe i na svoje duhovne moći te se osloboditi zadanih normi, neprovjerenih tradicija i autoriteta (Smith i Keiner, 2015; Bühler, 2014). Prosvjetiteljstvo je značilo vjerovanje pojedincu da sebe vidi kao proizvod vlastite prakse kroz odgoj i obrazovanje. Za pedagoška promišljanja to je unijelo radikalnu promjenu perspektive, koja je prvenstveno morala voditi računa o autonomiji subjekta, a ne o interesima, zahtjevima i normama društva, crkve, države ili gospodarstva i time je pedagogija ne samo stekla autonomiju u polju prakse, već se ubrzo kao imperativ pokazao ciljani znanstveni pristup *životnom* fenomenu pedagogije (Höhne, 2003; Horn, 2014 ; Brezinka, 2015).

Vjeru u potencijale onoga *koji (se) vodi* posebno pronalazimo u kritičkoj pedagogiji koja se okrenula protiv empirijske pedagogije ne samo kritizirajući aktualnu društvenu situaciju i prevladavajuće norme i ideologije, obrazovni sustav i njegove temelje, nego i znanstvenu orijentaciju koja uvažava samo činjenice. Kritička se pedagogija okrenula ka emancipaciji svakog pojedinca na temelju njegova razuma i (njegova) doprinosa boljoj budućnosti.

Šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do snažnog širenja i diferencijacije pedagoškog područja pa se tako suočavamo s naizgled *neukrotivim*

brojem poddisciplina, disciplina i specijalizacija. Danas imamo socijalnu pedagogiju, specijalnu pedagogiju, školsku pedagogiju, strukovnu pedagogiju, pedagogiju slobodnog vremena, medijsku pedagogiju, muzejsku, feminističku, glazbenu, seksualnu, ekološku pedagogiju, inter / multikulturalnu, komparativnu i niz drugih pedagogija. Kako je diferencijacija, prema nekim shvaćanjima, išla u prilog lomljivosti znanstvenog identiteta pedagogije (Wüst, 2011), javila se i tendencija da se izraz pedagogija zamijeni s izrazom obrazovne znanosti s namjerom da se time naglasi znanstveni karakter discipline. Ta se tendencija implementirala institucionalno pa danas imamo fakultete za obrazovne znanosti pa su u zemljama kojima je pedagogija bliska gotovo nestali pedagoški fakulteti.

Različiti pristupi pedagogiji ukazuju da joj (još uvijek) nedostaje *differentia specifica* s obzirom na predmet istraživanja (Palekčić, 2014), metode istraživanja kao i mogućnosti za implementaciju i unaprjeđenje prakse. Zbog toga, nisu rijetka pitanja da li je pedagogija znanost (Wüst, 2011) jer se smatra da znanost nužno mora imati *strego* određen predmet istraživanja kao i normativan odnos prema praktičnim svakodnevnim problemima. Kako je pedagojska teorija, osakaćena za *strego* definiran predmet istraživanja te stoga nema niti *strobe alate* kojim bi unaprijedila pedagošku praksu, smatra se da je izgubila kredibilitet znanosti (Giesecke, 1994; Brezinka, 2015; Hoffmann i Neumann, (Hrsg),1998). Korijene ovih prigovora imamo pravo tražiti u pozitivističkim pristupima. Znanosti koje koriste pozitivističke pristupe kao *zlatne standarde* znanstvenosti (Smith i Keiner, 2015), propituju kako se pedagogija može opravdati kao znanost ako se ne temelji na empirijskoj (pozitivističkoj) stvarnosti i umjesto toga podupire obrazovne ideale i načela koji su u velikoj mjeri nekompatibilni s društvenim, političkim i ekonomskim zahtjevima koji se postavljaju pred današnji odgojno-obrazovni sustav (Schmied-Kowarzik, 2008). Navedeni prigovor nije utemeljen jer mnoge znanosti utemeljene na pozitivističkom pristupu odnosno na empirijskim istraživanjima i temeljem toga pretendiraju biti egzaktna, nisu unaprijedile praksu a isto tako, nisu kompatibilne s izazovima suvremena društva. Primjerice, medicina se gotovo isključivo bazira na idealu prirodnoznanstvene egzaktnosti i svodi se na znanost o činjenicama i simptomima gubeći iz vida čovjeka (vidjeti Staničić, 2003).

Pedagogiju možemo smatrati znanošću koja je izričito vezana uz životnu praksu. Da bi pedagoške tvrdnje (pravila i upute) imale težinu za pedagošku praksu, ipak se moraju uzeti u obzir uvjeti stvarnosti, jer samo u suočavanju sa stvarnošću ljudsko se djelovanje, pa tako i pedagoško djelovanje, može promatrati kao izvršenje usmjerenog prema cilju (Criblez, 2002). U tu svrhu koriste se

pedagoška načela koja svojom općom formulacijom daju orijentaciju, a ipak mogu ponuditi dovoljno slobode za prilagodbu određenoj situaciji. No, valja istaći da pedagogija, koja teži ljudskoj slobodi, zrelosti i osobnoj odgovornosti, ne može dati katalog propisa i pravila, iako usmjerena na djelovanje, i uzeti u obzir individualnost svakog pojedinca (Wüst, 2011). Uzimanje u obzir individualnost pojedinca je odgovornost odgajatelja za pedagoško djelovanje u određenoj situaciji a ne pedagogije. Ako bi pedagogija ponudila pravila i upute od kojih se ne smije odstupiti onda bi se svela na tehnologiju. Rousseau-ov fiktivni prikaz odgoja dječaka Emila, odnosno pedagogije sa stajališta djeteta odsječenog od svih kulturnih utjecaja kako bi se omogućio razvoj djetetove izvorne prirode, karakterističan je primjer problema teorije i prakse.

Pedagoško djelovanje dominantno se odvija s osvrtom na normativne aspekte, odnosno na ono što bi trebalo biti kako u odnosu na učenika tako i u odnosu na društvo u cjelini (Wüst, 2011). Međutim, zahtjevi Max-a Vebera o vrijednosnoj neutralnosti znanosti često su neostvarivi jer utvrđivanje učinkovitost normi u pedagoškom djelovanju ne može se osloboditi od subjektivnosti znanstvene analize tih normi. „*Znanost koja si postavlja zadatak zadržavanja vrijednosne neutralnosti u najboljem slučaju može poslužiti kao sredstvo za ostvarivanje tuđih ciljeva ili, što nije rijedak slučaj, može postati formalna tvorevina koja nema druge svrhe osim skupljanja prašine na nekoj od polica sa znanstvenom literaturom*“ (Bognar, 2008;19). Postoji opasnost nepromišljenog i neutemeljenog postupanja s normama i konvencijama u odgojno-obrazovnom djelovanju koje bi posljedično bilo usmjerene prilagodbi učenika, a ne njegovoj autonomiji i samoodređenju. U ovom slučaju pedagogija bi se vrlo lako mogla iskoristiti za političke, društvene, vjerske, ekonomske ili druge interese. Da pedagogija često *grli*, primjerice, ekonomske (ali i druge) interese možemo suditi prema *terminološkoj i sadržajnoj infekciji* pa danas imamo ishode učenja, kvalitetu obrazovanja, standarde sadržaja, menadžment, menadžerijalizam, kompetencije i politiku upravljanja na daljinu, kroz nacionalno i državno testiranje, strožu kontrolu i upotrebu industrijskih i ekonomskih modela u obrazovanju (Slater i Bradford, 2015).

Plauzibilnost etimologije omogućuje da pedagogiju odredimo znanošću koja proučava odgoj i ovakva su određenja česta. Međutim, nisu zanemariva određenja koja pridodavaju odgoju obrazovanje, socijalizaciju, enkulturaciju, učenje i slično. Prihvatimo li da je predmet pedagogije odgoj javljaju se prigovori da nema jedinstvena određenja što je odgoj (Milat, 2007; Benner, 2015). U literaturi pronalazimo niz (pedagogijskih) teorija koje odgoj određuju svaka na

svoj način pa, iako se povremeno govori o samoodgoju, sumarno, odgoj označava postupanje odraslih prema mlađem naraštaju. Kao intencionalan proces, odgoj se odvija namjerno i neposredno, na temelju odgojnih ciljeva ili modela i uz pomoć odgojnih sredstava. Odgoj se više odnosi na (društveno) ponašanje i temeljne stavove, vrijednosti, pravila i moralna načela - dakle i na karakter i savjest djeteta koje treba (u velikoj mjeri) usvojiti norme i običaje svoga društva i prilagoditi se očekivanjima (Textor, 1991). Pod odgojem se podrazumijeva aktivnosti i radnje kojima ljudi pokušavaju u bilo kojem pogledu trajno poboljšati sklop psihičkih dispozicija drugih ljudi koje smatraju vrijednima te spriječiti nastanak dispozicija koje smatraju lošima (Brezinka, 1971). Odgoj nije jedan događaj već proces koji traje i „pojam odgoja mora pokriti to vremensko protezanje. To se čini mogućim samo ako se odgoju pridruži društveni supstrat. To je pak moguće samo ako se vrijeme uključi u pojam odgoja“ (Herzog, 2004;18) jer se rezultat vidi nakon niza godina . Dakako, navedena određenja nisu potpuna niti općevažeća te sugeriraju daljnja traganja za mogućim određenjima jer je odgoj neuralgična točka pedagogije. Sigurno nećemo pogriješiti ako kažemo da je pedagoško polje teorijskog i praktičnog djelovanja heterogeno pa otuda proizlazi da postoji toliko definicija odgoja koliko je onih koji odgajaju i koje se odgaja upravo zbog uvažavanja povijesnog, društvenog, kulturalnog, političkog, obiteljskog i institucionalnog konteksta u kojem se odgoj događa.

Proširimo li predmet pedagogije na obrazovanje, problem njena identitet se dodatno komplicira iako se smatra da „*pitajući za pojam obrazovanja, koji sabire svaku prošlu, sadašnju i buduću pojavu obrazovanja, pitamo za predmet/pojam/svrhu pedagogije kao znanosti. Tek ovdje nalazimo se na čvrstom tlu*“ (Komar, 2008; 130). Njemački koncept obrazovanja nastao je u misticizmu 14. stoljeća i bio je shvaćen s gledišta Boga: kao aktualizacija čovjekove slike na Božju sliku, kao preoblikovanje u Boga, kao ponovno sjedinjenje s Bogom po Božjoj milosti. Pod formiranjem Meister Eckhart (1260-1327) mislio je na *zamišljanje* Božje slike u ljudskoj duši (Textor, 1999). Obrazovanjem je potrebno, kako je isticao Wilhelm von Humboldt (1767-1835.) postići punu ljudskost kroz svestrano, holističko obrazovanje. Za Humbolta je svrha čovjeka bila najviši i najrazmjerniji razvoj njegovih snaga u cjelinu i zbog toga prvi zakon istinskog morala je samoobrazovanje i rad sa drugima kroz ono što jesu (Textor, 1999; Rupčić, 2015). „Obrazovanje shvaćeno na taj način predstavlja posrednički posao između individualnih razvojnih mogućnosti i općenitih zahtjeva, uvriježenosti objektivnog duha. Iz ove perspektive, obrazovanje opisuje program postajanja čovjekom kao duhovni rad na sebi i na svijetu“ (Rupčić, 2015; 100). Ovakvo je

određenje obrazovanja (ponekad) prihvaćeno u pedagogiji kao i niz drugih i otvoreno je pitanje koja je *prava* definicija i da li se pedagogija nalazi na čvrstom tlu ako proučava obrazovanje jer se ističe potreba da obrazovanje treba izgubiti kategorijalni status u pedagogiji .

U razvojnom putu odgoj i obrazovanje su imali mnoga značenja uz česta preklapanja i netočnu interpretaciju njihova odnosa. Svi smo mi odgojeni na neki način koji će biti procijenjen, lošim ili dobrim a pitanje je možemo li se smatrati obrazovanim (prema kriterijima države).? Isto tako, legitimno je pitanje jesmo li odgojeni ako imamo sveučilišnu diplomu što sugerira zaključak da odgoj i obrazovanje, uz potrebnu osjetljivost na termine i jezik, ne idu uvijek ruku pod ruku.

Ako uopćeno odredimo odgoj i obrazovanje kao preispitivanje svijeta i društva tako što osoba, subjekt sposoban da misli, djeluje i osjeća, u svoju nutrinu apsorbira te vanjske poticaje na način da postigne jedinstveni unutarnji oblik i skladnu cjelinu kao sredstva *samoformiranja* i *samodizajniranja* (Benner, 2015) postavlja se pitanje neutralnosti (ovih procesa) kao jedne od bitnih značajki znanosti (Palekčić, 2015). Prigovorima da znanost nije znanost ako nije neutralna jako vuče na pozitivističke pristupe a nije naodmet upitati koliko su i druge pozitivistički orijentirane znanosti neutralne.

Odgoj i obrazovanje još uvijek asociraju na discipliniranje, zabrane, zapovijedi, ograničenja, kazne, poslušnost, pritisak da se (mladi) prilagode, korekciju ponašanja protiv nečije volje i nadzor izvana (od drugih) (Gaus, 2012). Kako se na globalnoj razini brendiraju orijentacije na dijete, aktualna pedagoška istraživanja kao i teorijske rasprave nastoje izbjeći termine obrazovanje i odgoj koji sve više postaju kontejnerski pa se koriste termini poput učenja, ishodi učenja, savjetovanje, usmjeravanje, pomoć, coaching i slično. Promijenjena orijentacija nad procesom odgoja i obrazovanja u institucionalnim uvjetima, posebice u školama, i konceptima znanja rezultat je i tendencija ka usporedbi sa stranim školskim sustavima (Lesar, 2022). Pitanje određenja predmeta nije pitanje semantike već je to pitanje strukture discipline i njenog identiteta (Oelkers, 1997).

Za pedagogiju ostaje izazov i odgovornost u traganju za određenjem (cilja) njenog predmeta istraživanja jer se oni pretaču u školske sustave a isto tako obitelji te društvene i kulturne institucija operiraju pojmovima odgoj i obrazovanje kako bi objasnile svoje područje odgovornosti.

Problem identiteta se dodatno komplicira dodamo li u njen predmet istraživanja socijalizaciju koja je *razvojna i društvena činjenica* (Heidinger, 2010; Scherr, 2016) sposobna progutati odgoj i obrazovanje. Prema klasičnoj tezi,

socijalizacija je integracija djece, mladih i odraslih u društveni poredak. Nasuprot tome, teorije odgoja (i obrazovanja) zahtijevaju autonomiju pojedinca i promicanje njegova samoodređenja. No, suodnos socijalizacije, odgoja i obrazovanja ublažava legitimnost i nužnost pedagoškog utjecaja koji se može opravdati činjenicom da ljudska jedinka svoje sposobnosti i potencijale može stjecati i razvijati i kroz procese socijalnog učenja. Trijada pojmova socijalizacija – obrazovanje – odgoj opisuje široko, isprepletano društveno znanstveno istraživačko polje. Isprepletenost pojmova dolazi prije svega do izražaja u tome što se njima opisuju procesi nastanka iskustva, učenja i kultiviranja pojedinaca. Dakle, radi se o idejama o tome koje bi vještine i kvalitete ljudi trebali steći za uredan i smislen suživot. Istodobno, pojmovi upućuju na antropološku činjenicu odnosno na prijenos i prenošenje praktičnih znanja i kulturnih praksi u i kroz generacijske odnose. Konceptualna trijada socijalizacija - obrazovanje – odgoj opisuje procese integracije pojedinaca u društvo kao i stjecanje i prijenos kulturnih znanja i osobnih vještina, koje su funkcionalne za društvo i pogoduju razvoju osobnosti (Grundmann i Hoffmeister, 2007) .

Značajno pitanje identiteta pedagogije je razumijevanje termina pedagogija u međunarodnom ali i u nacionalnom kontekstu budući da u različitim ali i sličnim kulturalnim krugovima ima različita značenja (Kušić i Vrcelj, 2017). Pitanje terminološke naravi posebice dolaze do izražaja u prevođenju pedagoških tekstova sa engleskog jezika u kojem je pedagogija znanost podučavanja iako nismo lišeni teškoća i kod prevođenja njemačkih tekstova koji su nam bliži jer pedagogiju dominantno utemeljujemo na njemačkoj tradiciji. Naime, i kod njemačkih autora nema jedinstvena značenja pedagogije jer je u upotrebi termin odgojna znanost (*Erziehungswissenschaft*) (Brezinka, 1971) a radi se o zahtjevu da se odgojno-obrazovna stvarnost istražuje primarno empirijsko-analitičkim metodama.

Značenje pojma pedagogija u nizozemskom, belgijskom, njemačkom, skandinavskim jezicima gotovo je identično pojmu odgoj djece . Riječ pedagogija (pedagogy) toliko je česta u ovim jezicima da njihovi korisnici odmah razumiju da se radi o pitanjima poput onoga što je dobro za dijete ili što je u djetetovu najboljem interesu jer pedagogija ima etičke, normativne i moralne aspekte ugrađene u svoje značenje (van Manen, 2012).

Pedagogija shvaćena kao *Science of teaching* odgovara eri centralizacije i čvrste političke kontrole jer isključuje bilo kakav osjećaj o tome kako se pedagogija povezuje s kulturom, društvenom strukturom i ljudskim djelovanjem. Međutim, pedagoške nade i optimizam daju sve više radova koji prihvaćaju

germansku tradiciju koja nije jedinstvena ali pokušava spojiti na najbolji mogući način čin podučavanja i korpus znanja, argumente i dokaze, teoriju i praksu kao i praksu i teoriju. Termin pedagogija upućuje na osjetljivost jezika i prijevoda te na suptilnost odgojne/obrazovne agende u kulturalno sličnim i različitim sredinama jer određenje pedagogije *ubacuje* sugestije javnog (i osobnog) morala te općeg (i osobnog) dobra u diskurs na načine koji subliminalno utječu na rasprave o cijevima institucija zaduženih za odgoj i obrazovanje. Basil Bernstein (1990, prema, Alexander, 2004)) shvaća pedagogiju kulturnom štafetom smještajući je unutar velike teorije društvene strukture i reprodukcije.

Ako je pedagogija (pre)oblikovana nacionalnom kulturom i poviješću, te razmjenom ideja i praksi izvan nacionalnih granica kao i neposrednijim praktičnim zahtjevima i ograničenjima kao što su politika i resursi postavlja se pitanje je li moguće postulirati model pedagogije i okvir za njeno proučavanje, koji bi istovremeno prihvatao njene mnoge oblike i varijacije te se izdizao iznad kontekstualnih ograničenja.

Pedagogija je u recentnom vremenu posebno bremenita problemima jer živimo u okruženjima u kojem nam je pedagoško postalo posve problematično. Stalni prijedlozi reformi i naponi za inovacijama koji gotovo svaki dan kruže medijima i utječu na sve obrazovne ustanove – od vrtića do sveučilišta – jasno dokumentiraju ovu situaciju. Ova okolnost ili nedostatak ima dalekosežne posljedice na pedagošku praksu (Mikhail, 2011) jer su se obrazovni političari uvukli u svoju *kulu od bjelokosti* ne slušajući, doduše rijetke, pedagoške analize koje ukazuju na štetnost stalnih intervencija u obrazovne sustave. Kako su i pedagozi postali rezistentni na terminološku i sadržajnu infekciju tj. ekonomske izraze važno je pitanje na koji način promišljaju teoriju i praksu.

Kako dalje?

Odgoj i obrazovanje koji su (za sada) predmet pedagogije su paradoksalna *materija* jer nameću pitanje kako njegovati slobodu usprkos prisili što pedagogiju upleće u niz paradoksa koji je i danas opterećuju i koji uvijek iznova izazivaju polemike (Tenorth, 1981) . Kao i sve društvene prakse, pedagogija treba vrijednosno, racionalno i normativno opravdati svoje ciljeve, kontrolirati svoje metode u svjetlu postavljenih ciljeva i legitimirati ih pred pažljivom javnošću. Pedagogija se suočava sa zadaćom teorijskog promišljanja samonametnutih napetosti u odnosu između sredstava i ciljeva, ali i učinkovitog operativnog rješavanja odnosa sredstava i ciljeva odnosno teorije i prakse. Postojeći znanstveno-teorijski pristupi teže jedinstvenoj koncepciji kao konstrukciji općih

tvrdnji pomoću kojih svijet razumijevamo ili objašnjavamo (Forneck i Wrana, 2003) a pokazuje se da takvi pristupi nisu dostatni za veoma dinamičan svijet.

Kao dokaz (ne)lomljivosti identiteta, pedagogija je zanimljivo i izazovno područje koje je posebno pogodno za istraživanje iz društveno-hermeneutičke, empirijsko-analitičke, kritičke, normativne i druge perspektive i u iznimno je visokoj mjeri utemeljena i ugrađena u paradokse, proturječja i antinomije, koje trebamo svjesno držati protiv svih pokušaja standardizacije (Binder, 2015; Tenorth, 1981). Standardizacija u bilo kojoj znanosti nije dobra jer joj izmiču mnogi *predmeti* istraživanja koji su izvan standarda. Osim toga, postavlja se pitanje ako su standardi odnosno norme nastale na temelju objektivnih znanstvenih ispitivanja, da li oni isključuju, primijenjeni u praksi, nagađanja i greške. Bez *objektivnih znanstvenih istraživanja* može tvrditi da ne jer znanosti koje su izgradile i primjenjuju standarde također često u praksi nagađaju.

Ugrađene paradokse primjetne u pedagogiji valja koristiti kao sustavne napetosti i odnose, posebno pri promišljanju o sve učestalijim pitanjima o identitetu pedagogije za razliku od ishitrenih i neargumentiranih odgovora na pitanje o odnosu teorija – praksa. Praksa ne znači implementaciju pedagoških teorija s tendencijom da teorija bude u pravu jer teorije su hipoteze a ne jamci pedagoških izvjesnosti u praksi. Kako je prijeporna točka u pedagogiji odnos teorije i prakse, valja promišljati je li podrijetlo ovog problema možda zbog pogrešnog tumačenja teorije i prakse. To znači da teoriju, u njezinom tradicionalnom shvaćanju, treba pobliže ispitati, a praksu, koliko god bila raznolika, treba promatrati odvojeno od svih drugih vrsta praksi što sugerira da pedagogija kao znanost ne može a niti treba biti čista teorija budući da njezin predmet usmjeren na (neko) djelovanje. U prilog nelomljivosti identiteta pedagogije možda možemo uzeti shvaćanja da različiti pristupi imaju različite ideje o tome što čini znanost ili treba li tražiti *zajednički epistemološki jezika* za oblikovanje njena identiteta, za kriterij diferencijacije pedagogije na poddiscipline te za probleme pedagoškog djelovanja (Benner, 1980; Milat, 2007).

S obzirom na očekivanja i kritike s kojima se pedagogija uvijek iznova suočava, s obzirom na velik broj različitih tumačenja pojma pedagogija i s obzirom na nesavladivo obilje ponuda označenih kao *pedagoški*, realno je i dalje očekivati rasprave o identitetu pedagogije. Kako se nalazimo (ipak) u vremenu postmodernizma koji *baca rukavicu* postojećim konceptima, strukturama i hijerarhiji znanja, pedagogija ima nelomljivi identitet potentan za pokušaje, pogreške i razvoj. Tamo gdje nema znanja o neznanju, gdje nijedan problem ne izaziva žeđ za znanjem i istraživački duh, tamo znanost prestaje postojati.

Pedagogija ima znanja o neznanju, ona budi istraživački duh te zbog svoje postojanosti i trajnosti, pedagoški problemi zahtijevaju da se o njima iznova raspravlja i promišlja u promjenjivim prostorno-vremenskim, kulturnim i društveno-političkim uvjetima. Ovo su realne pretpostavke i postavke u potrazi za identitetom vodeći računa pri tome o *identitetu onih koje se vodi*. Isto tako, moguće je identitet pedagogije tražiti u njenom posrednom opredjeljenju za individualnu pomoć u razvoju identiteta i (samo)razvojnosti (osoba) što se ispunjava kroz teorijsko promišljanje i istraživanje koja prate praksu.

U mjeri u kojoj se *proizvodi* novo pedagoško znanje, ono se vraća na društvenu praksu i predstavlja nove stvarnosti. U novim traganjima za identitetom pedagogije ne treba je shvaćati znanost koja propisuje lijekove za sve i smatrati je *nepogrešivim majstorom*.

Reference:

- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 34, No. 1.7-33.
- Bašić, S. (1998). Modeli samopoimanja pedagogije. *Napredak* 139 (1), str. 33-43.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 4, S. 485-497.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015) 4, S. 481-496
- Binder, U. (2015). Auswirkungen der allgemeinpädagogischen "Identitätsdebatte" (1994-2004) in gegenwärtigen allgemeinpädagogischen Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015) 2, S. 251-269.
- Bognar, B. (2008). Stvaralački pristup znanosti. *Metodički ogledi*, 15 (1), 11-30. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/27851>.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Beltz.
- Brezinka, W. (2015). Die "Verwissenschaftlichung" der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015) 2, S. 282-294.
- Bühler, P. (2014). Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung - In: Fatke, R. [Hrsg.]; Oelkers, J.[Hrsg.]: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 33-46.

- Criblez, L. (2002). *Wozu Pädagogik?* Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung.
- Forneck, H.J., Wrana, D.(2003). *Ein verschlungenes Feld Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft* . Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Gaus, D. (2012). Bildung und Erziehung – Klärungen, Veränderungen und Verflechtungen vager Begriffe. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. (eds) *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_3.
- Giesecke, H. (1993). *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern* Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Grundmann, M., Hoffmeister, D., (2007). Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27. 2, S. 128-142.
- Heidinger, I. (2010). Sozialisation und Erziehung. In: *Das Prinzip Mütterlichkeit – geschlechterübergreifende soziale Ressource*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92401-4_5.
- Herzog, W. (2004). Od događaja do procesa. Razmatranja o pojmu odgoja u sklopu teorije vremena. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 1 (1), 11 — 21.
- Hoffmann, D., Neumann, K. (Hrsg.) (1998). *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Höhne, Th. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Verlag, Bielefeld
- Horn, K.P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010) - In: Fatke, R., Oelkers, J. [Hrsg.] *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 14-32. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60) [accessed Jan 28 2023].
- Komar, Z. (2008). Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja, *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 5 (2), 127 – 138.
- Kušić, S., Vrcelj, S. (2017). In Search for the Pedagogy (Studies) Identity: The Croatian Context. *Sodobna pedagogika*, 68 (134) (1/2017), 126-142.
- Lesar, I. (2022). Nelagodje ob pojmu vzgoja. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 1. Let./Vol. 73 (139). Str./pp. 58–80.

- Mikhail, Th. (2011). (Hrsg.) *Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?* Scientific Publishing.
- Milat, J. (2007). Epistemologija pedagogije: dileme, pitanja, moguća rješenja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 189-199. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118302>.
- Oelkers, J.(1997). Allgemeine Pädagogik - In: Fatke, R. [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz . S. 237-267.
- Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva*. EruditA. Zagreb.
- Rupčić, D. (2015). Humanističko obrazovanje kao posljednja svrha ljudskog opstanka. *Metodički ogleđi*, 22 (2), 95-115. <https://doi.org/10.21464/mo42.222.95115>
- Scherr, A. (2016). Bildung, Erziehung, Sozialisation. In: Scherr, A. (eds) *Soziologische Basics*. Springer VS, Wiesbaden
- Shapin, S. (2022). Hard science, soft science: A political history of a disciplinary array. *History of Science*, 1–42.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*: Kassel Univ. Press. 196 S.
- Slater, G.B., Bradford, G. (2015). Standardization and Subjection: An Autonomist Critique of Neoliberal School Reform, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37:5, 438-459, DOI: 10.1080/10714413.2015.1091259
- Smith, R., Keiner, E. (2015). Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen., *Zeitschrift für Pädagogik*. 5. pp. 665-682.
- Stroß, A.M. (1991). *Ich-Identität- eine pädagogische Fiktion der Moderne*. Berlin: Reimer. 261-277.
- Staničić, Ž. (2003). Suvremena medicina (p)ostaje puka "znanost o tijelu" ili "znanost o bolestima". *Revija za sociologiju*, 34 (3-4), 207-217. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/14500>.
- Tenorth, H. E. (1981). Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981) 1, S. 85-103 - URN: de:0111-pedocs-141485 - DOI: 10.25656/01:14148
- Textor , M.R. (1999). Bildung, Erziehung, Betreuung. *Unsere Jugend* ,51 (12), S. 527-533;
- van Manen, M.(2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, Volume 6 (2012), No. 2, pp. 8-34.

WÜST, A. (2021). Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft In: *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* [Online].

(NON)FRAGILE IDENTITY OF PEDAGOGY?

Abstract: This paper explores the ways in which the identity of pedagogy that inherits German tradition has been conceptualized and studied. The identity of science is based on the subject of research, which, in terms of pedagogy, is not strictly defined because its subject is upbringing, education and socialization. Even if a consensus is reached on its subject, it remains open whether other sciences can better investigate it and explain how behaviour can be influenced by certain external stimuli, and how much influence social and institutional conditions have on children's guidance. A special problem that contributes to the fragility of the identity of pedagogy is the relationship between theory and practice, because pedagogy has failed to offer enough knowledge that can help improve it in practice. Furthermore, significant problems with the term pedagogy arise both in the national and international context. These, as well as other, theoretical-methodological difficulties lead to the legitimate question of whether pedagogy is, in fact, a science because of its lack of common epistemological language.

The identity of pedagogy is an interesting and challenging topic, particularly suited to research from many different perspectives such as humanistic-hermeneutic, empirical-analytic, critical, normative, and is highly grounded and embedded in paradoxes, contradictions, and antinomies that we should consciously hold against all attempts at unification. Built-in paradoxes should be used as systemic tensions and contexts to defend difficult and exciting questions of identity against rash and cheap answers, especially regarding the question of the theory-practice relationship. Practice does not entail the implementation of pedagogical theories on the basis that the theory must be right, because theories are hypotheses and not guarantors of pedagogical certainties in practice.

Keywords: identity, pedagogy, theory, practice.

Milica Andevski

Filozofski fakultet Univerziteta u
Novom Sadu, Srbija
E-mail: andevski@ff.uns.ac.rs

UDC: 37.013:141.78

37.013:329.12

37.013:316.752.4

Pregledni naučni rad

PERSPEKTIVE PEDAGOGIJE U (POST)MODERNOM DRUŠTVU

Sažetak: Paradoksalno je da što se više objavljuje, zaseda i polemise o pitanjima obrazovanja, vaspitanja, obrazovne politike, zamršenost u toj oblasti postaje veća. Propagirane i pokrenute reforme obrazovanja smenjuju jedna drugu, svode se bez temeljnih empirijskih istraživanja pojedinačnih mera i koncepata, bez sagledavanje učinaka i saznanja šta je i zašto dovelo do uspeha ili neuspeha, a čini se da aktuelni javni diskurs za ove bilanse i nije zainteresovan.

U radu će se analizirati razlozi i posledice zanemarivanja vodećih pedagoških maksima – zahteva, dužnosti, etičkih obaveza – koji su danas potisnuti u javnoj diskusiji o pedagoškim pitanjima. Opis zadataka pedagoškog delovanja i obrazovne tradicije dospelo je u zaborav ili je snažno potisnut u nadmetanju sa ideološkim protivnicima kao što su psihologizacija, ekonomizacija, tehnologizacija (informatizacija) - pojmovima kojima se danas objašnjava i legitimiše obrazovna praksa (pandan gotovo tradicionalnih intencija ideologizacije pedagoškog delovanja). Psihologizacija je dopustila da emocionalno interpretirana subjektivnost deteta i mlade osobe, sa fokusom na dimenziju odnosa postane najvažnija, ako ne i jedina mera pedagoškog uticaja, pri čemu se gubi značaj socijalnog, svesti o vrednostima, odgovornosti. Sa druge strane, ekonomizacija se, iz svog prvobitnog ograničenja na tumačenje i planiranje ekonomskih radnji, razvila u oblast koja se u sve razume i planira u društvu. Zajednički kod oba ideološka stuba duha vremena je ideal individualnosti, koji emocionalno zasnovanu subjektivnost vidi kao sposobnost konstantnog fleksibilnog prilagođavanja zahtevima tržišta. Psihologizacija i ekonomizacija pedagogije uključile su u sebe takve oblike rezistencije na kritiku – što s druge strane predstavlja upravo određeni pogled na svet.

Bez obzira na mnoge benefite najnovije obrazovne tehnologije, digitalizacije, virtualne stvarnosti, veštačke inteligencije, efekti učenja povećavaju se kontaktima i razmenom licem u lice. Uprkos raznolikoj kontrapropagandi široko opšte obrazovanje još uvek je jedna od najaktuelnijih pedagoških ideja koja, po nalogu opšteg dobra, snagu nalazi kroz duhovno jedinstvo nastavnika i učenika.

Ključne reči: pedagoški princip, neoliberalni princip, ekonomizacija, psihologizacija, tehnologizacija

Uvod

Paradoksalno je da što se više objavljuje, zaseda i polemíše o pitanjima obrazovanja, vaspitanja, obrazovne politike, zamršenost u toj oblasti postaje veća. Propagirane i pokrenute reforme obrazovanja smenjuju jedna drugu, bez temeljnih empirijskih istraživanja pojedinačnih mera i koncepata, bez sagledavanja učinaka i saznanja šta je i zašto dovelo do uspeha ili neuspeha. Čini se da aktuelni javni diskurs za ove bilanse i nije zainteresovan. U slučaju zamršenog stanja obrazovanja i vaspitanja najviše trpe sami pedagoški poslenici. Ličnu odgovornost za školski sistem niko ne uviđa, a u samoj debati o sistemu vaspitanja i obrazovanja izgubio se pedagoški princip i, kao posledica toga, nestala je i sposobnost uviđanja suštine pedagoškog rada. Gotovo sve druge nauke o čoveku daju pedagozima savete pozivajući se na proverena naučna saznanja svoje discipline, a težišta uticanja se smenjuju kao različite mode. Koliko se pedagogija distancirala i u praktičnom delovanju nastavnika ne nudi jasnu orijentaciju, toliko je dopustila da pedagoška praksa postane interesantno probno tržište za čitav niz susednih nauka koje ovde promovišu svoje „proizvode“ (Giesecke, 1985: 2009).

U javnom diskursu, od kraja šezdesetih godina, opis zadataka pedagoškog delovanja i obrazovne tradicije dospeo je u zaborav ili je snažno potisnut u nadmetanju sa ideološkim protivnicima od kojih će se *psihologizacija* i *ekonomizacija* u ovom radu, detaljnije analizirati.

Psihologizacija pedagogije

Tendenciju povećane psihologizacije pedagoškog razmišljanja i postupanja su neki pedagozi jasno prepoznali i opisali. Ova tendencija je uočljiva pre svega kao fenomen javnog mišljenja, povećanog interesovanja javnosti za pedagoška pitanja, ali i kao izraz pedagoškog duha vremena koji ima „tendenciju”, da

- (a) neposredne potrebe deteta napravi vodećim kriterijumom pedagoškog postupanja,
- (b) da perspektivi sadašnjosti (deteta) dodeli primat u odnosu prema budućnosti i
- (c) da stilizuje ideal simetrične komunikacije kao zavet vaspitačke komunikacije (Reichenbach/Oser 2002).

Psihologizacija vaspitanja jasno je centrirana prema detetu, u prvi plan stavlja njegove „neposredne potrebe” koje, čak i da možemo jasno definisati i odrediti, ne mogu generalno ni da odgovaraju vaspitnim zahtevima. Uvek

očekujemo veću tenziju između ekstrema koje treba da uravnotežimo: dete neće da radi ono što bi trebalo kada se njegovi lični naponi sretnu sa socijalnim očekivanjima koji mu uopšte ne odgovaraju ili barem ne odmah. Neposredne potrebe, želje i interesi dece nisu po sebi loši i zaslužuju da ih ozbiljno shvatimo, ali ako ih posmatramo za sebe, oni često smetaju vaspitnim zahtevima, koji su usmereni ka napred, ka budućnosti. Školska nastava, koja se dugoročno planira, ne može da se odnosi samo na neposrednost detetovih potreba, koje su često samo izraz društvenih interesa (Übel, 2002).

Slično jednostrana je i „perspektiva sadašnjosti”, osećaj deteta za jedan ispunjen život u sadašnjosti i želja da se druge dimenzije vremena zanemare. Ovo treba poštovati i ovo su s pravom naglašavali mnogi autori reformske pedagogije. Ali vaspitni zahtevi škole gledaju napred u oblikovanju budućeg života (Reichenbach/Oser 2002).

Najzad, ideal „simetrične komunikacije”, nigde nije ostvaren u društvenom životu. Ljudska komunikacija sa jednakim polaznim tačkama bila bi moguća samo među robotima istog tipa. U vaspitnom procesu ideal nije zadržati „simetriju”, jedna strana treba da postavlja zahteve druga da ih ispunjava. Teorija psihologizacije ide ka jednostranom preterivanju (činjenica da nastavnici uče od učenika je prisutna, ali to nije primarni cilj škole) (Reichenbach/Oser 2002). Psihologizacija ne uspeva kao zamena pedagogiji, drugačije rečeno, psihologizacija nije određena psihološka teorija, nego generalni pogled na svet.

Kritika psihologizacije nije ista sa kritikom psihologije kao naučne discipline ili nekih njenih smerova, čemu bi trebala potpuno drugačija osnova argumentacije. Psihologija i nije jedini izvor psihologizacije ovog duha vremena. Nju dopunjuju drugi koncepti koji navode unutrašnji individualitet, kao konstruktivizam ili interakcionizam. Ali može se reći da psihologija kao nauka, a i njeni mnogobrojni praktični profesionalni oblici, obezbeđuju ovom duhu vremena karakteristične podsticaje, od čega profitira sama psihologija u smislu ekspanzije ličnih i materijalnih sredstava. Naime, čim se povede reč o krizi u javnom životu ili u pedagoškim kontekstima, govori se o potrebi podešavanja ili umnoženja *psihološke* kompetencije, *pedagoška* profesija se prilično retko spominje. Pedagoške probleme sve više raspravljaju psiholozi, psihoterapeuti, lekari i psihijatri, a „to je jedna neprijatna slika” (Roth, 1967: 34).

Psihologizacija je u pedagogiju došla sa jednom radikalnom promenom interpretacije u ponašanju odraslih prema deci i omladini koja ide od vaspitačke ka terapeutskoj interpretaciji i u *svakodnevno razumevanje vaspitanja unosi terapeutske elemente* (Schön, 2002). „Obrazovanje i vaspitanje” stoji u ovoj

argumentaciji – u upadljivom skraćivanju – zastarele fiksacije na vrednosti, tradiciju i ekspertsku prednost odraslih. „Terapeutska interpretacija se bazira na uverenju da dete (klijent) u principu ima na raspolaganju sve resurse koji su mu potrebni za njegov razvoj, to jest da on sam ima status eksperta” (Schön, 2002: 109). Favorizuju se emocionalni odnosi (sve za ljubav dece) i razumevanje za sve, čak i za brutalno nasilno ponašanje, pri čemu niko nije stvarno odgovoran za ono što radi, svako može lako naći izgovore, i ovo se nauči već od malih nogu... (Schön, 2002).

Ovakvo shvatanje individualnosti i individualizacije, za koje je zaslužna psihologizacija, nema gotovo ničeg zajedničkog sa pedagoškom tradicijom individualne slobode, autonomije i odgovornosti. Kult individualizacije koji zagovara psihologizacija svodi se na uputstva za „samooptimiranje” (Bröckling, 2007) sa ciljem prilagođavanja nepredvidivim uslovima neoliberalnog tržišta. Oni koji sa oduševljenjem zastupaju jedan u toj meri uprošćen kult individualnosti, po pravilu nisu svesni, da su samo pijuni ekonomizovane antropologije.

Ekonomizacija pedagogije

Da je neko početkom sedamdesetih godina, u vreme kada se ekonomija obrazovanja razvijala i privlačila sve veću pažnju javnosti, u kontekstu pedagogije upotrebio pojmove kao što su efektivnost, efikasnost, usluga, evaluacija, standard, osiguravanje kvaliteta, modularizacija – to bi delovalo krajnje neobično, jer su pedagogija i ekonomija još posmatrane kao zasebne društvene oblasti, svaka sa svojim specifičnim načinom delovanja, ciljevima i pojmovima, iako su, kao i sve ostale društvene oblasti, važile za međusobno povezane (Hoffman/Maack-Rheinländer, 2001).

Ipak, teško je bilo zamisliti da će se neko iz tadašnje ekonomske elite založiti za to da se npr. univerzitet tako reorganizuje, da se njime može upravljati kao kakvom farmom živine, ili da se standardizovano gradivo ručno pakuje u „module”, kako bi se jednom bilo gde u svetu moglo kupiti, odnosno prodati. Ekonomizacija javnog života u međuvremenu je zahvatila i pedagogiju i obrazovnu politiku, što se ogleda u jeziku bogatom ekonomskim kategorijama (Liessman, 2008).

Do ekonomizacije prosvete delom je došlo i zbog razočaranja rezultatima obrazovnih reformi za koje je veliki broj reformatora s ushićenjem smatrao da je najviše moguće obrazovanje ekonomski isplativo za što više ljudi, da donosi inovacije i obezbeđuje radna mesta. Obrazovne reforme su se prvenstveno kreirale prema ekonomskim interesima, čiji je glavni cilj bio da postanu konkurenti drugim

zemljama. Istorijske činjenice o odnosu pedagogije i ekonomije ukazuju na to da je teren za preuzimanje radikalnih ekonomskih načina razmišljanja i delovanja bio pripreman. On je mogao da nastupi tamo gde je ideja o klasičnom obrazovanju morala da se povuče, a za ovo je delom odgovorna i obrazovno-politička preorijentacija. Na toj podlozi postepeno je zaživelo shvatanje „ekonomije kao jednog vida sveobuhvatne ljudske prakse, koja je nadređena u odnosu na umetnost, politiku, religiju, etiku, pedagogiju” (Rekus, 2005: 78). To shvatanje je poslužilo kao podsticaj za javne debate o društvenim, a samim tim i obrazovno-političkim i pedagoškim pitanjima.

Ekonomске osnove i njihova implikacija na pedagoško shvatanje i delovanje neprimetno i polako su vodili do radikalnog preokreta u jednu ekonomizaciju koja ne poštuje jedinstvenu vrednost prosvete. Ovo je najpre došlo do izražaja kao neoliberalni pogled na svet i kao novi duh vremena pronašao je put do državnih institucija. Novo „neoliberalno” shvatanje počiva na dominaciji *poslovno-ekonomskih* pretpostavki, koje nisu empirijski „dokazane”. One pre polaze od dogmi, prema kojima treba imati poverenja u „samooporavak” tržišta i konkurencije (Bröckling, 2007). Oslobođanje tržišta, stavljanje svih društvenih aktivnosti na tržište, deregulacija svih državnih ograničenja i kontrola su lajtmotivi jednog radikalnog tržišnog društva sa tendencijom globalne ekspanzije. Ono se uklapa u četiri „onovne slobode” Evropske unije: slobodno kretanje proizvoda, ljudi, kapitala i usluga. Ova tržišna logika potiskuje logike drugih društvenih oblasti, pa tako i obrazovanja (Böttcher, 2002).

Trenutno je teško predvideti ishod kraha međunarodnog finansijskog sistema. Međutim, politička ekonomija nije tema ovog rada, već se samo posmatra kao njen okvir. Ovde je pre svega reč o *pedagoškim* posledicama koje je neophodno sagledati iz više uglova. Postoji osnovana sumnja da se pedagogija, s obzirom na svoje ciljeve, oblike organizacije i obrazovanje sa poslovno-ekonomске, profitne tačke gledišta, komercijalizuje. Škole i fakulteti se više ne smatraju mestom na kojem je sve podređeno opštem dobru. Svi bi trebalo da budu samo potrošači, klijenti, a mušteriji se podilazi, njoj se ne postavljaju nikakvi zahtevi, barem ne toliko očigledno (Liessman, 2008). Usled radikalne ekonomizacije nameće se jedno drugo, ali ne manje važno pitanje: Da li se pomoću ekonomskih pojmova i konstrukcija može objasniti pedagoška praksa, odnosno, koji se specifično pedagoški aspekti na taj način izostavljaju ili zanemaruju?

Sve dok su politika i ekonomija priznavale obrazovne institucije, kao institucije sa svojstvenim osobinama i merilima koja su ih odvajala od ostalih

društvenih oblasti i ustanova, ovo pitanje nije se postavljalo. Sve dok je politika u dovoljnoj meri poštovala osobenost kulturnih objektivacija i institucija, one su kao takve bile istraživane i vrednovane. U tom smislu, škola je bila jedna „obrazovna”, a ne ekonomska „zajednica”.

Oni počinju već sa *sadržinskim određivanjem ciljeva*: Neo-neo-liberalna shvatanja imaju malo šta zajedničkog sa pedagoški važnim kategorijama poput sećanja, tradicije ili obrazovanja, kao i sa unutrašnjom motivacijom koja je karakteristična za obrazovanje. Obrazovne procese je teško opisati žargonom evaluacijske dogmatike. Kreativnim se smatraju sporost, odsutnost i oklevanje. Ako posmatramo sa stanovišta profita, onda je strpljivo bavljenje slabijim učenicima upravo kontraproduktivno. Vodeća merila ekonomskog razmišljanja kao što su promene, inovacije i fleksibilnost nisu vezana za istorijsku prošlost. Da li je ova duhovna ograničenost na duže staze ekonomski isplativa, ostaje diskutabilno. Pomenuta ekonomska merila ni u kom slučaju ne mogu kreirati pedagošku delatnost, kao ni za nju potrebne međuljudske odnose (Terhart, 2000).

Ovo pitanje pokazuje da ciljeve obrazovanja ne može diktirati ekonomija. Ako se to pokuša, ekonomija će biti prva koja će kao budući poslodavac snositi posledice, jer na taj način neće doći do humanog kapitala za koji smatra da joj je potreban. Čak i ako bi se „osposobljavanje učenika za tržište rada” proglasilo osnovnim ciljem, teorijski okvir i njegova praktična primena za ostvarivanje tog cilja tek bi se morali osmisliti. Pedagoški princip ne nestaje time što će se klasični pojmovi pedagogije zameniti modernim čarobnim rečima (npr. kompetencije, ključne kompetencije). Osnovni pedagoški problemi se ne mogu rešiti pukom promenom naziva. Između preduzeća i škole postoje ogromne strukturalne razlike koje se takođe ne smeju zanemariti. Iako učenici po završetku školovanja odlaze na tržište rada i u zavisnosti od diplome, ličnih kvalifikacija, harizme i situacije na tržištu, imaju manje ili veće šanse za zaposlenje, oni ipak nisu „roba” koja je u konkurenciji sa drugom robom (Terhart, 2000). Za „robu”, tj. za obrazovni nivo učenika, škola ne mora i ne može snositi odgovornost. Kako uopšte obračunati ovu „vrednost” kada ona nema tržišnu cenu?

„Ekonomiji” je, kako naglašavaju njeni zagovornici, potrebna „fleksibilnost”, odnosno sposobnost da se brzo prilagodi promenljivim načinima rada, ciljevima i metodama, kako na radnom mestu, tako i na tržištu rada. Sve dok ta „fleksibilnost” ne predstavlja opšti antropološki zahtev, već samo jedno posebno očekivanje u poslovnom svetu, to je sasvim legitimno. Ali gde i na koji način se tako nešto uopšte može naučiti? Koje su pedagoške strategije potrebne da

bi se stekla duhovna, društvena i afektivna dispozicija koja je za to potrebna? Ekonomija na ovo pitanje ne može dati zadovoljavajući odgovor.

Zaključak

Psihologizacija i ekonomizacija ne predstavljaju održivu teorijsku misao, nego samo jedan *pogled na svet*, koji nosi opasnosti „mentalnog kapitalizma”, selektivnog tumačenja stvarnosti i potiskivanja pedagoških načina mišljenja i delovanja. Već i sama psihologizacija i ekonomizacija jezika izražavaju jedan određen stav, prema kom pedagogija ne može ostati ravnodušna. Bez obzira na mnoge benefite najnovije obrazovne tehnologije, digitalizacije, virtuelne stvarnosti, veštačke inteligencije, efekti učenja povećavaju se kontaktima i razmenom licem u lice. Uprkos raznolikoj kontrapropagandi, široko opšte obrazovanje još uvek je jedna od najaktuelnijih pedagoških ideja koja, po nalogu opšteg dobra, snagu nalazi kroz duhovno jedinstvo nastavnika i učenika.

Uostalom, još je Humbolt dao jedan prihvatljiv pedagoški odgovor vezan za problem neizvesne budućnosti koji glasi – *obrazovanje*. Osnovno pitanje je glasilo: Šta moram da naučim danas, čak i ako ne mogu da znam šta je to što ću morati da znam sutra? Konrad Paul Liessman, profesor filozofije u Beču, ilustruje ovu tezu na jednom primeru sa fakulteta: „Humboltovsko poimanje obrazovanja modernije je nego ikad. Sve ono što nam je nekada pružalo sigurnost, gubi na značaju – porodica, brak, uloge polova, stalež, partije, crkve, pa čak i država blagostanja. I kao šlag na tortu, tu su još tri stvari: obrazovanje, obrazovanje, obrazovanje!” (2008:62).

Reference

- Böttcher, W. (2002) *Kann eine ökonomische schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Bröckling, U. (2007) *Das unternehmerische Selbst: Sociologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp. Frankfurt.
- Giesecke, H. (1985) *Das Ende der Erziehung*. Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (2009) *Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus*. Juventa Verlag. Weinheim und München.

- Hoffman, D., Maack-Rheinländer, K. (2001) *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des 'Marktes'*. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Liessman, K.P. (2008) *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Naklada Jasenski i Turk.
- Miller, A. (1979) *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Suhrkamp. Frankfurt.
- Reichenbach, R. (2002) Einleitend: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns. In: Reichenbach, R., Oser, F., (Hg.) *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Reichenbach, R., Oser, F. (2002) *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Rekus, J. (2005) Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität? In: Rekus, J., (Hg.) *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Waxmann. Münster.
- Roth, H. (1967) Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Thiersch, Schön, B. (2002) Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen pädagogischem und therapeutischem Denken und Handeln. In: Reichenbach, R., Oser, F., (Hg.) *Die Psychologisierung der Pädagogik*. S.109-125.
- Terhart, E. (2000) Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H.6/2000, S. 809-829.
- Übel, N. (2002) *Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. In: Reichenbach, R., Oser, F., (Hg.) *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Juventa Verlag. Weinheim und München.

PERSPECTIVES OF PEDAGOGY IN (POST)MODERN SOCIETY

Abstract: It is paradoxical how the more is published and debated about the issues of education, upbringing, and education policy, the greater the complexity in that area becomes. The propagated and launched education reforms replace each other, are carried out without fundamental empirical research of individual measures and concepts, little attention being given to the performances and assessing what and why led to their success or failure, with the public discourse seemingly having little interest in these balances.

The paper will analyze the reasons and consequences of neglecting the leading pedagogic maxims - demands, duties, and ethical obligations, which are today suppressed in the

public discussion on pedagogic issues. The description of the tasks of pedagogical activity and educational tradition has fallen into oblivion or been strongly suppressed in competition with ideological opponents such as psychologization, economization, technologization (informatization) - terms that today explain and legitimize educational practice (a parallel to the almost traditional intentions of ideologizing pedagogical activity). Psychologization has allowed the emotionally interpreted subjectivity of the child and young person, with a focus on the relationship dimension, to become the most important, if not the only, measure of pedagogical influence, while the importance of social awareness of values and responsibility is lost. On the other hand, economization, from its original limitation to the interpretation and planning of economic actions, has developed into an area that is understood and planned in society. Common to both ideological pillars of the zeitgeist is the ideal of individuality, which sees emotionally based subjectivity as the ability to constantly and flexibly adapt to market demands. The psychologization and economization of pedagogy included such forms of resistance to criticism - which, on the other hand, represents a certain view of the world.

Regardless of the many benefits of the latest educational technology, digitization, virtual reality, and artificial intelligence, the effects of learning are enhanced by face-to-face contacts and exchanges. Despite various counter-propaganda, broad general education is still one of the most current pedagogical ideas, which, at the behest of the common good, finds its strength through the spiritual unity of teachers and students.

Keywords: pedagogical principle, neoliberal principle, economization, psychologization, technologization.

Biljana Bodroški Spariosu
Faculty of Philosophy, University of
Belgrade, Serbia
E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

UDC: 371.121:37
316.7:37
005.336.4:37.013
Pregledni naučni rad

ARE WE STILL THINKING ABOUT EDUCATION AS PEDAGOGISTS?¹

Abstract: The goal of this paper is the analysis of marginalisation of the pedagogical manner of thinking in modern global policy. The authentic pedagogical view of education in the tradition of continental Europe has been neglected as a consequence of Anglo-American domination of conceptual and research frameworks in the education field. The influence of economic human capital theory on the conceptualisation of education is illustrated in the example of two key agendas of global public policy – contemporary parenting culture and PISA research. The great void occurs by neglecting those dimensions of education that exactly make it “educational“. Post-critical pedagogy is one of the possible responses to reaffirm the pedagogical understanding of education in the spirit of the European tradition of nurturing pedagogy as an autonomous scientific discipline.

Keywords: pedagogical approach to education, human capital, parenting, PISA, post-critical pedagogy.

Introduction

The paper is comprised of three smaller parts in addition to the introduction and conclusion. The first part considers two different traditions in researching and understanding education: Continental and English-speaking traditions. The second part focuses on key characteristics of the human capital theory, which is politically influential on a global level. The third part of the paper illustrates some implications of neglecting the pedagogical approach to education. The conclusion states that careless abandonment of pedagogical perspective may have long-term influences on education, which is losing its intrinsic “educational” characteristics. In that sense, an appeal is made to return to the pedagogical understanding of education.

¹ This research was funded by the Ministry of Education, Science, and Technological Development of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-47/2023-01/ 200163).

Education from the perspective of pedagogy vs education from the perspective of other disciplines

When the issue concerns the nature of educational theories, two different traditions have evolved. One of these reflects Continental European ways of conceptualizing matters; the other reflects parallel influences from the Anglo-American world (Biesta, 2011; Kvernbekk, 2021). In the Continental tradition, educational theory is an attempt to conceptually constitute education as the formal object of a science called pedagogy. Pedagogy established itself as an academic discipline amongst other disciplines. The focus was on educational practices in a range of different settings (family, preschool institutions, school, etc.). The specific pedagogical interest was about how education and/or upbringing could support children and young people in becoming morally autonomous, mature persons (Friesen & Su, 2023). Without some universalistic pretensions in defining education, it could be said from the standpoint of the European pedagogical tradition that education always implies some type of social, generational response to the fact of open possibilities of human development in an ontological sense (Bellmann, 2014a).

In the English-speaking tradition, education is usually considered to be an “applied field of study”, and not a scientific discipline of its own (Biesta, 2011; Siegel & Biesta, 2021). It implies that crucial theoretical work is done in the so-called foundational disciplines (particularly philosophy, psychology, sociology, and history) while distinctively educational sources for theorizing education are left unnoticed (Biesta, 2011). Education as a “field subject” implies a field of practical affairs, like engineering, politics, or business, that is dependent on theories from foundational disciplines. The validity of the practical educational theory can only be judged according to the scientific criteria of the foundational disciplines. The result is that “in the English-speaking tradition, there are usually numerous theories in education but a limited attention to a theory of education” (Bellmann, 2014b: 279).

Domination of economic theory of human capital in educational policies

For many years, the field of education has been under the influence of four fundamental scientific disciplines – psychology, philosophy, sociology, and history (Biesta, 2011). At the end of the 20th century, other disciplines also reached great impact. The contribution of economics to education is especially powerful with its human capital theory.

Human capital is the term economists use to describe the skills an individual possesses that have productive value in the labour market. Its research program was characterized by methodological individualism, that is, the view that all social phenomena should be traced back to their foundation in individual behaviour (Blaug, 2006). Three crucial implications of this theory on the global educational policy can be singled out: (1) education as an investment into useful skills (2) competency-based education and (3) evidence-based education.

Education as human capital is conceptualised in public policies as an investment into useful skills. It has been empirically confirmed that the effects of investments in education are greater at an early age and that they drop during later stages of the life cycle. With that reference, parents and preschool institutions start to be observed as important investors in the early learning of children. It is possible to improve the early learning of children by improving parental competencies, which has dynamic effects on achieving goals of efficiency and equity of educational policies (Cunha, Heckman & Schennach, 2010).

Competency-based education is directed to performance, visibility, and measurability in achieving the predictable outcomes of learning. Competency is the term linked to the level of training for performing a certain task following the criteria known in advance or performance standards. In education, this term has been relevant for vocational education and training, and it has gradually become the focus of the entire education system.

The suggestion that education should become an evidence-based field emerged in the 1990s. A special type of evidence was demanded – usually referred to “as evidence about ‘what works’ – and for the use of one specific research design, namely, the large-scale randomized controlled trial” (Biesta, 2014: 309).

Marginalisation of pedagogical approach to education: two cases

The modern parenting culture and PISA research are two significant projects of the international political agenda. Both are based on the model of the so-called methodological individualism and education based on competencies. In essence, they represent the evidence-based policy in the field of promoting “what works” or best practices.

Contemporary culture of parenting: the first case

Parenting comes into the focus of public discourse relying primarily on scientific findings of psychology (especially of developmental psychology), and

then of other disciplines such as neuroscience, sociology, and economics of education. The traditional pedagogical idea of bringing up a child directed to the development of human (moral) qualities is being abandoned. Two concepts are especially significant. The first one is *the professionalization of parenthood*, which is founded on the standpoint that parenting is a difficult and responsible job that requires training. The second one is *the scientisation of childrearing* and the parent-child relationship, which implies that such training should be grounded on the results of (empirical) scientific research (Ramekers & Suissa, 2012).

As with any other job, parenting requires training based on competencies, with standards of quality and criteria known in advance. Every parent should become competent in the role of “the first teacher” to his/her children. Since early development is a particularly sensitive, if not critical, period in the development of cognitive and non-cognitive skills of children, at least one competent parent is needed who will enable a good start in the life journey of the child. In other words, the human capital of a guardian should be ensured in order to form the human capital of a child. Since no individual can internalise the full benefits from investing in skills (a part is always overflowed onto the environment), society has the interest to subsidise this type of parental training. It is most often accomplished through public financing of campaigns for raising parents’ awareness about the significance and characteristics of a child’s development, and provision of services for parents in the form of giving information, advice, organising schools for parents, etc.

The parenting support policy sensitises the public that the parenting role should not be understood as a part of private, family life. Traditionally private spheres of life come into the spotlight of the public, starting from the issue of whether mothers breastfeed their children or feed them in some other way during their first year of life, up to the techniques of disciplining children in their early ages. At the same time, traditionally public sectors in the European continent are in the process of being privatized, such as schools, primary healthcare, children’s playgrounds, cultural centres, and sports areas. Societies are more and more reducing public space, which would be available to children and the young in a safe and free manner without direct parental supervision and commercial interest (Creasy & Corby, 2019).

Contemporary parenting culture is value-neutral – based on objective scientific data. With that reference, parenting responsibility is understood narrowly in terms of the correct application of scientific knowledge. Taken together, these two phenomena – of scientific languages and professionalisation – refer to “what

we would like to identify as the scientisation of the parent-child relationship” (Ramekers & Suissa, 2012: 3).

PISA program: the second case

By the 1990s, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) developed the Programme for International Student Assessment (PISA) based on the following assumptions of the theory of human capital: (1) education is the key factor of economic growth; (2) schooling produces value-added qualities compared to the existing capabilities of students and parental involvement (3) it is possible to identify the characteristics of schools and education systems that produce high value-added quality, which makes them the examples of good practice and proof that policies “work well”; (4) the quality of school education is measured quantitatively in short cycles through standardised tests; (5) as the metrics on the level of the national state, better results in tests (the so-called *Gross Domestic Performance – GDP_{Per}*) foresee higher economic productivity (*Gross Domestic Product – GDP*).

PISA has been administered every three years since 2000. Randomly sampled students complete a two-hour test designed to assess their competency in science, mathematics, and reading literacy. PISA claims that they do not test students’ retention of curriculum-based knowledge but instead assess in terms of the acquisition of broad concepts and skills that allow knowledge to be applied. By quantifying individual students’ level of proficiency based on their performance on the test, PISA is able to calculate mean national scores for the three subject domains. These national means are the basis of the country rankings or ‘league tables’ (Lewis, 2020; Spring, 2015).

It can be said that PISA is “one of the largest non-experimental research exercises the world has ever seen” (Murphy, 2014: 898). Literacy is the key term in the PISA’s agenda and describes the performance of 15-year-old students (when they acquire the right to be employed through the labour market in developed countries) in various contexts of “real life” (Schleicher & Zoido, 2016).

Conclusion

The question “What makes education educational?” can be generally answered in several ways. It is especially significant not to forget this question in the era of global educational policy based on economic logic and *psy* discourse.

One of the replies has come in the form of an appeal of post-critical pedagogy, that it is necessary to give the pedagogy its intrinsic value back. Pedagogical responsibility implies that pedagogical issues are researched from the pedagogical point of view, and not only from the external perspectives of other disciplines. Other disciplines “subject education to another logic and make us forget about what is properly educational about education” (Vlieghe & Zamojski, 2021: 38).

It cannot be done solely empirically since education is a social practice and not a natural phenomenon. It may be a good way “that we should begin by asking people who are involved in education, but even there we cannot evade explorations of what education ‘is’, which also raises questions about what would not count as education, what the justification for such demarcations is, and so on” (Siegel & Biesta, 2021: 539).

References

- Bellmann, J. (2014a). The changing field of educational studies and the task of theorizing education. In: G. Biesta, J. Allan & R. Edwards (Eds.), *Making a difference in theory: The theory question in education and the education question in theory* (pp. 65-81). Routledge.
- Bellmann, J. (2014b). Educational theory, nature of. In: D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (pp. 273-279). Sage.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2014). Evidence-based policy and practice. In: D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (pp. 309-311). Sage.
- Blaug, M. (2006). *The methodology of economics or how economists explain*. Cambridge University Press.
- Creasy, R. & Corby, F. (2019). *Taming childhood? A critical perspective on policy, practice, and parenting*. Palgrave Macmillan.
- Cunha, F., Heckman, J. & Schennach, S. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931.
- Friesen, N. & Su, H. (2023). What is pedagogy? Discovering the hidden pedagogical dimension. *Educational Theory*, 73(1), 6-28.
- Kvernbekk, T. (2021). *The nature of educational theories goal-directed, equivalence and interlevel theories*. Routledge.

- Lewis, S. (2020). *PISA, policy and the OECD respatialising global educational governance through PISA for school*. Springer.
- Marphy, D. (2014). Issues with PISA's use of its data in the context of international educational policy convergence. *Policy Futures in Education*, 12(7), 893-916.
- Schleicher, A. & Zoido, P. (2016). The policies that shaped PISA, and the policies that PISA shaped. In: K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 374-384). John Wiley & Sons.
- Spring, J. (2015). *Economization of education: Human capital, global corporations, skills-based schooling*. Routledge.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2021). Approaching education on its own terms In: P. Howard, T. Saevi, A. Foran, & G. Biesta (Eds.), *Phenomenology and educational theory in conversation back to education itself* (pp. 34-44). Routledge.

DA LI O OBRAZOVANJU JOŠ UVEK RAZMIŠLJAMO KAO PEDAGOZI?

Sažetak: Cilj ovog rada je analiza marginalizacije pedagoškog načina mišljenja u savremenoj globalnoj politici. Kao posledica dominacije anglo-američkog konceptualnog i istraživačkog okvira u polju obrazovanja zanemaren je autentično pedagoški pogled na obrazovanje u tradiciji kontinentalne Evrope. Na primeru dve ključne agende globalne obrazovne politike – savremene kulture roditeljstva i PISA istraživanja, ilustruje se uticaj ekonomske teorije ljudskog kapitala na konceptualizaciju obrazovanja. Velika praznina nastaje zanemarivanjem onih dimenzija obrazovanja koje ga čine upravo „obrazovnim“. Postkritička pedagogija je jedan od mogućih odgovora reafirmacije pedagoškog razumevanja obrazovanja u duhu evropske tradicije negovanja pedagogije kao autonomne naučne discipline.

Ključne reči: pedagoški pristup obrazovanju, ljudski kapital, roditeljstvo, PISA, postkritička pedagogija.

*PEDAGOGIJA U SAVREMENOM
DRUŠTVENOM KONTEKSTU*

*PEDAGOGY IN THE CONTEMPORARY
SOCIAL CONTEXT*

Stefan Ninković

Filozofski fakultet Univerziteta u
Novom Sadu, Srbija
E-mail: stefan.ninkovic@ff.uns.ac.rs

UDC: 371.112:004.9
371.213:004.9
Originalni naučni rad

Marijana Momčilović

Filozofski fakultet Univerziteta u
Novom Sadu, Srbija

Olivera Knežević Florić

Filozofski fakultet Univerziteta u
Novom Sadu, Srbija

RAZVOJ SKALE DIGITALNOG PEDAGOŠKOG LIDERSTVA

Sažetak: Upotreba digitalnih tehnologija u svrhu obezbeđivanja visokokvalitetne nastave predstavlja jedan od velikih izazova za školske sisteme. Dosadašnje empirijske studije su naglašavale važnost profesionalnih kompetencija nastavnika u domenu korišćenja digitalne tehnologije u nastavi. Uloga školskog liderstva u kreiranju uslova za uspešnu implementaciju tehnologije je nedovoljno istražena. Na osnovu prethodno iznetog, cilj ovog rada bio je razvijanje skale digitalnog pedagoškog liderstva i ispitivanje njene unutrašnje strukture i pouzdanosti. U istraživanju je učestvovalo 73 nastavnika (78.08% ženskog pola) koji rade na različitim nivoima obrazovnog sistema. Rezultati eksplorativne faktorske analize su ukazali da je reč o jednodimenzionalnoj skali koja meri opšti konstrukt digitalnog pedagoškog liderstva direktora škole. Sve stavke u okviru skale imale su visoka faktorska zasićenja i kompozitna pouzdanost instrumenta bila je veoma visoka. Nalazi ovog istraživanja pružaju preliminarnu dokazu o mogućnostima korišćenja skale digitalnog pedagoškog liderstva u Srbiji.

Ključne reči: tehnologija, digitalno pedagoško liderstvo, direktor škole, nastavnici.

Uvod

U poslednjim decenijama upotreba digitalnih tehnologija predstavlja jednu od najdinamičnijih oblasti istraživanja u obrazovanju (Valtonen et al., 2022). Rezultati studija naglašavaju da sama učestalost korišćenja tehnologije u školi ne dovodi do boljih ishoda učenja (OECD, 2015). Shodno tome, naučnici su počeli sve više da se fokusiraju na kvalitet umesto kvantitet upotrebe tehnologije

(Antonietti et al., 2023; Backfisch et al., 2021; Fütterer et al., 2022; Juuti et al., 2022; Parker et al., 2019; Petko et al., 2017).

Koncept pedagoškog liderstva akcenat stavlja na ulogu direktora u unapređenju nastave (Hallinger, 2003; Hallinger & Murphy, 1985). Naučni dokazi pokazuju da su stavovi i prakse nastavnika mehanizmi preko kojih pedagoško liderstvo ostvaruje efekte na učenje i postignuće učenika (Hallinger et al., 2020). Pored pedagoškog liderstva u analognom okruženju, istraživači su identifikovali i digitalni oblik pedagoškog liderstva (Berkovich & Hassan, 2022; McLeod, 2015; Pollock, 2020). Biti lider digitalne transformacije škole zahteva promovisanje vizije integracije tehnologije, definisanje strategije za postizanje koherentnosti za podučavanje i učenje u hibridnom ili onlajn školovanju i stvaranje mogućnosti za profesionalni razvoj nastavnika u inkorporiranju tehnologije (Berkovich & Hassan, 2022; Blau & Presser, 2013).

Literatura o digitalnom pedagoškom liderstvu je uglavnom teorijska (McLeod, 2015; Pollock, 2020), dok je oskudno empirijsko znanje o ovom konstrukt. Tek nedavno su istraživači (Berkovich & Hassan, 2022) ispitivali kako digitalno pedagoško liderstvo utiče na učenje u onlajn okruženju (Berkovich & Hassan, 2022). Stoga je cilj ove studije kreiranje validnog instrumenta koji bi omogućio nova istraživanja o odnosu između digitalnog pedagoškog liderstva i primene tehnologije u nastavi. Tačnije, svrha ove studije je bila dvostruka: 1) da se razvije skala digitalnog pedagoškog liderstva i 2) da se proceni validnost i pođdanost skale.

Metod

Skala digitalnog pedagoškog liderstva

Kreiran je instrument od 16 tvrdnji na osnovu proučavanja literature i uz uvažavanje specifičnosti obrazovnog konteksta Srbije. Operacionalizacija konstrukta digitalnog pedagoškog liderstva je zasnovana na modelu Halingera (Hallinger & Wang, 2015) koji se sastoji od tri komponente: definisanje misije škole, upravljanje kurikulumom i promovisanje pozitivne školske klime. Za potrebe kreiranja stavki u instrumentu koje se podudaraju sa dimenzijama teorijskog modela pedagoškog liderstva analizirali smo postojeće instrumente u ovoj oblasti. Reč je o instrumentu autora Grejs (Grace, 2020) koji meri percepciju direktora i nastavnika o tehnološkom liderstvu. Drugi instrument grupe autora (Wu et al., 2019) se odnosi na obrazovni kontekst u Šangaju i takođe meri digitalno liderstvo direktora u školi, dok treći instrument (Karaca et al., 2013) fokus stavlja

na ulogu podrške direktora škole primeni tehnologije u nastavi. Sve stavke su pažljivo prevedene i usklađene sa kontekstom obrazovnog sistema Srbije. Primer stavke iz instrumenta glasi „Direktor deli viziju o korišćenju IKT-a sa nastavnicima“. Ispitanici su odgovarali na Likertovoj petostepenoj skali (od 1 – uopšte se ne slažem, do 5 – potpuno se slažem).

Uzorak

Istraživanje je sprovedeno u junu 2021. godine. Direktorima je najavljeno istraživanje i od njih je zatražena dozvola za podelu upitnika u školi. Upitnik je distribuiran putem onlajn forme, i prikupljeni su odgovori 73 nastavnika (78.08% nastavnika ženskog pola, 21.92% muškog pola). Nastavnici u uzorku bili su sa različitih nivoa obrazovanja: 32.08% su nastavnici predmetne nastave u osnovnoj školi, 28.7% nastavnici razredne nastave, 26% nastavnika radilo je u gimnaziji, i 12.3% radilo je u srednjoj stručnoj školi. Prosečna starost nastavnika u uzorku bila je 42 godine. Kada govorimo o radnom iskustvu, 34.2% nastavnika radilo je u nastavi 20 ili više godina, 32.8% nastavnika ima od 11 do 20 godina radnog iskustva, 15% nastavnika imalo je od 6 do 10 godina u nastavi, dok je 17.8% nastavnika imalo do pet godina iskustva.

Obrada podataka

Eksplorativna faktorska analiza je primenjena kako bismo ispitali strukturu skale digitalnog pedagoškog liderstva. Iako uzorak čini 73 nastavnika, novije metodološke studije ukazuju da rezultati eksplorativne faktorske analize na malim uzorcima mogu biti verodostojni u slučaju visokih faktorskih zasićenja (McNeish, 2017). Ekstrakcija faktora je utvrđena metodom glavnih osa (eng. *principal axis factoring*) budući da pretpostavka o normalnoj distribuciji podataka nije bila ispunjena (Goretzko et al., 2021). Kako bismo utvrdili da li je matrica pogodna za faktorizaciju primenili smo Bartletov test sfericiteta koji utvrđuje meru reprezentativnosti analiziranog skupa varijabli. Pretpostavka o faktorskoj strukturi upitnika proverena je primenom paralelne analize (Goretzko et al., 2021). Sve statističke analize urađene su u programu [JASP](#).

Rezultati

Na osnovu prve analize utvrđeno je da sve tvrdnje iz skale treba zadržati jer su vrednosti komunaliteta bile veće od 0.30. Vrednost Kajzer-Majer-Olkinov (KMO) testa iznad 0.70 (KMO = 0.924) i značajan Bartletov test sferičnosti

ukazali su na to da je matrica pogodna za faktorizaciju. Vrednost karakterističnog korena veća od 1 evidentirana samo za jedan faktor, a paralelna analiza je pokazala da treba zadržati jedan faktor koji objašnjava 68.6% varijanse podataka.

Dakle, teorijska pretpostavka o trofaktorskoj strukturi nije potvrđena i dobijeno je da skala meri opšti konstrukt digitalnog pedagoškog liderstva. Rezultati su ukazali na visoke vrednosti faktorskih zasićenja tvrdnji (Tabela 1). U poslednjoj fazi analize, ispitali smo pouzdanost interne konzistencije skale digitalnog pedagoškog liderstva, iskazane Kronbahovim alfa koeficijentom. Kronbahov koeficijent alfa je iznosio 0.971 što ukazuje na odličnu unutrašnju konzistentnost skale.

Tabela 1. Faktorska zasićenja stavki skale digitalnog pedagoškog liderstva

Stavka	Faktorsko zasićenje
Direktor razvija zajedničku viziju integracije IKT-a u nastavi.	0.844
Direktor deli viziju o korišćenju IKT-a sa nastavnicima.	0.901
Direktor postavlja jasne i dostižne ciljeve u vezi sa primenom IKT-a u nastavi.	0.892
Direktor razgovara sa nastavnicima o ulozi IKT-a u nastavi i učenju.	0.848
Direktor u procenjivanju rada nastavnika uključuje povratne informacije o primeni IKT-a u nastavi.	0.849
Direktor podržava upotrebu IKT-a na časovima.	0.663
Direktor osnažuje nastavnike da koriste IKT na inovativan način kako bi poboljšali kvalitet nastave i učenja.	0.829
Direktor ohrabruje nastavnike da preuzimaju rizik u vezi sa primenom IKT-a.	0.763
Direktor uključuje nastavnike u istraživanje novih tehnologija u školi.	0.761
Direktor promoviše školsku kulturu korišćenja IKT-a.	0.927
Direktor obezbeđuje visoku tehnološku opremljenost škole.	0.758
Direktor pruža dovoljno IKT opreme koja odgovara mojim potrebama.	0.795
Direktor obezbeđuje adekvatne mogućnosti za stručno usavršavanje u oblasti IKT-a.	0.869
Direktor organizuje različite podsticaje za upotrebu IKT-a (obuke, radionice, ogledne časove).	0.801
Direktor ohrabruje nastavnike da redovno koriste onlajn obuke.	0.830
Direktor formira timove i obezbeđuje potrebnu opremu kako bi implementirao, održao i kontinuirano poboljšavao korišćenje IKT-a koje podržava učenje.	0.877

Diskusija i zaključak

U ovom istraživanju smo imali za cilj da razvijemo instrument digitalnog pedagoškog liderstva koji će nam pomoći u razumevanju faktora primene digitalnih tehnologija u nastavi. Iako smo pošli od teorijskog modela pedagoškog liderstva (Hallinger & Wang, 2015) koji obuhvata tri seta komponenti ponašanja direktora: definisanje misije škole, upravljanje kurikulumom i razvijanje pozitivne školske klime, rezultati eksplorativne faktorske analize pokazali su da je skala jednodimenzionalna i meri opšti konstrukt digitalnog pedagoškog liderstva direktora škole. Treba imati u vidu da se u istraživanjima u analognom okruženju (Bellibaş et al., 2021; Ninković et al., 2022) dobijaju visoke korelacije između dimenzija liderstva direktora škole. U takvim situacijama uobičajeno je da se obrazovno liderstvo tretira kao jednodimenzionalni konstrukt ili konstrukt višeg reda. Litvud i saradnici (Leithwood et al., 2008) navode da uspešni lideri primenju prakse koje su osetljive na kontekst. Prema tome, rezultate treba tumačiti u kontekstu karakteristika obrazovnog sistema u Republici Srbiji.

Kada je reč o preporukama za buduća istraživanja, bilo bi dobro da se skala primeni na većem uzorku nastavnika koji rade na različitim nivoima školskog sistema. U budućim istraživanjima fokus treba da bude i na efektima digitalne kompetentnosti direktora na lidersko ponašanje u oblasti obrazovnih tehnologija (Shepherd & Taylor, 2019). S druge strane, potrebno je ispitati u kojoj meri digitalno pedagoško liderstvo direktora predviđa kvalitet i kvantitet implementiranja tehnologije u nastavnim aktivnostima. Takođe, iako direktori i dalje imaju primarnu odgovornost za digitalni razvoj škole, liderstvo direktora bi moglo biti dopunjeno distribuiranim oblicima vođenja od strane tehnoloških koordinatora i nastavnika lidera (Christensen et al., 2018). Ukupno uzevši, ovo istraživanje je rezultiralo preliminarnim dokazima da je kreirana skala validan i pouzdan instrument i pružilo je osnovu za buduća istraživanja i proširivanje saznanja o ovom konstrukt.

Reference

- Antonietti, C., Schmitz, M. L., Consoli, T., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2023). Development and validation of the ICAP Technology Scale to measure how teachers integrate technology into learning activities. *Computers & Education, 192*, 104648. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104648>
- Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility. *Computers & Education, 166*, 104159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104159>

- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814. <https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>
- Berkovich, I., & Hassan, T. (2022). Principals' digital instructional leadership during the pandemic: Impact on teachers' intrinsic motivation and students' learning. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221113411>
- Blau, I., & Presser, O. (2013). e-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000-1011. doi:10.1111/bjet.12088
- Christensen, R., Eichhorn, K., Prestridge, S., Petko, D., Baker, R., Slighte, H., Allayar, G. & Knezek, G. (2018). Preparing Learning Leaders for the Integration of Technology for Effective Instruction. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 457-472. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9385-9>
- Fütterer, T., Scheiter, K., Cheng, X., & Stürmer, K. (2022). Quality beats frequency? Investigating students' effort in learning when introducing technology in classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102042. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102042>
- Goretzko, D., Pham, T. T. H., & Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current Psychology*, 40, 3510-3521. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00300-2>
- Grace, G. (2020). *The development of a new instrument comparing teacher and principal perceptions of school technology leadership*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kentucky.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal* 86(2), 217-247.

- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- JASP Team (2023). JASP (Version 0.17.1). [Computer software]. Retrieved from <https://jasp-stats.org/>
- Juuti, K., Kervinen, A., & Loukomies, A. (2022). Quality over frequency in using digital technology: Measuring the experienced functional use. *Computers & Education, 176*, 104361. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104361>
- Karaca, F., Can, G., & Yildirim, S. (2013). A path model for technology integration into elementary school settings in Turkey. *Computers & Education, 68*, 353-365. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.017>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management 28*(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- McLeod, S. (2015). Facilitating administrators’ instructional leadership through the use of a technology integration discussion protocol. *Journal of Research on Leadership Education, 10*(3), 227-233. <https://doi.org/10.1177/1942775115623393>
- McNeish, D. (2017). Exploratory factor analysis with small samples and missing data. *Journal of Personality Assessment, 99*(6), 637-652.
- Ninković, S., Knežević-Florić, O., & Đorđić, D. (2022). Transformational leadership and teachers’ use of differentiated instruction in Serbian schools: investigating the mediating effects of teacher collaboration and self-efficacy. *Educational Studies, 1-20*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2081787>
- OECD. (2015). *Students, computers and learning. making the connection*. PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555>
- Parker, C. E., Styliniski, C. D., Bonney, C. R., DeLisi, J., Wong, J., & Doty, C. (2019). Measuring quality technology integration in science classrooms. *Journal of Science Education and Technology, 28*(5), 567–578. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09787-7>
- Petko, D., Cantieni, A., & Prasse, D. (2017). Perceived quality of educational technology matters. *Journal of Educational Computing Research, 54*(8), 1070–1091. <https://doi.org/10.1177/0735633116649373>
- Pollock, K. (2020). School leaders’ work during the COVID-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Educational Administration, 48*(3), 38-44.

- Shepherd, A. C., & Taylor, R. T. (2019). An analysis of factors which influence high school administrators' readiness and confidence to provide digital instructional leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 52-76.
- Valtonen, T., Lopez-Pernas, S., Saqr, M., Vartiainen, H., Sointu, E. T., & Tedre, M. (2022). The nature and building blocks of educational technology research. *Computers in Human Behavior*, 128, 107123. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107123>
- Wu, B., Yu, X., & Hu, Y. (2019). How does principal e-leadership affect ICT transformation across different school stages in K-12 education: Perspectives from teachers in Shanghai. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1210-1225. <https://doi.org/10.1111/bjet.12766>

DEVELOPMENT OF DIGITAL INSTRUCTIONAL LEADERSHIP SCALE

Abstract: The use of digital technologies to provide high-quality teaching is one of the great challenges for school systems. Previous empirical studies have emphasised the importance of teacher competencies in the domain of using digital technology in instruction. The role of school leadership in creating conditions for the successful implementation of technology has been insufficiently studied. Based on what was previously stated, this paper aimed to develop a digital instructional leadership scale and examine its internal structure and reliability. In the research, participants included 73 teachers (78.08% female) who work at different levels of the educational system. The results of the exploratory factor analysis indicated that it is a one-dimensional scale that measures the general construct of the school principal's digital instructional leadership. All items within the scale had high factor loadings, and the composite reliability of the instrument was very high. The findings of this research provide preliminary evidence on the possibilities of using the scale of digital instructional leadership in Serbia.

Keywords: technology, digital instructional leadership, school principal, teachers.

Brane Mikanović

Filozofski fakultet Univerziteta u
Banjoj Luci, Bosna i Hercegovina
E-mail: brane.mikanovic@ff.unibl.org

UDC: 37.018.43:616.98

Originalni naučni rad

Goran Aljetić

Republička uprava za inspekcijske
poslove, Bosna i Hercegovina

Kristijan Popović

Filozofski fakultet Univerziteta u
Banjoj Luci, Bosna i Hercegovina

DETERMINISANOST NASTAVE NA DALJINU ZA VREME PANDEMIJE KOVID-19

Sažetak: U vaspitno-obrazovnoj praksi na našim prostorima, nastava na daljinu nije znatnije primenjivana. Pandemijska Kovid-19 zahtevala je njeno brzo uvođenje. Krićka analiza dosadašnjih istraživanja, kao i iskustva praktičara, pokazuju da se za vreme pandemije nastava na daljinu primenjivala u školskim institucijama na različitim nivoima, na različite načine i da je pored određenih dometa uoćen i veći broj ograničenja. Cilj istraživanja je da se postupkom faktorske analize identifikuju faktori koji determinišu vrednosti i nedostake nastave na daljinu za vreme pandemije Kovid-19. Na uzorku od 474 nastavnika osnovnih škola u Republici Srpskoj primenjena je *Skala procene vrednosti i nedostataka nastave na daljinu* ($\alpha=0,88$). Nakon metodološki opravdanog postupka faktorske analize (KMO iznosi 0,92; i BT je znaćajan na nivou 0,00), identifikovana su sledeća četiri faktora sa kumulativnim zasićenjem varijanse od 50,54%: *slabosti nastave na daljinu* (27,98%), *vrednosti nastave na daljinu* (12,5%), *pozicija subjekata u nastavi na daljinu* (5,94%) i *didaktićki zadaci u nastavi na daljinu* (4,13%). Identifikovani faktori impliciraju da nastavu na daljinu determinišu određeni nedostaci, ali i vrednosti. Na uklanjanju nedostataka i unaprećivanju vrednosti treba kontinuirano raditi uz posebno uvaćavanje didaktićko-metodićkih osnova različityh nastavnih predmeta.

Ključne reći: nastava na daljinu, faktorska analiza, vrednosti nastave na daljinu, nedostaci nastave na daljinu.

Uvod

U prvoj polovini 2020. godine, zbog pandemije Kovid-19, širom sveta škole su morale da pronađu adekvatan odgovor na problem organizacije nastave. Uobičajena nastava na različite načine je integrisana u alternativne modele nastave (Boškić & Hausknecht, 2021; Stepanović, 2020). U prvi plan stavljeno je podučavanje učenika na daljinu, odnosno intenzivirana je nastava na daljinu (Cvijetić i sar., 2022). Takva nastava zahtevala je od nastavnika i učenika brzo prilagođavanje novom obrazovnom kontekstu (Đorđić i sar., 2021). Usled nepredviđenih okolnosti izostala je adekvatna pedagoška priprema nastavnika za nastavu. Kod nas je evidentan i nedostatak ranijih iskustava nastavnika u kontekstu nastave na daljinu, tako da su oni znatno bili prepušteni ličnom tumačenju realizovane nastave na daljinu i oslanjanju postojećim digitalnim veštinama.

Pedagogija poznaje brojne paradigme nastave na daljinu, koje opisuju razne načine na koje učenici usvajaju znanja upotrebom digitalnih sistema (Stepanović, 2020). Nastavu na daljinu (*distance learning*) i onlajn nastavu (*online teaching*) tumačimo kao izvođenje nastavnog procesa delimično ili potpuno pomoću interneta (Ko & Rossen, 2017). Reč je o učenju i podučavanju u virtuelnom okruženju primenom savremenih tehnologija. Izmenjen položaj učenika, fizička udaljenost od nastavnika i drugih učenika (Đorđić i sar., 2021) predstavlja bitnu odrednicu nastave na daljinu. Uprkos promeni pozicije, u ovoj nastavi lako se komunicira i saraduje sa nastavnikom i učenicima (Vasilijević i sar., 2022; Novaković, 2021). Neke od ranijih studija (Bali & Liu, 2018; Tichavsky et al., 2015) pokazale su da učenici više poverenja imaju u redovnu nastavu u učionici nego u nastavu na daljinu.

U studijama se ukazuje na pozitivne strane nastave na daljinu, kao što su znatan potencijal za obrazovanje u budućnosti (Stepanović, 2020). Učenici su motivisani za nastavu na daljinu (Reznikova & Posidelova, 2021). U vrednosti ove nastave ubrajamo i efikasno upravljanje vremenom (Vučetić i sar, 2020), povećanje kvaliteta nastavnih materijala i mogućnost veće individualizacije (Vidosavljević, 2022). Vrednosti ove nastave odnose se i na pogodnosti rada sa onlajn tehnologijama, brze povratne informacije, kvalitet sinhronih predavanja, pristupačnost nastavnih materijala, fleksibilnost učenja i sl. (Đorđić i sar., 2021; Vasilijević i sar., 2022; Vučetić i sar, 2020; Cvijetić i sar., 2022; Škobo, 2022).

Nedostaci nastave na daljinu predstavljaju izazove za njeno unapređivanje u budućnosti. Mišljenja nastavnika i učenika, kao i posledice rezultata ranijih studija dragocene su preporuke za poboljšanje nastave na daljinu. Najčešće

preporuke za unapređivanje ove nastave odnose se na rešavanje tehničkih problema (Pejatović i sar., 2021), stvaranje interaktivnog virtuelnog okruženja (Vasilijević i sar., 2022), te na profesionlano usavršavanje nastavnika za upotrebu digitalnih tehnologija i internet platformi za obrazovanje (*Stavovi mladih o online nastavi u Srbiji*, 2020).

Metod

Cilj istraživanja je da se postupkom faktorske analize identifikuju faktori koji determinišu vrednosti i nedostake nastave na daljinu za vreme pandemije Kovid-19. Uzorkom istraživanja obuhvaćeno je 474 nastavnika razredne i predmetne nastave osnovnih škola u Republici Srpskoj, u drugom polugodištu školske 2019/20. godine. Primenjena je *Skala procene vrednosti i nedostataka nastave na daljinu* ($\alpha=0,88$). Primena faktorske analize doprinela je konstruisanju validnog instrumenta, od 70 tvrdnji u prvooj, zadržana je 41 tvrdnja u konačnoj verziji *Skale*.

Korelacionu matricu podvrgli smo statističkim testovima: Kajzer-Majer-Olkinov pokazatelj adekvatnosti uzorka (vrednost $KMO=0,92$ je visoka) i Bartletov test sferičnosti je značajan ($\chi^2=9821,53$; $df=820$; Sig. 0,00). Veliki deo varijanse ispitivanih varijabli uslovljen je zajedničkim faktorima.

Faktorsku analizu realizovali smo primenom glavnih komponenti (*principal component analysis, PCA*). Kriterijumi za ekstrakciju broja faktora bili su Kajzer-Gutmanov kriterijum za vrednosti karakterističnog korena, Katelov test odrona, minimum 50% objašnjenje varijanse i što manji broj faktora (Pallant, 2009). Identifikovano je više modela koji zadovoljavaju osnovne statističke uslove. U rezultatima istraživanja prikazaćemo model sa četiri faktora.

Rezultati i diskusija

Nakon faktorskse anlike opredelili smo se za model u kojem su identifikovana četiri faktora (kumulativno zasićenje varijanse 50,54%).

Prvi faktor – *slabosti nastave na daljinu* (27,98% varijanse, 20 tvrdnji). Slabosti nastave na daljinu možemo posmatrati u odnosu na učenike, u odnosu na nastavnike i u odnosu na ostale pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke nedostatke. Slabosti ove nastave u odnosu na učenike impliciraju da oni nisu u prilici da uče individualizovano, njihova uloga je pasivna i uglavnom su u objekatskoj poziciji, učenici teže prate dinamiku obaveza, posebno u predmetnoj nastavi, ne razvija se funkcionalna pismenost.

Slabosti nastave na daljinu u odnosu na nastavnike pokazuju da je njima teško primenjivati individualizovane pristupe učenicima, njihova uloga je izraženija od uloge učenika i otežana je administrativna funkcija, otežano je učenje i podučavanje učenika.

Ostale pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke slabosti nastave na daljinu impliciraju veći broj nedostataka: otežana primena didaktičko-metodičkih inovacija, izaziva monotoniju, teže je ostvariti pedagošku funkciju, uglavnom se usvajaju reproduktivna znanja, izražena je kvantitativna priroda nastave, otežana je evaluacija ishoda vaspitanja, pitanje discipline nije aktuelno, domaći zadatak nema potpuni pedagoški značaj, narušena je artikulacija tradicionalnog nastavnog časa, uočavaju se duži uvodi, direktno se prelazi na obradu sadržaja i površno se zaključuje, dominira najslabija varijanta predavačke nastave.

Nastavu na daljinu treba prihvatiti kao inovaciju, što podrazumeva detaljnu pripremu pre njene neposredne realizacije. Ova nastava je podložna modelovanju, tako da se u okviru nje mogu razvijati različite strategije obrazovanja, primenjivati različite metode i postupci učenja, što može doprineti prevazilaženju uočenih nedostataka.

Drugi faktor – *vrednosti nastave na daljinu* (12,5% varijanse, sadrži devet tvrdnji). Ovakva nastava je prepoznata kao model nastave koji se može primenjivati bez obzira na nastavni predmet i vrstu nastavnog časa, učenicima se mogu ponuditi različite tehnike učenja, razvija koncentraciju i privlači pažnju učenika, organizacija realizovane nastave na daljinu je efikasna, moguća je motivacija učenika, većina učenika u ovoj nastavi je aktivnija, učenici više uče i učenje je efikasno kao i u redovnoj nastavi, moguće je unapređivati različita područja vaspitanja. Slične vrednosti potvrđene su i u drugim istraživanjima (Reznikove & Posidelove, 2021).

Uočene vrednosti se mogu unapređivati, posebno kada se nastava na daljinu kombinuje sa redovnom nastavom. Posebnu pažnju treba usmeriti na mogućnost uključivanja učenika u realizaciju ove nastave. Naglašavamo i to da vremenski okvir od deset minuta za jedan nastavni čas, nije relevantan da bi se uočene vrednosti kao i nedostaci realizovane nastave na daljinu prihvatili kao trajne determinante.

Treći faktor – *pozicija subjekata u nastavi na daljinu* (5,94% varijanse, sadrži sedam tvrdnji). Proces socijalizacije manje je izražen u nastavi na daljinu u odnosu na redovnu nastavu. Vremenom učenici postaju samostalniji, profesionalni razvoj nastavnika je prisutniji. Za realizaciju nastave potrebni su određeni tehnički uslovi u porodici, nastavu treba da prati veći broj uputstava za učenike koje treba

da pripreme nastavnici. Učenicima sa preprekama u učenju i učešću nastava na daljinu predstavlja težu varijantu nastave, nastavnicima je teško da objektivno vrednuju rad učenika.

Pozicija subjekata nastave se stalno menja. Njihova pozicija za vreme pandemije uslovljena je brojim razlozima: dužina trajanja realizacije nastave na daljinu, drugačiji stil nastavnog rada nastavnika koji su snimali časove nastave u odnosu na stilove koje su učenici imali u redovnoj nastavi, isti zadaci za sve učenike.

Četvrti faktor – *didaktički zadaci u nastavi na daljinu* (4,13% varijanse, sadrži pet tvrdnji). U nastavi na daljinu uglavnom se ostvaruje obrazovni zadatak nastave, nastava je prilagođena prosečnom učeniku, vaspitni ishodi su manji zbog izostanka međusobne komunikacije učenika, vaspitni zadatak se zapostavlja, nastavnici nemaju povratnu informaciju o funkcionalnim zadacima nastave.

Uočene nedostatke moguće je prevazići efikasnijim strukturisanjem časova, izborom egzemplarnih primera i zadataka, slanjem detaljnijih uputstava učenicima. U odnosu na obrazovne zadatke nastave treba se što više bazirati na odvajanje bitnog od nebitnog, u odnosu na vaspitne zadatke treba se oslanjati na kompleksne primere i izvoditi zaključke sa izraženim uverenjima, stavovima i vrednostima. Treba razmotriti drugačiju mogućnost provere funkcionalnih zadataka nastave, umesto slanja rešenja urađenih zadataka i pisanih potvrda o završenim obavezama, nastavnicima i učenicima treba da ostvare živu komunikaciju, što različite platforme omogućavaju.

Sve prethodno navedeno implicira da se više radi o nedostacima, preprekama i slabostima, nego o vrednostima i prednostima realizovane nastave na daljinu za vreme pandemije Kovid-19 u Republici Srpskoj. Tako i rezultati istraživanja Marije Jovanović i Dragane Dimitrijević (2023) pokazuju da se barijere u nastavi na daljinu u srednjoj školi u Srbiji za vreme pandemije mogu razvrstati u više grupa (socio-emocionalne, sadržajne, komunikacija i podrška, tehničke veštine, procena, tehnički uslovi, administrativna pitanja, organizaciona pitanja, varanje na testovima).

Zaključak

Nastava na daljinu, realizovana za vreme pandemije Kovid-19 u Republici Srpskoj, determinisana je vrednostima koje opravdavaju njenu primenu, ali i nedostacima koji se mogu prevazići. Unapređivanje vrednosti i uklanjanje nedostataka mora biti kontinuiran proces, uz uvažavanje didaktičko-metodičkih osnova nastavnih predmeta. Pored procena nastavnika o realizovanoj nastavi na

daljinu za vreme pandemije Kovid-19, istraživanja treba usmeriti i na eksperimentalne provere primene nastave na daljinu u različitim nastavnim predmetima, na različitim vrstama nastavnih časova i na različitim nivoima obrazovanja. Nastavu na daljinu ne treba kategorično odbaciti, niti se za nju opredeliti kao za najefikasniji model nastave u vanrednim situacijama. U budućnosti veću pažnju treba posvetiti razvoju digitalnim kompetencijama nastavnika i učenika. Didaktičko-metodičko usavršavanje kompetencija nastavnika za realizaciju nastave na daljinu treba sistemski rešavati.

Reference

- Bali, S., & Liu, M. C. (2018). Students' perceptions toward online learning and face-to-face learning courses. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1108(1), p. 012094. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1108/1/012094>
- Boškić, N., & Hausknecht, S. (2021). Promena obrazovnog okruženja - za vreme i posle pandemije virusa korona. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 34(4), 36-50. <https://doi.org/10.5937/inovacije2104036B>.
- Cvijetić, M. M., Marić, M. R., & Beljanski, M. B. (2022). Prednosti i nedostaci nastave na daljinu iz ugla nastavnika i roditelja. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 35(2), 1-15. <https://doi.org/10.5937/inovacije2202001C>.
- Đorđić, D. M., Cvijetić, M. M., & Damjanović, R. D. (2021). Iskustva učitelja i nastavnika tokom realizacije nastave na daljinu usled pandemije virusa korona (COVID-19). *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 34(2), 86-103. <https://doi.org/10.5937/inovacije2102086D>
- Jovanović, M. M. & Dimitrijević, V. D. (2023). Barriers During Distance learning in a Pandemic Time from the Aspect of Serbian Secondary School Students. *Inovacije u nastavi*, 36(1), 102-116. <https://doi.org/10.5937/inovacije2301102J>
- Ko, S. & Rossen, S. (2017). *Teaching online: a practical guide* (IV edition). Routledge.
- Novaković, A. (2021). Funkcionalnost elektronskih interaktivnih platformi u onlajn nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 70(1), 105-125. <https://doi.org/10.5937/nasvas2101105N>
- Pallant, J. (2009). *SPSS priručnik za preživljavanje: postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows (verzija15)*. Mikro knjiga.

- Pejatović, A., Orlović Lovren, V. i Čairović, N. (2021). Direktna i onlajn nastava – sličnosti i različitosti perspektiva studenata. U I. Jeremić, N. Nikolić, N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*, (171-176). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Reznikova, A., & Posidelova, V. (2021). Modern telecommunication systems and messengers as the alternative didactic platforms after Covid-19 pandemic lockdown. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 273, p. 12106). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312106>
- Stavovi mladih o online nastavi u Srbiji (2020). U Priručniku Kako do kvalitetnijeg online obrazovanja u Srbiji. Friedrich Naumann fondacija za slobodu – Kancelarija za Zapadni Balkan, Libero. <http://zadecu.org/wp-content/uploads/2021/02/-Prirucnik-Kako-do-kvalitetnijeg-onlajn-obrazovanja-u-Srbiji-2.pdf>.
- Stepanović, S. (2020). Uticaj pandemije virusa korona na obrazovanje. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 183-196. <https://doi.org/10.5937/nasvas2002183S>
- Škobo, M. Z. (2022). Nastava na daljinu u Srbiji i Republici Srpskoj usled pojave pandemije Kovida 19 – iskustva nastavnika. *Baština*, 56, 465-479. <https://doi.org/10.5937/bastina32-35936>
- Tichavsky, L. P., Hunt, A. N., Driscoll, A. and Jicha, K. (2015). "It's Just Nice Having a Real Teacher: Student Perceptions of Online versus Face-to-Face Instruction," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090202>
- Vasiljević, D. N., Bojović, Ž. P., & Semiz, M. Ž. (2022). Mogućnosti onlajn-platformi u odnosu na neposrednu nastavu - različita iskustva nastavnika. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 35(3), 91-105. <https://doi.org/10.5937/inovacije2203091V>
- Vidosavljević, M. M. (2022). Iskustva nastavnika u vezi sa nastavom/učenjem na daljinu tokom pandemije Kovid-19. *Baština*, 56, 435-449. <https://doi.org/10.5937/bastina32-36185>
- Vučetić, I., Vasojević, N., Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije Covid-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345-359. <https://doi.org/10.5937/nasvas2003345V>

DETERMINATION OF DISTANCE TEACHING FOR THE TIME OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: In educational practice in our region, distance learning is not widely applied. The Covid-19 pandemic required its rapid introduction. A critical analysis of previous research, as well as the experience of practitioners, show that during the pandemic, distance learning was applied in school institutions at different levels, in different ways, and that, in addition to certain ranges, a number of limitations were also observed. The goal of this research is to use factor analysis to identify the factors that determine the value and shortcomings of distance learning during the Covid-19 pandemic. On a sample of 474 elementary school teachers in Republika Srpska, the scale for assessing the value and disadvantages of distance learning was applied ($\alpha=0.88$). After a methodologically justified factor analysis procedure (KMO is 0.92; and BT is significant at the 0.00 level), the following four factors were identified with a cumulative variance saturation of 50.54%: weaknesses of distance learning (27.98%), values of distance learning (12.5%), position of subjects in distance learning (5.94%) and didactic tasks in distance learning (4.13%). The identified factors imply that distance learning is determined by certain disadvantages, as well as values. We should aim on continuously working to eliminate shortcomings and improve values, with extra consideration for the didactic-methodical foundations of various teaching subjects.

Keywords: distance education, factor analysis, values of distance education, limitations of distance education.

Marijana Gajić

Medicinski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija
E-mail: 600114@mf.uns.ac.rs

UDC: 613.8-053.6: 004.738.5

Originalni naučni rad

Bojana Perić Prkosovački

Medicinski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija

PROCENA ZAVISNOSTI OD INTERNETA KOD ADOLESCENATA U NOVOM SADU

Sažetak: Uvod: Adolescenti predstavljaju generaciju koja nije živela u svetu bez interneta te se brzo i vešto adaptiraju na najnoviju tehnologiju. Kako je upotreba interneta neizostavan deo njihove svakodnevnice, prisutan je i rizik od prekomerne upotrebe, zloupotrebe i nastanka zavisnosti od interneta. Cilj: Cilj rada bio je utvrditi stepen zavisnosti od interneta kod adolescenata u Novom Sadu. Materijal i metode: Istraživanje je sprovedeno kao studija preseka, anketiranjem učenika srednjih i osnovnih škola u Novom Sadu, putem online upitnika. Instrument korišten u istraživanju je Test zavisnosti od interneta (Internet Addiction Test-IAT). Rezultati: Prosečan skor Testa zavisnosti od interneta kod učenika srednjih škola iznosio je 32.3, (SD±16.64), i učenika osnovnih škola 31.6 (SD±19.60) ukazujući na prisustvo blagog stepena zavisnosti. Kod učenika su zapažene i poteškoće u regulisanju količine vremena provedenog na internetu. Zaključak: Učenici pokazuju blagi stepen zavisnosti od interneta, sa regulisanjem vremena provedenog online kao glavnom poteškoćom. Potreba za daljom analizom, kao i preventivnom edukacijom učenika o bezbednoj upotrebi interneta, te prepoznavanju simptoma zavisnosti od interneta smatra se neophodnom.

Ključne reči: internet zavisnost, test zavisnosti od interneta, adolescent.

Uvod

S rapidnim napretkom tehnologije u protekloj deceniji, internet je postao integralni deo života mnogih. Široko rasprostranjen pristup internetu nam je od velike koristi, olakšavajući pristup *online* informacijama i pružajući nove mogućnosti zabave i socijalne interakcije (Zhang et al., 2017). Ekрани s pristupom internetu nam pružaju konekciju s drugima kroz tekstualne poruke, e-mail naloge i društvene mreže (Young & Nabuco de Abreu, 2011). Uprkos svojim prednostima,

upotreba interneta može imati negativan uticaj na način života, odnose sa porodicom i emocionalnu stabilnost adolescenata (Malinauskas et al., 2019). Kada vreme provedeno na internetu prevazilazi potrebe, eskalira u kompulsivnu opsesiju i potom dovodi do stanja prepoznatog kao zavisnost od interneta (Zhang et al., 2017; Young & Nabuco de Abreu, 2011).

Internet zavisnost može biti definisana kao gubitak kontrole nad upotrebom interneta uprkos negativnim posledicama, koji perzistira značajan period (Young & de Abreu, 2011; Xin et al., 2018). Young & Nabuco de Abreu (2011) navode da je primarni bihevioralni simptom zavisnosti od interneta kompulsivna upotreba interneta, te gubitak kontrole nad vremenom provedenim i regulacijom ponašanja *online*. Zavisnost je u vezi sa upotrebom specifičnih aktivnosti iz čega proizilazi da je svaki oblik zavisnosti okarakterisan specifičnim šablonom maladaptivnog ponašanja (Xin et al., 2018).

Young & Nabuco de Abreu (2017) takođe ističu da naš mozak nije specijalizovan da obavlja više zadataka istovremeno (tzv. *multitasking*) kao što bismo želeli da mislimo, te nam svakodnevna upotreba tehnologije pričinjava dosadnim sve stvari koje ne iskaču, ne pište ili se ne skroluju. Studije o zavisnosti od interneta pronašle su promene u prefrontalnom korteksu, delu mozga koji je najviše povezan sa rasuđivanjem, donošenjem odluka i impulsima. Poremećaji fizičkog zdravlja danas su sve češći u detinjstvu i tinejdžerskim godinama, a povezani su sa sve većim brojem sati provedenih ispred televizora, računara, tableta i sličnih uređaja.

Imamo na umu činjenicu da adolescencija predstavlja posebno vulnerabilan period promene, gde adolescenti još uvek razvijaju veštine kritičkog razmišljanja i osećaj za lične granice, što ih čini podložnijim riziku od zavisnosti kao rezultatom njihove svakodnevne upotrebe interneta (Peris et al., 2020; Martins et al., 2020). Ovim istraživanjem želimo sagledati zastupljenost i stepen težine zavisnosti od interneta među adolescentima u Novom Sadu.

Metodologija

Sprovedena je observativna, analitička studija poprečnog preseka koja je obuhvatila 275 učenika srednjih škola, i 69 učenika osnovnih škola u Novom Sadu. Istraživanje je, uz dobijenu etičku saglasnost ustanova kao i uz saglasnost roditelja/staratelja maloletnih učenika, sprovedeno preko *online* anketnog upitnika, ispitanicima prosleđenog od strane odeljenskog starešine. Upitnik se sastojao iz dva segmenta: Sociodemografskog upitnika (sa podacima o polu, razredu, mestu stanovanja idr.) i Testa zavisnosti od interneta.

Test internet zavisnosti (*The Internet Addiction Test - IAT*) je prvi validiran instrument koji procenjuje zavisnost o internetu, autora *Kimberly S. Young*. Pouzdana je mera koja otkriva ključne karakteristike patološke upotrebe interneta. Test procenjuje količinu korisnikove angažovanosti u upotrebi interneta i klasifikuje ponašanje zavisnosti kao umereno, srednje i teško oštećenje. Ova skala je pogodna za upotrebu kako u vanbolničkom tako i u bolničkom okruženju (Young & Nabuco de Abreu, 2017; Young, 1998).

Sastoji se od 20 pitanja na koja ispitanik odgovara petostepenom Likertovom skalom. Prilikom popunjavanja upitnika, ispitanik treba imati na umu isključivo vreme provedeno na internetu u rekreativne i privatne, neakademske svrhe. Nakon popunjavanja upitnika, bodovi se sabiraju u finalni skor upitnika koji se kreće u rasponu od minimalnih 0 do maksimalnih 100 bodova, gde sledi da skorovi u rasponu od 0-30 bodova ukazuju na odsustvo zavisnosti od interneta, 31-49 ukazuju na blagu zavisnost, 50-79 na umerenu i 80-100 na tešku zavisnost od interneta (Young & Nabuco de Abreu, 2017; Young, 1998) U istraživanju je korištena verzija Testa zavisnosti od interneta, na srpskom jeziku

Psihometrijska istraživanja pokazuju dobru internu konzistentnost instrumenta, gde se *Cronbach α* koeficijent originalne skale kreće u rasponu od 0.82 do 0.93 (Moon et al., 2018). Interna konzistencija validirane i prevedene skale na srpskom jeziku, iznosi $\alpha=0.91$ (Popović-Ćitić & Marković, 2013).

Prikupljeni podaci su evidentirani u posebno kreiranu bazu podataka, dok je za statističku obradu podataka korišćen programski paket *Statistical Package for Social Sciences – SPSS 22*, a statistička značajnost određivana je na nivou $p < 0,05$.

Rezultati

U uzorku učenika srednje škole, većinu su činile učenice, te je više od polovine njih iz grada Novog Sada. Velika većina učenika živi sa svojim porodicama.

Prosečan skor Testa zavisnosti od interneta (*IAT*) kod učenika srednje škole ukazuje na prisustvo blagog stepena zavisnosti od interneta, te da učenici gimnazije i učenici četvrtih razreda pokazuju nešto veće skorove, bez statistički značajnih razlika (Tabela 1). *Cronbach α* koeficijent upitnika u uzorku istraživanja iznosi .92.

Tabela 1. Distribucija prosečnih skorova IAT kod učenika srednjih škola

<i>Srednja škola</i>		N	%	IAT	SD	P vrednost (p=.05)
<i>Pol</i>	Muški	100	36.4	30.4	±17.8	p=.428 p>.05
	Ženski	165	60	33.4	±19.2	
	Drugo	10	3.6	32.7	±14.7	
<i>Razred</i>	Prvi	148	23.8	30.4	±18.1	p=.068
	Četvrti	127	46.2	34.5	±19.0	p>.05
<i>Mesto stanovanja</i>	Novi Sad	166	60.4	32.6	±17.0	p=.769
	Okolina Novog Sada	109	39.6	31.9	±20.8	p>.05
<i>Mesto stanovanja tokom školske godine</i>	Sa porodicom u stanu/kući	246	89.5	32.3	±19.0	p=.354 p>.05
	S cimerom/kom u iznajmljenom stanu	5	1.8	45.2	±18.3	
	Sam/a u iznajmljenom stanu	3	1.1	17.7	±2.9	
	Srednjoškolski dom	16	5.8	30.7	±13.2	
	Ostalo	5	1.8	33.6	±13.3	
<i>Škola</i>	Gimnazija	163	59.3	33.6	±16.6	p=.163
	Medicinska škola	112	40.7	30.4	±19.7	p>.05
<i>Prosečan IAT skor</i>		275	100	32.3	±18.6	

Značajna razlika u prosečnim skorovima Testa zavisnosti od interneta uočena je između učenika četvrtih i prvih razreda medicinske škole (Tabela 2).

Tabela 2. Vrednosti prosečnog IAT skora u odnosu na razrede i škole

<i>Srednja škola</i>	<i>Razred</i>	N	%	IAT	SD	P vrednost (p=.05)
<i>Gimnazija</i>	Prvi	84	30.5	32.4	±20.6	p=.438
	Četvrti	79	28.7	34.8	±18.9	p>.05
<i>Medicinska škola</i>	Prvi	64	23.3	27.7	±13.8	p=.050
	Četvrti	48	17.5	34.0	±19.4	p=.05

U uzorku ispitanika osnovne škole, takođe su većinu činile učenice, a više od dve trećine su učenici sedmih razreda. Velika većina učenika živi u gradu Novom Sadu, dok skoro svi učenici (98%) žive sa svojim porodicama u stanu/kući. Prosečni skorovi Testa zavisnosti od interneta učenika osnovne škole ukazuju na blagi stepen zavisnosti od interneta. Učenici muškog pola, te učenici sedmih razreda ostvarili su veće prosečne skorove IAT, međutim bez značajnih razlika u odnosu na učenike drugih polova i učenike šestih razreda (Tabela 3).

Tabela 3. Distribucija prosečnih skorova IAT kod učenika osnovnih škola.

<i>Osnovna škola</i>		N	%	IAT	SD	P vrednos t p=.05
<i>Pol</i>	Muški	32	46.4	34.7	±18.0	p=.449 p>.05
	Ženski	35	50.7	28.7	±21.0	
	Drugo	2	2.9	34.0	±19.8	
<i>Razred</i>	Šesti	16	53.2	29.8	±22.0	p=.666
	Sedmi	53	76.8	32.2	±19.0	p>.05
<i>Mesto stanovanja</i>	Novi Sad	64	92.8	31.5	±19.2	p=.909
	Okolina Novog Sada	5	7.2	32.6	±27.2	p>.05
<i>Mesto stanovanja tokom školske godine</i>	Sa porodicom u stanu/kući	68	98.6	31.6	±19.7	p=.985 p>.05
	S cimerom/kom u iznajmljenom stanu	1	1.4	32	±1	
	Sam/a u iznajmljenom stanu	/	/	/	/	
	Učenički dom	/	/	/	/	
	Ostalo	/	/	/	/	
<i>Prosečan IAT skor</i>		69	100	31.6	±19.6	

Više od polovine učenika srednjih i osnovnih škola, ostvarilo je IAT skor manji od 30, što ukazuje na odsustvo problematične upotrebe interneta (Tabela 4).

Tabela 4. Distribucija ostvarenih skorova IAT kod učenika osnovnih i srednjih škola.

<i>Škola</i>	IAT	N	%
<i>Srednja škola</i>	0-30	148	53.8
	31-49	79	27.7
	50-79	41	14.9
	80-100	7	2.5
<i>Osnovna škola</i>	0-30	39	56.5
	31-49	21	30.4
	50-79	6	8.7
	80-100	3	4.3

Istakla su se pitanja upitnika koja se odnose na prekomernu upotrebu, nedostatak kontrole i iščekivanje (Tabela 5).

Tabela 5. Distribucija pojedinačnih odgovora upitnika učenika srednjih i osnovnih škola.

Pitanja	Srednja škola	Osnovna škola
	M (\pm SD)	M (\pm SD)
1. Koliko često ostanete online duže nego što ste nameravali?	3.1 (\pm 1.4)	2.8 (\pm 1.2)
2. Koliko često zapostavljate kućne poslove da bi proveli više vremena na internetu?	1.7 (\pm 1.4)	1.9 (\pm 1.5)
3. Koliko često se opredeljujete za internet satisfakciju, umesto intimnosti sa partnerom?	0.7 (\pm 1.2)	0.8 (\pm 1.3)
4. Koliko često ostvarujete vezu sa drugim online korisnicima?	1.6 (\pm 1.4)	1.3 (\pm 1.4)
5. Koliko često se ljudi iz Vaše okoline žale na količinu vremena koju provodite online?	2.1 (\pm 1.6)	2.8 (1.6)
6. Koliko često Vaše ocene ili školovanje trpe zbog vremena koje provodite online?	1.8 (\pm 1.7)	1.7 (\pm 1.6)
7. Koliko često proveravate e-mail/društvene mreže pre bilo koje obaveze koju bi trebalo da uradite?	3.0 (\pm 1.8)	2.3 (\pm 1.9)
8. Koliko često Vas učinak ili produktivnost na poslu trpe zbog interneta?	1.9 (\pm 1.7)	1.7 (\pm 1.4)
9. Koliko često ste odbojni i zatvoreni kada Vas neko pita šta radite dok ste online?	1.0 (\pm 1.4)	1.0 (\pm 1.3)
10. Koliko često potiskujete uznemiravajuće misli o svom životu umirujućim mislima o internetu?	2.3 (\pm 1.7)	2.0 (\pm 1.5)
11. Koliko često uhvatite sebe u iščekivanju kada ćete ponovo biti online?	1.2 (\pm 1.4)	1.4 (\pm 1.6)
12. Koliko često strahujete da bi život bez interneta bio dosadan, prazan i bez uživanja?	1.3 (\pm 1.5)	1.4 (\pm 1.6)
13. Koliko često planete, vičete ili se nervirate ako Vam neko smeta dok ste online?	0.9 (\pm 1.4)	1.2 (\pm 1.6)
14. Koliko često uskraćujete sebi san zbog boravka na mreži noću?	2.1 (\pm 1.6)	1.6 (\pm 1.5)
15. Koliko često ste preokupirani internetom kada ste offline ili maštate da ste online?	0.8 (\pm 1.3)	0.8 (\pm 1.2)
16. Koliko često kažete sebi "samo još nekoliko minuta" kada ste online?	2.8 (\pm 1.7)	2.9 (\pm 1.5)
17. Koliko često bezuspešno pokušavate smanjiti količinu vremena koju provodite na mreži?	1.6 (\pm 1.7)	1.3 (\pm 1.4)
18. Koliko često pokušavate da sakrijete od drugih koliko ste dugo bili online?	1.1 (\pm 1.5)	1.4 (\pm 1.5)
19. Koliko često birate "surfovanje na internetu" umesto izlaska sa prijateljima?	0.6 (\pm 1.2)	0.7 (\pm 1.3)
20. Koliko često ste depresivni, neraspoloženi ili nervozni kada ste offline. što se menja kada se vratite na internet?	0.7 (\pm 1.22).	0.7 (\pm 1.2)
Ukupno	32.3 (\pm 18.6)	31.6 (\pm 19.6)

Diskusija

U radu su prikazani rezultati analitičke studije poprečnog preseka koja je obuhvatila 275 učenika srednjih škola, i 69 učenika osnovnih škola u Novom

Sadu. U uzorku učenika srednje škole, većinu su činile učenice, dok je nešto više od polovine učenika pohađalo prvi razred srednje škole. Od ukupnog broja ispitanika, 60% njih živi u gradu Novom Sadu, dok preostalih 40% živi u okolnim mestima Novog Sada.

Rezultati govore da, uz dugotrajniji boravak u odnosu na nameru, učenici srednjih i osnovnih škola ističu čest gubitak kontrole nad vremenom provedenim *online*. Trećina učenika srednje škole se požalila na smanjen kvalitet sna zbog vremena provedenog *online* tokom noći, dok su učenici osnovnih škola naveli da im ukućani i bliski ljudi često zameraju dugotrajan boravak *online*. Spavanje i zdrav san su nezamenljive životne potrebe, vitalnog značaja za svakodnevni život; za suočavanje sa stresom tokom dana, zatim za prevenciju umora, regeneraciju tela i očuvanje energije (Verma et al., 2020).

Da uznemirujuće misli iz svakodnevnog života često potiskuju uz pomoć sadržaja na internetu, te da često opominju sebe sa “samo još pet minuta” boravka *online*, složili su se učenici i srednjih i osnovnih škola. Uprkos prioritetu česte provere internet sadržaja pre drugih obaveza, učenici retko biraju boravak na internetu nad druženjem s prijateljima i vršnjacima, takođe ne pokazuju preokupiranost mislima o internetu i prisustvo negativnih emocija dok su *offline*. Sve češći su slučajevi nastanka bihevijoralnih zavisnosti koje su bazirane na tehnologiji, što sugerise da promene u razvoju i nedostatak raznolikosti socijalnog iskustva tokom perioda adolescencije ograničava sposobnost kontrole impulsivnih i rizičnih ponašanja. Prekomerna i neadekvatna upotreba interneta može uticati na blagostanje adolescenata, uključujući njihovo fizičko, mentalno zdravlje te nivoe društvenog razvoja. Prvenstveno uticajem na formiranje identiteta, moždani razvoj i kognitivnu funkciju, zavisnost od interneta sekundarno može dovesti do narušavanja akademskog uspeha i međuljudskih odnosa (Suchert, 2015; Jin et al., 2019; Martins et al., 2020).

Kod 53% učenika srednje škole i kod 56% učenika osnovne škole identifikovana je normalna upotreba interneta. Peris et al (2020) podsećaju da su društvene mreže postale novo okruženje grupne socijalizacije za adolescente, redukujući interakciju licem u lice. Pružajući mogućnost kontinuirane interakcije, kako sa prijateljima tako i sa strancima, kao i pristup popularnim medijima, sve više definišu i oblikuju kulturu mladih danas (Bickham, 2021; Peris et al., 2020).

Prevalenca nastanka teškog oblika zavisnosti je 2.5% za učenike srednje i 4.4% za učenike osnovne škole. Prema metaanalitičkim podacima, prevalenca zavisnosti od interneta korisnika mlađe životne dobi se u Evropi kreće u rasponu od 2-8%, dok su u Istočnoj Aziji prisutne znatno veće varijacije prevalencije, koja

dostiže i do 50% (Lozano-Blasco, 2022). Istraživanje Popović-Ćitić & Marković iz 2012. godine, sprovedeno među učenicima osnovnih škola teritorije grada Beograda, ističe prosečan IAT skor od 24.5, sa odustvom poremećaja u upotrebi interneta kod 67.6 % učenika.

Xin i sar. (2018) ispitujući preko 6000 učenika osnovnih i srednjih škola u Kini, takođe ističu zabeležen veći postotak normalne upotrebe interneta kod učenika osnovne škole u poređenju s učenicima srednjih škola. Ozturk i sar. (2021) u istraživanju sprovedenom tokom pandemije COVID-19 navode da uprkos intenziviranoj upotrebi interneta, većina adolescenata nije razvila internet zavisnost. Međutim, pod značajnim rizikom bili su ispitanici muškog pola, sa skoro dva puta većom verovatnoćom ispoljavanja problematičnog ponašanja prilikom boravka *online* nego učenice. Značajniji procenat umerenog i teškog oblika internet zavisnosti naglašava Korejska studija Jeong i sar. (2020), sa, takođe, nešto većim rizikom kod učenika muškog pola, gde je 47% njih pokazalo srednje tešku a 52% njih tešku zavisnost od računara i interneta. Početni simptomi zavisnosti bi uključivali poremećaj sna, ljutnju ili uznemirenost kada su prekinuti ili primorani da svoj boravak na internetu privedu kraju, te višerasovni boravak *online* u toku dana (Peris et al., 2020). U proseku 75% adolescenata širom Evrope provodi i do 4 sata dnevno na *online* aktivnosti (Martins et al., 2020). Često su navođene i medicinske tegobe u vidu gubitka koncentracije, glavobolje, posturalni poremećaji, gojaznost, problemi sa sluhom dr. (Young & Nabuco de Abreu, 2017).

Prilikom procene zavisnosti od interneta i ponašanja u vezi sa zdravljem kod srednjoškolaca u Poljskoj, *Kożybska* i sar. (2019) čiji rezultati pokazuju normalnu upotrebu interneta među učenicima, ističu da je nešto veći skor Testa zavisnosti od interneta kod učenika koji dolaze iz ruralnih sredina. Ističemo identične rezultate, sa prisustvom zavisnosti od interneta u nešto većem broju kod učenika iz okoline Novog Sada u odnosu na učenike koji žive u gradu.

Zaključak

Pojava računara i interneta dovela je do niza dramatičnih i rapidnih promena u načinima generisanja, čuvanja i razmene znanja (Sasmaz et al., 2013). Kao generacija koja ne poznaje svet bez prisustva interneta, adolescenti su tehnološki veštiji od odraslih i gotovo instantno se adaptiraju na najnoviju tehnologiju (Malinauskas et al., 2019). Posedovanje mobilnih telefona i pretraživanje interneta neizostavan su deo njihovih života (Jin et al., 2019; Bickham, 2021) što ih čini najaktivnijim korisnicima interneta, povećavajući

verovatnoću nastanka zavisnočkog ponašanja (Lozano Blasco et al., 2022; Hassan et al., 2022; Devine et al., 2022; Zhang et al., 2017).

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na prisustvo blagog stepena zavisnosti od interneta kod učenika srednjih i osnovnih škola, sa regulisanjem vremena provedenog online kao osnovnom poteškoćom.

Ispitanici ove studije su učenici svega nekoliko srednjih i osnovnih škola, te nisu obuhvaćeni svi razredi škola. Studija nije obuhvatila detaljnije sociodemografske varijable koje bi mogle imati potencijalan značaj za procenu zavisnosti od interneta kod učenika. Uviđamo potrebu da buduća istraživanja imaju za cilj celovitiji i reprezentativniji prikaz ciljne populacije, kao i preporuke za preventivnom edukacijom učenika o bezbednosti na internetu, znakovima zloupotrebe kao i o blagovremenom prepoznavanju simptoma zavisnosti od interneta.

Reference

- Bickham, D. S. (2021). Current research and viewpoints on internet addiction in adolescents. *Current Pediatrics Reports*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s40124-020-00236-3>
- Devine, D., Ogletree, A. M., Shah, P., & Katz, B. (2022). Internet addiction, cognitive, and dispositional factors among us adults. *Computers in Human Behavior Reports*, 6, 100180. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100180>
- Hassan, T., Alam, M. M., Wahab, A., & Hawlader, M. D. (2020). Prevalence and associated factors of internet addiction among young adults in Bangladesh. *Journal of the Egyptian Public Health Association*, 95(1). <https://doi.org/10.1186/s42506-019-0032-7>
- Jin Jeong, Y., Suh, B., & Gweon, G. (2019). Is smartphone addiction different from internet addiction? Comparison of addiction-risk factors among adolescents. *Behaviour & Information Technology*, 39(5), 578–593. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2019.1604805>
- Kożybska, M., Kurpisz, J., Radlińska, I., Skwirczyńska, E., Serwin, N., Zabielska, P., Kotwas, A., Karakiewicz, B., Lebiecka, Z., Samochowiec, J., & Flaga-Gieruszyńska, K. (2022). Problematic internet use, health behaviors, depression and eating disorders: A cross-sectional study among Polish medical school students. *Annals of General Psychiatry*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12991-022-00384-4>

- Lozano-Blasco, R., Robres, A. Q., & Sánchez, A. S. (2022). Internet addiction in young adults: A meta-analysis and systematic review. *Computers in Human Behavior*, 130, 107201. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107201>
- Malinauskas, R., & Malinauskiene, V. (2019). A meta-analysis of psychological interventions for internet/smartphone addiction among adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 613–624. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.72>
- Martins, M. V., Formiga, A., Santos, C., Sousa, D., Resende, C., Campos, R., Nogueira, N., Carvalho, P., & Ferreira, S. (2020). Adolescent internet addiction – role of Parental Control and adolescent behaviours. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 7(3), 116–120. <https://doi.org/10.1016/j.ijpam.2019.12.003>
- Moon, S. J., Hwang, J. S., Kim, J. Y., Shin, A. L., Bae, S. M., & Kim, J. W. (2018). Psychometric Properties of the internet addiction test: A systematic review and meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(8), 473–484. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0154>
- Ozturk, F. O., & Ayaz-Alkaya, S. (2021). Internet addiction and psychosocial problems among adolescents during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 595–601. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2021.08.007>
- Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological risk factors that predict social networking and internet addiction in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4598. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124598>
- Popović-Čitić, B., & Marković, M. (2013). Factor structure of internet addiction test for students in senior grades of Elementary School. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 12(2), 179–200. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-3595>
- Sasmaz, T., Oner, S., Kurt, A. O., Yapici, G., Yazici, A. E., Bugdayci, R., & Sis, M. (2013). Prevalence and risk factors of internet addiction in high school students. *The European Journal of Public Health*, 24(1), 15–20. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt051>
- Suchert, V., Hanewinkel, R., & Isensee, B. (2015). Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review. *Preventive Medicine*, 76, 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.03.026>

- Verma, A., Agarwal, A. K., Agarwal, M., & Singh, S. K. (2020). Adolescents sleep quality and internet addiction. *Pediatric Oncall*, 17(4). <https://doi.org/10.7199/ped.oncall.2020.49>
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W., & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14–18. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003>
- Young, K. S., & Nabuco de Abreu, C. (2011). *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*. John Wiley and Sons.
- Young, K. S., & Nabuco de Abreu, C. (2017). *Internet addiction in children and adolescents*. Springer Publishing Company.
- Young, K.S. (1998). *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery*. John Wiley & Sons.
- Zhang, M. W., Lim, R. B., Lee, C., & Ho, R. C. (2017). Prevalence of internet addiction in medical students: A meta-analysis. *Academic Psychiatry*, 42(1), 88–93. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0794-1>

ASSESSMENT OF INTERNET ADDICTION AMONG ADOLESCENTS IN NOVI SAD

Abstract: Introduction: Adolescents represent a generation that doesn't know the world without the Internet. They quickly and skillfully adapt to the latest technology. As the use of the Internet is an indispensable part of their daily lives, there is also a risk of excessive use, misuse and the emergence of Internet addiction. Objective: The objective of the work was to determine the degree of Internet addiction among adolescents in Novi Sad. Material and methods: The research was conducted as a cross-sectional study, by surveying secondary and elementary school students in Novi Sad, through the use of an online questionnaire. The instrument used in the research is the Internet Addiction Test (IAT). Results: The average score of the Internet Addiction Test for high school students was 32.3 ($SD\pm 16.64$), and for elementary school students 31.6 ($SD\pm 19.60$), indicating the presence of a mild degree of addiction. Difficulties in regulating the amount of time spent on the Internet have also been noticed. Conclusion: Students exhibit a mild degree of Internet addiction, with regulating time spent online as the main difficulty. The need for further analysis, as well as preventive education of students on the safe use of the Internet, and the recognition of symptoms of Internet addiction is considered imperative.

Keywords: Internet addiction, Internet Addiction Test, adolescents.

Marina Ćirić

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, Srbija
E-mail: marinaivanovic86@gmail.com

UDC: 378.147.111/.88
Originalni naučni rad

Jelena Petrović

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, Srbija

Dragana Dimitrijević

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, Srbija

RELACIJE TIPOLOŠKIH KARAKTERISTIKA VISOKOŠKOLSKE USTANOVE I ANGAŽOVANJA STUDENATA

Sažetak: Istraživanje je za svoj osnovni cilj imalo proučavanje specifičnosti relacija između tipoloških karakteristika visokoškolske ustanove (naučna oblast i veličina studijske grupe) i angažovanja studenata. S obzirom na tip i oblast delovanja, uzorak istraživanja činilo je 515 studenata sa pojedinih fakulteta Univerziteta u Nišu. Karakter angažovanja studenata operacionalizovan je putem NSSE indikatora: akademski izazov, zajedničko učenje studenata, iskustvo sa nastavnicima i institucionalno okruženje. Percepcije ispitanika o kvalitetu studiranja i ličnog angažovanja prikupljene su pomoću prilagođenog NSSE (2020) upitnika namenjenog studentima. Dobijeni podaci ukazuju na to da je unutar visokoškolskih ustanova društveno-humanističkog usmerenja prisutna podrška procesu studiranja i pristup potrebama svakog studenta. Fakulteti matematičkih, informatičkih i tehnoloških usmerenja orijentisaniji su ka obuci svojih studenata u pogledu razvijanja numeričke pismenosti, podsticanja integracije znanja i misaonih strategija. Poštovanje različitosti osnova je organizacione klime i kulture na Medicinskom fakultetu, što uz česte interakcije obezbeđuje kontinuitet u procesu studiranja.

Ključne reči: angažovanje studenata, visokoškolske ustanove, organizaciona klima, NSSE indikatori.

Uvod

Obrazovne institucije, kao i bilo koja druga organizacija, poseduju određenu kulturu koja se reflektuje na celokupan nastavni proces i na kvalitet njihovog funkcionisanja. S obzirom na to da celokupni školski sistemi prolaze kroz period transformacije, organizacioni kontekst postaje bitan faktor poboljšanja akademske misije svake obrazovne institucije. Visokoškolske ustanove ostvaruju

suštinsku ulogu i uticaj formiranjem i održavanjem okruženja koje je izazovno i podsticajno za studente (Ćirić, 2022).

U ovom radu polazište predstavlja savremeni konceptualni model kojim se angažovanje studenata predstavlja kao relacioni proces, a fokus se pomera sa angažmana studenata na njegovo manifestovanje. Ovaj pristup integrativno obuhvata kognitivne, afektivne i bihevioralne aspekte angažovanja uz reciprocitet odgovornosti i studenata i fakulteta (nastavnika). Zalaganje studenata podrazumeva učestalost i nivo posvećenosti učenju, aktivnostima i interakcijama koje ostvaruju, a institucionalne prilike obuhvataju efektivne akademske aktivnosti (educationally purposeful activities) kojima se postiže visok nivo studentskog angažovanja. Uzimajući u obzir značaj karakteristika studenata i celokupnog iskustva koje unose u proces studiranja, kao i ulogu obrazovnog i socijalnog okruženja, Kuh sa saradnicima (Kuh et al., 2006) načinio je pokušaj da odredi angažovanje putem dva ključna pitanja vezana za proces studiranja: *Šta student čini?* i *Šta institucija čini?* Smatrao je da se pomoću odgovora na ova pitanja može identifikovati angažovanje, odnosno zalaganje studenata u svetlu prilika koje institucija pruža studentima da se angažuju.

Metodologija

Problem ovog istraživanja predstavlja način na koji određene tipološke karakteristike visokoškolskih ustanova određuju angažman studenata. Prema tome, cilj istraživanja je proučavanje specifičnosti relacija između tipoloških karakteristika visokoškolske ustanove i kvaliteta angažovanja studenata. Nezavisne varijable podrazumevaju tipološke karakteristike visokoškolske ustanove (Elektronski, Filozofski, Prirodno-matematički, Medicinski, Fakultet zaštite na radu i Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja) i veličinu studijske grupe, dok se u zavisne varijable ubrajaju područja i indikatori angažovanja studenata. Uzorak istraživanja činilo je 515 studenata osnovnih akademskih studija.

Za realizaciju postavljenog cilja i zadataka istraživanja od metoda je korišćena deskriptivno-analička metoda kojom se težilo da se ispitivanjem uzorka dobiju informacije o relacijama među varijablama. Modifikovanim upitnikom za studente (NSSE, 2020) procenjuje se njihov odnos prema kvalitetu studiranja i ličnog angažovanja tako što se procenjuje participiranje u aktivnostima, stavovi o praksi podsticanja angažovanja i odnos prema prilikama za angažovanje i lični razvoj. Upitnik se nalazi pod autorstvom *Istraživačkog centra i Instituta za efektivne nastavne prakse* u Blumingtonu, Indijana, SAD. Shodno

zakonu o zaštiti autorskih prava, dobijena je saglasnost za njegovo korišćenje, prevođenje i adaptiranje kao i javno, nekomercijalno prikazivanje.

Rezultati i diskusija

Osnova za ispitivanje povezanosti tipa institucije i studentskog angažmana pronađena je u literaturi koja se bavi specifičnostima studiranja na fakultetima različitih usmerenja. Istraživanja su orijentisana na studije STEM, odnosno prirodnih i matematičkih nauka (Barlow & Brown, 2020; Wester et al., 2021), umetnosti (Black, 2020; Vander Kley, 2017) i društveno-humanističkih nauka (Bedenlier et al., 2020; Gaebler & Lehmann, 2014). Takođe, polazište predstavljaju studije koje se bave tipologijom fakulteta i angažmanom studenata u kontekstima koji se razlikuju od našeg.

Za ispitivanje razlika u kvalitetu angažovanja u odnosu na visokoškolsku ustanovu su obuhvaćeni fakulteti iz oblasti društveno-humanističkih nauka, tehničko-tehnoloških nauka i medicinskih nauka. Merenje je vršeno Man-Vitnijevim U testom. Dobijeni podaci su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Razlike u kvalitetu angažovanja u odnosu na visokoškolsku ustanovu

NSSE indikator kvaliteta angažovanja studenata	Visokoškolska ustanova	Broj ispitanik a	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.57	0.50	0.000
	Fakultet zaštite na radu	100	2.34	0.58	
	Prirodno- matematički fakultet	87	2.53	0.69	
	Filozofski fakultet	115	2.97	0.65	
	Medicinski fakultet	56	2.82	0.69	
	Elektronski fakultet	63	2.92	0.75	
Refleksivno i integrativno učenje	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.65	0.63	0.000

	Fakultet zaštite na radu	101	2.55	0.50	
	Prirodno-matematički fakultet	87	2.69	0.59	
	Filozofski fakultet	115	3.34	0.49	
	Medicinski fakultet	56	3.01	0.60	
	Elektronski fakultet	63	2.71	0.54	
Strategije učenja	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	91	2.81	1.34	
	Fakultet zaštite na radu	101	2.70	0.65	
	Prirodno-matematički fakultet	87	3.21	0.62	0.000
	Filozofski fakultet	116	3.20	0.66	
	Medicinski fakultet	56	3.02	0.79	
	Elektronski fakultet	63	3.37	0.55	
Numeričko rezonovanje	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.28	0.62	
	Fakultet zaštite na radu	99	2.19	0.64	
	Prirodno-matematički fakultet	87	2.36	1.86	0.751
	Filozofski fakultet	115	2.22	0.68	
	Medicinski fakultet	56	2.14	0.87	
	Elektronski fakultet	63	2.19	0.86	
Kolaborativno učenje	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.68	0.37	0.000
	Fakultet zaštite na radu	101	2.67	0.58	

RELACIJE TIPOLOŠKIH KARAKTERISTIKA VISOKOŠKOLSKE ...

	Prirodno- matematički fakultet	87	2.89	0.57	
	Filozofski fakultet	115	3.03	0.47	
	Medicinski fakultet	56	2.67	0.63	
	Elektronski fakultet	63	3.06	0.67	
Negovanje različitosti	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	90	2.80	0.90	0.001
	Fakultet zaštite na radu	100	2.80	0.92	
	Prirodno- matematički fakultet	87	2.73	0.84	
	Filozofski fakultet	116	2.88	0.79	
	Medicinski fakultet	56	3.34	0.81	
	Elektronski fakultet	63	2.81	0.81	
Interakcije nastavnika i studenta	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.38	0.64	0.000
	Fakultet zaštite na radu	101	1.99	0.75	
	Prirodno- matematički fakultet	87	1.99	0.70	
	Filozofski fakultet	115	2.39	0.78	
	Medicinski fakultet	56	2.43	0.92	
	Elektronski fakultet	63	2.04	0.73	
Efektivno podučavanje	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.82	0.72	0.000
	Fakultet zaštite na radu	101	2.52	0.55	
	Prirodno- matematički fakultet	87	2.70	0.69	

	Filozofski fakultet	115	3.06	0.60	
	Medicinski fakultet	56	2.62	0.62	
	Elektronski fakultet	63	2.80	0.73	
Kvalitet interakcija	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	5.61	2.11	
	Fakultet zaštite na radu	101	4.75	1.54	
	Prirodno-matematički fakultet	87	4.96	1.23	0.000
	Filozofski fakultet	115	5.00	1.17	
	Medicinski fakultet	56	4.42	1.39	
	Elektronski fakultet	63	4.50	1.51	
	Podržavajuća organizaciona kultura	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	91	2.59	0.57
Fakultet zaštite na radu		101	2.27	0.60	
Prirodno-matematički fakultet		86	2.09	0.59	0.000
Filozofski fakultet		115	2.63	0.59	
Medicinski fakultet		56	2.43	0.68	
Elektronski fakultet		63	2.33	0.62	

Kada se analiziraju dobijene razlike, uočava se da su različiti aspekti angažovanja izraženiji na pojedinim fakultetima. Na Filozofskom i Prirodno-matematičkom fakultetu zastupljeni su studijski programi koji pripremaju za buduća nastavnička zvanja, to objašnjava činjenicu da su njihovi programi prilagođeni učenju usmerenom na studente. Takođe, nastavnici Prirodno-matematičkog fakulteta nastoje da što bolje pripreme svoj kadar za savremene pristupe u nastavi, a posebnu pažnju posvećuju razvijanju numeričke pismenosti. Fakultet zaštite na radu u ovom području ima najniži skor.

Kada je u pitanju saradnja između studenata, oblici kolaborativnog učenja su, prema zabeleženim rezultatima, najzastupljeniji na Elektronskom fakultetu, a negovanje različitosti na Medicinskom. U pogledu iskustava sa nastavnicima, studenti Medicinskog fakulteta percipiraju interakcije učestalim i svrsishodnim, dok su se studenti Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja i Elektronskog fakulteta izjasnili najvišim skorovima kada je u pitanju efektivno podučavanje. Na Medicinskom fakultetu su više nego na ostalim fakultetima obuhvaćenim istraživanjem zastupljeni studenti stranci koji dolaze iz kulturno i jezički različitih sredina pa je negovanje različitosti itekako nužno na ovom fakultetu. Efektivno podučavanje zabeleženo na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja u skladu je sa činjenicom da prema najnovijem akademskom rangiranju svetskih univerziteta (Šangajska lista za 2020. godinu) ovaj fakultet se našao između 101. i 150. mesta među najboljim fakultetima sporta na svetu (sport, exercise and health science). Takođe, podaci koji ukazuju na visok stepen saradnje na Elektronskom fakultetu nisu začuđujući. Ova ustanova je orijentisana na projektnu nastavu, što je rezultiralo i razvijenom kolaboracijom među studentima i među nastavnicima i studentima. U ovim oblastima najniži su skorovi na Fakultetu zaštite na radu. Studenti smatraju da se u ovoj ustanovi retko ili ponekad uspostavlja efektivna komunikacija između aktera nastavnog procesa. S obzirom na to da su nastavnici i saradnici uglavnom inženjeri, radionice za sticanje nastavničkih kompetencija značajno bi doprinele njihovom radu.

Područje institucionalnog okruženja najbolje je procenjeno od strane studenata Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja, dok su se studenti Medicinskog fakulteta o ovom aspektu izjasnili najnižim skorom. Rezultati dobijeni na Medicinskom fakultetu mogu se objasniti specifičnošću nastavnog kadra. Nastavnici u ovoj ustanovi jesu većinom lekari koji pripadaju svojim matičnim ustanovama i koji sa studentima časove realizuju mimo same ustanove. Često se dešava da, zbog obima posla, nisu u mogućnosti da se posvete nastavničkim dužnostima u potrebnom obimu.

Podržavajućom organizacionu kulturu percipiraju studenti Filozofskog fakulteta i Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja, dok studenti Prirodno-matematičkog fakulteta iskazuju najniže skorove u ovoj oblasti.

Sledeća ispitivana varijabla odnosi se na uticaj veličine studijske grupe na kvalitet angažovanja studenata (Tabela 2). Dosadašnja istraživanja (Blatchford et al., 2011; Iaria & Hubball, 2008; Peddibhotla & Jani, 2019) pokazala su da je angažman studenata intenzivniji u malim grupama. Svoje tvrdnje autori potkrepljuju činjenicom da je unutar manjih grupa komunikacija intenzivnija i

neposrednija u odnosu na velike grupe koje pohađaju nastavu. Stoga su ispitivane razlike između studenata u pogledu obima studijske grupe kojoj pripadaju. Ispitivanjem su obuhvaćeni studenti koji pohađaju nastavu u manjim grupama, ali i studenti čije grupe podrazumevaju više od 60 članova. Za proveru značajnosti navedenih razlika između aritmetičkih sredina primenjen je Kruskal-Valisov test.

Tabela 2. Uticaj veličine studijske grupe na razlike između studenata u odnosu na indikatore angažovanja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Veličina studijske grupe	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	1-20	57	2.34	0.69	0.001
	21-40	97	2.63	0.67	
	41-60	134	2.74	0.70	
	>60	218	2.75	0.65	
Refleksivno i integrativno učenje	1-20	57	2.56	0.59	0.001
	21-40	97	2.80	0.64	
	41-60	134	2.97	0.61	
	>60	219	2.84	0.59	
Strategije učenja	1-20	57	2.34	0.69	0.001
	21-40	97	2.63	0.67	
	41-60	134	2.74	0.70	
	>60	218	2.75	0.65	
Numeričko rezonovanje	1-20	57	2.19	0.75	0.603
	21-40	96	2.19	0.70	
	41-60	134	2.14	0.64	
	>60	218	2.26	0.77	
Kolaborativno učenje	1-20	57	2.81	0.54	0.818
	21-40	97	2.86	0.60	
	41-60	134	2.88	0.54	
	>60	219	2.83	0.56	
Negovanje različitosti	1-20	56	2.57	0.85	0.028
	21-40	97	2.85	0.84	
	41-60	133	2.94	0.87	
	>60	218	2.91	0.83	
Interakcije nastavnika i studenata	1-20	57	2.07	0.77	0.557
	21-40	97	2.18	0.72	
	41-60	134	2.22	0.71	
	>60	219	2.19	0.77	
Efektivno podučavanje	1-20	57	2.56	0.64	0.010
	21-40	97	2.76	0.72	
	41-60	134	2.89	0.62	
	>60	219	2.77	0.68	
Kvalitet interakcija	1-20	57	3.05	0.60	0.795
	21-40	97	2.92	0.73	
	41-60	134	2.98	0.60	
	>60	219	2.93	0.75	

RELACIJE TIPOLOŠKIH KARAKTERISTIKA VISOKOŠKOLSKE ...

Podržavajuća organizaciona kultura	1-20	57	2.05	0.72	0.002
	21-40	95	2.25	0.68	
	41-60	134	2.44	0.68	
	>60	219	2.33	0.71	

Prema podacima iz tabele, statistički značajne razlike javile su se kod sledećih pokazatelja kvaliteta angažovanja studenata: učenje mišljenjem višeg reda, reflektivno i integrativno učenje, strategije učenja, negovanje različitosti, efektivno podučavanje, podržavajuća organizaciona kultura.

Rezultati do kojih se došlo mogu se objasniti navikom studenata da budu u grupama koje broje oko 30 članova, što je u skladu sa veličinom odeljenja u srednjem i osnovnom obrazovanju. Manje grupe, takođe, zahtevaju kontinuiranu participaciju svih članova, što je mnogim studentima previše zahtevno i opterećujuće. Preobimne grupe, sa druge strane, ne pružaju mogućnost da se odgovori na sva pitanja od strane nastavnika ili da se iskaže mišljenje od strane studenata. Iz ovih podataka moguće je zaključiti razloge zbog kojih se studenti najbolje snalaze u grupama od oko pedesetak.

Zaključak

Navedeni rezultati ukazuju na različite aspekte koji predstavljaju „snage” navedenih visokoškolskih ustanova. Razume se da nije moguće da na svakom od fakulteta budu podjednako zastupljeni svi indikatori jer oni umnogome zavise od potreba studenata i institucije, ali i budućeg poziva za koji pripremaju. Ukoliko ipak u ustanovi pokazatelji nisu zastupljeni u određenoj meri, neophodno je utvrditi razloge i pronaći ili prilagoditi načine za unapređivanje u toj oblasti. Kako su u radu prikazani rezultati kojima se dijagnostifikuju različiti elementi funkcionisanja ustanova, oni mogu poslužiti kao dobra osnova za dalju kvalitativnu analizu u oblastima u kojima se to pokazalo kao neophodno. Takođe, javnim predstavljanjem rezultata, povezivanjem sa centrima ili odborima za unapređenje kvaliteta može se ukazati na slabosti i nedostatake sa ciljem zajedničkog osmišljavanja mogućnosti i mehanizama za unapređenje u datim područjima.

Reference

Barlow, A., & Brown, S. (2020). Correlations between modes of student cognitive engagement and instructional practices in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-15.

- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126-150.
- Black, Rebecka A.. 2020. Understanding How Perceptions of Power and Identity Influence Student Engagement and Teaching in Undergraduate Art History Survey Courses. *Art History Pedagogy & Practice*, 5(1), 1-33.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730.
- Ćirić, M. (2022). *Kvalitet angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Gaebler, C., & Lehmann, L. S. (2014). Fostering student engagement in medical humanities courses. *AMA Journal of Ethics*, 16(8), 595-598.
- Iaria, G., & Hubball, H. (2008). Assessing student engagement in small and large classes. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 2(1), 1-8.
- Kuh, G. D., J. Kinzie, J. Buckley, B. Bridges, & J.C. Hayek (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Jossey-Bass.
- Peddibhotla, N., & Jani, A. (2019). How group size and structure of online discussion forums influence student engagement and learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(2), 225-254.
- Vander Kley, K. A. (2017). *Engagement of Early College Students in the Graphic Design Classroom* [Unpublished doctoral dissertation]. Western Michigan University.
- Wester, E. R., Walsh, L. L., Arango-Caro, S., & Callis-Duehl, K. L. (2021). Student engagement declines in STEM undergraduates during COVID-19–driven remote learning. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 22(1), ev22i1-2385.

**RELATIONS BETWEEN TYPICAL CHARACTERISTICS OF HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS AND STUDENT ENGAGEMENT**

Abstract: The main goal of this paper was to explore the relationship between the typological characteristics of the higher education institution (scientific field and size of the study group) and indicators of student engagement. Considering the type and scientific field of the faculties, the research sample consisted of 515 students of the University of Niš. The character of student engagement was researched through NSSE indicators: academic challenge, joint student learning, experience with teachers, institutional environment Respondents' perceptions of the quality of studies and personal engagement, which were collected using an adapted NSSE (2020) questionnaire intended for students. The obtained data indicate that within higher education institutions of social and humanistic orientation, a stimulating environment is fostered, which is characterized by support for the study process and access to the needs of each student. Faculties from the scientific field of mathematics, informatics and technology are more oriented towards student engagement in terms of developing numerical literacy, encouraging the integration of knowledge and thinking strategies. Discussions with diverse others is the basis of the organizational climate and culture at the Faculty of Medicine which, along with frequent interactions, ensures continuity in the study process.

Keywords: student engagement, higher education institutions, organizational climate, NSSE indicators.

Olivera Kamenarac
University of Waikato, New Zealand
E-mail: olivera.kamenarac@waikato.ac.nz

UDC: 371.212:37.014.12
141.7:37.014.12
316.7:37
Originalni naučni rad

NAVIGATING PATHWAYS TO SOCIALLY JUST EDUCATION FUTURES THROUGH COLLECTIVE ADVOCACY AND ACTIVISM, ETHICAL RESPONSE-ABILITY AND DELIBERATE ACTS OF RESISTANCE

Abstract: Drawing from a more extensive study on shifting discourses in New Zealand early childhood education (Kamenarac, 2019), this article explores the power of neoliberal discourses to position teachers as competitive, self-interested individuals vying for their company's material and ideological gains rather than for education as a public good. Contributing to scholarship that critiques and problematises the neoliberal framing of education, the article argues for strengthening an advocate-activist teaching profession and positioning teachers as 'public intellectuals' (Giroux, 2020) who are ethically response-able and committed to coming together, across differences, to deliberately resist neoliberalism by actively engaging with critical pedagogies and reimagining more socially just education futures.

Keywords: education, neoliberalism, teachers, ethical response-ability, collective advocacy.

Introduction

In many corners of the world, all kinds of human endeavours, including education, have transformed through the political ideology of neoliberalism. Neoliberalism is a set of entangled 'smart technologies' (Ball, 2003) of a free market, privatisation, marketisation, and competition, assuming that the market can always, at least in principle, provide a better education than countries and governments (Smith et al., 2016). By "collapsing the public into the realm of the private", neoliberalism "bankrupt[s] public funds, hollow[s] out public services, limit[s] the vocabulary and imaginary available to recognise anti-democratic forms of power, undermin[ing] the critical functions of any viable democracy" (Giroux, 2004, p. 494).

The neoliberal gaze reconfigures the purpose of education as a public good into a commodity, allowing institutions to sell education to individuals who

can 'freely choose' what is 'best' for them. Consequently, inequalities between individuals and groups are treated as "natural" characteristics of society that cannot be "cured" by the state's "socially remedial actions" (Ozga, 2000, p. 60). With the commodification of education, discourses of individualisation and competition have achieved the status of a *doxa* (Bourdieu, 1998), operating as an unquestionable 'truth'. As Giroux (2004, p. 497) argues, neoliberal ideologies became, wittingly or unwittingly, accepted by many in education as "a mode of public pedagogy", used to (re)produce "competitive, self-interested individuals vying for their material and ideological gains" rather than for a collective good.

The damaging impacts of neoliberal ideologies have been well documented worldwide (Roberts-Holmes, & Moss, 2021; Simon et al., 2022; UWU, 2021; Vandenbroeck et al., 2022). This article contributes to the critique of neoliberalism in education by illustrating its impacts on New Zealand's early childhood education (hereafter, ECE), teacher work and identities. It also moves beyond the critique to argue for the importance of strengthening the collective capacity of the teaching profession and the position of teachers as 'public intellectuals' (Giroux, 2020) who utilise critical pedagogies, collaborative advocacy, activism, and ethical response-ability to deliberately resist neoliberalism and navigate pathways to more socially just education futures. To situate the argument within the country's specific educational context, an overview of the shifting landscape of New Zealand ECE is offered next.

Background: A shifting landscape of New Zealand ECE

New Zealand ECE encompasses teacher-led and parent-led services to meet the diverse needs of the bicultural and multicultural nation (MoE, 2022a, 2022b). The services are integrated under the Ministry of Education, accountable for developing inclusive ECE policies and regulating the sector. This article concerns teacher-led services overseen by fully registered and qualified teachers (MoE, 2021b; NZG, 2023; Teaching Council, 2020).

Depending on the ownership and operation model, teacher-led ECE services are run as community-based and privately-owned (MoE, 2023). A crucial difference is that community-based services, unlike privately-owned ones, are prohibited from making and distributing financial gains among their members (MoE, n.d.c). Additionally, community-owned services must submit a complete financial performance statement (profit and loss account), while private services only report on the funding expenditure received from the Ministry (MoE, 2023).

Accordingly, considerable financial gains from private services (e.g., fees charged to parents) remain out of the Ministry's control.

Despite the operational differences, the government funding schemes (MoE, n.d.a) are equitably accessible to all teacher-led services, including for-profit entities, provided they meet the regulatory standards and licensing criteria (MoE, 2021; NZG, 2023). A regulation prohibiting services from charging fees for the ECE hours covered through government funding exists (MoE, n.d.a). In reality, however, there were instances of for-profit providers discovering 'loopholes' to charge 'extra fees' and make profits (Alexander, 2018; Duff, 2023; Walters, 2020, 2021).

The market-based approach to ECE has caused multiple issues in the supply, access and affordability of services, especially in low-income and rural communities (Neuwelt-Kearns & Ritchie, 2020). Research (Gould, 2021; Kamenarac, 2021a; Mitchell, 2019; Press et al., 2018) also argued that continual government funding, coupled with loose regulations of for-profit services, attracted businesses and stock market investors interested in a profit-making from ECE, rather than contributing to education as a public good. Similarly to the UK and Australia (Simon et al., 2022; UWU, 2021; Woodrow & Press, 2017), ECE marketisation in New Zealand intensified competition between providers, worsened working conditions and teacher status, negatively impacting teacher work and professional identities (Gould, 2021; Kamenarac, 2021a, 2022; Press et al., 2018).

In 2022, 71% of ECE services were privately owned, with 22 439 teachers out of 32 985 working for private providers (MoE, 2022a). The rise in individual employment contracts weakened the sector's capacity for collective advocacy and activism (Gould et al., 2023; Kamenarac, 2022), allowing publicly listed ECE companies to act in the best interest of their shareholders (Mitchell, 2019). By reinforcing the market principles, discourses of democratic participation, collectivism, and social justice, which also exist in ECE policies and practices (MoE, 2011, 2017, 2018), have been overpowered, and the purpose of education narrowed to 'buyer-seller' exchange. Before sharing some findings of the damaging impacts of neoliberalism on New Zealand ECE, I outline research methods utilised in the primary study (Kamenarac, 2019) the selected data originated from.

Research methods

The primary study applied a feminist poststructuralist framework (Bacchi & Goodwin, 2016; Baxter, 2003; Weedon, 1997) and discourse analysis approach (Kamenarac, 2019) to examine (re)constructions of teacher work and identities in response to shifting discourses in New Zealand ECE. The study incorporated discourse analysis of leading ECE policies and individual and group interviews with ECE teachers, professional leaders and managers/directors (Kamenarac, 2019).

This article examines only selected excerpts from interviews capturing examples of teachers resisting neoliberal ideology in ECE. Interviewed teachers (15) were females from diverse ethnic backgrounds with more than 16 years of teaching experience in ECE. The study was undertaken with the University of Waikato's ethics approval and followed contemporary ethical guidelines for educational research (BERA, 2018).

Given the small scope of the interview data, the findings must not be generalised under any circumstances, but instead viewed as *some*, among many other possible, ways of resisting neoliberalism. This article is not set up to present 'truths' ('real facts') about New Zealand ECE practices, rather the opposite. It seeks to open critical discussions of the impacts of neoliberalism in education and the importance of strengthening teachers' capacity to resist it by acting as 'public intellectuals' (Giroux, 2020).

Findings

Under the neoliberal framework of ECE, teachers faced a major challenge: balancing a high-quality, equitable ECE for *all* children and families, and staying competitive and financially viable on the market. In this manner, the interviewed teachers from for-profit settings discussed being forced to "juggle a business and social side of their job. The "business side of the job" referred to the company's expectations to "make a profit" by "attracting children in their centres" and "charging fees for additional services" (e.g., organised transport from home to ECE). Contrarily, the "social side" demanded that teachers "provide high-quality learning to *all* children" and "meet needs of *all* families ", even though some could not afford to pay the "extras". The pressure to perform "social" and business" responsibilities required teachers to act not only as "teaching professionals" but also as "business managers" securing the company's profit-making (see more in Kamenarac, 2021a, 2021b). The dual positioning caused tensions between

teachers' professional expertise, pedagogy and ethics underpinning a vision for high-quality education and neoliberal principles underpinning their company's operation.

Teachers in community-owned services also critiqued the impacts of neoliberal ideologies in their work. A teacher observed:

[In the past] we ... always put quality first [and were] very mindful when admitting children ... whether the group is settled. Now, we just [...] fill the spaces as soon as [we] can before [families] go down the road where the next place will enrol them.

The observation signalled that teachers in community-owned services were forced to "compete for enrolments with other services in the neighbourhood", "maximise funding", and "stay financially viable". As a result, the reinforced market-driven priorities overshadowed elements teachers deemed necessary for quality education, such as giving children and families enough time to settle in ECE and decide whether the centre's philosophy matched their aspirations.

Without denying that "some aspects of their practice were compromised", teachers simultaneously argued for the necessity of resisting neoliberalism by advocating for a high-quality, socially just education. In this manner, teachers shared that despite the pressure to take the neoliberal logic for granted as "something we all needed to do to keep jobs and make a profit", they "still deliberately choose to act as democratic teaching professionals, working in the best interest of children, families and the public good". To illustrate the argument, a teacher shared:

Being a professional teacher means being an advocate and activist who makes decisions based on what is best for children and families. [...] Advocacy is an essential part of the democratic value of education ... and [it] needs to stay at the core of our professionalism. It is our moral obligation, especially when our agency and advocacy are limited.

This statement reinforced that to take up the advocate-activist position, despite the neoliberal pressures, teachers needed to "be politically active, ... remain abreast of and engaged with what is happening especially in ECE policies; explain to others what the implications of certain changes [e.g., neoliberal ideologies] are". The teacher admitted that her strong advocate-activist position came from the experience of working in unionised, community-owned services favouring solidarity, ethical response-ability, and collective activism over individuals' for-profit interests. The "indisputable commitment to the belief in free

access to high-quality ECE for all" and "ethical responsibility to fight for what is best for children" helped the teacher position herself as an advocate-activist and, thus, resist the neoliberal dictatorship.

Discussion and conclusion

In many countries worldwide, neoliberal political ideologies narrow the purpose of education as a public good by favouring competition and profit-making over high-quality, equitable education for all. By inculcating individuals into believing that there is no alternative to the market-driven education structures, neoliberalism undermines the critical nature of pedagogy and collapses collective democratic emphases into individual political-economic interests (Giroux, 2020; Macrine, 2016).

This article contributes to the scholarly critique of neoliberalism and advocates for resisting neoliberal dictatorship by explicating its "inequitable, unethical, and ultimately inhumane pedagogies" (Macrine, 2016, pp. 8–9), diminishing public interest in education. Findings highlighted that resisting neoliberalism necessitates teachers being capable of deliberately choosing to act as 'critically engaged public intellectuals' (Giroux, 2020). Supporting teachers to position themselves as public intellectuals (i.e., advocate-activists) requires building the sector's capacity to challenge structures and the status quo that secured, legitimised, and normalised the neoliberal regime in education. This request draws from "the recognition that [the teaching profession as a collective] is central not only for fostering critical consciousness, demystifying dominant social relations, and disrupting common sense" (Giroux, 2020, p. 72), but it plays a crucial role in situating the issues in education within a more comprehensive project aimed at securing socially just and sustainable futures for all. On this ground, those in education as 'public intellectuals' need jointly and critically to engage with the most pressing issues of their times, such as neoliberalism, and become more self-critical of the nature of their location, self-interest and engagement with structures making neoliberalism possible.

Building socially just and sustainable education futures, as Gramsci argued, necessitates "a certain kind of citizens" (i.e., teachers) who are ethically response-able for "something more than their [individual] well-feathered corner", capable of "participat[ing] in society's affairs [and] insist[ing] on it; citizens with backbone [...] who hold their ideas of democracy at the deepest level" (as cited in Giroux, 2020, p. 73). Keeping alive such ideas in education, despite facing challenges on many fronts, therefore, calls the teaching profession to commit to

collective advocacy and activism as "ways of coming together [across differences] to build thicker forms of critically democratic education and community life that construct and defend a more robust vision of the common good" (Apple et al., 2022, p. 254). Strengthening an advocate-activist teaching profession is, thus, possible through a critical engagement with challenges of education and democracy within a broader societal context and the commitment of all stakeholders to treat neoliberalism as a choice, not a necessity, to construct socially just and sustainable education futures.

References

- Alexander, S. (2018, January 19). Where did the 20 free hours of early childhood education go? *NZ Herald*. <https://www.nzherald.co.nz/nz/dr-sarah-alexander-where-did-the-20-free-hours-of-early-childhood-education-go/MWMM5XSZYIAKOV4NU6VFF2JV6XM/>
- Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Baxter, J. (2003). *Positioning gender in discourse: A feminist methodology*. Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility: Elite schools in the field of power* (L. C. Clough, Trans.). Stanford University Press.
- British Educational Research Association [BERA]. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4th edition). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Duff, M. (2023, March 5). The Juggernaut: How childcare became a for-profit game. *Stuff*. https://www.stuff.co.nz/national/education/300814789/the-juggernaut-how-childcare-became-a-forprofit-game?mc_cid=21b136cbe2&mc_eid=2b57c62c44

- Giroux, H. A. (2004). Public pedagogy and the politics of neo-liberalism: Making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3–4), 494–503. <https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.3.5>
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. <https://www.bloomsbury.com/us/on-critical-pedagogy-9781350144989/>
- Gould, K. (2021). *Early Childhood Teacher Identities and the Complex Business of Early Childhood Education and Care in Aotearoa* [Unpublished Doctoral Thesis, University of Auckland]. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/57644>
- Gould, K., Boyd, J., & Tesar, M. (2023). Equity, inclusion and belonging for teachers in early childhood education in Aotearoa New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, <https://doi.org/10.1177/14639491231152617>
- Kamenarac, O. (2019). *Discursive constructions of teachers' professional identities in early childhood policies and practice in Aotearoa New Zealand: Complexities and contradictions* [Unpublished doctoral thesis, University of Waikato]. <https://hdl.handle.net/10289/12363>
- Kamenarac, O. (2021a). Business managers in children's playground: Exploring a problematic (or not!) identity construction of early childhood teachers in New Zealand: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1463949121989362>
- Kamenarac, O. (2021b). Problematising constructions of 'expert teachers' and 'vulnerable children' in New Zealand Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892602>
- Kamenarac, O. (2022). Reconfiguring teacher agency within market-driven early childhood spaces. *Policy Futures in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14782103221110976>
- Macrine, L. S. (2016). Pedagogies of Neoliberalism. In S. Springer, K. Birch, & J. MacLeavy (Eds.), *The Handbook of Neoliberalism* (1 st., pp. 294–305). Routledge Taylor & Francis Group.
- Ministry of Education [MoE]. (2011). *Tātaiako: Cultural Competences for teachers of Māori learners*. <https://teachingcouncil.nz/resource-centre/tataiako-cultural-competencies-for-teachers-of-maori-learners/>
- Ministry of Education [MoE]. (2017). *Te Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa. Early childhood curriculum*. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>

- Ministry of Education [MoE]. (2018). *Tapasā—Cultural competencies for teachers of Pacific learners*. Ministry of Education. <https://teachingcouncilnz-uat.cwp.govt.nz/assets/Files/Tapasa/Tapasa-Cultural-Competencies-Framework-for-Teachers-of-Pacific-Learners-2019.pdf>
- Ministry of Education [MoE]. (2021). *Licensing Criteria for Early Childhood Education & Care Services 2008 and Early Childhood Education Curriculum Framework*. Ministry of Education. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/licensing-and-regulations/the-regulatory-framework-for-ece/licensing-criteria/centre-based-ece-services/>
- Ministry of Education [MoE]. (2022). *ECE Staffing*. Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0004/205843/Early-learning-teaching-staff-2021.pdf
- Ministry of Education [MoE]. (2023). *Early childhood education glossary of terms*. Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/participation>
- Ministry of Education. (n.d.a). *ECE Funding Handbook*. Education in New Zealand. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/funding-handbooks/ece-funding-handbook/>
- Ministry of Education [MoE]. (n.d.b). *Glossary*. Education in New Zealand. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/funding-handbooks/ece-funding-handbook/glossary/>
- Mitchell, L. (2019). Turning The Tide on Private Profit-Focused Provision In Early Childhood Education. *The New Zealand Annual Review of Education*, 24, 75–89. <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v24i0.6330>
- Neuwelt-Kearns, C., & Ritchie, J. (2020). *Investing in children? Privatisation and early childhood education in Aotearoa New Zealand*. <https://www.cpag.org.nz/assets/CPAG%20Backgrounder%20-%20Privatisation%20and%20early%20childhood%20education%20in%20Aotearoa%20New%20Zealand%20.pdf>
- New Zealand Government [NZG]. (2023). *Education (Early Childhood Services) Regulations 2008 (SR 2008/204)*. <https://www.legislation.govt.nz/regulation/public/2008/0204/latest/DLM1412501.html>
- Orange, C. (2011). *The Treaty of Waitangi*. Bridget Williams Books.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Open University Press.
- Press, F., Woodrow, C., Logan, H., & Mitchell, L. (2018). Can we belong in a neo-liberal world? Neo-liberalism in early childhood education and care policy in

- Australia and New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 328–339. <https://doi.org/10.1177/1463949118781909>
- Roberts-Holmes, G., & Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education: Markets, Imaginaries and Governance* (1 st). Routledge Taylor & Francis Group.
- Simon, A., Penn, H., Shah, A., Owen, C., Lloyd, E., Hollingworth, K., & Quay, K. (2022). *Acquisitions, Mergers and Debt: The new language of childcare*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10142357/>
- Smith, K., Tesar, M., & Myers, C. Y. (2016). Edu-capitalism and the governing of early childhood education and care in Australia, New Zealand and the United States. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 123–135. <https://doi.org/10.1177/2043610615625165>
- Teaching Council. (2020). *Registration and certification policy*. <https://teachingcouncil.nz/getting-certificated/getting-started/what-is-registration-and-certification/registration-policy/>
- The United Workers Union (UWU). (2021). *‘Spitting off cash’: Where does all the money go in Australia’s early learning sector?* The United Workers Union (UWU). <https://bigsteps.org.au/wp-content/uploads/2021/11/Spitting-off-cash-Where-does-all-the-money-go-in-Australias-early-learning-sector.pdf>
- Vandenbroeck, M., Lehrer, J. S., & Mitchell, L. (Eds.). (2022). *The Decommodification of Early Childhood Education and Care. Resisting Neoliberalism* (1st edition). Routledge.
- Walters, L. (2020, December 3). Childcare company grows while teachers struggle. *Newsroom*. <https://www.newsroom.co.nz/page/private-education-company-grows-while-teachers-struggle>
- Walters, L. (2021, October 9). Early childhood centres continue with ‘illegal’ lockdown pay and leave practices. *Stuff*. <https://www.stuff.co.nz/national/education/126612028/early-childhood-centres-continue-with-illegal-lockdown-pay-and-leave-practices>
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd ed). Blackwell.
- Woodrow, C., & Press, F. (2017). The privatisation/marketisation of ECEC debate: Social versus neoliberal models. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, & N. Barbour (Eds.), *The sage handbook of early childhood policy* (pp. 537–550). Sage.

**KRETANJE STAZAMA KA BUDUĆNOSTI DRUŠTVENO PRAVEDNOG
OBRAZOVANJA KROZ KOLEKTIVNO ZAGOVARANJE I AKTIVIZAM,
SPOSOBNOST ETIČKOG ODGOVORA I NAMERNE ČINOVE OTPORA**

Sažetak: Polazeći od opsežnog istraživanja o promenama diskursa u obrazovanju ranog detinjstva na Novom Zelandu (Kamenarac, 2019), ovaj članak istražuje uticaj neoliberalnih diskursa koji nastavnike pozicioniraju kao konkurentske, sebične pojedince koji teže sopstvenim materijalnim i ideološkim koristima umesto obrazovanju kao javnom dobru. Članak doprinosi kritici i problematizaciji neoliberalnog okvira obrazovanja, zagovarajući jačanje profesije nastavnika kao zagovoračko-aktivističke i pozicioniranja nastavnika kao 'javnih intelektualaca' (Giroux, 2020) koji su sposobni da etički reaguju i budu posvećeni saradnji, uprkos razlikama, kako bi namerno pružili otpor neoliberalizmu aktivnim učesćem u kritičkim pedagogijama i ponovnom oblikovanju društveno pravednije budućnosti obrazovanja.

Ključne reči: obrazovanje, neoliberalizam, nastavnici, sposobnost za etički odgovor, kolektivno zagovaranje.

Mirjana Senić Ružić

Faculty of Philosophy, University of
Belgrade, Serbia
E-mail: mirjana.senic@f.bg.ac.rs

UDC: 004.946:37.018.1
Originalni naučni rad

Ivana Pantić

Faculty of Philosophy, University of
Belgrade, Serbia

Marija Šarančić

Faculty of Philosophy, University of
Belgrade, Serbia

REFLECTIONS OF THE DIGITAL ENVIRONMENT ON FAMILY EDUCATION - THE NEED FOR PARENT EMPOWERMENT¹

Abstract. The intensive use of digital technology by children affected already complicated parenting roles, resulting in new responsibilities and particularities in parent-child interaction. In contemporary literature, this is conceptualized through the phenomenon of digital parenting. With this research, we aimed to examine parents' perception of their empowerment to engage in digital parenting and mediate their children's use of digital technology. We examined parents' attitudes towards technology and the risks and potentials of using technology by children; how parents perceive children's digital literacy; and whether they recognize their role in the process of children's digital literacy development. Our focus was on their empowerment to "be parents" to children in the digital age, and how confident they feel to deal with the challenges brought by the digital environment. The findings indicate that while the majority of parents estimate that they are empowered enough to monitor and regulate their children's interactions with digital technology, some parents claim that they need additional support or training to manage and control their children's digital activities.

Keywords: parenting, digital technology, parental mediation, parent empowerment.

¹ This research was funded by the Ministry of Education, Science, and Technological Development of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-47/2023-01/ 200163).

Introduction

Digital technology has been an essential part of our daily lives, work, education, leisure, and family life for some time now. This is a “natural environment” for the new generations of children who are born and brought up with constant exposure to technology. For parents who grew up in a different environment, this represents a source of numerous parental concerns, challenges, and uncertainties regarding their empowerment to mediate children’s interactions with technology and new responsibilities in terms of developing the digital literacy of their children. Contemporary literature refers to this phenomenon as digital parenting and defines it as parental efforts and engagement in regulating and supporting children’s activities in the digital environment (parental mediation) (Livingstone & Helsper, 2008; Livingstone & Byrne, 2018).

Studies have found different parental mediation practices, which can be grouped into two broad categories: enabling and restrictive mediation (Livingstone et al., 2017; Smahelova et al., 2017; Symons et al., 2017). This distinction is based on different types of interactions between parents and children (Chen & Shi, 2019). Enabling parental mediation involves supporting children in using digital technology, whereas restrictive tends to set strict rules regarding their use. In addition to these two, there is a third type of mediation referred to as “participatory learning” (Clark, 2011), which implies that children teach their parents about technology. This challenges the model based on parental power, authority and expertise and emphasizes the need for parent empowerment (Nichols & Selim, 2022). Based on the empowerment theory (Zimmerman, 2000), the concept of empowerment involves both the process and the result of the achieved level of empowerment and refers to the processes by which individuals (parents) gain power, authority, access to resources, and control in the context of adequate mediation in children’s interactions with technology.

Research results indicate that restrictive measures can reduce opportunities for children to gain experiences with digital technology, and to learn, explore, and develop digital skills (Livingstone & Helsper, 2008, Livingstone et al., 2015). On the other hand, enabling mediation supports the development of digital literacy, but the results of the EU Kids Online research conducted in Serbia, show that children underestimate their parents’ digital skills in comparison to their own (Kuzmanović et al., 2019).

The knowledge provided by the scientific literature is becoming increasingly distant from what is needed to create evidence-based guidelines on the use of digital technology by children and on the appropriate response of

parents. Therefore, there is a need for research that would consider the specifics of the current state of digital technology development with an emphasis on the parents' empowerment to engage in mediating children's digital activities, in order to support children developing digital literacy.

Methodology

This research aimed to examine parents' perceptions of their empowerment to mediate children's digital activities. We examined parents' attitudes towards technology in general; the risks and potential of using digital technology by children; how parents perceive children's digital literacy; and whether they recognize their role in the process of children's digital literacy development. We focused on examining the extent to which parents feel empowered to mediate children's digital activities, and what kind of support they need in this context.

A descriptive method was used to describe in detail the empowerment of parents to engage in mediation. The data was collected through an online survey and analysed using descriptive statistics in SPSS. A total of 535 parents of children ages 10 to 15 from Serbia completed the survey, among which 475 were mothers (89%) and 60 fathers (11%). The sample consisted of parents of different levels of education (from primary school to a PhD level), aged 29 to 62, with the highest percentage of parents (60%) from the 40 to 49 age category.

Results and discussion

Collected data show that 51% of parents have a fairly positive attitude towards technology in general. The attitude was calculated as a composite score consisting of 7 items representing different advantages and disadvantages of using technology. Parents think that technology makes their lives easier, connects them with others and can help to learn new things. Parents regularly use social networks (63%), but only 38% of them feel safe on the Internet and freely browse all content. Since the parents recognize the benefits of technology on a personal level, the question arises whether it is reasonable to expect that parents will have a positive attitude towards children using digital technology. This assumption is supported by the data reflecting parents' perceptions of children's use of technology (Table 1).

Table 1. Parents' perceptions of children's use of technology (N = 535)

Items	M	SD
Technology can facilitate the learning process for children.	3.03	0.75
Using technology leads to the development of skills necessary for a digital age.	3.01	0.76
Technology takes up too much of children's time.	3.50	0.71
Children should start using technology as later as possible.	3.17	0.79
Parents should monitor how their children use digital technology.	2.94	0.98

Note. Parents provided their responses on a 4-point Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 4 (Strongly Agree).

The gathered data indicate a correlation between parents' positive attitude towards digital technology in general and their perception of children's interaction with technology. Parents did report that they see the potential of digital technology as a support for learning and developing the necessary skills for living in a digital society. The findings also show that parents are aware that their children spend too much time with technology. A noteworthy finding is that 72% of them recognised that it is important for parents to monitor their children's digital activities.

Although some parents recognize their role in developing children's digital literacy, most of them believe that school plays a primary role in this, or even that children develop digital literacy on their own (Table 2). It should be taken into account that the children of our respondents are in primary school, but the importance of parents' role in this process should not be underestimated. This calls for reflection on the reasons for such a distribution of answers, but also on the extent to which parents are aware of online challenges and dangers, and how empowered they are to mediate the child's interactions with technology.

Table 2. Parents' perceptions on digital literacy development (N = 535)

Items	M	SD
Children are more digitally literate than adults.	3.24	0.77
Children develop digital literacy on their own.	2.60	0.96
Children should develop digital literacy in school.	3.06	0.74
Developing digital literacy in children is primarily the parents' task.	2.54	0.82

Note. Parents provided their responses on a 4-point Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 4 (Strongly Agree).

The parents' perceptions of their empowerment to mediate children's digital activities are optimistic. The majority of parents (68%) are aware of their digital literacy and consider themselves competent enough to help their children

use digital technology (76%). They estimate that they are empowered to monitor and regulate (72%), but also to support children's digital activities (78%), i.e., for both restrictive and enabling mediation.

Despite this, some parents feel insecure (43%) and even afraid of being a parent in the digital age (42%). These data can be interpreted in two ways. It can be assumed that parents feel fear due to the experience of insufficient self-empowerment, or that fear positively correlates with increasing knowledge of online challenges and risks.

Some parents use the potential of technology for personal empowerment. They use information from the Internet on how to mediate their children's digital activities (51%), and some of them (23%) actively use forums and share experiences with other parents regarding children's use of technology.

Almost half of the surveyed parents (48%) estimate that they need some form of support concerning the ways of managing children's digital activities: 41% need professional help in blocking unacceptable content, 53% believe that they lack knowledge about different forms of child protection on the Internet, 47% need training on the proper use of technology by children, and 40% need training for using applications for monitoring children's activities on the Internet.

Pedagogical implications

As the digital world is still a new and not entirely familiar environment for parents, there is a justified need for parents' support both in terms of developing their digital literacy and in terms of mediating children's digital activities. In such a situation, parents often turn to informal forms of support, i.e., content created based on the experiences of parents and other individuals.

There are also formal forms of support related to expert recommendations, or training for parents, i.e., the content in question is supported by scientific literature, scientific facts and research results. It is precisely in providing such types of support that we recognize the importance of the role of pedagogists. Whether it is about their *scientific work* – conducting research, publishing results and pedagogical implications, and writing scientific literature; *theoretical work* – “pedagogical thinking”, i.e. answering key questions about the purpose and essence of upbringing and education today, values that should be nurtured, changes and achievements in society that necessarily affect changes in the field of upbringing and education; *educational work* – in the sense of educating future pedagogists and including in their initial education the considerations of the complexity of life in the digital age, the potential and risks of digital technology,

not only for education but for life in general; or their *practical work* – through the design and implementation of training for parents, raising parents' awareness through cooperation within the school or advisory work; the role of pedagogists is crucial for designing and implementing adequate support for parents.

Conclusion

It is indisputable that parents see the benefits of digital technology and show readiness to use it for their empowerment in various areas. Nevertheless, it must be admitted that some parents are afraid, and these fears are a consequence of accelerated digitalization and a feeling of insufficient readiness and empowerment for new parenting roles and responsibilities, which include mediating children's interaction with technology. In addition to the parents' perceptions, the children's perspective should be explored, whether and to what extent they need to involve their parents in interactions they have with technology. When these two sides oppose each other, one should also ask what is the true measure of respecting the child's autonomy in an online environment, where is the limit and where is the necessary influence of the parents. Are parents the child's first mediators with the digital as well as the immediate environment, and do they have the natural capacity to be so? Some of them claim to have quite sufficient or above-average capacities, but what about the rest? They can find support precisely in the digital environment, since verified knowledge of experts on digital parenting, as well as the experiences of other parents or individuals who share their impressions via the Internet, are mostly available there. The question is, should we leave parents on their own to search for the necessary support online, or rather recognize the importance of pedagogists in empowering them for digital parenting?

References

- Clark, L.S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343.
- Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing harm from media: A meta-analysis of parental mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(1) 173–193.
- Kuzmanović, D., Pavlović, Z., Popadić, D., & Milošević, T. (2019). *Internet and digital technology use among children and youth in Serbia: EU Kids Online Survey Results*. Belgrade: Institute of Psychology, the Faculty of Philosophy in Belgrade.

- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting, & Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105.
- Livingstone, S., & Byrne, J. (2018). *Parenting in the digital age. The challenges of parental responsibility in comparative perspective*. In G. Mascheroni., C. Ponte, & A. Jorge (Eds.), *Yearbook – Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (pp. 19-30). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, & University of Gothenburg.
- Nichols, S., & Selim, N. (2022). Digitally mediated parenting: A review of the literature. *Societies* 12(2), 60. <https://doi.org/10.3390/soc12020060>
- Smahelova, M., Juhová, D., Cermak, I., & Smahel, D. (2017). Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), article 4. <https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-3-4>
- Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A Factorial validation of parental mediation strategies with regard to internet use. *Psychologica Belgica*, 57(2). 93–111 DOI: <https://doi.org/10.5334/pb.372>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community level of analysis. In Rappaport J., & Seidman, E. (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Plenum Press.

REFLEKSIJE DIGITALNOG OKRUŽENJA NA PORODIČNO VASPITANJE – POTREBA ZA OSNAŽIVANJEM RODITELJA

Sažetak: Intenzivna upotreba digitalnih tehnologija od strane dece dovela je do usložnjavanja roditeljskih uloga i proizvela nove odgovornosti i specifičnosti u interakciji roditelja i deteta. U savremenoj literaturi, to je konceptualizovano kroz fenomen digitalnog roditeljstva. Ovim istraživanjem imali smo za cilj da ispitamo percepcije roditelja o sopstvenoj osnaženosti da se uključe u digitalno roditeljstvo i posreduju u korišćenju digitalne tehnologije od strane dece. Ispitali smo stavove roditelja prema tehnologiji uopšte, kao i rizicima i potencijalima korišćenja tehnologije od strane dece; kako roditelji

vide digitalnu pismenost dece i da li prepoznaju sopstvenu ulogu u procesu razvijanja digitalne pismenosti kod dece. Akcenat smo stavili na saznanje o percepcijama roditelja o njihovoj osnaženosti da „budu roditelji“ deci u digitalnom dobu i koliko se osećaju sigurnim da se izbore sa izazovima koje donosi digitalno okruženje. Dobijeni podaci ukazuju na to da iako većina roditelja procenjuje da su dovoljno osnaženi da prate i regulišu interakcije svoje dece sa digitalnom tehnologijom, postoje i oni kojima je potrebna dodatna podrška ili obuka u vezi sa načinima regulisanja i usmeravanja dečjih digitalnih aktivnosti.

Ključne reči: roditeljstvo, digitalne tehnologije, posredovanje, medijacija, osnaživanje roditelja.

Jasminka Zloković

Filozofski fakultet Univerziteta u
Rijeci, Republika Hrvatska
E-mail: jasminka.zloković@uniri.hr

UDC: 316.356.2:316.7
Pregledni naučni rad

Iris Hrkać

Predškolska ustanova Radost
Crikvenica, Republika Hrvatska

OSNAŽIVANJE OBITELJI U KONTEKSTU IZAZOVA I PROMJENA U SUVREMENOM DRUŠTVU¹

Sažetak: Glavni cilj istraživanja čije rezultate u radu prikazujemo bio je ispitati roditelje o tome što podrazumijevaju pod pojmom snažna obitelj te za koje obiteljske karakteristike smatraju da najviše doprinose snazi njihove obitelji. Istraživanje je provedeno na uzorku od 210 ispitanika. Ciljana skupina bili su roditelji djece različite životne dobi (predškolska, osnovnoškolska i srednjoškolska dob). Rezultati su prikupljeni anketnim upitnikom. Rezultati kvalitativne i kvantitativne analize su pokazali kako veliki broj ispitanika smatra da posjeduju karakteristike snažnih obitelji (međusobno poštovanje, ohrabrivanje, zajedništvo, pozitivna komunikacija, zajedničko vrijeme, empatija). Rezultati govore u prilog optimističnih stajališta i prakticiranja vrednota i aktivnosti koje proizlaze iz obiteljskog zajedništva. U daljnjem istraživanju problema i mogućnosti osnaživanja respektabilno mjesto ima suvremena pedagogija s fokusom na stvaranje odgojno-obrazovnog i socijalnog sustava koji će respektirati i osigurati realne uvjeta za kvalitetno partnerstvo s roditeljima i članovima obitelji kako bi one što uspješnije funkcionirale i uspješnije se nosile sa potrebama djece i mladih kao izazovima suvremenog društva.

Ključne riječi: obiteljska snaga, funkcioniranje obitelji, obiteljsko zajedništvo, suvremena pedagogija.

¹ Znanstveni rad je i rezultat znanstveno-istraživačkog projekta „Osnaživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa i obiteljskog zajedništva“ (voditeljica Jasminka Zloković, šifra: uniri-drustv – 18-6, 1132) koji je otpočeo u ožujku 2019. godine uz sufinanciranje Sveučilišta u Rijeci.

Uvod

U definiranju osnaživanja obitelji postoje različita polazišta. McCubbin i McCubbin (Hawley, 2013) snagu obitelji definiraju kao karakteristike, dimenzije i svojstva obitelji koje im pomažu biti otpornima u nošenju s problemima i mogućim obiteljskim i socijalnim krizama. Govore o snažnoj obitelji kao onoj koja ima pozitivne obrasce ponašanja i funkcionalne kompetencije koje član obitelji ili obitelj u cjelini pokazuju u stresnim ili neželjenim okolnostima koje otežavaju sposobnost obitelji da se oporavi. Henry i suradnici (2015) opisuju obiteljsku snagu kao važan pristup razumijevanju načina na koji obitelj kao sustav upravlja obiteljskim rizicima, zaštitom i ranjivošću što rezultira kratkotočnom i dugoročnom prilagodbom. Prema Berc (2012) otpornost kao sposobnost obnavljanja obiteljskih odnosa nakon stresnog iskustva jedan je od važnijih potencijala za stvaranje emocionalne povezanosti između članova obitelji i za održavanje njene cjelovitosti. Ferić i suradnici (2016) navode kako je obiteljska otpornost koncept koji otvara prostor za osnaživanje obitelji u suočavanju sa životnim problemima na pozitivan način i uz zdravo funkcioniranje obitelji. U obiteljske snage najčešće se ubrajaju poštovanje, ljubav, pozitivna komunikacija, predanost, duhovna dobrobit, zajedničko vrijeme i sposobnost nošenja s nedaćama (DeFrain i Asay, 2007). Takvo shvaćanje obiteljske otpornosti često je u shvaćaju kao sinonim za obiteljske snage i povezuje se s obiteljskim kapacitetom za uspješno nošenje s krizama. Walsh (2006) smatra kako je individualna otpornost najbolje razumljiva kada se gleda u obiteljskom kontekstu i širem socijalnom okruženju, kao interakciju obitelji kao cjeline i obiteljskog okruženja. Svaka obitelj ima potencijal za razvijanje otpornosti, ukoliko se usredotoči na jačanje ključnih procesa unutar obitelji. Walsh (2006) definira konceptualni okvir kojim se daje pojašnjenje kako se snaga obitelji razvija tijekom procesa: izgradnje obiteljskog sustava vjerovanja, stvaranja modela obiteljske organizacije, stvaranja komunikacijskih procesa u obitelji i sposobnosti pronalaženja smisla u kriznim situacijama, zadržavanje pozitivne perspektive te transcendentnost i duhovnost. Postoje i stariji modeli osnaživanja obitelji kao što je FAAR model (The Family Adjustment and Adaptation Response) koji se oslanja na snage i kompetencije obitelji (Meadows et al., 2015). H. I. McCubbin i suradnici razvili su The Resiliency Model of Family Adjustment and Adaptation kako bi objasnili ponašanja obitelji koje su pod utjecajem stresa u uvjetima gdje središnju ulogu imaju obiteljski izvori snage i mehanizmi suočavanja (Simon et al., 2005).

Modeli osnaživanja obitelji međusobno su se nadopunjavali i razvijaju se novi pristupi. Modeli su preventivno orijentirani na identifikaciju ključnih

obiteljskih procesa koje obitelji mogu koristiti u suočavanju i nošenju s visoko rizičnim situacijama i prevenirati razvoj daljnjih problema od kojih su neki izraženi u recentno vrijeme (dugotrajna nezaposlenost, porast ovisnosti, obiteljski konflikti, nasilje u obitelji i dr.) U ovome radu pokušali smo ispitati mišljenje roditelja i odraslih osoba što njihovu obitelj čini snažnom i na koje načine se uspijevaju nositi sa različitim stresorima.

Metodologija istraživanja

Problem i ciljevi istraživanja

Ovim istraživanjem želi se doznati na koje načine pojedinci doživljavaju svoje obitelji, koje karakteristike smatraju da su važne u osnaživanju obitelji te na koje se načine suočavaju sa svakodnevnim nedaćama i izazovima i promjenama u suvremenom društvu.

Instrumenti, metoda i uzorak istraživanja

Za potrebe istraživanja kreiran je anketni upitnik koji se realiziralo od listopada do prosinca 2021/2022. godine mrežnim putem budući se radilo o razdoblju pandemije COVID19. Anketni upitnik sadrži dio o općim podacima ispitanika te dijelove u kojima se ispituju procjena snage obitelji ispitanika, mišljenja o prisutnosti pojedinih obiteljskih karakteristika, mišljenja o utjecajima na slabije obiteljsko funkcioniranje, mišljenja o obiteljskom suočavanju s problemima i o obiteljskom funkcioniranju. Istraživanje je provedeno na slučajnom uzorku od 210 roditelja, od čega 178 ispitanica i 32 ispitanika. Prosječna dob ispitanika je 42,66 godina.

Rezultati su se obrađivali metodama kvantitativne kao i za pojedina pitanja kvalitativne analize. Korišten je programski paket IBM SPSS Statistics 21.0. Kod obrade rezultata koristile su se metode deskriptivne statistike. Metoda bivarijantne statistike (t-test) koristila se za provjeru statističke značajnosti prosječnih rezultata.

Rezultati istraživanja i rasprava

Rezultati upućuju na zaključak da ispitanici snažnu obitelj najviše opisuju kao obitelj punu ljubavi, poštovanja, podrške i razumijevanja. Na pitanje *Smatrate li svoju obitelj snažnom?* 91,4% ispitanika odgovorilo je da smatra, a 3,3%

odgovorilo je da njihova obitelj nije snažna, dok njih 5,2% ne znaju bi li okarakterizirali svoju obitelj kao snažnu ili ne.

Ispitanici su uz mogućnost slobodnog odgovora trebali procijeniti i u nizu ponuđenih odgovora u kojoj su mjeri neke od ponuđenih karakteristika prisutne u njihovim obiteljima. Zbog opsežnosti instrumenta navodimo neke od istaknutih rezultata. Veliki broj ispitanika (71,4%) procjenjuje razgovor o životima i planovima pojedinih članova obitelji kao potpuno prisutnu karakteristiku, a za međusobnu podršku i poticanje odgovorilo je 80%. Prihvatanje i uvažavanje međusobnih razlika u mišljenjima i stavovima smatra da je u potpunosti prisutno kod njih 48,1%. Uživanje u međusobnom društvu i često provođenje zajedničkog vremena karakteristika je koja je u potpunosti prisutna kod 66,2% ispitanika. Međusobna zahvalnost i privrženost u potpunosti je prisutna u 67,6% obitelji. Uzajamno povjerenje i poštovanje nitko od ispitanika nije procijenio kao karakteristiku koja uopće nije prisutna u obitelji, dok 75,7% ispitanika smatra kako je ta karakteristika u potpunosti prisutna.

Kao okolnosti koje imaju snažan negativan utjecaj na slabo obiteljsko funkcioniranje ističe se obiteljsko nasilje (87,6%) i ovisnosti člana obitelji (74,3%). Siromaštvo ili nezaposlenost u obitelji 19% ispitanika procjenjuje kao okolnost koja ima snažan utjecaj na obiteljsko funkcioniranje, dok njih 29,5% navodi kako uglavnom utječe. Za konflikte u obitelji 36,7% ispitanika smatra kako u potpunosti utječu na odnose u obitelji. Rastavu braka roditelja čak 47,1% ispitanika procjenjuje kao okolnost koja potpuno utječe na obiteljsko funkcioniranje. Prema Aračić (2015) rastava braka događaj je koji obje strane pogađa i psihološki i emocionalno, kao i socijalno i kulturalno. Za lošu obiteljsku komunikaciju 61,4% ispitanika procjenjuje da ima potpuni utjecaj na slabije obiteljsko funkcioniranje. Pinjuh (2015) navodi kako loša obiteljska komunikacija može dovesti do raznih problema u obitelji pa tako i do sukoba, nemogućnosti rješavanja problema, nedostatak prisnosti i emocionalne povezanosti. Izloženost stresu 34,3 % ispitanika vidi kao faktor koji u potpunosti utječe na obiteljsko funkcioniranje, a 35,2% smatra kako uglavnom utječe.

Što se obiteljskog suočavanja s problemima tiče 54,8% ispitanika smatra da u njihovoj obitelji vjeruju da imaju snage nositi se s teškoćama. S tvrdnjom *Prilikom problema ne očajavamo, već se usmjeravamo na njihovo rješavanje* u potpunosti se slaže 51% ispitanika. Najveći postotak slaganja (83,8% u potpunosti se slažem; 11,9% uglavnom se slažem) ispitanici su pokazali kod tvrdnje *U kriznim situacijama pružamo pomoć i podršku jedni drugima*. Istraživanja o snažnim obiteljima koje su proveli Stinnett i suradnici (1986) nalaze kako mnoge

obitelji smatraju da su, nakon što su zajedno prebrodili krizu, njihovi međusobni odnosi postali dragocjeniji i puni ljubavi nego što su inače bili. Ispitanici ovog istraživanja sličnih su stajališta. S tvrdnjom *Problemi i teškoće s kojima se suočavamo ne utječu negativno na naše međusobne odnose* u potpunosti se slaže 28,6% ispitanika, a uglavnom se slaže 43,8% ispitanika.

U posljednjoj skupini pitanja s tvrdnjom *Svakodnevni životni stresori i krize razvijaju i testiraju snagu obitelji* u potpunosti se slaže većina ispitanika (55,7%). Veliki broj ispitanika (49,5%) u potpunosti se slaže s tvrdnjom *Snažne obitelji ne razmišljaju o svojim snagama, tako žive i funkcioniraju* (43,3%). Dok je najveći broj ispitanika (56,7%) koji se ne slažu s tvrdnjom *Jednoroditeljske, udomiteljske, nuklearne i proširene obitelji ne mogu biti jednako snažne kao i obitelji s dva biološka roditelja*. S druge strane, veliki broj ispitanika slaže se (31,9% u potpunosti; 28,6% uglavnom) da *Struktura obitelji utječe na njenu funkcionalnost*. De Frain i Asay (2007) ukazuju na čestu pogrešku do koje dolazi kada se govori o obiteljskom funkcioniranju, a to je da se fokus stavlja na vanjsku strukturu ili tip obitelji, a ne na unutarnje obiteljsko funkcioniranje. Da je *važno dnevno provođenje zajedničkog vremena* u potpunosti se slaže 76,2% ispitanika. Zabriskie i McCormick (2001) smatraju kako provođenjem zajedničkog vremena dolazi do izgradnje kvalitetnih obiteljskih odnosa, ali i do osobnog razvoja svakoga člana. Kod procjene slaganja s tvrdnjom *Težnja za boljom financijskom situacijom smanjuje kvalitetu života obitelji, zajedničku sreću i snagu međusobnih odnosa* zanimljivo je da je veliki broj ispitanika (36,7%) odredilo da se niti slaže, niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Mnogi se ispitanici slažu s tvrdnjom *Snažne obitelji su idealne obitelji* (20% u potpunosti; 31,4% uglavnom) ali je velik i postotak oni koji se s ovom tvrdnjom ne slažu (29,5%) što je bilo i realno očekivati budući je pitanje "idealnog" i nadalje često propitivano s različitim filozofskih, socioloških i drugih znanstvenih tako inih aspekata.

Zaključak

Od sveukupno 210 ispitanika, većina (91,4%) svoju obitelj procjenjuje kao snažnu obitelj, a manji je broj (3,3%) onih koji smatraju da njihova obitelj nije snažna. Ispitanici uglavnom procjenjuju kako njihova obitelj posjeduje različite karakteristike koje su obilježja snažnih obitelji (npr. međusobna podrška i poticanje, uzajamno povjerenje i poštovanje, iskrenost, pouzdanost. Optimistično je da ispitanici smatraju kako se znaju nositi sa svakodnevnim i stresnim teškoćama i problemima, a da to ne utječe negativno na obiteljsko funkcioniranje. Ispitanici mišljenja su kako loša komunikacija u obitelji može imati negativan

utjecaj na obiteljsko funkcioniranje. Dobru i otvorenu komunikaciju vide i kao jedno od najboljih rješenja za suočavanje s problemima. Nasilje u obitelji i ovisnosti nekog člana faktori su za koje ispitanici u najvećoj mjeri procjenjuju da utječu na slabije obiteljsko funkcioniranje. Veliki broj ispitanika procjenjuje kako im problemi s kojima se njihova obitelj suočava pomažu da jačaju. Ispitanici uglavnom smatraju kako parovi koji su nestabilni, s vremenom ne mogu postati stabilni što upućuje na potrebu boljeg informiranja i motivacije u promjeni funkcioniranja nekih obitelji. Autorice ovog rada smatraju važnim da se upravo takve, nestabilne parove ohrabri na trud, rast, i razvoj snage svoje obitelji, a isticanje pozitivnih iskustva o snažnim obiteljima mogu biti jedan od važnih poticaja.

Istraživanja snažnih obitelji nemaju za rezultat samo bolje razumijevanje kvalitete snažnih obitelji, već smatramo važnim usredotočiti se na načine kako da obitelji uspiju, ojačaju, budu stabilne umjesto da se fokus drži na razlozima zašto ne uspijevaju.

Rezultati našeg istraživanja govore u prilog optimističnih stajališta i prakticiranja vrednota i aktivnosti koje proizlaze iz obiteljskog zajedništva. Zasigurno svoje respektabilno mjesto u daljnjim istraživanjima ima suvremena pedagogija posebice u anticipiranju odgojnih, i različitih obiteljskih izazova kao i neminovnih potreba osuvremenjivanja odgojno-obrazovnog sustava koji će respektirati potrebe i mogućnosti stvaranja realnih uvjeta za ostvarivanje važnih ciljeva uspostavljanja partnerstva roditelja i odgojno-obrazovnih. Autorice rada smatraju da je u fokusu odgojno-obrazovnih politika neminovno revitalizirati primjere dobre prakse partnerstva roditelja i škole kao i usustaviti njezino funkcioniranje tamo gdje je ona do sada bila marginalizirana kao jedan od doprinosa u kvalitetnijim odgovorima na promjene suvremenog društva.

Reference

- Aračić, P. (2015). Djeca iz rastavljenih brakova i obitelji: njihova opterećenja i njihovi brakovi i obitelji. *Crkva u svijetu: Crkva u svijetu*, 50(2), 237-251.
- Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost - teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. *Ljetopis Socijalnog Rada/Annual of Social Work*, 19(1), 145-167.
- DeFrain, J., Asay, S.M. (2007). Strong families around the world: An introduction to the family strengths perspective. *Marriage & Family Review*, 41(1-2), 1-10.
- Ferić, M., Maurović, I., Žižak, A. (2016). Metrijska obilježja instrumenta za

- mjerjenje komponente otpornosti obitelji: Upitnik za procjenu otpornosti obitelji (FRAS). *Kriminologija & Socijalna Integracija*, 24(1), 26.
- Hawley, D. R. (2013). The Ramifications for Clinical Practice of a Focus on Family Resilience. U: Bevcar, D. S. (Ur.), *Handbook of Family Resilience* (str. 31–49). Berlin: Springer.
- Henry, C.S., Sheffield Morris, A., Harrist, A.W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations*, 64(1), 22-43.
- Meadows, S. O., Beckett, M. K., Bowling, K., Golinelli, D., Fisher, M. P., Martin, L. Y., Meredith, L. S., & Chan Osilla, K. (2016). Family resilience in the military: Definitions, models, and policies. *Rand Health Quarterly*, 5(3), 12.
- Pinjuh, K. (2015). Obiteljska komunikacija. *Kultura komuniciranja*, 4(4), 36-50.
- Simon, J.B., Murphy, J.J., Smith, S.M. (2005). Understanding and fostering family resilience. *The Family Journal*, 13(4), 427-436.
- Stinnett, N., DeFrain, J.D. (1986). *Secrets of strong families*. Berkley Publishing Group.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening Family Resilience*. The Guilford Press.
- Zabriskie, R. B., & McCormick, B.P. (2001): The influences of family leisure patterns on perceptions of family functioning. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 50(3), 66-74.

FAMILY EMPOWERMENT IN THE CONTEXT OF CHALLENGES AND CHANGES IN MODERN SOCIETY

Abstract: The main goal of this study, whose results are being presented, was to examine how parents define the term “family strength” as well as to determine which family characteristics enhance the strength of their family. In total, 210 participants took part in the study, with the target group being parents of children of varying ages. The data were gathered via questionnaire whose aim was to examine participants’ opinion on characteristics of family strength, potential influences that cause poor family functioning, coping mechanisms used to solve problems, as well as their general thoughts regarding family functioning. Results of both quantitative and qualitative analysis showed that the vast majority of participants believe that they possess characteristics of a strong family (mutual respect, encouragement, togetherness, positive communication, time spent together, empathy). The results of our study are in favour of optimistic views, as well as practicing values and activities that stem from family closeness. Considering the lack of research on this issue, especially from the perspective of strong families’ characteristics, it is realistic to expect further extensive research in this field. Ultimately, modern pedagogy

has earned its place in this process as a discipline aiming to anticipate educational challenges in the future as well as inevitable needs to modernize the educational system that will respect the challenges which arise during the creation of realistic conditions needed to achieve important aims required to establish expected partnership between parents and educational institutions on all levels.

Keywords: family strength, family functioning, family togetherness, modern pedagogy.

Kornelija Mrnjaus

Filozofski fakultet, Univerzitet u Rijeci,
Republika Hrvatska
E-mail: kornelija.mrnjaus@ffri.uniri.hr

UDC: 371.213:316.72/.73

Pregledni naučni rad

Antonela Gojević

Tehnička škola Rijeka, Republika
Hrvatska

INTERKULTURALNA OSETLJIVOST NASTAVNIKA

Sažetak: U vremenu dinamičnih političkih, društvenih i kulturnih transformacija, pronalaženje optimalnih obrazovnih alata za kulturno raznolikost okolinu postalo je posebno značajno. Važno mesto pri tome igra i interkulturalna osetljivost kao dio interkulturalne komunikacijske kompetencije. Dostupna istraživanja pokazuju da postoji interes za pitanje interkulturalne osetljivosti nastavnika i studenata nastavničkih usmerenja, ali je broj istraživanja još uvek oskudan. Cilj je ovog rada predstaviti dostupne spoznaje i rezultate istraživanja o interkulturalnoj osetljivosti kao važnoj kompetenciji nastavnika neophodnoj za ostvarenje interkulturalnosti, interakcije i pozitivne atmosfere u razredu.

Ključne reči: interkulturalnost, interkulturalna kompetencija, interkulturalna osetljivost, nastavnici, obrazovanje.

Uvod

U vremenu dinamičnih političkih, društvenih i kulturnih transformacija, pronalaženje optimalnih obrazovnih alata za kulturno raznolikost okolinu postalo je posebno značajno. Ti alati pronađeni su u multikulturalizmu i interkulturalizmu. Multikulturalizam se tretira kao činjenica, dok je interkulturalizam zadatak i obrazovni izazov. U kontekstu interkulturalnog obrazovanja, multikulturalno društvo je društvo u kojem različite nacionalne, verske, jezičke i druge skupine žive jedna pored druge a društveni odnosi su ograničeni na re-akcije, daleko od bilo kakvih konstruktivnih interakcija a česti su stereotipi i predrasude. Različitost u multikulturalnom društvu često se doživljava kao pretnja, što dovodi do neprijateljstva i diskriminacije. Za razliku od toga, u interkulturalnom društvu uspostavljene interakcije reguliraju društvene odnose, a posledično i interkulturalnu komunikaciju i interkulturalnu osetljivost (Młynarczuk-Sokołowska, 2013). Cilj je ovog rada predstaviti dostupne spoznaje i rezultate istraživanja o interkulturalnoj osetljivosti kao važnoj kompetenciji

nastavnika neophodnoj za ostvarenje interkulturalnosti, interakcije i pozitivne atmosfere u razredu.

Interkulturalna osetljivost nastavnika

Interkulturalna se osetljivost, kao dio interkulturalne komunikacijske kompetencije, smatra važnom kompetencijom koju bi nastavnici trebali steći i razviti kroz svoje inicijalno obrazovanje i kasnija stručna usavršavanja. Upravo učenje o interkulturalnosti i razvijanje interkulturalne kompetencije kod nastavnika tokom inicijalnog obrazovanja čini osnovu za uspešnu implementaciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja te razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika (Gajić, 2011). Razvijanje interkulturalne osetljivosti pomaže u sprečavanju razvoja neugodnih emocija kao što su predrasude, anksioznost, nepoverenje i izbegavanje različitih kulturoloških obeležja (Drandić, 2012; Arslana et al., 2015). Uprkos interesu za temu interkulturalne osetljivosti, u literaturi nema jednoznačne definicije o tome na što se ona odnosi. Razlog tome je taj što mnogi autori ne vide interkulturalnu osetljivost kao deo interkulturalne komunikacijske kompetencije te ju često poistovećuju s interkulturalnom kompetencijom i interkulturalnom svešću (Chen i Starosta, 2000; Bennett, 2003). Penbek, Yurdakul i Cerit (2012) navode kako interkulturalna kompetencija i interkulturalna osetljivost nisu sinonimi već dva različita, ali u određenoj meri povezana koncepta. Prema njima, postoji recipročnost između interkulturalne osetljivosti i interkulturalne kompetencije. Pri tome veći stupanj interkulturalne osetljivosti znači i veći stupanj interkulturalne kompetencije pojedinca. Interkulturalna osetljivost označava svest o postojanju kulturnih razlika i sličnosti koje imaju snažan učinak na vrednosti, učenje i ponašanje. Kulturološka osetljivost počinje sa spoznajom da postoje razlike među kulturama i da se te varijacije obično odražavaju u pristupima kojima različite skupine komuniciraju i odnose se jedna prema drugoj (Altan, 2018). Hammer, Bennett i Wiseman (2003) interkulturalnu osetljivost određuju kao znatiželju o drugoj kulturi, primećivanje i razumevanje kulturnih razlika te svesnu promenu vlastitog ponašanja iz poštovanja spram nje. Piršl (2007) navodi kako je reč o sposobnosti uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svet koji ljudima omogućavaju prihvatanje i priznavanje vlastitih kulturnih vrednosti, ali i vrednosti osoba koje dolaze iz drugih kultura. Bhawuk i Brislin (1992) pod interkulturalnom osetljivošću podrazumevaju reakciju ljudi na osobe iz druge kulture, a ista zavisi o razumevanju ponašanja ljudi iz drugih kultura, otvorenosti po pitanju razlika koje su prisutne u kontaktu s drugim kulturama te fleksibilnosti u interkulturalnim situacijama koje se razlikuju od onih u dominantnoj kulturi. Da bi se u društvima sprečio razvoj negativnih emocija kao što su predrasude,

anksioznost, nepoverenje i izbegavanje različitih kulturoloških obeležja, kod svih članova društva treba razvijati interkulturalnu osetljivost (Arslana et al., 2015). U vaspitno-obrazovnom okruženju potrebno je da i nastavnici budu interkulturalno osetljivi jer o tome ovisi kvalitet međusobne interakcije, kao i stvaranje pozitivne atmosfere u razredu (Drandić, 2016a).

Chen i Starosta (1997) kao šest ključnih odrednica interkulturalno osetljive osobe navode samopoštovanje, samoprocenu, otvoreni um, empatiju, uključenost u interakciju te neosuđivanje. Na temelju navedenih odrednica, Chen i Starosta (2000) razvili su Skalu interkulturalne osetljivosti (eng. *Intercultural Sensitivity Scale – ISS*), instrument za merenje interkulturalne osetljivosti. Prema Chenu i Starosti (2000) interkulturalna je osetljivost afektivni aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije, a označava snažnu želju osobe da razume, prihvata i ceni različitosti među kulturama. Shodno tome, sposobnost interkulturalne svesti omogućava učenje o sličnostima i razlikama među kulturama, dok proces razvoja interkulturalne svesti omogućava interkulturalna osetljivost. Bennett i Bennett (2003) takođe vide interkulturalnu osetljivost kao dio interkulturalne komunikacije. Prema njima, interkulturalna osetljivost olakšava pojedincu da pređe iz monolitne kulture u kulturalno pluralnu perspektivu kroz afektivnu, kognitivnu i bihevioralnu transformaciju iz etnocentrizma u etnorelativizam. Njihovo određenje proizlazi iz Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti (eng. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*) koji se sastoji od tri razine etnocentrizma i tri razine etnorelativizma (Bennett, 1993).

Istraživanja interkulturalne osetljivosti

Pregledom literature vidljiva je prisutnost empirijskih istraživanja koja se bave temom interkulturalne osetljivosti studenata i učitelja iako je broj tih radova relativno oskudan (Hammer et al., 2003; Rissanen et al., 2016; Wang & Zhou, 2016). Istraživanja koja se bave interkulturalnom osetljivošću mogu se podeliti u tri skupine. Prvu skupinu čine ona istraživanja koja ispituju povezanost nekog fenomena (npr. iskustva međunarodnog obrazovanja) s razinom interkulturalne osetljivosti kod studenata i učitelja (Anderson et al., 2006; Penbek et al., 2012; Rissanen et al., 2016). Drugu skupinu čine istraživanja koja ispituju jesu li studenti i učitelji interkulturalno osetljivi (Chen i Starosta, 2000; Drandić, 2016a, 2016b; Gojević, 2018), dok treću skupinu čine ona istraživanja koja ispituju učitelje i studente o poželjnim kompetencijama nastavnika u interkulturalnom obrazovanju, pri čemu se jedna od poželjnih kompetencija odnosi na interkulturalnu osetljivost nastavnika (Bedeković, 2015; Mrnjauš i sar., 2013; Piršl, 2007).

Rezultati provedenih istraživanja pokazuju da sudelovanje u inostranim obrazovnim programima ima pozitivan uticaj na promenu u interkulturalnoj osetljivosti studenata (Anderson et al., 2006); da studenti koji imaju međunarodno iskustvo obrazovanja pokazuju veću razinu interkulturalne osetljivosti (Penbek et al., 2012); da su interkulturalno osetljiviji pojedinci pozorniji i empatičniji, imaju više samopouzdanja i visoku razinu samoprocene, znaju kako nagraditi pozornost (eng. *reward impression*) u procesu interkulturalne komunikacije, imaju pozitivan stav prema interkulturalnoj komunikaciji te su učinkovitiji u istoj (Drandić, 2016b); da interkulturalno osetljivi pojedinci poštuju vrednosti drugih kultura, pozitivno doživljavaju razlike među kulturama te su u interakciji s pripadnicima drugih kultura otvoreni, tolerantni, prihvataju mišljenja osoba iz drugih kultura i osećaju se samouvereno u interakciji te da su žene interkulturalno osetljivije (Gojević, 2018). Da žene imaju veću interkulturalnu osetljivost u odnosu na muškarce te viši nivo empatije u odnosu na muškarce potvrđuju i rezultati istraživanja Holm, Nokelainen i Tirri (2009) te Wang i Zhou (2016). Navedena istraživanja omogućuju sumarni zaključak da je učenje i poznavanje drugih kultura dobra pretpostavka za razvoj interkulturalne osetljivosti.

Umesto zaključka

Uprkos nedostatku konsenzusa što je interkulturalna osetljivost, interes za temu interkulturalne osetljivosti nastavnika i studenata nastavničkih usmerenja i njenu važnosti za ostvarenje interkulturalnosti i u društvenom i u specifično školskom okruženju je prisutan. Raznolikost sveta u kojem živimo zahteva istraživanje interkulturalne osetljivosti posebno u odgojno-obrazovnom okruženju koje može i treba biti promotor interkulturalnosti i interkulturalne osetljivosti. Nadamo se da će ovaj rad dati skromni doprinos osveštavanju važnosti kao i stvaranju interesa za tematiku interkulturalne osetljivosti nastavnika.

Reference

- Altan, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity. A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–17.
- Anderson, P. H., Hubbard, A. C., Lawton, L., & Rexeisen, R. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457–469. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.004>

- Arslana, Y., Günçavdib, G., & Polatc, S. (2015). The impact of peace education programme at university on university students' intercultural sensitivity. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 174, 2301–2307. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.891>
- Bedeković, V. (2015). Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64(1), 7–24.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2003). Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147–165). The Intercultural Communication Institute.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413–436.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1–16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. In K. Posavec, & M. Sablić (Eds.), *Pedagogija i kultura* (pp. 83–93). Hrvatsko pedagoško društvo.
- Drandić, D. (2016a). Interkulturalna osetljivost nastavnika. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(3), 837–857. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.1751>
- Drandić, D. (2016b). Rezultati istraživanja interkulturalne osetljivosti kod studenata. *Život i škola, LXII*(2): 133–143.
- Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagoška istraživanja*, 8(1), 103–114.
- Gojević, A. (2018). *Interkulturalna osetljivost studenata nastavničkih studija*. (Publication No. 186:741651) [Master's thesis]. University of Rijeka. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:741651>
- Hammer, R. M., Bennett, J. M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

- Holm, K., Nokelainen, P., & Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187–200. <https://doi.org/10.1080/13598130903358543>
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2013). Intercultural Education: from Theory to Practice. In J. Uszyńska-Jarmoc, & B. Dudel (Eds.), *Social Contexts of Child Development* (pp. 135–158). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Mrnjauš, K., Rončević, N., & Ivošević, L. (2013). *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Filozofski fakultet.
- Penbek, Ş., Yurdakul, D. Ş., & Cerit, A. G. (2012). Intercultural Communication Competence: A Study About the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences. *International Journal of Logistics Systems and Management*, 11(2), 232–252. <https://doi.org/10.1504/IJLSM.2012.045425>
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osetljivost kao dio pedagoške kompetencije. In V. Previšić, N. N. Šoljan, & N. Hrvatić (Eds.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (pp. 275–291). Hrvatsko pedagoško društvo.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 421–443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018>
- Wang, W., & Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>

INTERCULTURAL SENSITIVITY OF TEACHERS

Abstract: In a time of dynamic political, social and cultural transformations, finding optimal educational tools for a culturally diverse environment has become especially important. Intercultural sensitivity also plays an important role as part of intercultural communication competence. Available research shows that there is an interest in the issue of intercultural sensitivity of teachers and student teachers, but the number of research still remains small. The aim of this paper is to present the available findings and research results on intercultural sensitivity as an important competence of teachers necessary for achieving interculturality, interaction and a positive atmosphere in the classroom.

Keywords: interculturality, intercultural competence, intercultural sensitivity, teachers, education.

Jovana Turudić

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija
E-mail jovana.turudic@ff.uns.ac.rs

UDC: 004.738.5:37
Pregledni naučni rad

Simona Bekić

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija

Olivera Gajić

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom, Srbija

ULOGA DRUŠTVENE MREŽE JUTJUB (YOUTUBE) U OBRAZOVANJU

Sažetak: Razvoj Veb 2.0 tehnologija uticao je na reorganizaciju tradicionalnog obrazovnog konteksta u kom društvene mreže zauzimaju sve značajniju ulogu. Uzimajući u obzir činjenicu da društvene mreže predstavljaju neminovnost u odrastanju dece, u ovom radu autorke se oslanjaju na nadograđenu verziju Bronfenbrennerove (Bronfenbrenner) teorije ekološkog razvoja koja sugerira postojanje šestog sistema uticaja na dečiji razvoj. Reč je o tehnosistemu koji naglašava značaj savremenih tehnologija u razvoju dece. Predmet ovog teorijskog rada je uloga društvene mreže Jutjub (YouTube) u obogaćivanju formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Cilj rada je otkriti koju ulogu unutar tehnosistema ima Jutjub u obrazovanju. Sveprisutnost Jutjuba kao društvene mreže u dečijoj svakodnevici ukazuje na značaj istraživanja ove tematike i važnost uočavanja njegovih benefita. S tim u vezi, u radu su navedeni primeri Jutjub kanala sa visokim obrazovnim potencijalom. Uviđa se potreba za daljim, empirijskim istraživanjima u ovoj oblasti, ne bi li se podstaklo korišćenje njegovih potencijala u formalnom sistemu obrazovanja, ali i u neformalnom i informalnom kontekstu.

Ključne reči: Bronfenbrennerova teorija ekološkog razvoja, Jutjub, medijska pismenost, obrazovanje, Veb 2.0.

Uvod

Sveprisutnost novih tehnologija u savremenom društvu postavilo je nove standarde za uspešno funkcionisanje u promenljivom društvu znanja. Potrebu za istraživanjem ove tematike predstavlja i uvođenje novog vida pismenosti - medijske pismenosti. Analiza, evaluacija i kreiranje sadržaja, kao sastavne

komponente medijske pismenosti, postaju neizostavne veštine učenja u digitalnom svetu (Livingstone, 2004). Uviđajući preokret koji je sa sobom doneo razvoj druge generacije Veb-a i na njemu zasnovane društvene platforme, predmet ovog istraživanja jeste uloga društvene mreže Jutjub u obogaćivanju formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Cilj ovog istraživanja je otkriti ulogu Jutjuba u informalnom, neformalnom i formalnom obrazovnom kontekstu. Referentni teorijski okvir rada čini nadograđena verzija Bronfenbrennerove (Bronfenbrenner) teorije ekološkog razvoja (Johnson, 2010). U narednim poglavljima pažnja će biti posvećena Jutjubu kao centralnom pojmu, njegovom značaju i ulozi u obrazovanju.

Značaj Jutjuba kroz prizmu teorije ekološkog razvoja

Bronfenbrennerova teorija ekološkog razvoja opisuje pet sistema koji utiču na razvoj deteta – mikro, mezo, egzo, makro i hronosistem (Brković, 2011). Da bismo razumeli detetov razvoj, potrebno je razumeti kakav međusobni uticaj imaju dete i odlike njegovog okruženja:

- Mikrosistem odnosi se na neposredno okruženje deteta tj. na neposredne uticaje poput porodice, vršnjaka, vrtića i škole;
- Mezosistem obuhvata odnose između pojedinačnih elemenata mikrosistema – na primer, odnos škole i porodice deteta;
- Egzosistem se odnosi na indirektno uticaje na detetov razvoj, poput lokalnih vlasti;
- Makrosistem obuhvata ideologije i kulturne vrednosti koje vrede u sistemu u kom dete živi;
- Hronosistem obuhvata vremenski aspekt svih ovih dešavanja, nizanje promena u detetovom životu tokom vremena (Brković, 2011).

Teorija ekoloških sistema je, međutim, nastala u periodu kada tehnologije koje koristimo danas nisu bile ni blizu prisutne u svakodnevnom životu niti su imale toliko intenzivan uticaj da bi bile uvrštene u ovu poddelu (Johnson, 2010). Džonson i Puplampu (Johnson & Puplampu, 2008, as cited in Johnson, 2010) obogaćuju ovaj teorijski model još jednim slojem – tehnosistemom, kojeg čine mobilni i fiksni telefoni, kompjuteri, internet i televizija. Kao medijator između svih ostalih sistema, tehnosistem omogućava deci da komuniciraju sa elementima mikrosistema. Oni su, takođe, oruđe putem kojeg elementi mezosistema stupaju u kontakt (Johnson, 2010). U egzosistemu je takođe prisutan uticaj tehnologije (npr: roditelj nosi kompjuter na posao pa dete nema pristup igranju video igrice dok se roditelj ne vrati kući). Kada uzmemo u

obzir makrosistem, vidimo kako kultura može da podržava ili sputava korišćenje različitih mobilnih aplikacija. Na kraju, možemo primetiti da, u kontekstu tehnosistema u hronosistemu, osoba u različitim periodima života u različitim količinama koristi savremene tehnologije (Johnson, 2010).

Veb 2.0 tehnologija

Veb 2.0 predstavlja novu filozofiju u World Wide Web (World Wide Web) tehnologiji sa akcentom na socijalizaciji, interakciji i participaciji u kreiranju sadržaja veb-a (Krstić i Krstić, 2018). Informacione i komunikacione tehnologije postale su suštinski deo procesa učenja na svim uzrastima. Termin Veb 2.0 uveli su 2004. godine Tim O' Rajli (Tim O'Reilly) i Dejl Dogerti (Dale Dougherty) (Pieri & Diamantini, 2014; Eckstein, 2009). Termin predstavlja internet servise druge generacije među kojima su najpoznatiji Gugl (Google), blogovi, Skajp (Skype), Viki (Wiki), Fejsbuk (facebook) i Jutjub (YouTube). Osnovna karakteristika ovih servisa je lakoća korišćenja, mogućnost komunikacije, saradnje i deljenja među korisnicima ali i kreiranje sadržaja od strane korisnika. Upotreba Veb 2.0 u kontekstu učenja pruža mogućnost svim akterima obrazovno vaspitnog procesa da aktivno učestvuju u procesu učenja čime se stvaraju prave zajednice učenja (Pieri & Diamantini, 2014). Veb 2.0 čini skup internet usluga i praksi orijentisanih na pojedinca, podstičući na taj način korisnike interneta da učestvuju u izgradnji i deljenju znanja. Naime, Veb. 2.0 nudi participirajuće iskustvo postavljajući korisnika u poziciju učenika, za razliku od Veb 1.0 koji je bio više orijentisan na pitanje preuzimanja i pristupa informacijama. Sa sobom donosi nove načine istraživanja, nove oblike pismenosti i saradnje. Glavne kategorije aktivnosti Veb 2.0 su deljenje medija, medijska manipulacija, kreiranje novih aplikacija, alata ili usluga, diskusije između korisnika, onlajn igre i virtuelni svetovi, društvene mreže i vikis (wikis) (Crook, 2008). Otvorena i saradnička priroda paradigme Veb 2.0 i na njemu zasnovani alati nude obećavajuću budućnost za obrazovanje što se očitava kroz konačnu saglasnost između dizajna tehnologije i ka učeniku usmeren pristup (Bower & Kuswara, 2010). Veb 2.0, poznatiji i kao socijalni veb, doprineo je uvođenju komunikacije, kolaboracije, razvoju kritičkog mišljenja i kreativnosti u obrazovni proces. Veb 2.0 tehnologija uticala je na aktivnost korisnika interneta koji su iz pasivne pozicije prešli u aktivne učesnike i kreatorne sadržaja. Uvođenjem Veb 2.0 tehnologije u obrazovni sistem uticalo bi se na povećanu motivisanost učenika, ekspanziju njihovih interesovanja i efikasnost u samom procesu učenja (Krstić i Krstić, 2018).

Mogućnosti upotrebe Jutjuba u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovnom kontekstu

Društvene mreže su postale važan deo učenja. Sada kao sastavni deo svakodnevnog života učenika, društvene mreže se koriste za negovanje zajednica učenja, pod paradigom da je jedna od najboljih metoda učenja podučavanje drugih. Posredstvom društvenih medija može se uticati na angažovanje učenika, razvoj kreativnosti (Faizi & Chiheb, 2013), širenje informacija, deljenje sadržaja, komunikaciju, zajedničku izgradnju značenja, razmenu ideja, mišljenja, stavova, iskustava (Pieri & Diamantini, 2014). Istraživanja upotrebe društvenih mreža u kontekstu učenja upućuju na pozitivan kognitivni, društveni i emocionalni razvoj, nove oblike istraživanja, saradnje i komunikacije (Greenhow & Lewin, 2016; Gao, Luo, & Zhang, 2012; Greenhow & Burton, 2011; Manca & Ranieri, 2016).

Jedna od najpoznatijih društvenih mreža, praćena od strane 80% dece u SAD na svakodnevnom nivou (Izci, 2019), jeste Jutjub. To je platforma za deljenje video snimaka, njihovo gledanje, komentarisanje, ocenjivanje i praćenje različitih sadržaja (Temban et al., 2021). Jutjub je nastao 2005. godine, a čine ga brojni kanali sa različitim tematikama – može se pronaći sve od edukativnih videa, preko reportaža, igranja video igrice, pa do muzičkih spotova. Opšte je poznato da je deci osnovni zadatak postavljanje pitanja, a upravo zbog toga Jutjub im je veoma interesantan jer im odgovore na njihove nedoumice daje u formi video zapisa (Tot, 2019). U nastavku slede potencijalne uloge Jutjuba u savremenom obrazovanju.

Kada su u pitanju formalni konteksti, prvi način da se iskoristi Jutjub jeste za pribavljanje onlajn video materijala za učenje. Ova društvena mreža pruža onlajn pristup ogromnim količinama besplatnih javnih video zapisa o širokom spektru tema, te je moguće navesti je kao dodatnu literaturu za učenje, ili ga postaviti u okviru onlajn foruma za diskusiju kao natuknicu za razgovor (Snelson, 2011). Jutjub kao platforma olakšava i organizaciju ovih sadržaja, budući da je moguće pravljenje plejlisti sa više videa, zatim, menjanje njihovog rasporeda i opisa plejliste. Predavači mogu takođe da kreiraju interaktivne video igrice, simulacije ili tutorijale povezujući video snimke sa alatom za beleške (eng. Annotation tool) na Jutjubu (Snelson, 2011). Veoma važan aspekt nastave su ishodi učenja, a jedna grupa autora (Shoufan & Mohamed, 2022) je svojom metaanalizom obuhvatila brojne studije o rezultatima ispita pre i posle uključivanja Jutjub video zapisa u učionice. U čak 18,7% pregledanih radova obuhvaćenih ovom analizom, uviđeno je da Jutjub video snimci imaju pozitivan uticaj na obrazovne ishode učenika (Shoufan & Mohamed, 2022). To znači da su

učenici koji su gledali Jutjub video zapise postigli veće akademske uspehe od onih koji to nisu činili (Shoufan & Mohamed, 2022). Velika zainteresovanost za upotrebu Jutjuba u okviru nastave vidi se najviše u oblasti medicine (Barry et al., 2015; Jaffar, 2012; Mustafa et al., 2020). Stručnjaci potvrđuju da Jutjub, takođe, može doprineti podučavanju i učenju izvođačkih umetnosti poput muzike, kreativnog pisanja, pozorišta, filmografije, plesa i likovne umetnosti (Shoufan & Mohamed, 2022).

S druge strane, manje formalne ili informalne situacije učenja takođe su se pokazale kao pogodne za korišćenje Jutjuba (Shoufan & Mohamed, 2022). Primećeno je unapređenje jezičkih veština pri samostalnom učenju stranog jezika kao što su govor, slušanje i pisanje (Shoufan & Mohamed, 2022). Takođe je ustanovljeno da gledanje Jutjub video snimaka podstiče učenje i duboko razumevanje kod učenika. Ispitanici su naveli da su im Jutjub video snimci pomogli da unaprede svoje učenje i poboljšali razumevanje određenih pojmova (Shoufan & Mohamed, 2022). Grupa autora (Van Noy et al., 2016) predlaže da je moguće da se učenici tokom onlajn učenja oslobode potencijalne sramote oko onoga što ne znaju, te da im se smanji nervoza pri učenju.

Ipak, postoje video zapisi veće i manje struktuiranosti i metodičko-didaktičke oblikovanosti. Danas sve popularniji postaju videi koji predstavljaju naučna znanja na zabavan način, koji se nekada nazivaju „edutainment“ videi, što se opisuje kao „vrsta zabave koja je osmišljena sa ciljem da obrazuje koristeći razne zabavne sadržaje kao što su multimedijalni softver, internet stranice, muzika, filmovi, video i kompjuterske igrice i TV programi“ (Aksakal, 2015, p. 1233). Kao što i samo ime nalaže, ovakvi videi trebalo bi da angažuju učenike kroz igroliki sadržaj te podstaknu ideju da učenje može biti zabavno (Okan, 2003). Neke od primera “edutainment” videa, čiji obrazovni potencijal tek treba ispitati, predstavljamo u nastavku. Jutjub kanal **Crash Course** jeste obrazovni Jutjub kanal čiji tim kreira kurseve iz širokog spektra oblasti, uključujući organsku hemiju, književnost, svetsku istoriju, biologiju, filozofiju, pozorište, ekologiju i mnoštvo drugih, a kombinuje se prezenterov monolog sa animacijama koje slikovito prikazuju gradivo na zabavan način (Crash Course, 2022). **Vsauce** se fokusira na pravljenje videa koji odgovaraju na pitanja ljudi „hiper-radoznalih o svetu i onih koji gledaju na sve svežim, uzbuđenim očima“ (Vsauce, 2015). Ovaj kanal pokreće pitanja poput „Koja je rezolucija oka?“ i „Koja je brzina mraka?“, te u opisu videa postavlja literaturu koja je korišćena pri smišljanju videa, dajući gledaocima šansu da i sami dalje nastave istraživanje o datoj temi (Vsauce, 2015). Ovaj stil videa nije zaobišao ni naše prostore. Jedan od popularnijih jeste kanal **Ozbiljne teme**, koji se bavi zanimljivim prikazivanjem tema iz oblasti geografije i istorije, koristeći

analogije i pop-kulturu blisku mlađim generacijama (Ozbiljne teme, 2022). Još jedan primer jeste kanal **Humaniste** koji sadrži seriju videa posvećenu pripremi prijemnog ispita iz psihologije za buduće studente, kao i videima za pomoć u tranziciji iz srednje škole na fakultet (Humaniste, 2021).

Kao što možemo primetiti, Jutjub je postao dopunska platforma za učenje zasnovana na video zapisima koji se smatraju efikasnim strategijama za unapređenje znanja (Kohler & Dietrich, 2021). Tematsko istraživanje koje je imalo za cilj da analizira literaturu koja se bavi obrazovnim potencijalom Jutjuba ukazuje da većina studija prepoznaje pozitivne rezultate uticaja Jutjuba na učenje učenika. Naime, nalazi govore o poboljšanju veština učenja, interesovanja, motivacije i nivou angažovanja. Ali, sa druge strane, primećuju se i potencijalni izazovi i rizici koji su povezani sa pitanjem kvaliteta Jutjub sadržaja (Shoufan & Mohamed, 2022). Brojna pitanja ostaju otvorena, poput, da li su učenici uz Jutjub videe motivisani da uče ili samo da koriste kompjutere i telefone; mora li učenje uopšte biti zabavno; da li obrazovni videi pasiviziraju učenika (Okan, 2003)? Zbog toga se predlaže vođeno učenje, prilikom čega nastavnici imaju kontrolu izbora sadržaja poštujući pedagoška načela (Shoufan & Mohamed, 2022).

Može se primetiti da autori (Greenhow & Lewin, 2016; Gao, Luo, & Zhang, 2012; Greenhow & Burton, 2011; Manca & Ranieri, 2016; Pieri & Diamantini, 2014; Shoufan & Mohamed, 2022) uočavaju benefite upotrebe Jutjuba u obogaćivanju formalne, neformalne i informalne situacije učenja. S obzirom da društvena mreža Jutjub predstavlja prijemčiv i atraktivan način informisanja sadašnjice, neophodno je podrobnije bavljenje kanalima i sadržajima na Jutjubu kako bi se u potpunosti iskoristio njegov obrazovni potencijal.

Zaključak

Društvena platforma Jutjub je nezaobilazni deo dečije svakodnevnice. Ova mreža omogućava onlajn pristup velikoj količini informacija i materijalima za učenje. Nudi mogućnost kreiranja interaktivnih sadržaja postavljajući učenika kao aktivnog učesnika u procesu učenja. Iz svega navedenog uočeni su benefiti Jutjuba u kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju dece. Navedeni nalazi istraživanja upućuju na neminovnost upotrebe Jutjuba u formalnim, neformalnim i informalnim situacijama učenja. Orijentacija nastavnika ka Jutjub sadržajima sa obrazovnom konotacijom podstaci će razumevanje i prihvatanje dečijih navika, afiniteta i potreba što će rezultirati produktivnijim nastavnim radom i motivisanim učenjem. Istraživanje o mogućnosti upotrebe Jutjuba u različitim obrazovnim kontekstima zahteva dalji nastavak - kako teorijski, tako i empirijski.

Reference

- Aksakal, N. (2015). Theoretical view to the approach of the edutainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232-1239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.081>
- Barry, D. S., Marzouk, F., Chulak-Oglu, K., Bennett, D., Tierney, P., & O’Keeffe, G. W. (2015). Anatomy education for the YouTube generation. *Anatomical Sciences Education*, 9(1), 90–96. <https://doi.org/10.1002/ase.1550>
- Bower, M., Hedberg, J. G., & Kuswara, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47(3), 177-198. <https://doi.org/10.1080/09523987.2010.518811>
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju Čačak.
- Crash Course. (2022). *About* [Youtube Channel]. Youtube. Retrieved April 24th, 2023, from <https://www.youtube.com/@crashcourse/about>
- Crook, C. (2008). Web 2.0 technologies for learning: The current landscape—opportunities, challenges and tensions. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/1474>
- Eckstein, M. (2009). Enrichment 2.0: Gifted and talented education for the 21st century. *Gifted Child Today*, 32(1), 59-63. <https://doi.org/10.4219/gct-2009-841>
- Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 3(4), 50-53. <https://doi.org/10.3991/ijep.v3i4.2836>
- Gao, F., Luo, T., & Zhang, K. (2012). Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008–2011. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 783-801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01357.x>
- Greenhow, C., & Burton, L. (2011). Help from my “friends”: Social capital in the social network sites of low-income students. *Journal of Educational Computing Research*, 45(2), 223-245. <https://doi.org/10.2190/EC.45.2.f>
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media, and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Humaniste. (2021, 15. oktobar). *Stipendije i krediti za studente* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=X9jtsA21Wr8&t=30s&ab_channel=Humaniste
- Jaffar, A. A. (2012). YouTube: An emerging tool in anatomy education. *Anatomical Sciences Education*, 5(3), 158–164. <https://doi.org/10.1002/ase.1268>

- Johnson, G. M. (2010). Internet Use and Child Development: The Techno-Microsystem. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 32–43. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/41084/153133_29028_technoMicrosystem.pdf?sequence=2
- Krstić, M., & Krstić, L. (2018). Web 2.0 alati u funkciji e-učenja. *InfoM-Časopis za informacione tehnologije i multimedijalne sisteme*, 2018(65). WEB 2.0 ALATI U FUNKCIJI E-UČENJA | InfoM - Časopis za informacione tehnologije i multimedijalne sisteme (bg.ac.rs)
- Kohler, S., & Dietrich, T. C. (2021). Potentials and limitations of educational videos on YouTube for science communication. *Frontiers in Communication*, 6, 581302. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.581302>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>
- Mustafa, A. G., Taha, N. R., Alshboul, O. A., Alsalem, M., & Malki, M. I. (2020). Using YouTube to learn anatomy: Perspectives of Jordanian medical students. *BioMed Research International*, 2020, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2020/6861416>
- Zuhail Okan. (2003). Edutainment: is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 255–264. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00325>
- Ozbiljne teme. (2022, 11. februar). *Prvi srpski ustanak: Kako i zašto je počeo?* [Video]. YouTube.https://www.youtube.com/watch?v=w6F39oFuaCs&ab_channel=OzbiljneTeme
- Pieri, M., & Diamantini, D. (2014). An e-learning web 2.0 experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1217-1221. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.371>
- Shoufan, A., & Mohamed, F. (2022). YouTube and Education: A Scoping Review. *IEEE Access*, 10, 125576–125599. <https://doi.org/10.1109/access.2022.3225419>
- Snelson, C. (2011). YouTube across the disciplines: A review of the literature. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1), 159-169. http://jolt.merlot.org/vol7no1/snelson_0311.pdf

- Temban, M. M., Hua, T. K., & Said, N. E. M. (2021). Exploring informal learning opportunities via YouTube kids among children during COVID-19. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 272-272. <https://dx.doi.org/10.36941/AJIS-2021-0083>
- Tot, T. (2019). *Medijsko opismenjivanje djece - YouTube kanali kao glavni izvor informacija*. [Diplomski rad]. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Van Noy, M., James, H., & Bedley, C. (2016). *Reconceptualizing learning: A review of the literature on informal learning*. Rutgers Education and Employment Research Center and ACT Foundation.
- Vsauce. (2015). *Videos* [Youtube Channel]. Youtube. Retrieved April 24th, 2023, from <https://www.youtube.com/@Vsauce/videos>

ROLE OF THE SOCIAL MEDIA PLATFORM YOUTUBE IN EDUCATION

Abstract: The development of Web 2.0 technologies has influenced the reorganisation of the traditional educational context in which social networks play an increasingly important role. Taking into account that social networks represent an inevitable part of children's lives, the authors of this paper rely on an upgraded version of Bronfenbrenner's theory of ecological development, which suggests the existence of a sixth system of influence on children's development. The technosystem emphasises the importance of modern technologies in the development of children. The subject of this theoretical paper is the role of the YouTube social network in enriching formal, non-formal and informal education. The goal of the paper is to determine what role YouTube plays within the technosystem when it comes to students' education. The omnipresence of YouTube as a social network in children's everyday lives suggests the need for further research on this topic and the observation of its benefits. In this regard, the paper lists examples of YouTube channels with high educational potential. Empirical research in this area requires further continuation, in order to harness Youtube's potential in formal, non-formal and informal education.

Keywords: Bronfenbrenner's theory of ecological development, education, media literacy, Web 2.0, Youtube.

Ivan Markić

Faculty of Humanities and Social
Sciences, University of Zagreb, Croatia
E-mail: imarkic@ffzg.hr

UDC: 159.942.3:37.064.3

Pregledni naučni rad

Ante Kolak

Faculty of Humanities and Social
Sciences, University of Zagreb, Croatia

THE DIMENSION OF HUMOUR IN FRIENDLY PEER RELATIONSHIPS

Abstract: The meaning of humour proved to be a significant predictor in all interpersonal relationships (marital, family, collegial, friendly). In friendly relations, it occupies a high place in the hierarchy structure (right after the dimension of intimacy – trust, openness, honesty). In a friendly relationship, humour has the purpose of entertainment or occurs as a style of communication. Its positive functions are reflected in the sense of promoting togetherness and improving the quality of friendship. Joking and laughing appear as one of the manifestations of humour. In addition, beside humour, the authors separated out four dimension of in friendship peer relationship - intimacy, free time, person's values and protection. When considering the dimension of humour, the authors start from different theoretical perspectives: biological and evolutionary theories, surprise theories, superiority theories, and facilitation theory. By differentiating humour styles (associative, self-promoting, aggressive, self-humiliating) authors reflect them on the positive and negative aspects of friendly relationships and emphasise the pedagogical difference between laughing "with" and laughing "at" someone.

Key words: friendly relationship, dimensions of friendship, humour, fun.

Introduction

A school, or the classroom, as an organisational form in educational work, is critical for building friendly relationships and in many ways confirms its compensatory, protective, and socialising tasks (Kiper & Mischke, 2008). Amongst other things, it offers the space and time, as well as opportunities for interaction, which creates the conditions for cooperating and becoming close. Research has shown that children need constant contact with one another so that the connections necessary for establishing friendships can be formed. For example, in the first weeks of school, friends and friendship have an important

preventive and supportive role, because new situations and the new environment, as well as the absence of parents, may have a negative effect on their adjustment. In this regard, friends provide a safe refuge for exploring the environment (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987), and play an important role in creating opportunities for fun and enjoyment, which may then be associated with the school setting (Marton et al., 2015) and the development of a positive attitude towards school. Moreover, the development of friendly relationships and attachment is exceptionally important for the formation of fundamental social experiences, and forms the basis of teaching a child how to deal with conflict situations (Berndt, 1983 according to Klarin, 2000). But, who is in fact a friend?

Friendly peer relationships

There are many studies dealing with friendly relationships, their duration and formation, maintenance and dissolution, as well as the various elements of friendship. Research into friendship has commonly focused on establishing the quality of friendship, popularity, the experience of friendship and behavioural correlates, and the connection between friendship and other forms of behaviour. These other forms include, for example, violent behaviour, the establishment of friendly relationships with students with special needs, both students with development difficulties and gifted students, strategies for maintaining friendships and satisfaction with friendly relationships, and the social characteristics of children who establish friendly relationships (Kolak & Markić, 2020), and then the role of intimacy in relationships (Kolak & Markić, 2019) or establishing the characteristics needed for choosing a best friend (Kolak et al., 2021).

Some of the criteria for assessment of the quality of a friendship also include the duration of a friendship, the place where it was formed (school, the classroom, extra-curricular activities and out-of-school activities, sports clubs etc.) and the quality of the relationship (best friend, friend, acquaintance). Each of these studies and approaches covers one or more of the elements that are needed to establish the existence and quality of a friendly relationship, for the sake of better understanding this complex phenomenon, and the formulation of appropriate strategies in educational work in order to develop the social and emotional competences of students.

As the initial basis for studying the phenomenon of friendship, we begin this study with a redefined and generalised construct of a friendly relationship in the category of best friend (according to Kolak et al., 2021) which states that *a friendly relationship with a best friend is a form of interpersonal relationship*

between two close people founded on mutual attraction, respect and appreciation. According to the results of research by Kolak et al. (2021, p767), the relationship with a best friend also needs to include: *intimacy* or closeness, the open and sincere expression of thoughts and feelings and self-revelation, *spending leisure time together* (socialising together and taking part in activities after completing school work and daily obligations), then *protection*, which implies expression of concern and defence in threatening situations, and finally *expressing the person's value* as a friend and fun person with whom it is relaxing and interesting to spend time, and who is always ready to help. The category of best friend is in a hierarchical relationship in relation to the categories of friend and acquaintance, since these categories do not need to meet all these requirements to a high degree or over a long period of time. Children and adolescents spend most of their free time with their peers in friendly relationships, with Ropuš-Pavel (1999) stating that, amongst other things, the shared values of socialising relate to having fun, trust, conversing, understanding, and helping each other. Additionally, he points out the role of humour in relationships, with which Kolak and Markić (2019) also agree, and alongside availability, shared activities, sincerity, confidence, loyalty, understanding, sympathy and sharing information, they also point out the way in which the relationship is communicated through humour.

Humour as a dimension of a friendly relationship

The phenomenon of humour is present in everyday human life, in all periods of human life and across different societies and cultures. It is an exceptionally important factor in interpersonal communication. What we laugh about is the result of the process of socialisation and our value system, so that people with liberal and conservative sets of value systems judge what is funny and humorous from different perspectives (Willson, 1990, according to Relja & Baturina, 2010). In a friendly relationship not everyone is judged as being witty, but almost all friends laugh together and a sense of humour is deemed to be a desirable characteristic. Moreover, not everyone considers the presence of humour and wit in a friendly relationship to be equally valuable in terms of the hierarchical scale of values. For some it is at the top, and for others on the complete opposite side of the spectrum. Friends who tend to see the funny side of a situation find it much easier to cope with it and are under less stress than those who only see the dark and irritating side of what is happening to them (Miljković & Rijavec, 2020), which is an important determinant of their friendly relationships. The ability to see the other side of a problem indicates that there are many different perspectives for

looking at that problem. In the research conducted by Relja and Baturina (2010) on a sample of 503 subjects, it was found that humour is extremely important within friendly relationships, and within same-sex friendships it is mentioned immediately after sincerity and openness, whilst in friendships with the opposite sex, the category of cordiality and kindness is more important. Humour with the aim of having fun is the most recognisable and most frequent purpose of a friendly relationship. It promotes togetherness and has the function of promoting the friendly relationship. Humour in a friendly relationship is considered to be a social phenomenon because people joke and laugh more when they are in company than when they are alone. Although we can consume humour individually, a friendly relationship implies humour shared between two people, or in small or larger groups. Some friendly relationships best thrive in this dimension when in a pair, whilst for some a small or larger group is more desirable. Due to the difficulties that may arise in friendly relationships, it is also important to emphasise the destructive side of humour which is manifested in humiliation, sarcasm, mockery and irony. These forms of humour may become elements of dissension or conflicts in friendly relationships.

Styles of humour in friendly relationships

We differentiate four styles of humour: affiliative, self-enhancing, self-defeating, and aggressive (Martin, 2007). The affiliative style of humour implies people who want to connect with other people, they are spontaneous and tend to participate in humorous conversations, they are fun and charming, they often define extroverts, self-confident and emotional individuals. These determinants confirm that people with a strong sense of humour and who are more prone to laughter and wittiness are usually very popular in society (Meyer, 2000). Popularity and friendship are conceptually related (Simel et al., 2010), and people who are popular find it easier to build friendly relationships. Self-enhancing humour is a form of defence mechanisms. Using this form of humour, individuals do not harm themselves or others, but rather tend to make jokes at their own expense, are often able to recognize the silver lining in a bad situation, and keep a positive attitude in difficult circumstances. Aggressive humour stands in striking contrast to the aforementioned types of humour and is harmful to friendly relationships. It implies laughter and fun at someone else's expense, using ridicule, criticism, mockery and teasing. People who use this style of humour see their justification in fun and games, but they are more often aggressive and hostile themselves (Martin, 2007). The last form of humour implies humour which

includes jokes at one's own expense, with depreciation of one's own value in the eyes of other people, in order to gain their sympathy and approval. This style of humour is found in people who suffer from low self-esteem and who are prone to anxiety and depression. They use it as a defence mechanism to cover their own negative feelings about themselves, setting themselves up as an object of ridicule (Martin, 2007).

Concluding Remarks

Since the aim of this study was a theoretical approach to the chosen topic, in the concluding remarks we will consider everything we have said through the theoretical approaches that we believe to be important in terms of humour as a dimension of a friendly relationship. Biological and evolutionary theories are based on the fact that a child begins to laugh in the first months of life, before it is able to talk or walk, and the guiding principle is that humour has developed through evolution and that it helps us survive. The authors who support this theory see laughter and humour as synonyms, and take them as a psychological mechanism developed through evolution in order to ease the many difficult circumstances of life. They believe that without laughter and humour, humanity would not survive as a species (Gregory, 1923, according to Tkalac, 2008). Most authors who support this theory belong to a period dating back to several decades ago (Tkalac, 2008). Analogous to this, friendship without laughter and humour as a dimension of a friendly relationship is questionable. Supporters of the surprise theory believe that the element of surprise and the unexpected is a crucial factor in humour, because if absent, laughter and humour will also be lacking as well (Hollongworth, 1911, according to Tkalac, 2008). According to this theoretical approach, it is important to maintain the dynamic of a friendly relationship in order to maintain the element of surprise, which may be undermined by long-term and predictable friendly relationships. The theory of superiority is based on the assumption that mockery and ridicule of others occur as a basic form of humour, and accordingly, the basis of humour lies in a feeling of superiority and victory over others (Martin, 2007). The theory of superiority opens the question of the positioning of the individual within the friendly relationship, and is aimed at consideration of a hierarchical structure. Social facilitation theory, or relief theory, are related to the theory of excess energy and are reflected in the dimension of leisure time in a friendly relationship. If there is a reduction in tension brought on by a change in emotions, excess energy is released through humour or laughter. From this analysis of the various theoretical approaches it may be concluded that

none of these theories gives a complete explanation of humour as a dimension of a friendly relationship, but each one contributes at least partially to establishing clearer determinants. We believe that it is useful to consider humour in friendly relationships through the prism of several theoretical approaches, so that theoretical considerations explain and shed light for us on, at least part of, this interesting and insufficiently researched phenomenon. In opening room for empirical research, we see particular potential in a qualitative research paradigm, which is more appropriate for the fluid and dynamic structure of humour in friendly relationships. Longitudinal research would provide valuable insight because participants in the research would be monitored through different periods of life, with consideration of the dynamics of friendship relationships in connection with humour as one of their dimensions.

References

- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). Uvod u opću didaktiku. Educa.
- Klarin, M. (2000). Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi. [Doktorska disertacija, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu].
- Kolak, A. & Markić, I. (2019). Dimensions of intimacy as determinant of quality of peer friendly relationships. U: Vopava, J., Douda, V., Kratochvil, R. & Konecki, M. (ur.) *Proceedings of MAC 2019*. MAC Prague Consulting Ltd., 184-192.
- Kolak, A. & Markić, I. (2020). Friend relationships among peers in the classroom. *Metodički ogledi*, 27 (2), 105-128.
- Kolak, A., Markić, I. & Horvat, Z. (2021). Who is Your Best Friend? - The Dimensions of Quality in a Friendship Relationship. *Croatian Journal of Education*, 23. (3), 767-793. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i3.4024>
- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten, *Child Development*, 58, 1168–1189. <https://doi.org/10.2307/1130613>
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081 – 1100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x>
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: an integrative approach*. EAPress.

- Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., & Moore, C. (2015). Friendship characteristics of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9, 10, 872-88. <https://doi.org/10.1177/1087054712458971>
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication theory*, 10, 3, 310-331.
- Miljković, D. & Rijavec, M. (2020). *Humor u doba korone, potresa i dr.sr.* IEP:D2
- Relja, R. & Baturina, D. (2010). The importance and the role of humour in young people's everyday life. *Školski vjesnik*, 59 (3), 347-362. <https://hrcak.srce.hr/82382>
- Ropuš-Pavel, J. (1999). Self-presentation of the adolescent's life situation – meaningful participation of the adolescent in the process of social pedagogical diagnosis. [Magistarski rad. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta].
- Simel, S., Špoljarić, I. & Buljubašić Kuzmanović, V. (2010). Relationship between popularity and friendship. *Život i škola*, LVI (23), 91-108. <https://hrcak.srce.hr/53988>
- Tkalac, S. (2008). *Teorije hunora i Paulosov model.* Hrvatsko komunikološko društvo i Nonacom.

DIMENZIJA HUMORA U PRIJATELJSKIM VRŠNJAČKIM ODNOSIMA

Sažetak: Značenje humora pokazalo se značajnim prediktorom u svim međuljudskim odnosima (bračnim, obiteljskim, kolegijalnim, prijateljskim). U prijateljskim odnosima zauzima visoko mjesto u hijerarhijskoj strukturi (odmah nakon dimenzije intimnosti – povjerenje, otvorenost, iskrenost). U prijateljskom odnosu humor ima svrhu zabave ili se javlja kao stil komunikacije Njegove pozitivne funkcije odražavaju se na prijateljski odnos u smislu promicanja zajedništva i poboljšanja kvalitete prijateljstva a šala i smijeh javljaju se kao jedna od manifestacija humora. Pored izdvojene dimenzije humora u prijateljskom međuvršnjačkom odnosu autori su izdvojili i intimnost, slobodno vrijeme, vrijednosti osobe i zaštitu. Pri razmatranjima o dimenziji humora autori polaze od različitih teorijskih perspektiva: biološke i evolucijske teorije, teorije iznenađenja, teorije superiornosti te teorije olakšavanja. Razlikujući stilove humora (povezujući, samounapređujući, agresivni, samoponižavajući) autori ih reflektiraju na pozitivne i negativne aspekte prijateljskih odnosa te naglašavajući pedagošku razliku između smijanja "sa" i smijanja "prema" osobi.

Cljučne riječi: prijateljski odnos, dimenzije prijateljstva, humor, zabava.

*PEDAGOGIJA KROZ DISKURSE FORMALNOG,
NEFORMALNOG I INFORMALNOG
OBRAZOVANJA*

*PEDAGOGY THROUGH THE DISCOURSES OF
FORMAL, NONFORMAL AND INFORMAL
EDUCATION*

Aleksandra Maksimović
Faculty of Science, University of
Kragujevac, Serbia
E-mail:
aleksandra.maksimovic@pmf.kg.ac.rs

UDC: 305:[37.014.12:378(497.11)
Originalni naučni rad

INCLUSION AND GENDER EQUALITY IN TERTIARY EDUCATION IN SERBIA

Abstract: This paper deals with the issue of the existing gender gap in different field of study at the tertiary education level in Serbia. Even though analysis of relevant documents show that females represent even more than half of all enrolled students in Serbia, students are unevenly distributed across the study fields. Whereas women predominantly make up 70% of enrolled students in the fields of Education, Health and Welfare, their presence only reaches about 30% in the fields of Information and Communication Technologies, Engineering, and Construction. However, the obtained results indicate that the number of male and female students is equal in the fields of Business, Administration, and Law as well as Agriculture, Forestry, Fisheries, and Veterinary. The paper addresses the causes of these inequalities as well as their impact on female involvement in the labour market later on, and the potential ways of overcoming the currently existing gender gaps.

Keywords: tertiary education, gender gap, Serbia.

Introduction

Even though women are now present in large numbers in the labour market, especially in developed countries, relevant research show that there is still gender segregation in economic activity and earning gaps, as well as in the fields of study (Antikainen, 2006; Cordioli McMaster, 2017; Eurydice, 2010; Gordon, 2006; Husu & Koskinen, 2010; Lahelma et al., 2014; Lappalainen et al., 2013; Mjelde, 2005; Prix, 2012; Prix, 2013; Prix & Kilpi-Jakonen, 2018; Saari, 2013; Salinas & Bagni, 2017; UNESCO, 2003; Vrceelj & Mušanović, 2011; Watt, 2006; World Bank, 2012; Yazilitas et al., 2013). On the subject of professional education, women dominate health and education studies and men dominate engineering, technology, and sciences (Charles et. al., 2014; Cordioli McMaster, 2017; Isopahkala-Bouret et al., 2018; Lazarides & Watt, 2015; Stoet et al., 2016; Prix, 2009; Werner & Lundberg, 2016; World Bank, 2012). Even in developed

countries that tendency exists: Schleicher (2017) researched gender differences in mathematics performance, concluding that just 30% of OECD females graduate with a mathematics or computer science degree. Similarly, Yazilitas et al. (2013) found that in mathematics, science, and technology, where women have always been underrepresented, their participation rate has decreased over the recent years, from 41% at the end of the 1990s to 38% in 2010.

In line with that, relevant research show that young people in countries treated to be at the "front line" of gender equality still favour very traditional study subjects and careers. This is particularly the case in Science, Technology, Engineering, and Mathematics subjects (STEM), which are largely male-dominated (Sinnes & Løken, 2014), as well as other fields of education and labour market segregation followed by the gender pay gap, alike in Nordic countries where gender equality policies have existed for a long time (Antikainen, 2006; Brandell et al., 2007; Brandell, 2008; Brandell & Staberg, 2008; Lahelma, 2014; Lahelma et al., 2014; Mjelde, 2005; Nylund et al., 2018; Rooke, 2013; Salinas & Bagni, 2017; Saari, 2013).

In this paper, we deal with the issue of segregation in university education in Serbia, following the representation of young men and women in different fields of education.

Method

The research question in this paper refers to the perspective of inclusion in higher education regarding gender segregation. The work is based on a case study applying a qualitative analysis of the content of documents on the number of students enrolled in tertiary education institutions on the territory of the Republic of Serbia over a period of time from 2015 to 2020, which are displayed on the website of the Republic Institute of Statistics of Serbia.

Results and Discussion

Even though analyses of the relevant documents show that females represent 58,4% in 2018 and 57,5% in 2019 (Republički zavod za statistiku) of the graduate students in Serbia, they are not evenly distributed across the fields of study. Table (1.) shows the number of students enrolled in the studies presented by gender and fields of education (Republički zavod za statistiku).

Table (1.) Number of students enrolled, by gender and fields

Period	2015				2016				2017				2018				2019				2020			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
Gender	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Field of study	4513	25,7	13044	74,3	4600	25,5	13447	74,5	3389	21,9	11879	78,1	3108	21,1	11673	78,9	2766	20,1	11029	79,9	2162	16,8	10706	83,2
Education	9393	33,8	18363	66,2	9388	33,8	18371	66,1	9090	33,6	17882	66,4	8919	33,6	17600	66,4	8595	33,0	17493	77,0	8454	33,4	16855	66,6
Arts and Humanities	9055	36,4	15827	63,6	10597	34,6	19950	65,4	10040	33,9	19610	66,1	9682	33,9	18825	66,1	9098	34,1	17633	65,9	9229	33,7	18174	66,3
Social Sciences, Journalism and Information	20394	40,6	29882	59,4	19296	40,5	28355	58,5	17345	39,5	26567	60,5	16067	39,3	24858	60,7	14573	38,8	22942	61,2	14378	37,6	23837	62,3
Law	4780	32,4	9975	67,6	4905	32,5	10203	67,5	5908	33,9	11500	66,0	5775	38,3	11298	66,2	5433	33,4	10828	66,6	5160	33,2	10371	66,7
Natural Sciences, Mathematics and Statistics	14326	74,3	4959	25,7	15324	73,6	5483	26,4	15183	72,6	5725	27,4	15956	71,5	6383	28,5	15928	70,7	6608	29,3	15947	69,2	7114	30,8
Information and Communication Technologies (ICTs)	29104	64,3	16194	35,7	29260	62,7	17380	37,2	28397	61,7	17560	38,2	27801	60,5	18159	39,5	27957	60,6	18159	39,3	28554	59,6	19314	40,4
Engineering, Manufacturing and Construction	4558	52,3	4122	47,5	4746	51,9	4401	48,1	4440	51,2	4248	48,8	4144	50,5	4057	49,6	3876	49,6	3932	50,3	3466	48,5	3677	51,5
Agriculture, Forestry, Fisheries and Veterinary	7100	29,1	17248	70,8	7566	32,1	18959	67,9	7807	27,9	20096	72,1	7357	27,1	19186	72,9	7549	27,6	19650	72,4	7482	26,7	20506	73,3
Health and Welfare Services	8968	48,9	9357	51,1	9524	47,9	10353	52,1	9812	50,1	9804	49,9	9283	48,1	9640	50,9	8288	46,1	9696	53,9	8291	48,3	8873	51,7

Republički zavod za statistiku Srbije, Broj upisanih studenata po polu i poljima obrazovanja

The results are similar to studies conducted worldwide, arguing that a gendered educational pathway and labour market still exist (Brunila & Edström, 2013). Young men and women still opt for vocational routes with gendered subjectivities (Lappalainen et al., 2013; Pihl et al., 2018), even though they have equal opportunities to choose differently: relatively few girls go into building construction, women remain underrepresented in scientific and technical careers and relatively few boys train for the caring profession (Pihl et al., 2018).

Why does this happen? Although the exact reasons for this disparity in participation are currently unknown, some researchers warn that stereotypes about basic male and female personality traits show considerable consistency across developed and developing societies. Almost everywhere, females are viewed as naturally better at nurturing and interpersonal relations, and males are viewed as physically stronger and more analytical (Charles et al. 2014).

Accompanying the mentioned factors, the situation in Serbia is concerned with additional challenges. As Magno and Silova (2007: 648) described, for post-socialist countries, typically, gender equality has been presented as an idea *imported from the West* that is not relevant for post-socialist countries where "strong traditions of almost universal literacy rates, relatively equal labour force participation, and fairly satisfactory child and maternal health" were nurtured. Indeed, during socialism women participated in the labour market, however, that was not followed by gender equality in politics, management, and private life: it was typical that predominantly women deal with obligations related to family and home. During the break of state monopoly and transition period, gender-neutral

politics shifted to the idea that different public and private spheres promote gender stereotypes, failing female employment and gender pay gaps, declining women leadership, and increasing human trafficking (Magno & Silova, 2007).

Conclusion

Although the field of gender and education research is considered relatively new, different scholars have attempted to connect those areas in diverse ways (Allana & Tinkler, 2015), and gender equality is not seen as just a women's issue, but as a development issue as well (Phumaphi & Lepiziger, 2008; Schleicher & Zoido, 2016). Female education creates powerful poverty-reducing synergies and yields enormous intergenerational gains. For under-developed countries especially, women correspond to a previously unused source of human capital, and countries that have implemented vigorous policies to support gender equality in education are likely to obtain higher social and economic benefits.

Related to the influence of education in changing this situation, Magno and Silova (2007) emphasise the importance of school not being perceived as a neutral trial, the secular path to citizenship. A specific question concerns schools' and teachers' ability to influence changing this practice, especially taking into consideration that schools have also been seen as a party to producing a gender system (Antikainen, 2006). For example, there is an issue related to gender and science. Namely, most generalist teachers in the lower stages of compulsory schools are women, and females form the majority of subject teachers as well, whereas the majority of language teachers are women and the majority of mathematics and science teachers are men (GIZ, 2015; Kokko, 2012). On the other hand, there is the question of stereotypes of scientists and researchers which is acquired at a young age, and research has demonstrated how the very image of engineering, engineering culture, and labour force continues to be heavily gendered (Husu & Koskinen, 2010; Husu & Tainio, 2016). Taking into consideration the variables that influence attitudes toward science are, besides parental attitudes, clothing, peers, toys, media, and societal influences; as well as, curriculum, textbooks, teacher bias, and classroom dynamics (Plevyak, 2005), it is important to investigate the responsibility of educational policies and practices that create these attitudes.

In that context, education is also seen as a path to gender equality in the labour market (Aslam et al. 2008). A larger investment in girls' education is vital for increasing female participation and efficiency in the labour market. Greater productivity means higher economic growth and a more effective reduction of

poverty. Hence, an improvement in gender equality which raises female educational attainment and achievement should also increase economic growth (Mitra et al., 2015). In developing countries in particular, where gender equality in education is often lagging (Hanushek, 2008) and where being female is sometimes associated with lower educational attainment (Filmer, 2008), the benefits of investing in human capital are of utmost importance for females. Even though many countries and societies around the world accept these goals, not all come through. Generating better achievement for all students and better inclusion and equality are not only aims individuals and societies should strive for, they are important objectives that can improve everyone's success and well-being (Schleicher & Zoido, 2016).

References

- Allana, A. & Penny Tinkler, P. (2015). 'Seeing' into the past and 'looking' forward to the future: visual methods and gender and education research. *Gender and Education*, 27(7), 791–811. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2015.1091919>
- Antikainen, A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243.
- Aslam, M., Kingdon, G. & Söderbom, M. (2008). Is Female Education a Pathway to Gender Equality in the Labor Market? Some Evidence from Pakistan. In M. Tembon & L. Fort (Eds.). *Girls' Education in 21st Century* (pp. 67–92). World Bank.
- Brandell, G., Leder, G. & Nyström, P. (2007). Gender and Mathematics: recent development from a Swedish perspective. *ZDM Mathematics Education*, 39, 235–250. <https://doi.org/10.1007/s11858-007-0025-4>
- Brandell, G. & Staberg, EM. (2008). Mathematics: a female, male or gender-neutral domain? A study of attitudes among students at secondary level. *Gender and Education*, 20(5), 495–509.
- Brandell, G. (2008) Progress and stagnation of gender equity: contradictory trends within mathematics research and education in Sweden. *ZDM Mathematics Education*, 40, 659–672.
- Brunila, K. & Edström, C. (2013). The famous Nordic Gender Equality and what's Nordic about it. *Nordic Studies in Education*, 33, 300–313.
- Charles, M., Harr, B., Cech, E. & Hendley, A. (2014). Who likes math where? Gender differences in eighth-graders' attitudes around the world.

- International Studies in Sociology of Education*, 24(1), 85-112. DOI: 10.1080/09620214.2014.895140
- Codiroli McMaster, N. (2017). Who studies STEM subjects at A level and degree in England? An investigation into the intersections between students' family background, gender and ethnicity in determining choice. *British Educational Research Journal*, 43(3), 528–553. DOI: 10.1002/berj.3270
- Eurydice (2010). *Gender differences in educational outcomes. Study on the measures taken and the current situation in Europe*. EU Commission.
- Filmer, D. (2008). Inequalities in Education: Effects of Gender, Poverty, Orphanhood, and Disability. In M. Tembon & L. Fort (Eds.). *Girls' Education in 21st Century* (pp. 95-114). World Bank.
- GIZ (2015). *Dečaci i devojčice u svetu zanimanja*. Beograd. [Boys and girls in vocation. Belgrade
- Gordon, T. (2006). Girls in education: citizenship, agency and emotions. *Gender and Education*, 18(1), 1–15.
- Hanushek, E. (2008). Schooling, Gender Equity, and Economic Outcomes. In M. Tembon & L. Fort (Eds.). *Girls' Education in 21st Century* (pp. 23-39). World Bank.
- Husu, L. & Koskinen, P. (2010). Gendering Excellence in Technological Research: A Comparative European Perspective, *J. Technol. Manag. Innov.* 5(1).
- Husu, L. & Tainio, L. (2016). Representations of women researchers in Finnish print media: top researchers, multi-talents and experts. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 203-224.
- Isopahkala-Bouret, U., Börjesson, M., Beach, D., Haltia, N., Jónasson, J., Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., Kosunen, S., Nori, H. & Vabø, A. (2018) Access and stratification in Nordic higher education. A review of cross-cutting research themes and issues. *Education Inquiry*, 9(1), 142-154. DOI: 10.1080/20004508.2018.1429769
- Kokko, S. (2012). Learning crafts as practices of masculinity. Finnish male trainee teachers' reflections and experiences. *Gender and Education*, 24(2), 177–193.
- Lahelma, E. (2014) Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56(2), 171-183. DOI: 10.1080/00131881.2014.898913
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T. & Pehkonen, L. (2014). Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care. *Gender*

- and Education*, 26(3), 293–305. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2014.901734>
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. (2013). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education*(2),189–205. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>
- Lappalainen, S., Lahelma, E., Pehkonen, L. & Isopahkala-Bouret, U. (2012). Gender Neutralities, Dichotomies and Hidden Inequalities: Analysis of Vocational Teachers’ Reflections on Gender in the Profession. *Vocations and Learning*, 5:297–311. DOI 10.1007/s12186-012-9082-0
- Lazarides, R., & Watt, H. (2015). Girls’ and boys’ perceived mathematics teacher beliefs, classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 51–61.
- Magno, K and Silova, I. (2007). Teaching in transition: Examining school-based gender inequities in central/southeastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, 27, 647–660.
- Mitra, A., Bang, J., and A. Biswas. (2015). Gender equality and economic growth: is it equality of opportunity or equality of outcomes? *Feminist Economics*, 21(1), 110–135.
- Mjelde, L. (2005). Changing Work, Changing Households. New Challenges to Masculinity and Femininity in Norwegian Vocational Education. In Richard Lakes and Patricia Carter (eds.), *Vocational Education and Gender Equity*. Atlanta, Georgia: Lawrence Elbaum Associates.
- Nylund, M., Rosvall, PA., Eiríksdóttir, E., Holm, AS., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, AM. & Ragnarsdóttir, G. (2018) The academic–vocational divide in three Nordic countries: implications for social class and gender, *Education Inquiry*, 9(1), 97-121. DOI: 10.1080/20004508.2018.1424490
- Phumaphi, J. & Lepiziger, D. (2008). Foreword. In M. Tembon & L. Fort (Eds.). *Girls’ Education in 21st Century* (XVII). World Bank.
- Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, AL., Kjaran IL. & Carlson, C. (2018). Nordic discourses on marginalisation through education. *Education Inquiry*,9(1),22-39. DOI: 10.1080/20004508.2018.1428032
- Plevyak, L. (2005). Science education and gender. The early years. In J. Koch and B. Irby (Ed.). *Gender and Schooling in the Early Years*(pp.113-125). Information Age Publishing.
- Prix, I. (2009). Gender and Recent Graduates' Occupational Stratification. The Interactive Role of the Educational and Employment Sectors in Four Countries. *Comparative Education*, 45 (4), 545-68.

- Prix, I. (2012). Gender Segregation Within Different Educational Levels: Austrian and Finnish Trends in the Light of Educational Reform, 1981–2005. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 637–657.
- Prix, I. (2013). More or Different Education? The Joint Impact of Educational Level and Fields of Study on Earnings Stratification in Finland, 1985–2005. *Acta Sociologica*, 56(3), 265–84.
- Prix, I. & Kilpi-Jakonen, E. (2018). Not in a class of one's own: The role of social origins and destinations for entry into gender-atypical fields of study, Turku Center for Welfare Research Working Papers on Social and Economic Issues, 6/2018.
- Republički zavod za statistiku Srbije, Broj upisanih studenata po polu i poljima obrazovanja.
<https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11040104?languageCode=sr-Latn>
- Rooke, G. (2013). *In Search for Gender Awareness in Technology Education*. (Licentiate dissertation, KTH Royal Institute of Technology). Retrieved 20th May 2023 from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-123169>
- Saari, M. (2013). Promoting Gender Equality without a Gender Perspective: Problem Representations of Equal Pay in Finland. *Gender, Work and Organization*, 20(1) doi:10.1111/j.1468-0432.2011.00554.x
- Salinas, P. & Bagni, C. (2017). Gender Equality from a European Perspective: Myth and Reality. *Neuron* 96, 15, 721–729.
- Schleicher, A. (2017). The future of PISA. *Tertium Comparationis, Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 23(1), 113–124.
- Schleicher, A., and P. Zoido. (2016). Global Equality of Educational Opportunity: Creating the Conditions for all Students to Succeed. *Journal of Social Issues*, 72(4), 696—719.
- Sinnes, A. & Løken, M. (2014). Gendered education in a gendered world: looking beyond cosmetic solutions to the gender gap in science. *Cult Stud of Sci Educ*, 9, 343–364. DOI 10.1007/s11422-012-9433-z
- Stoet, G., Bailey, DH., Moore, AM. & Geary, DC. (2016). Countries with Higher Levels of Gender Equality Show Larger National Sex Differences in Mathematics Anxiety and Relatively Lower Parental Mathematics Valuation for Girls. *PLoS ONE*, 11(4). e0153857. doi:10.1371/journal.pone.0153857

- UNESCO (2003). *Gender and education for all: the leap to equality*. EFA global monitoring report.
- Vrcelj, S. & Mušanović, M. (2011). *Kome još (ne)treba feministička pedagogija*. Hrvatsko futurološko društvo.
- Watt, H. (2006). The Role of Motivation in Gendered Educational and Occupational Trajectories Related to Maths. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 305 – 322.
- Werner, A. & Lundberg, A. (2016). Gender jobs: Dilemmas of Gender Studies education and employability in Sweden. *The European Journal of Women's Studies*, 25(1), 71-85. <https://doi.org/10.1177/1350506816671162>
- World Bank (2012). *The World Bank Annual Report*. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-9568-4>
- Yazilitas, D., Svensson, J., de Vries, G. & Saharso, S. (2013). Gendered study choice: a literature review. A review of theory and research into the unequal representation of male and female students in mathematics, science, and technology. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 19, 525-545. DOI:10.1080/13803611.2013.803931

INKLUZIJA I RODNA RAVNOPRAVNOST U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU U SRBIJI

Sažetak: U ovom radu otvaramo pitanje obuhvata mladića i devojaka u različitim oblastima tercijarnog obrazovanja u Srbiji. Iako analiza relevantnih dokumenata ukazuje na to da žene čine više od polovine svih upisanih studenata u Srbiji, studenti i studentkinje nisu ravnomerno raspoređeni kroz različite oblasti studija. Dok u poljima obrazovanja, zdravlja i socijalne zaštite devojke ubedljivo dominiraju i čine više od 70% studentskog tela, one sa druge strane čine oko 30% upisanih na oblastima informacionih i komunikacionih tehnologija, inženjerstvu, građevini, a u oblastima ekonomije, administracije, prava, poljoprivrede, šumarstva, veterine prisutan je skoro podjednak broj studenata i studentkinja. U radu se otvaraju pitanja uzroka ovih nejednakosti i njihove refleksije na učešće žena na tržištu rada. Istovremeno, implikacije se odnose na preporuke za prevazilaženje postojećeg jaza.

Ključne reči: tercijarno obrazovanje, rodna nejednakost, Srbija.

Mirjana Petrović Lazić
Fakultet za specijalnu edukaciju i
rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Srbija
E-mail: carica@rcub.bg.ac.rs

UDC: 616.98: 37.018.43-056.3
Originalni naučni rad

Ivana Ilić Savić
Fakultet za specijalnu edukaciju i
rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

OBRAZOVANJE DECE SA POMERĆAJIMA SENZORNE INTEGRACIJE TOKOM PANDEMIJE COVID-19

Sažetak: Pandemija COVID-19 izazvala je zatvaranje škola i masovnu upotrebu elektronskog učenja širom sveta što je doprinelo opsežnoj analizi njegove efikasnosti. Ova studija ima za cilj pregled radova koji su istraživali pozitivne i negativne efekte obrazovanja kod učenika sa poremećajem senzorne integracije u vreme pandemije COVID-19. Prilikom učenja na daljinu deca sa poremećajem senzorne integracije se susreću sa mnogobrojnim problemima, kao što su nedostatak motivacije, nedovoljno razumevanje nastavne materije, pojava setereotipije, nizak nivo tolerancije, učestale epizode razdražljivosti, poremećaje sna i učestale pojave agresivnog ponašanja. Pandemija COVID-19 povećala je probleme i brige u porodicama sa decom koja pate od različitih neurorazvojnih poremećaja. Roditelji iskazuju nezadovoljstvo zbog nedovoljno pružene podrške deci sa poremećajima senzorne integracije tokom pandemije COVID-19. S obzirom da ova studija pokazuje da učenje na daljinu može prouzrokovati regresije u ponašanju kod dece sa poremećajima senzorne integracije, nameće se zadatak za buduća istraživanja da se veća pažnja posveti proučavanju različitih oblika obrazovanja u ovoj populacionoj grupi.

Ključne reči: obrazovanje i COVID-19, deca sa poremećajem senzorne integracije, posebna obrazovna podrška.

Uvod

Upotreba učenja na daljinu i obrazovanja na daljinu ima dugu tradiciju širom sveta i koristila se još od prvih decenija prošlog veka za održavanje kontakta sa učenicima, za pružanje podrške tokom učenja i slanja materijala za učenje

(Edelhauser & Lupu-Dima, 2020; Luongo, 2018; Moore, Dickson-Dean & Galyen, 2011).

Preko 10% učenika ima potrebu za posebnom podrškom tokom učenja, a preko 5% ima smetnje u učenju. Smetnje u učenju se definišu kao grupa neurorazvojnih poremećaja koji utiču na razvoj akademskih sposobnosti (Cavalli et al., 2018; Petretto & Masala, 2017). Prema Konvenciji Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom (UN General Assembly, 2006), njima su potrebna „razumna prilagođavanja nastavnog materijala“ (što znači „neophodne i odgovarajuće modifikacije nastavnog materijala, čime se osobama sa invaliditetom omogućava ostvarivanje ljudskih prava na ravnopravnoj osnovi sa drugim učenicima“). U uslovima pandemije COVID-19 pojavljuju se otvorena pitanja o tome kako obezbediti „razumno prilagođavanje nastavnog materijala“ tokom učenja na daljinu i kako postići odgovarajući efekat upotrebe učenja na daljinu kod učenika sa potrebom za posebnom podrškom (Caraudella, Carta, Mascia, Masala, Petretto & Penna, 2021).

Zbog svetske pandemije COVID-19, zatvorene su škole u oko 200 zemalja širom sveta (Viner et al., 2020). U cilju sprečavanja zaraze i širenja virusa i garantovanja kontinuiteta u učenju, obustavljena je neposredna nastava, a aktivirano je učenje na daljinu. Neki autori (Al Lily, Ismail, Avunasser & Alhajhoj Alqahtani, 2020) ovaj period nazivaju „krizno obrazovanje na daljinu“, jer je bilo neplanirano i iznenadno. Činjenica da je u većini zemalja sprovedeno bez neophodne obuke nastavnog osoblja, roditelja i učenika govori u prilog tome.

U ovim okolnostima, obrazovanje je bilo u velikoj meri pogođeno kao jedna glavna dnevna aktivnost miliona učenika, nastavnika i roditelja širom sveta (ETF, 2020; Hopegood, 2020; OECD, 2020; Saavedra, 2020; UNESCO, 2020). Dok su obrazovanje na daljinu i druga digitalna rešenja najbolji način da se suočimo sa COVID-19, ove metode takođe donose rizik povećanja nejednakosti u obrazovanju (Moreno & Gortazar, 2020). Same činjenice da učenici nemaju isti nivo digitalnih kompetencija, da ne raspolazu svi sa odgovarajućim računarima i internet konekcijama, dovoljni su razlozi da se kreatori politike zapitaju treba li uzmatu u obzir ove razlike između grupe učenika prilikom objektivnog ocenjivanja.

Svako šesto dete u uzrasnoj grupi od 2 do 8 godina ima neke neurorazvojne, bihevioralne ili emocionalne poteškoće (CDC, 2019). Disfunkcija senzorne integracije je neurološki poremećaj koji nastaje kao rezultat nesposobnosti mozga da integriše informacije iz primarnih čula. Poremećaj senzitivnosti može nastati kao rezultat oštećenja CNS-a ili usled smanjenog

senzomotoričkog iskustva deteta (Tal-Saban, Ornoy, & Parush, 2014). Poremećaj senzorne integracije mogu imati deca sa autizmom, poremećajem pažnje i hiperaktivnosti, cerebralnom paralizom, smetnjama u učenju, deca koja mucaju, deca sa artikulaciono-fonološkim poremećajima, emocionalnim poremećajima nastalim usled povišene anksioznosti i druga stanja (Petrović-Lazić, 2022). Ova deca imaju ustaljenu dnevnu rutinu koja pozitivno deluje na njihov socioemocionalni razvoj (Ilić-Savić, Petrović-Lazić & Resimić, 2021). Usled pojave pandemije COVID-19 i uvođenja specifičnih epidemioloških mera ova deca pokazuju netoleranciju za neizvesnost i pogoršanje simptoma zbog nametnutih ograničenja. Praćenje nastave na daljinu, ne odgovara njihovoj redovnoj rutini. Sa zatvaranjem specijalnih škola i dnevnih centara, ova deca nemaju pristup potrebnoj podršci (Dalton et al., 2020). Nedostatak interakcije sa vršnjacima, sprečavanje razvoja važnih društvenih i bihejvioralnih veština, nemogućnost neposrednog učenja u periodu detinjstva koje se smatra ključnim periodom razvoja dece, može dovesti do regresije u ponašanju (Lee, 2020).

Pre pojave pandemije COVID-19 ova deca su se takođe suočavala sa poteškoćama, zbog čega su neka od njih pohađala specijalne škole. Međutim vremenom ova deca su naučila da prihvate raspored aktivnosti kojih će se pridržavati tokom dana. Uvođenjem specifičnih epidemioloških mera, njihova rutina je poremećena zbog čega su česte pojave izliva besa i sukoba između dece i roditelja (APA, 2020; Cortese et al., 2020; UNICEF, 2020a). U ovim situacijama roditeljima je teško da se sami nose sa ponašanjem deteta, s obzirom da su se u redovnim uslovima u velikoj meri oslanjali na pomoć nastavnika i terapeuta u školama (Dalton et al., 2020).

Trenutna masovna upotreba učenja na daljinu u školama i fakultetima još je više podstakla potrebu za boljim razumevanjem efekata ove vrste učenja, pristupa i metoda za sve učenike, a posebno za učenike sa poremećajem senzorne integracije. Obrazovanje deteta sa potrebom za posebnom podrškom u kućnim uslovima predstavlja veći izazov od obrazovanja neurotipičnog deteta. Uticaj učenja na daljinu će verovatno posebno osetiti roditelji dece sa poremećajem senzorne integracije, zbog čega je neophodna analiza odnosa učenja na daljinu i pružene podrške tokom učenja ovoj populacionoj grupi.

Problem istraživanja

Pandemija COVID-19 izazvala je zatvaranje škola i masovnu upotrebu elektronskog učenja širom sveta što je doprinelo opsežnoj analizi njegove efikasnosti. Iako učenje na daljinu ima dugu tradiciju širom sveta postoji otvorena

debata o ravnoteži između prednosti i nedostataka u njegovom korišćenju. Činjenica da neurorazvojni poremećaji kao što su poremećaji senzorne integracije pogađa od 5% do 16% učenika u školama, doprinosi važnosti debate o osmišljavanju vidova podrške ovoj populacionoj grupi.

Cilj istraživanja

Ova studija ima za cilj pregled radova koji su istraživali efekte upotrebe učenja na daljinu kod učenika sa poremećajem senzorne integracije. U radu se analizira i nivo percepcije roditelja o pruženoj podršci ovoj populacionoj grupi tokom pandemije COVID-19.

Metod rada

Pregled literature obavljen je preko elektronske baze podataka Google Scholar Advanced Search i Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku - KoBSON. U pretrazi su korišćene sledeće ključne reči i sintagme: pandemija COVID-19, deca sa poremećajem senzorne integracije, učenje na daljinu, e-učenje i COVID-19, podrška porodici dece sa posebnim potrebama i COVID-19. Literatura je pretraživana na srpskom, engleskom jeziku i portugalskom jeziku. Prikupljeni su radovi u kojima su prikazani efekti pandemije COVID-19 na obrazovanje dece sa poremećajem senzorne integracije, sa posebnim osvrtom na podršku koja je u uslovima pandemije COVID-19 pružena ovoj populacionoj grupi. U obzir su uzeti radovi koji su objavljeni od početka 21.veka do 2021.godine, sa posebnim osvrtom na period pandemije COVID-19, od decembra 2019. do kraja 2021.godine u cilju upoređivanja dosadašnjih saznanja o učenju na daljinu kod dece sa poremećajima senzorne integracije. Analiza je obuhvatila veliki broj radova, ali za potrebe ovog rada izdvojeno je 16 preglednih i istraživačkih radova i 4 monografija u kojima su prikazani biopsihosocijalni aspekti funkcionisanja dece sa poremećajima senzorne integracije i njihovih porodica. Nalazi su sažeti korišćenjem sistematskog i narativnog pristupa.

Rezultati i diskusija

Pandemija COVID-19 je primorala akademske stručnjake da preispitaju tradicionalni način učenja licem u lice i stvorila mogućnost obrazovanju na daljinu, kao u tom trenutku, jedinom izvodljivom načinu u cilju smanjenja rizika

od infekcije za učenike (Kaur, 2020). Imajući to u vidu, neometani prelazak iz okruženja konvencionalnog obrazovanja u učenje na daljinu i virtualno učenje dogodio se preko noći. Ova brza transformacija dovela je do različitih prepreka i izazova u ovom trenutku, posebno za decu sa poremećajima senzorne integracije (Cravford, Butler-Henderson, Rudolph, & Glovatz, 2020).

Sa zatvaranjem specijalnih škola i dnevnih centara, ova deca nemaju direktan pristup didaktičkim materijalima, onemogućene su im direktne interakcije sa vršnjacima čime su mogućnosti učenja i razvoja važnih društvenih i bihejvioralnih veština svedene na minimum. Ovakve okolnosti mogu dovesti do regresije u ponašanju (Lee, 2020). Ova stanja takođe izazivaju izlive besa i sukobe između roditelja i adolescenata (Cortese et al., 2020). U ovakvim situacijama roditelji se sami suočavaju sa izazovima koje im nameće pandemija COVID-19, jer im je zbog okolnosti u kojima smo se svi našli uskraćena profesionalna pomoć stručnjaka u školama (Dalton et al., 2020).

Imajući u vidu da je svako dete individua za sebe i da se simptomi dece sa poremećajima senzorne integracije razlikuju u zavisnosti od njihove primarne patologije u uslovima pandemije COVID-a 19 moramo razumeti ovaj spektar različitih potreba i vidova podrške. Na primer, deca sa poremećajima iz spektra autizma se veoma teško prilagođavaju menjanju sredine. Svaka promena u okolini izaziva uznemirenost i ogorčenost, što dovodi do preke potrebe da dete ne menja svoju rutinu. Nemogućnost toga u ovoj situaciji dovodi do problema u ponašanju i sklonosti ka samopovređivanju. Na osnovu ovoga možemo zaključiti da je roditeljima dece sa poremećajima iz spektra autizma veliki izazov izolacija u vreme pandemije (Cortese et al., 2020). Prekid logopedске i radne terapije mogli bi imati negativan uticaj na njihov razvoj veština i postizanje sledeće faze razvoja, obzirom da zbog fluktuirajuće pažnje ne mogu pažljivo pratiti nastavu putem onlajn sesija (UNICEF, 2020a).

Deca sa poremećajem pažnje i hiperaktivnošću (ADHD) se bore da razumeju trenutnu situaciju i potrebu za pojačanom izolacijom. Zbog njihovog stanja oni teško podnose organičenja poput zatvaranja u jednoj prostoriji ili nemogućnost da se dodiruju stvari iz okoline koje trenutno predstavljaju opasnost zbog zaraze. Ovakve okolnosti povećavaju šanse za njihovu hiperaktivnost zajedno sa pojačanim drugim impulsima čime se roditeljima koji su bez potrebne podrške dodatno otežava jer je ovu decu jako teško samostalno uključiti u smislene obrazovne aktivnosti (Cortese et al., 2020).

Fontanesi i saradnici (Fontanesi et al., 2020) su sproveli studiju na 1126 porodica u Italiji kako bi razumeli uticaj COVID-19 na decu sa poremećajima

senzorne integracije i njihovih roditelja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su roditelji dece sa poremećajima senzorne integracije prijavili više nivoa roditeljskog sagorevanja i doživljavali manje socijalne podrške nego roditelji dece bez invaliditeta. Dalje, ovi roditelji dece češće prijavljuju promene u ponašanju svog deteta, kao što su pogoršanje trenutnog stanja invaliditeta, pogoršanje sposobnosti koncentracije, razdražljivost i opštu nelagodnost. Fontanesi i saradnici zaključuju da su pandemija i karantin povećali stres kod roditelja, posebno onih koji odgajaju decu sa potrebom za posebnom podrškom.

Zaključak

Školski sistem predstavlja važan agens socijalizacije posebno u veoma kritičnom periodu razvoja govornih i jezičkih veština kod dece sa poremećajima senzorne integracije. Zbog nedostupnosti neposredne nastave i komunikacije lice u lice sa vršnjacima i nastavnicima ova deca se suočavaju sa problemima koji uključuju smanjen akademski učinak i narušen kvalitet života. S obzirom na to da se deca sa poremećajima senzorne integracije oslanjaju na pažljivo uspostavljene rutine i odnose, kao i na neophodnu profesionalnu podršku, pojava pandemije COVID-19 dovela je do stagnacije u njihovom obrazovanju. Imajući ove činjenice u vidu nameće se zadatak za buduća istraživanja da se veća pažnja posveti proučavanju različitih oblika obrazovanja u ovoj populacionoj grupi.

Reference

- Al Lily, A.E., Ismail, A.F., Abunasser, F.M., & Alqahtani, R.H. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- APA (2020). *Managing COVID-19 concerns for people with OCD*. <https://www.apa.org/topics/covid-19/managing-ocd>.
- Cataudella, S., Carta, S., Mascia, M.L., Masala, C., Petretto, D.R., & Penna, M.P. (2021). Psychological aspects of students with learning disabilities in e environments: A mini review and future research directions. *Frontiers in Psychology*, 11, 611818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611818>
- Cavalli, E., Colé, P., Leloup, G., Poracchia-George, F., Sprenger-Charolles, L., & El Ahmadi, A. (2018). Screening for dyslexia in French-speaking university students: An evaluation of the detection accuracy of the alouette

- test. *Journal of Learning Disabilities*, 51(3), 268-82.
<https://dx.doi.org/10.1177/0022219417704637>
- CDC (2019). *Data and statistics on children's mental health* | CDC. Centers Dis. Control Prevent. <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/data.html>
- Cortese, S., Asherson, P., Sonuga-Barke, E., Banaschewski, T., Brandeis, D., Buitelaar, J., Coghill, D., Daley, D., Danckaerts, M., Dittmann, R.W., Doepfner, M., Ferrin, M., Hollis, C., Holtmann, M., Konofal, E., Lecendreux, M., Santosh, P., Rothenberger, A., Soutullo, C., ... & Simonoff, E., (2020). ADHD management during the COVID-19 pandemic: guidance from the European ADHD guidelines group. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 26(5), 445-447.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30110-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30110-3)
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., & Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Teaching and Learning*, 3(1), 1-20.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346-347. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Edelhauser, E., & Lupu-Dima, L. (2020). Is romania prepared for elearning during the COVID-19 pandemic? *Sustainability*, 12(13), 5438.
<https://doi.org/10.3390/su12135438>
- ETF (2020). *Coping with COVID-19: Mapping education and training responses to the health crisis in ETF partner countries*. Torino, Italy: ETF Publishing.
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: a call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 12, S79-S81.
<https://doi.org/10.1037/tra0000672>
- Hopegood, S. (2020). *Coronavirus: Our principles, values, and shared humanity*. Worlds of Education.
https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16719/%C2%AB-coronavirus-nos-principes-nos-valeurs-et-notrehumanit%C3%A9-commune-%C2%BB-par-susan-hopgood

- Ilić-Savić, I., Petrović-Lazić, M., & Resimić, R. (2021). Sensory integration and its significance for functioning and developing children speech. *Medicinski preglod*, 74(5-6), 205-210. <https://doi.org/10.2298/MPNS2106205I>
- Kaur, G. (2020). Digital Life: Boon or bane in teaching sector on COVID-19. *CLIO an Annual Interdisciplinary Journal of History*, 6(6), 416-427.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Luongo, N. (2018). An examination of distance learning faculty satisfaction levels and self-perceived barriers. *Journal of Educators Online*, 15(2), n2-n15. <http://dx.doi.org/10.9743/jeo.2018.15.2.8>
- Moore, J.L., Dickson-Dean, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14, 129-35. <https://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Moreno, J. M., & Gortazar, L. (2020, April 8). *Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response*. World Bank Blogs - Education for Global Development. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing.
- Petretto, D.R., & Masala, C. (2017). Dyslexia and specific learning disorders: New international diagnostic criteria. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 3(4), 19. <https://dx.doi.org/10.4172/2472-1786.100057>
- Petrović-Lazić, M. (2022). *Poremećaji govora kod dece sa senzornim oštećenjima. Nova poetika*.
- Saavedra, J. (2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Tal-Saban, M., Ornoy, A., & Parush, S. (2014). Young adults with developmental coordination disorder: A longitudinal study. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(3), 307-316. <https://doi.org/10.5014/ajot.2014.009563>

- UN General Assembly. *Convention on the rights of persons with disabilities 2006*.
<https://www.refworld.org/docid/4680cd212.html>
- UNESCO (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. Global Education Monitoring Reports. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF (2020a). *Children with autism and COVID-19*.
<https://www.unicef.org/serbia/en/children-autism-and-covid-19>
- Viner, R.M., Russell, S.J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(5), 397-404.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

EDUCATION OF CHILDREN WITH SENSORY INTEGRATION DISORDERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: The COVID-19 pandemic has caused school closures and widespread use of e-learning around the world, prompting extensive analysis of its effectiveness. This study's aim is to review papers that investigated the positive and negative effects of education for students with sensory integration disorder during the COVID-19 pandemic. When studying at a distance, children with sensory integration disorders face many problems, such as lack of motivation, insufficient understanding of the subject matter, the appearance of stereotypy, low tolerance, frequent episodes of irritability, sleep disorders and frequent aggressive behaviour. The COVID-19 pandemic has increased the problems and concerns of families with children suffering from various neurodevelopmental disorders. Parents have expressed dissatisfaction with insufficient support provided to children with sensory integration disorders during the COVID-19 pandemic. Given that this study shows that distance learning can cause behavioural regressions in children with sensory integration disorders, the task for future research is to focus more on the study of different forms of education in this population group.

Keywords: education and COVID-19, children with sensory integration disorder, special educational support.

Anida Manko

Filozofski fakultet. Univerzitet u
Sarajevu, Bosna i Hercegovina
E-mail: sadikovic.anida@gmail.com

UDC: 364-787[--056.26/.36
Originalni naučni rad

MAPIRANJE SISTEMA PODRŠKE USMJERENE NA OBITELJ I DJECU S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Sažetak: Obitelj je najvažniji faktor u osiguravanju poticajnog rasta i razvoja djeteta. Da bi se osigurali adekvatni uvjeti za razvoj punog potencijala svakog djeteta potrebno je osnažiti sve članove obitelji na izazove i prilike u tom procesu. Obitelj djeteta s teškoćama u razvoju prolazi različite životne faze u kojima im je potrebna podrška sistema na različitim nivoima. S toga se u ovom radu mapiraju sistemi podrške koji su usmjereni na obitelj i djecu s teškoćama u razvoju. Cilj rada je ispitati mišljenje roditelja o dosadašnjim oblicima podrške koja je usmjerena na obitelj i njihovu djecu. Metode istraživanja su: metoda teorijske analize, servej metoda i deskriptivna metoda. U istraživanju je učestvovalo dvadeset i pet roditelja, odnosno učestvovala su majke djece s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja ukazuju na oskudnu podršku koju roditelji prepoznaju u trenutku kada prolaze faze adaptacije i orijentacije na nove okolnosti. Roditelji snažniju podršku prepoznaju kada djeca provedu određeni period u predškolskoj ustanovi ili školi, a kao snažan resurs u pružanju podrške prepoznaju nevladin sektor. Postojanje jedinstvenog sistema podrške obiteljima i djeci s teškoćama u razvoju u Bosni i Hercegovini još uvijek nije u potpunosti utemeljen. Stoga se u radu nastoje prikazati postojeći i mogući oblici pružanja podrške obiteljima i djeci s teškoćama u razvoju, s naglaskom na ostvarivanje zajedničkog djelovanja svih članova transdisciplinarnog tima.

Ključne riječi: obrazovni sistem, partnerstvo, podrška, roditelji, rana intervencija.

Uvod

Obitelj je najvažniji faktor u odrastanju svakog pojedinca. Bronferbrennerova teorija ekološkog razvoja (1979) u središte stavlja dijete, iza čega slijedi obitelj i zajednica sa kojom je dijete, ali i članovi obitelji u stalnoj interakciji. S toga, da bismo govorili o poticajnom okruženju za odrastanje djeteta neophodno je osigurati sistem podrške za cjelokupnu obitelj. Sistem podrške za obitelj podrazumijeva sve usluge koje su dostupne obiteljima u zajednici, a mogu biti neformalne (šira obitelj, prijatelji, poznanici, mediji itd.) i formalne (usluge zdravstva, odgoja i obrazovanja, socijalne zaštite i drugi). Pružanje podrške

obiteljima pretpostavlja ujedno i pružanje podrške djeci i mladima. Sveobuhvatnost sistema podrške usmjerenih na obitelj obuhvaćaju skup usluga, resursa i programa koji su namijenjeni pružanju podrške obiteljima u različitim situacijama i izazovima s kojima se mogu suočiti. Najčešće je podrška usmjerena na obitelji s djecom, obitelji u kriznim situacijama, obitelji djece s teškoćama u razvoju ili drugim specifičnim potrebama obitelji. Obitelji se mogu naći u različitim situacijama koje zahtijevaju podršku za sve članove. Rođenje svakog djeteta u obitelji, tako i djeteta s teškoćama u razvoju pred svaku obitelj postavlja nove izazove. Spoznaja o djetetu s teškoćama u razvoju je novo iskustvo za roditelje. Roditeljstvo je širok pojam, podrazumijeva pružanje brige i zaštite za svako dijete. Odrednice roditeljstva podrazumijevaju faktore koji se odnose na obilježja roditelja, obilježja djeteta, kontekstualne izvore stresa i podrške, te šire društveno okruženje (Pećnik i Starc, 2010; prema: Bjelan-Guska, 2013). Uz sve navedeno, obiteljski kontekst u kojem odrasta dijete s teškoćama u razvoju podložan je stalnim promjenama i novim zahtjevima u pogledu pružanja podrške. Od sistema podrške zavisi i kvaliteta života obitelji i djeteta s teškoćama u razvoju. Prvi koraci u pružanju podrške trebaju biti usmjereni na ranu intervenciju i programe usmjerene na obitelj. Da bi sistem podrške bio funkcionalan neophodno je da bude sveobuhvatan i usmjeren na sve članove obitelji koji trebaju podršku. Istraživanja potvrđuju da pristup koji je usmjeren na rizik i/ili izazove nije u stanju osigurati dobrobit djece i obitelji te da je potreban širi, sveobuhvatni pristup kako bi sistem odgovorio na potrebe svih članova u obitelji (Farmer et al., 2004; Hoolan Putti i Brady, 2011; prema: Ferić, 2015). Stoga se u radu nastoje predstaviti oblici podrške koji su usmjereni na obitelj i dijete s teškoćama u razvoju.

Rana intervencija usmjerena na obitelj i dijete s teškoćama u razvoju

Rana intervencija je proces informiranja, savjetovanja i pružanja stručne podrške djeci od rođenja do šeste godine života i njihovim obiteljima. Europska mreža za ranu intervenciju definira ranu intervenciju kao sve oblike poticanja koji se primjenjuju kao posredne i neposredne posljedice nekog utvrđenog razvojnog uvjeta, a usmjereni su prema roditeljima (Košiček et al., 2009). Također, Ljubešić (2003) navodi da rana intervencija uključuje dijete kao i njegove roditelje, obitelj i širu mrežu. Primarno okruženje u kojem dijete odrasta jeste obitelj, stoga je neophodna sveobuhvatna podrška kako djetetu, tako i roditeljima/starateljima, ali i braći i sestrama, tj. drugoj djeci u obitelji. Suština rane intervencije jeste usmjerenost ka holističkom pristupu, prepoznavanju jakih i slabih strana svih

učesnika i pružanje transdisciplinarnog pristupa podrške od najranijeg uzrasta djeteta do šeste godine. Sve više se zagovara pristup usmjeren na obitelj, jer je poznat kao najučinkovitiji u ranoj intervenciji (Fordham et al., 2011; prema: Bohaček et al., 2018). Sveobuhvatan sistem podrške s ciljem promocije i zaštite zdravlja, dobrobiti i zaštite prava djece i obitelji treba biti utemeljen na pristupu usmjerenom obitelji, gdje će se koristiti resursi iz zajednice zasnovani na snagama obitelji. Kvalitetan i sveobuhvatan sistem podrške pretpostavlja partnerstvo i stvaranje mreže kako bi mogao odgovoriti na različite potrebe obitelji: zdravstvene, obrazovne, psihosocijalne, duhovne, pravne i ekonomske (Ferić, 2015).

Rana intervencija se ogleda u zajedničkom djelovanju stručnjaka koji čine transdisciplinarni tim, u kojem pored stručnjaka i svi članovi obitelji aktivno učestvuju u procesu donošenja odluka (Matijaš, Bulić i Kralj, 2019). Sistem rane intervencije u Bosni i Hercegovini se spominje 2011. godine kada su usvojeni dokumenti „Politika za unapređenje ranog rasta i razvoja djece u Federaciji BiH“ i „Politika unapređenja ranog rasta i razvoja djece u Republici Srpskoj za period od 2011. do 2016.“, gdje se definiraju mjere i aktivnosti s ciljem osiguravanja adekvatne podrške za djecu (više u : Strategija socijalnog uključivanja FBiH, 2020). U dokumentima se ističe težnja ka najvišim standardima zajednice u pogledu stvaranja optimalnih uslova za pravilan rast i razvoj djece, kako bi se svakom djetetu omogućili uslovi za zdrav početak života i dostizanje punog razvojnog potencijala. Sve države potpisnice *Konvencije o pravima djeteta* su dužne osigurati sistem podrške za svako dijete, pa tako i Pećnik (2013) navodi da je ulaganje u rani razvoj, usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i podršku roditeljstvu, ulaganje u kojem se postižu bolji razvojni ishodi za djecu te podiže kvaliteta života cijele zajednice. Kvaliteta života je koncept koji se analizira iz različitih naučnih oblasti, te se vrlo široko definira. Primarno se određuje kao osobna percepcija vlastitog načina života u kontekstu kulture, sistema vrijednosti, težnji, izgleda za budućnost, standarda i interesa (Whoqol Group, 1998; prema: Bogdanović i Šnele, 2018). Također, dodatno se istražuje poimanje obiteljske kvalitete, jer individualna kvaliteta života značajno utječe na obiteljsku kvalitetu života i obratno. Istraživanja pokazuju da se kvaliteta života obitelji djece s teškoćama u razvoju značajno razlikuje u odnosu na kvalitetu života obitelji djece tipičnog razvoja (Kurtović, 2019; Malhotra, Khan, Bhatia, 2012; Kovač Mišura i Memišević, 2017; prema: Vantić-Tanjić et al., 2021). Kvaliteta života obitelji djece s teškoćama u razvoju zna biti podređena psihološkim fazama kroz koje prolaze roditelji od trenutka spoznaje da dijete ima

određenu teškoću. Roditelji prolaze kroz faze: šoka, reakcije, adaptacije i orijentacije. Period zadržavanja u određenoj fazi je individualan i ne mora značiti da će oba roditelja u isto vrijeme prolaziti na isti način kroz navedene faze, stoga je jako važno poznavati procese kroz koje roditelji prolaze da bi im se osigurala adekvatna podrška (Biondić, 1993). Za roditelje su ovo potpuno nove okolnosti, naravno, u cijeloj obitelji je to promjena koja se manifestira na različite načine. Da bi roditelji mogli odgovoriti na potrebe svoje djece i pružiti im pomoć i podršku, neophodno je da oni prvo dobiju pomoć i upute (Kafedžić, 2019). Stoga je ključ rane intervencije da se djeluje prema svim članovima obitelji s ciljem pružanja podrške kako djetetu, tako i roditeljima, ali i drugoj djeci tj. braći i sestrama djeteta s teškoćama u razvoju.

Sistem rane intervencije u Bosni i Hercegovini se realizira primarno kroz sistem zdravstvene zaštite, sistem socijalne zaštite i obrazovni sistem. Međutim, praksa je pokazala da sistemi djeluju odvojeno što u velikoj mjeri otežava procese pružanja podrške, jer svi procesi prilično dugo traju. Rana intervencija kako i sama riječ kaže treba da se odvija u najranijem periodu života djece, bez nužne zvanične dijagnoze, jer je cilj pružiti optimalnu podršku za dijete. Često proces dijagnostike zahtijeva duži vremenski period, te upravo to biva okolnost koja dovodi da se izgubi dragocjeno vrijeme u kojem se djetetu i obitelji ne pruži adekvatna podrška, tretman, savjetovanje i slično. Stoga, kao snažan resurs podrške roditelji prepoznaju nevladin sektor i organizacije koje nude: stručnu podršku djeci i obiteljima, pravnu podršku, savjetovanje i slično. U Bosni i Hercegovini trenutno postoje inicijative za unapređenjem sistema rane intervencije i osiguravanja tranzicijskih vidova podrške kada dijete treba krenuti i u školu. Rezultati istraživanja Vantić-Tanjić et al., (2019) potvrđuju da roditelji trebaju značajniju podršku u prvim godinama života djeteta, jer je ustanovljeno da je zadovoljstvo kvalitetom života najniže kod onih roditelja koji imaju djecu uzrasta do šest godina. Uočeni trend se može objasniti činjenicom da roditelji mlađe djece još uvijek prolaze kroz faze prihvatanja i traganja za oblicima potrebne podrške. Upravo prve godine odrastanja djeteta i promjene koje se dešavaju u obitelji zahtijevaju osiguravanje podrške koja će biti usmjerena na obitelj.

Metode istraživanja

Cilj rada je ispitati mišljenje roditelja o dosadašnjim oblicima podrške koja je usmjerena na obitelj i njihovu djecu. Istraživačka pitanja su:

- Koji oblici podrške usmjereni na obitelj i djecu su prisutni u praksi?

- Koje oblike podrške su roditelji prepoznali i dobili od početka traganja informacija o pravima i resursima iz zajednice?
- Koji oblici podrške u oblasti obrazovnog sistema su prisutni za obitelj i djecu s teškoćama u razvoju?

Metode istraživanja su: metoda teorijske analize, servej metoda i deskriptivna metoda. Instrument istraživanja je upitnik, gdje je za potrebe istraživanja kreiran anketni upitnik za roditelje koji je realiziran online putem alata Google forms, s sastojao od tri dijela: opći podaci, pitanja otvorenog tipa i tvrdnje na koje su roditelji odgovarali u skladu s Likertovom skalom. U istraživanju je učestvovalo dvadeset i pet roditelja, odnosno učestvovala su majke djece s teškoćama u razvoju. Trinaest ispitanica ima dijete iz autističnog spektra, zatim slijede majke djece s Down sindromom, njih šest, četiri majke djece s intelektualnim teškoćama i dvije majke djece s cerebralnom paralizom. Od ukupnog broja ispitanica, osam njih ima 55 godina i više, šest ispitanica je u rasponu od 45-55 godina, a jedanaest ispitanica ima manje od 45, a više od 30 godina. U statusu zaposlene osobe je četrnaest ispitanica. Osamnaest ispitanica ima ukupno dvoje djece, tri ispitanice troje djece, tri ispitanice jedno dijete i jedna od ispitanica ima četvoro djece.

Rezultati istraživanja

Prvi korak ka osiguravanju podrške jeste prepoznavanje prava i mogućnosti koje se nude u zajednici, gdje dvanaest ispitanica navodi da poznaju svoja i prava svog djeteta. Ipak, put od spoznaje da dijete ima teškoću i potrebne podrške nije bio kratak i uspješan, što je predstavljeno u Tabeli 1 gdje šesnaest ispitanica navodi da traganje za prvim informacijama i oblicima podrške nije bilo jednostavno. Navedeno se očituje u tome da podrška koju su roditelji očekivali nije bila kontinuirana i kvalitetna. Prilikom spoznaje da dijete ima određenu teškoću roditelji navode da su prvo razgovarali sa: pedijatrom i psihologom. Upravo je zdravstveni sektor u prvim godinama najznačajniji u pogledu podrške djetetu i roditeljima, jer je to najčešće prva ustanova koju roditelji posjećuju kada primijete promjene u rastu i razvoju djeteta. Što potvrđuju i ispitanici roditelji, koji su najčešće birali da se informiraju o teškoći koju ima dijete kroz: razgovor sa doktorima ili su samostalno istraživali i razgovarali sa odgajateljima. Međutim, u zdravstvenom sektoru je potrebno jačati kapacitete u pogledu informiranja roditelja u pogledu traganja za dodatnom podrškom. Inicijative koje se upućuju jesu da se pri Domu zdravlja ili uz predškolske ustanove oformi Centar/Soba za rani rast i razvoj koja će biti izvor informacija i podrške za dijete i roditelje. U

većim gradovima Bosne i Hercegovine takvi centri su uspostavljeni ili su u procesu uspostavljanja, ali još sve usluge nisu jasno definirane. Često nevladin sektor preuzima ove vrste aktivnosti, te je na području Bosne i Hercegovine vrlo neujednačeno pružanje ove usluge za djecu i roditelje. Prve konkretne informacije o resursima podrške iz zajednice ispitanice navode da su dobile od nevladinih organizacija i poznanika, odnosno osam ispitanica navodi da su prve informacije dobile od nevladinih organizacije, šest ispitanica od poznanika, tri ispitanice su dobile informacije od logopeda, a četiri od centra za socijalni rad i od predškolskih ustanova. Pored formalne podrške za koju većina ispitanica navodi da je izostala, šesnaest ispitanica navodi da njihova obitelj nema potpuno razumijevanje u sredini u kojoj živi. Od četrnaest zaposlenih majki, devet nema adekvatnu podršku na radnom mjestu, dok pet ispitanica uglavnom ima podršku i na radnom mjestu. Navedeni podaci govore da je potrebno osnažiti roditelje u pogledu prava koja imaju kao roditelji djeteta s teškoćama u razvoju, ali i informirati i poslodavce o dužnostima i obavezama koje imaju prema zaposlenicima. Većina ispitanica je učestvovala u predavanjima/radionicama na temu roditeljstva i djece s teškoćama u razvoju, a najčešće su realizirane kroz nevladin sektor i sektor obrazovanja.

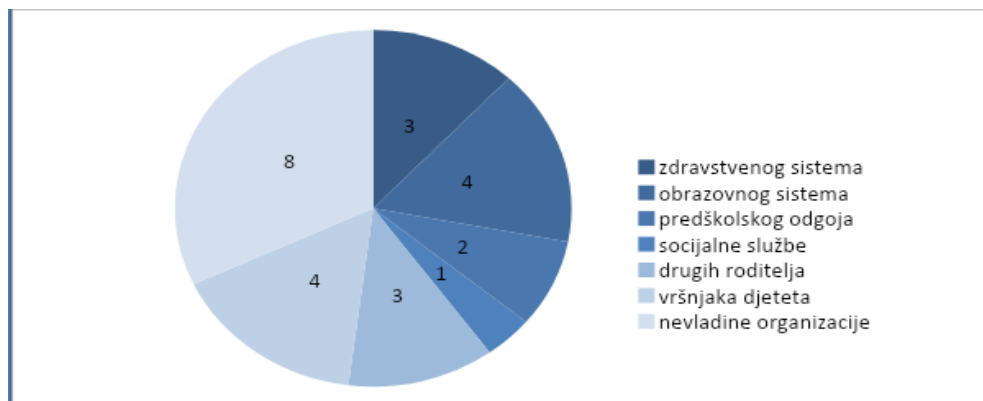
Tabela 1. Spoznaje i iskustva roditelja djece s teškoćama u razvoju

Tvrdnje	1	2	3	4	5
	uopće se ne slažem	djelomično se ne slažem	ni se slažem ni se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
Poznajem svoja prava kao roditelja djeteta s teškoćama.		8	5	12	
Poznajem prava svog djeteta s teškoćama u razvoju.		8	5	12	
Put od spoznaje da moje dijete ima teškoću i dobivanja podrške je bio kratak i uspješan.	12	5	3	5	
Traganje za informacijama o oblicima podrške je bilo vrlo jednostavno.	16	5	4		
Od same spoznaje da moje dijete ima teškoću, tačno sam znao/la kome	13	7	5		

MAPIRANJE SISTEMA PODRŠKE USMJERENE NA OBITELJ I DJECU ...

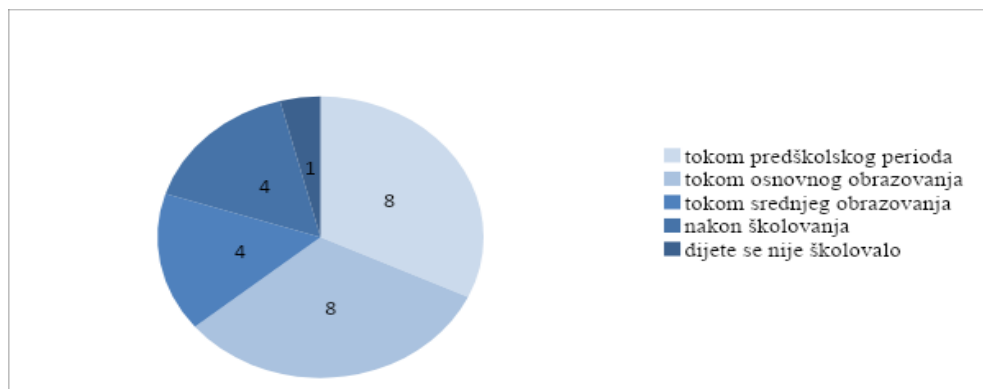
sve treba da se obratim za podršku					
Od same spoznaje da moje dijete ima teškoću, podrška koju smo dobivali je kvalitetna i kontinuirana.	13	8	4		
Moja cijela obitelj ima potpuno razumijevanje u sredini u kojoj živimo.	16			5	4
Imam podršku na radnom mjestu.		9		5	
Učestvovao/la sam u predavanjima/radionicama na temu roditeljstva i djece s teškoćama u razvoju.		6		14	5
Često se susrećem sa roditeljima druge djece s teškoćama u razvoju.	4	5	4	8	4
Moje/a drugo/a dijete/djeca imaju podršku od svojih vršnjaka.		5	3	10	4
Moje/a drugo/a djeca imaju podršku u školi od nastavnika.	3	3		9	8

Većina ispitanica navodi da njihova druga djeca imaju podršku vršnjaka i djelomično razumijevanje nastavnika. Pored oblika podrške koje su roditelji navodili prilikom traganja za prvim informacijama, značajno je spomenuti da roditelji smatraju da su najvidljiviju i konkretnu podršku imali od nevladinih organizacija, odgojno-obrazovnih ustanova i vršnjaka, što je prikazano u Grafikonu 1. Razlog jeste što veliki broj nevladinih organizacija pruža stručnu podršku djeci kroz oblike rane intervencije, senzorne integracije, obrazovnih programa, socijalizacije i slično.



Grafikon 1. Oblici podrške koju su roditelji prepoznali

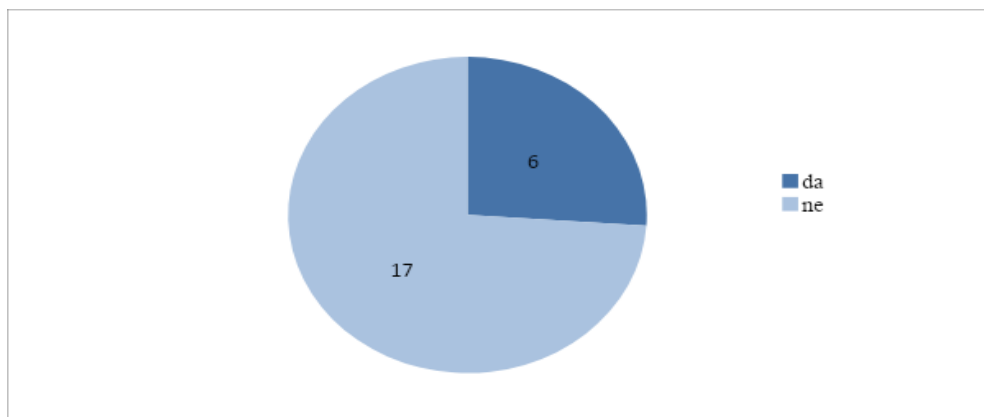
Ispitanice su potvrdile da su najznačajniji napredak u razvoju djeteta uočile tokom predškolskog perioda i osnovnog obrazovanja, što je vidljivo u Grafikonu 2. Razlog tome jeste što je to period intenzivnog rasta i razvoja djece, te ukoliko se pruži adekvatan oblik rada u skladu sa potrebama i sposobnostima koje dijete ima, rezultati će biti vidljivi.



Grafikon 2. Period u kojem je uočen najveći napredak u razvoju djeteta

Usluga rane intervencije kao resurs podrške je potvrđen od strane šest ispitanica, dok sedamnaest ispitanica navodi da djeca nisu koristila usluge rane intervencije, a dvije ispitanice nisu odgovorile na postavljeno pitanje. S tim da je značajno navesti da od ukupnog broja četrnaest ispitanica ima djecu koja su starija od 10 godina. S obzirom na to da je uvođenje oblika podrške u ranom periodu

relativno kasno uspostavljeno u Bosni i Hercegovini, a uzimajući u obzir starosnu dob djece ovaj podatak je ograničavajući.



Grafikon 3. Broj djece koja su koristila resurse rane intervencije

Roditelji su tragali za dodatnim oblicima podrške, gdje je trinaest ispitanica navelo da su djeca uključena u određene programe koje kao obitelj samostalno financiraju. U nastojanju da se prepoznaju oblici podrške za dijete i obitelj, roditelji su pitani da li su ikada oni sami dobili podršku tokom odrastanja djeteta, na što je dvadeset i jedna ispitanica navela da nije dobila nikakav vid stručne podrške za sebe. Pored toga, samo osam ispitanica navodi da zna gdje se može obratiti u slučaju da lično trebaju podršku za sebe, svog partnera ili drugu djecu. Što pokazuje da su postojeći programi ipak usmjereni na dijete, pružanje oskudnih informacija za roditelje, a skoro nikako se ne nudi podrška samim roditeljima ili drugim članovima u obitelji. Obzirom da je sistem rane intervencije najviše usmjeren na rani predškolski period, u pogledu podrške u okviru obrazovnog sistema predškolske ustanove bi trebale ostvariti partnerstvo sa svim drugim stručnjacima i u polju svog djelovanja aktivno nuditi aktivnosti koje će biti poticajne za dijete, ali i pružati informacije i savjetovanja roditeljima, što za rad kod kuće tako i za sve druge oblike potrebne podrške.

Zaključak

Osiguravanje holističkog pristupa za obitelj i dijete u pogledu pružanja podrške je prepoznato u sistemu kroz zakonsku regulativu, ali postoji potreba da se jasno definiraju usluge koje se pružaju pri ranoj intervenciji. Potrebno je

omogućiti pristupačnost i dostupnost usluga ranog razvoja u svim dijelovima Bosne i Hercegovine. Iz toga slijedi i da je važno unutar sistema uspostaviti zajednički rad svih stručnjaka osiguravajući transdisciplinarni pristup. Iako u svijetu sistemi rane intervencije i podrške obiteljima i djeci postoje jako dugo, u Bosni i Hercegovini je potrebno i dalje djelovati na širenju svijesti roditelja, odgajatelja, nastavnika, zdravstvenih radnika i drugih relevantnih sudionika o teškoćama u razvoju kod djece i važnosti rane intervencije. Roditeljima, ali i odgajateljima i nastavnicima je potrebno pružiti informacije o različitim aspektima teškoća u razvoju i dostupnim intervencijama. Centri/sobe za rani rast i razvoj trebaju imati stručnjake iz različitih oblasti s ciljem pružanja adekvatne podrške za dijete i obitelj. Pri tome je važno naglasiti da fokus rada ne treba biti usmjeren isključivo na proces dijagnostike i tretmana za dijete već pružanje podrške, savjetovanja, informiranja, pa i mentorstva za cjelokupnu obitelj u svim aspektima. U tom polju značajan resurs može biti, konkretno kada je riječ o Bosni i Hercegovini KJU Porodično savjetovalište, gdje roditelji mogu dobiti psihološku, pedagošku i drugu stručnu podršku za sebe, ali i za cijelu obitelj. Obzirom da su rezultati istraživanja pokazali da roditelji prepoznaju nevladine organizacije kao snažan izvor informacija, ali i podrške koju su imali, važno je podržati rad ustanova koje su značajne za dijete i roditelje. Sistem podrške koji postoji je potrebno unaprijediti posebno u pogledu pružanja podrške roditeljima kroz: davanje temeljnih informacija o teškoćama u razvoju koje njihovo dijete može imati; pružanje individualnog ili grupnog savjetovanja za prevladavanje izazova/stresa; osnaživanje roditelja da budu aktivni sudionici u pružanju podrške djetetu; informiranje roditelja o dostupnim resursima, organizacijama i mrežama podrške koje mogu pružiti dodatnu podršku njima i njihovoj djeci i povezivanje sa navedenim resursima; te razmjena iskustava sa drugim roditeljima. Istraživanja o kvaliteti života i oblicima podrške za obitelji u Bosni i Hercegovini su rijetka, stoga je u ovoj oblasti potrebno uraditi temeljitu analizu s ciljem unapređenja stanja u praksi. Provedeno istraživanje se odnosi na uzorak obuhvaća samo majke, stoga je potrebno istraživanje proširiti na ostale članove obitelji, te se svakako rezultati ne mogu generalizirati. Rezultati istraživanja i prikaz oblika podrške mogu biti polazište u mapiranju sistema podrške obiteljima i djeci koji su potrebni u svakoj zajednici. U svakom slučaju važno je ukazati na potrebu unapređenja u oblasti svih usluga koje se odnose na rani rast i razvoj djece. Kada se osigura pristup usmjeren na dijete i obitelj kvaliteta života svih članova obitelji će biti na većoj razini čime će biti moguće adekvatno djelovati i na stvaranje poticajnog

okruženja u kojem će svako dijete napredovati u skladu sa svojim kapacitetima, a ujedno s ciljem ostvarenja punog potencijala svih članova obitelji.

Reference

- Biondić, I. (1993). Integrativna pedagogija-Odgov djece s posebnim potrebama. Zagreb.Školske novine
- Bjelan-Guska, S. (2013). Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove u Abdulović, A. i dr. (2013). Svi pripadamo-podrška inkluzivnoj školskoj praksi. Sarajevo. Udruženje Život s Down sindromom.
- Bogdanović, A., i Šnele, M. S. (2018). Postoji li razlika u procjeni kvalitete života između roditelja djece s teškoćama u razvoju i roditelja djece bez teškoća u razvoju: metaanaliza. Ljetopis Socijalnog Rada/Annual of Social Work. 25(2).
- Bohaček, A. M., Ivšac Pavliša, J. i Ljubešić, M. (2018). Intervencija utemeljena na rutinama u ranoj intervenciji kroz grupni rad s obiteljima. Logopedija, 8(1). 6-12.
- Evropska unija i UNICEF (2020). Strategija socijalnog uključivanja Federacije Bosne i Hercegovine za period 2021-2027.
- Ferić, M. (2015). Razvoj sveobuhvatnog sustava podrške obiteljima: prilike i izazovi. U Zborniku „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“. Tuzla. OFF-SET.
- Kafedžić, L. (2020). Da niko ne izostane: osnove specijalne pedagogije. Sarajevo. Amos.
- Košićek, T., Kobetić, D., Stančić, Z., i Joković Oreb, I. (2009). Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 45(1), 1-14.
- Ljubešić, M. (2003). Biti roditelj, Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. Zagreb. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Matijaš, T., Bulić, D., i Kralj, T. (2019). Timski pristup u ranoj intervenciji u djetinjstvu. Medicina fluminensis. 55(1), 16-23.
- Pećnik, N. (2013). Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj. Zagreb.Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M., Vrabac, N., Pleše, M., Saletović, B. (2021). Kvaliteta života porodica djece s teškoćama u razvoju u Zborniku: Unapređenje kvalitete života djece i mladih. Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Tuzla.

MAPPING THE SUPPORT SYSTEM FOR FAMILIES AND CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: Family is the most important factor in securing a safe and stimulating environment for child development. The families of children with disabilities go through various life stages for which they need systematic support on different levels. In order to provide adequate conditions for full child development, it is necessary to empower all members of the family to be able to respond to the challenges and opportunities in the whole process. Therefore, this paper maps the support systems focused on families and children with disabilities. Early intervention is the first step in creating a support system that starts at the beginning of the child's formal education. It entails cooperation of healthcare, social security and educational sectors. The specialized support system in education implies cross-sectoral and trans-disciplinary expert engagement with the children and their family members. This paper's aim is to question parents about previous forms of support for the families and their children. The research questions are the following: what forms of support parents have recognized and received since the beginning of their search for rights and community resources, what forms of support focused on families and children are currently present in practice, and what forms of support within the educational system are currently present for the families and children with disabilities. The research methods are the following: the theoretical analysis method, the survey method and the descriptive method. The parents were questioned via an online survey. The research results show the scarcity of support that parents receive when going through the stages of adaptation and orientation to new circumstances. Parents experience stronger support once their children spend a certain period attending preschool or school. A unitary system for supporting families and children with disabilities in Bosnia and Herzegovina has not been completely established yet. However, there are certain mechanisms providing support for the families and children. Therefore, this paper aims to present the existing and other possible ways to offer support through a continuous and collaborative engagement of all sectors, especially the educational system, which can offer various forms of support to the children with disabilities and their parents and siblings, to ensure effective development of each child.

Keywords: education system, early intervention, partnership, support.

Aleksandra Pavlović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

E-mail: aleksandra.pavlovic@ff.uns.ac.rs

Dušica Stojadinović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

UDC: 159.942.2-053.81

Originalni naučni rad

RAZIGRANOST MLADIH I ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM

Sažetak: Postoji sve veći broj studija koje podržavaju ideju da osobina ličnosti povezana sa igrom kao stvarnim ponašanjem može imati važnu ulogu i u nekoliko životnih domena mladih i odraslih. Sprovedeno je empirijsko istraživanje čiji su zadaci uključivali: ispitivanje razigranosti mladih i ispitivanje zadovoljstva životom mladih te da li postoje razlike u odnosu na merene socio-demografske karakteristike kao i ispitivanje povezanosti razigranosti mladih i zadovoljstva životom. Rezultati istraživanja ukazuju da su mladi postigli umereno visok skor na skali razigranosti ($AS=99.39$, mogući $max=133$). Kada je u pitanju zadovoljstvo životom, rezultat istraživanja ukazuje na umeren nivo zadovoljstva ($AS=25.08$, mogući $max=35$) pri čemu su pronađene statistički značajne razlike u odnosu na godine i finansijsku situaciju mladih. Pozitivna povezanost između razigranosti mladih i zadovoljstva životom je potvrđena i to na višem nivou statističke značajnosti ($p=.00$, Pirsonov koeficijent $.388^{**}$). Dobijeni rezultati pokazuju nam da mladi imaju visoku motivaciju za učešćem u igrovnim aktivnostima i da prepoznaju njihov značaj.

Ključne reči: mladi, razigranost, zadovoljstvo mladih, zadovoljstvo životom.

Uvod

Igra je, kao univerzalna i neophodna za razvoj i dobrobit dece (Power, 2000), povezana sa njihovim socijalnim, emocionalnim i kognitivnim razvojem (Fantuzzo, Sekino i Cohen, 2004; Shonkoff & Phillips, 2000). Ponašanje u igri i razigranost takođe su povezani sa kreativnošću i maštom (Singer, Singer, & Sherrod, 1980), prilagodljivosti (Sutton-Smith, 1970), visokim samopoštovanjem i autonomijom (Barnett, 1991) kod dece. Iako igra nesumnjivo ima već spomenuti značaj za razvoj svake jedinke postaje sve više zanemarena kako odrastamo i starimo.

Do danas, razigranost je opisana kao sklonost pristupanju aktivnostima na neozbiljan način za sopstveno uživanje (Glynn & Webster, 1992), sklonost ka zabavi (Schaefer & Greenberg, 1997), raspoloženje koje karakteriše kreativnost, radoznalost, zadovoljstvo, humor i spontanost (Guitard, Ferland & Dutil, 2005) i sklonost uživanju i zaokupljenosti aktivnostima (Starbuck & Webster, 1991). Razigrani ljudi su takođe opisani kao društveni, nesputani, duhoviti i dinamični (Barnett, 2007). Sve ove definicije sugerišu da je razigranost stabilna osobina ličnosti. Ranija istraživanja su pokazala da razigranost kod odraslih ima čvrstu vezu sa unutrašnjom motivacijom, kreativnošću i spontanošću (npr. Barnett 2007; Glynn & Webster, 1992), pozitivnim stavovima prema radnom mestu i zadovoljstvom poslom ili akademskim postignućem (Proyer 2011). Razigranost je povezana i sa boljim kvalitetom života (Proyer & Ruch, 2010).

Zadovoljstvo životom je kognitivna, globalna procena života u celini (Shin i Johnson, 1978) i jedan od najpouzdanijih pokazatelja sreće, dobrobiti i pozitivnog funkcionisanja među mladim ljudima (Suldo, Riley & Shaffer, 2006). Zadovoljstvo životom se posmatra kao jedan element subjektivne dobrobiti i razlikuje se od psihološke dobrobiti, ali su međusobno povezane (Ryff & Keyes, 1995).

Istraživanje razigranosti i različitih aspekata dobrobiti na uzorku od 255 odraslih starosti između 18 i 67 godina pokazalo je da su razigranost i njeni aspekti bili u korelaciji sa svim pokazateljima psihičke i fizičke dobrobiti koje su obuhvaćene istraživanjem. Razigranost odraslih pokazala je čvrste pozitivne odnose sa zadovoljstvom životom i aktivnim načinom života. Vođenje aktivnog načina života delimično je posredovalo odnos između razigranosti i zadovoljstva životom (Proyer, 2013).

Metod

Cilj i zadaci istraživanja. Cilj istraživanja odnosio se na utvrđivanje povezanosti između učešća u igrovnim aktivnostima i zadovoljstva životom mladih. Na osnovu formulisanog cilja, postavljeni su sledeći zadaci istraživanja: 1. Ispitati razigranost mladih te da li postoje razlike u odnosu na merene socio-demografske karakteristike; 2. Ispitati zadovoljstvo životom mladih te da li postoje razlike u odnosu na merene socio-demografske karakteristike; 3. Ispitati povezanost između razigranosti i zadovoljstva životom mladih;

Instrument istraživanja. Za potrebe ispitivanja postavljenog cilja i zadataka istraživanja korišćeni su sledeći instrumenti:

Upitnik o socio-demografskim karakteristikama ispitanika koji je kreiran za potrebe istraživanja i koji je sadžao sledeća pitanja: pol, godine, mesto stanovanja,

stambena situacija, struktura porodice, broj dece u porodici, finansijska situacija, studentski status, zaposlenost, oblast studija, uspeh na studijama;

Skala razigranosti (Adult Playfulness Scale) - Originalna skala je kreirana od strane Shen, Chick and Zinn (2014), a prevedena i adaptirana za naše područje od strane Jovanović (2020). U pitanju je sedmostepena skala Likertovog tipa od 19 ajtema (1 - uopšte se ne slažem do 7 - u potpunosti se slažem) koja je pokazala adekvatan nivo pouzdanosti (Kronbah alfa iznosi .86) i sastoji se od tri subskele: motivacija za traženjem zabave (9 ajtema, Kronbah alfa .85), nesputanost (5 ajtema, Kronbah alfa iznosi .60 što se može objasniti manjim brojem ajtema) i spontanost (5 ajtema, Kronbah alfa .75);

Skala zadovoljstva životom (Diener et al., 1985) – Skala se sastojala od 5 ajtema, preuzeta je i adaptirana za naše istraživanje. Na nešem uzorku ispitanika skala je pokazala adekvatan nivo pouzdanosti (Kronbah alfa .83).

Uzorak, tok istraživanja i statistički postupci. U istraživanju je učestvovalo 200 ispitanika, reč je o prigodnom uzorku. Istraživanje je sprovedeno putem Google forms u periodu od februara do maja 2022. godine.

Rezultati

Prvi zadatak sprovedenog istraživanja odnosio se na ispitivanje razigranosti kao i da li postoje statistički značajne razlike u odnosu na merene socio-demografske karakteristike. Mladi su ispoljili umeren nivo razigranosti (AS= 99,39; mogući maks=135) i pronađena je statistički značajna razlika u odnosu na pol u korist ispitanica (Tabela 1).

Tabela 1. Razigranost i pol

	N	AS	SD	p
Muški	34	98.98	14.87	.05
Ženski	166	101.84	17.94	

Na nivou subskele *Motivacija za traženjem zabave* takođe je pronađena je statistički značajna razlika u odnosu na pol u korist ispitanica (Tabela 2).

Tabela 2. Motivacija za traženjem zabave i pol

	N	AS	SD	p
Muški	34	51.81	9.46	.00
Ženski	166	52.18	7.28	

Kada je u pitanju drugi zadatak istraživanja i skala zadovoljstva životom, mladi su ostarili umereno visok skor (AS=25.08, SD=6.19; mogući maks=35). Statistički značajne razlike pronađene su u odnosu na finansijsku situaciju (Tabela 3) i godine (Tabela 4).

Tabela 3. Zadovoljstvo životom i finansijska situacija

	N	AS	SD	p
vrlo nezadovoljavajuća*	1	5.56		.03
nezadovoljavajuća	31	4.47	.70	
zadovoljavajuća	144	4.95	.65	
veoma zadovoljavajuća	23	5.27	.52	

*nije uključena u dodatnu Tukey analizu jer uključuje samo jednog ispitanika

Kao što se u Tabeli 3. može videti, najveći skor na skali zadovoljstva životom ostvarili su ispitanici koju su svoju finansijsku situaciju ocenili kao veoma zadovoljavajuću. Dodatnom analizom putem Tukey testa nisu pronađene statistički značajne razlike među pojedinačnim grupama ispitanika.

Tabela 4. Zadovoljstvo životom i godine

	N	AS	SD	p
19	43	25.93	6.41	.05
20	30	24.06	7.38	
21	54	26.61	5.60	
22	23	24.08	6.50	
23	23	22.95	4.83	
24	14	25.50	4.18	
25	10	23.50	8.14	
26	2	25.50	1.41	

U tabeli 4. vidimo da su najveći skor na skali zadovoljstva životom postigli ispitanici koji imaju 21 godinu. Dodatnom analizom putem Tukey testa nisu pronađene statistički značajne razlike u zadovoljstvu među pojedinačnim uzrasnim grupama ispitanika.

Treći istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje povezanosti između razigranosti i zadovoljstva životom mladih (Tabela 5).

Tabela 5. Razigranost i zadovoljstvo životm mladih

	Skala razigranosti	Skala zadovoljstva životom	p
Skala razigranosti	1	.388**	
Skala zadovoljstva životom	.388**	1	.00

Primenom korelacije utvrđeno je postojanje statistički značajne pozitivne povezanosti između razigranosti i zadovoljstva životom mladih što ukazuje da porastom razigranosti mladih raste i njihovo zadovoljstvo životom.

Diskusija i zaključak

Rezultat prvog zadatka istraživanja ukazuje da ispitanici mladi ispoljavaju umereno visok nivo razigranosti što je u skladu sa dosadašnjim rezultatima istraživanja razigranosti na sličnom uzorku ispitanika (Barnett, 2007; Proyer & Ruch, 2010). Zanimljiv podatak je da su ispitanice ostvarile statistički značajan veći skor na skali Razigranosti u celini i na subskali Motivacija za traženjem zabave. Ovaj rezultat nije u skladu sa prethodnim istraživanjima koja su pokazala da ispitanici ostvaruju viši skor na skali razigranosti (Proyer, et al., 2018). Kada su u pitanju razlike u odnosu na pol, zanimljiv je i nalaz da su na subskalama NESPUTANOST i SPONTANOST muški ispitanici pokazali blago više skorove, ali ne na statistički značajnom nivou i nedovoljno da bi skor na celoj skali Razigranosti bio u korist ispitanika muškog pola. Ovaj nalaz se može objasniti izrazito manjim brojem muških ispitanika. Dalje, ispitivanjem zadovoljstva životom mladih uzrasta od 19 do 26 godina, utvrđeno je umereno visoko zadovoljstvo (Huebner, Drane & Valois, 2000). Pronađena je statistički značajna razika u odnosu na finasijsku situaciju koja ukazuje da su ispitanici koji su procenili svoju finasijsku situaciju kao veoma zadovoljavajuću posigli najviši skor na skali zadovoljstva životom. Ovaj nalaz je donekle i očekivan ukoliko imamo u vidu pretpostavku da mladi potencijalno percipiraju zadovoljstvo životom uslovljeno dostupnim resursima, u koje spadaju i finasijski resursi (Ash & Hubner, 2001). Utvrđena pozitivna povezanost između razigranosti mladih i zadovoljstva životom na višem nivou statističke značajnosti, koju su pokazala i prethodna istraživanja (Proyer, 2013; Farley, Kennedy-Behr & Brown, 2021), osvetljava neke od značajnih implikacija. Važnost poznavanja i razumevanja

povezanosti igre i razigranosti mladih i zadovoljstva životom moglo bi koristiti pri organizovanju rada i aktivnosti sa mladima, kao i razumevanja ponašanja mladih. Pored toga, dalja istraživanja trebala bi se fokusirati i na povezanost razigranosti i drugih aspekata psihičkog i fizičkog funkcionisanja mladih, u cilju pružanja pomoći i poboljšanja kvaliteta života mladih.

Reference

- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International, 22*, 320–336.
- Barnett, L. A. (1991). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play and Culture, 4*, 371–393.
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences, 43*, 949–958.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71–75.
- Guitard, P., Ferland, F., & Dutil, E. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *Occupation, Participation and Health, 25*, 9–22.
- Glynn, M. A., & Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: An initial assessment. *Psychological Reports, 71*, 83–103.
- Huebner, E. S., Drane, J. W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International, 21*, 281–292.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools, 41*, 323–336.
- Farley, A., Kennedy-Behr, A., & Brown, T. (2021). An Investigation Into the Relationship Between Playfulness and Well-being in Australian Adults: An Exploratory Study. *OTJR: Occupation, Participation and Health, 41*(1), 56–64.
- Jovanović, D. (2020). Educational Aspects of Adult Participation in Playful Activities. *Teaching, Learning and Teacher Education, 4*(2), 101–112.
- Power, T. G. (2000). *Play and Exploration in Children and Animals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Proyer, R. T. (2011). Being playful and smart? The relations of adult playfulness with psychometric and self-estimated intelligence and academic performance. *Learning and Individual Differences, 21*, 463–467.

- Proyer, R. T. (2013). The well-being of playful adults: adult playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities. *Eur. J. Humor Res. 1*, 84–98.
- Proyer, R. T., Gander, F., Bertenshaw, E. J., & Brauer, K. (2018) The Positive Relationships of Playfulness With Indicators of Health, Activity, and Physical Fitness. *Front. Psychol. 9*:1440.
- Proyer, R. T., & Ruch, W. (2010). Enjoying and fearing laughter: Personality characteristics of gelotophobes, gelotophiles, and katagelasticists. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(2), 148–160.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Schaefer, C., & Greenberg, R. (1997). Measurement of playfulness: A neglected therapist variable. *International Journal of Play*, 6, 21–31.
- Shen, X. S., Chick, G., & Zinn, H. (2014). Playfulness in Adulthood as a Personality Trait: A Reconceptualization and a New Measurement. *National Recreation and Park Association*, 46(1), 58-83.
- Shin, D., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475–492.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press
- Singer, J. L., Singer, D. G., & Sherrod, L. R. (1980). A factory analytic study of preschoolers' play behavior. *Academic Psychology Bulletin*, 2, 143–156.
- Starbuck, W. H., & Webster, J. (1991). When is play productive? *Accounting, Management, & Information Technologies*, 1, 71–90.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory: A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1, 82–125.

PLAYFULNESS OF YOUNG PEOPLE AND SATISFACTION OF LIFE

Abstract: Many studies support the idea that the personality trait associated with play as a natural behaviour can be essential in several life domains of both young people and adults. An empirical research was carried out, the tasks of which included: examining the playfulness of young people and examining life satisfaction of young people, and whether there are differences concerning the measured socio-demographic characteristics, as well as examining the correlation between the playfulness of young people and life satisfaction. The research results indicate that young people achieved a moderately high score on the playfulness scale (AS=99.39, possible max=133). When it comes to life satisfaction, the research results indicate a moderate level of satisfaction (AS=25.08, possible max=35), where statistically significant differences were found in young people's age and financial situation. Furthermore, the positive correlation between playfulness and life satisfaction was confirmed to be at a higher level of statistical significance ($p=.00$, Pearson's coefficient .388**).

Keywords: youth, playfulness, youth satisfaction, life satisfaction.

ULOGA PEDAGOGA U NEPOTPUNIM STRUČNIM TIMOVIMA REDOVNIH OSNOVNIH ŠKOLA U RADU S UČENICIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Sažetak: U regionalnom naučnom diskursu uloga stručnih saradnika pedagoga se susreće prilično intenzivno, ali je uglavnom tematizovana iz ugla kompletnih stručnih timova. S druge strane, inkluzivna obrazovna svakodnevnica u Republici Hrvatskoj snažno je određena činjenicom da u nacionalnim okvirima svedočimo gotovo nepostojećim sistemskim evidencijama o sastavu stručnih timova. O neophodnosti analize (re)pozicioniranja i revizije delatnosti stručnih saradnika govore samo sporadični izvori koji ističu nelogičnosti u zapošljavanju profila stručnih saradnika, koji, između ostalog, govore o 90,6% stručnih saradnika pedagoga i 50,6% stručnih saradnika edukativno-rehabilitacionog profila (Švegar et al., 2020). Imajući to u vidu, kao i činjenicu da se u poslednjoj deceniji u redovnim osnovnim školama istovremeno beleži blagi, ali stalan porast učenika sa smetnjama u razvoju (koji trenutno čine 7,53% ukupne učeničke populacije redovnih osnovnih škola (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2022), cilj ovoga rada bio je predstaviti i kritički analizirati ulogu i delokrug poslova stručnih saradnika pedagoga u situacijama nepotpunih stručnih timova redovnih škola u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju.

Ključne reči: pedagozi, nepotpuni stručni timovi, redovne osnovne škole, učenici sa smetnjama u razvoju.

Uvod

S obzirom na veoma često tematizovanu (ne)kodifikaciju pedagoške profesije u opštem smislu, kao posebno se problematično izdvaja definisanje prava i institucionalnih, tačnije profesionalnih obaveza stručnih saradnika pedagoga u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Zbog toga je potrebno prvo se osvrnuti na zakonodavni okvir Republike Hrvatske kao najjače karike u kodifikaciji profesije. Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) potrebni stručni saradnici za vaspitno-obrazovni rad

osnovnih škola u Republici Hrvatskoj su pedagozi, psiholozi, saradnici edukativno-rehabilitacionog profila (edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog, op.a.), bibliotekar i zdravstveni radnik, pri čemu svaka škola sa do 180 učenika zapošljava 2 stručna saradnika od kojih jedan mora biti pedagog (Hrvatski sabor, 2008). Ono što je još važnije istaći za temu rada je st. 4 čl. 14, prema kome osnovna škola sa 15 do 20 učenika sa rešenjem o odgovarajućem obliku obrazovanja, integrisanih u redovnu nastavu, ima pravo na stručnog saradnika edukativno-rehabilitacionog profila (Ibid.). U cilju dodatnog isticanja vremenskog konteksta, zanimljivo je napomenuti i da su sve osnovne škole bile u obavezi (i nakon produženja roka) da najkasnije do kraja 2017. godine dostignu norme u pogledu propisanog broja stručnih saradnika.

(Inkluzivna) realnost redovnih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj

Prema poslednjim nacionalnim podacima sa početka školske 2021/2022. godine, trenutno je reč o 2.513,13 stručnih saradnika koji su zaposleni u 880 osnovnih škola (Državni zavod za statistiku, 2022), što bi značilo da u svakoj osnovnoj školi radi 2,86 stručnih saradnika. S obzirom da ova (jedina!) vrsta nacionalne evidencije ne razlikuje tipove stručnih saradnika, jasno je da smo svedoci gotovo nepostojeće sistematske evidencije o kompletnosti i sastavu stručnih timova. Nešto jasniju sliku dobijamo tek na osnovu elaborata psihološke orijentacije koji daje podatke da su na radnim mestima stručnih saradnika u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj bibliotekari zaposleni u 97,7%, pedagozi u 90,6%, stručnjaci (svih, op.a.) edukativno-rehabilitacionog profila u 50,6%, a psiholozi u 43,3% osnovnih škola u Republici Hrvatskoj (Švegar et al., 2020). Situaciju dodatno komplikuje činjenica da je u 530 škola upisano 15 ili više učenika sa smetnjama u razvoju, ali u čak 156 njih nije realizirano prethodno istaknuto pravo na zapošljavanje stručnog saradnika edukativno-rehabilitacionog profila (Ibid.). Uzimajući u obzir sve navedeno, možemo samo nagađati da među izraženih 2,86 članova stručnog tima u osnovnim školama najčešće nalazimo bibliotekare, pedagoge i psihologe. Realnost istovremeno snažno odslikava i činjenica da u posljednjoj deceniji u redovnim osnovnim školama Republike Hrvatske istovremeno beležimo blagi, ali stalan porast učenika sa smetnjama u razvoju koji trenutno čine 7,53% ukupne učeničke populacije redovnih osnovnih škola (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2022), stoga će se u nastavku teksta pokušati prikazati i kritički analizirati uloga i opseg rada stručnih saradnika pedagoga u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju.

Legislativno određenje uloge stručnih saradnika pedagoga u Republici Hrvatskoj

Kodifikacija pedagoške profesije u Republici Hrvatskoj nalazi se u nekoliko osnovnih dokumenata, ali će se za potrebe ovog rada dati osvrt samo na dva najdetaljnija, a to su Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) i Pravilnik o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014). Autorica iz njih u nastavku izdvaja samo one aktivnosti koje su relevantne za fokus rada, a po kojima su neki od zadataka stručnih saradnika: učešće u radu komisije za upis dece u osnovnu školu i prvostepena komisija za utvrđivanje psihofizičkog stanja deteta, identifikacija i praćenje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, učešće u izradi individualizovanih programa za učenike sa smetnjama u razvoju, učešće u realizaciji programa stručnog informisanja i usmeravanja učenika, savetodavni rad sa učenicima, roditeljima i nastavnicima, koordinacija realizacije međupredmetnih i/ili interdisciplinarnih sadržaja i modula, učešće i/ili pomoć u realizaciji školskih, međunarodnih i drugih projekata, evaluacija, samovrednovanje i unapređenje kulture škole i profesionalne kultura, stručno usavršavanje prosvetnih kadrova, saradnja sa stručnjacima i eksternim institucijama, povezivanje škole sa lokalnom i širom zajednicom itd.

Pregled regionalnih istraživanja o ulozi stručnih saradnika pedagoga u radu s učenicima sa smetnjama u razvoju

Pored legislativnih dokumenata, uloga stručnih saradnika pedagoga se dosta intenzivno susreće i u regionalnom naučnom diskursu, ali je uglavnom tematizovana iz perspektive i pod uslovima kompletnih stručnih timova. U nastavku će biti dat samo kratak osvrt na one radove koji se dotiču profesionalnih obaveza stručnih saradnika pedagoga u vezi sa radom sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Tako, na primer, Stankovska et al. (2022) navode da 60% ispitanih makedonskih nastavnika i stručnih saradnika (srednjih škola) nije imalo ni obrazovanje ni iskustvo u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. U istraživanju o proceni kompetencija za inkluzivnu praksu, Šimek et al. (2020) ističu kako su hrvatski pedagozi najniže ocenili kompetenciju za utvrđivanje psihofizičkog stanja učenika sa smetnjama u razvoju i kreiranje individualizovanih programa. Slične nalaze navode i Ledić et al. (2013), koji su kompetenciju prepoznavanja i integracije učenika sa smetnjama u razvoju ocenili veoma važnom, međutim, autori ističu neophodan veći doprinos visokog obrazovanja ovladavanju ovom kompetencijom. Nadalje, autorka Nikšić (2017) piše o visokim očekivanjima izuzetnih veština i sposobnosti za implementaciju inkluzivnog

obrazovanja, gde ističe da intervjuisani pedagozi u Bosni i Hercegovini nisu sigurni da li se u svakom trenutku mogu suočiti sa ovim izazovima. U slučaju slovenačkih autora, možemo čitati o veoma interesantnoj specifičnoj potrebi da se budući pedagozi osnaže teorijskim konceptima, i to onima „u koje će verovati i koji će im pomoći da uvedu neke nove prakse u sopstveno okruženje“ (Mažgon et al., 2018, str. 9) . Ovaj kratak uvid u regionalni naučni kontekst završiće se istraživanjem sprovedenim na uzorku pedagoga u Republici Srbiji, u kojem je većina pedagoga izrazila pozitivno mišljenje o inkluziji, ali je istovremeno značajan broj njih relativno skeptičan prema procesu inkluzije zbog uslova rada, upitne kompetentnosti aktera u obrazovnom procesu, zakonske regulative i dr. (Kostović et al., 2011).

Uloga stručnih saradnika pedagoga u kontekstu nepotpunih stručnih timova u radu s učenicima sa smetnjama u razvoju

Osvešćenost (i opterećenost) datim kontekstom dodatno je intenzivirana obrazovno-političkom retorikom koja ističe da se uloge stručnih saradnika ostvaruju u zavisnosti od realnih mogućnosti koje su određene trenutnim specifičnim potrebama obrazovne ustanove, brojem i specifičnim potrebama njenih učenika te opremljenosti stručne službe škole (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021). To, drugim rečima, znači da je u kontekstu nepotpunih timova profesionalna obaveza zaposlenih stručnih saradnika da preduzmu konkretne korake u cilju zaštite prava, interesa i blagostanja (svih učenika, uključujući i) učenika sa smetnjama u razvoju. U kontekstu hrvatske nacionalne statistike, među spomenutih 2,68 stručnih saradnika u osnovnim školama, to će sasvim izvesno u najvećoj meri trebati da preuzme stručni saradnik pedagog. Sa namerom da se rad finalizuje u vidu smernica odakle se može krenuti, sledi nekoliko referentnih tačaka koje bi mogle predstavljati razvojni okvir za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju u radu stručnih saradnika pedagoga. Pre svega, bilo bi potrebno poći od (samo)evaluacije inkluzivnosti škole koristeći postojeće i dobro razvijene liste procena „indeksa inkluzivnosti“ (Booth & Ainscow, 2011) i raditi na unapređenju otpre nam poznatih ili naknadno otkrivenih elemenata kurikuluma škole koji su procenjeni kao nedovoljno inkluzivni. Istovremeno, ne treba zaboraviti ni na unapređenje brojnih postojećih inkluzivnih praksi i projekata u školskim programima, počev od inkluzivnih tema na časovima odeljenske zajednice, vannastavnih aktivnosti, roditeljskih sastanaka, radionica za učenike, stručnog usavršavanja nastavnika itd. Dodatno ohrabruje i činjenica da se u hrvatskom obrazovnom sistemu od školske godine 2019./2020. u svim razredima osnovnih i srednjih škola izvode međupredmetne teme, među kojima je svakako potrebno izdvojiti Građanski odgoj i obrazovanje i Osobni i socijalni razvoj. U njima se, iz perspektive poslova stručnih

saradnika, veoma lepo može kontekstualizovati diskurs prava, potreba i privilegija u kontekstu vaspitanja i obrazovanja kao i koncepti socijalne isključenosti, integracije i inkluzije učenika sa smetnjama u razvoju na svim nivoima obrazovne vertikale. Takođe nije nevažno napomenuti da je talas učešća škola u međunarodnim projektima značajno intenziviran u poslednjih deset godina, što je ujedno i veoma dobra platforma za dodatno uključivanje inkluzivnih tema, tj. podsticanje proaktivnosti u direktnom radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, ali i daljega razvoja inkluzivne kulture škole u opštem smislu.

Umesto zaključka

U zaključku možemo reći da je sasvim jasno da se (ne)ostvarenje u prethodnom delu detaljno elaboriranih poslova stručnih saradnika pedagoga, (ne)zadovoljstvo njihovom realizacijom ili (ne)kvalitet dobijenih rezultata vrlo lako mogu opravdati nedovoljnom edukacijom i (s obzirom na specifičnost poslova) prebacivanjem odgovornosti na razne činioce: sistem, druge stručne saradnike, nastavnike ili roditelje. Jednako je jasno da tehnika internalizovane odgovornosti koja proizlazi iz statistički ili legislativno dodeljenih zadataka ne može da uozbiljava i podstiče. Međutim, ono što može uozbiljavati i podsticati je kontinuirani rad pojedinca na sebi: na osveščivanju eventualne sklonosti da reprodukuje stereotipnu ulogu stručnog saradnika kao administrativnog tehničara, ali i na građenju osećaja odgovornosti za transformativno delovanje u konkretnom i specifičnom sopstvenom profesionalnom okruženju (Bartulović et al., 2019) koje od nas nužno zahteva odgovarajuću, pravovremenu i održivu reakciju.

Reference

- Bartulović, M., Kušević, B., & Širanović, A. (2019). Prilog razumijevanju pedagoginje: O dispozicijama za pedagoški djelovanje. *Metodički ogledi*, 26(2), 105-127
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Državni zavod za statistiku. (2022). *Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2020./2021. i početak šk./ped. g. 2021./2022.* (Statističko izvješće 1702). <https://podaci.dzs.hr/media/jesnlj1t/si-1702-osnovne-%C5%A1kole-i-dje%C4%8Dji-vrti%C4%87i-i-druge-pravne-osobe-koje-ostvaruju-programe->

pred% C5% A1kolskog-odgoja-kraj-% C5% A1k-g-2020-2021-i-po% C4% 8Detak-% C5% A1k-ped-g-2021-2022.pdf

- Hrvatski sabor. (2008). *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (63/2008). Narodne novine. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
- Kostović, S., Zuković, S., & Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 3, 406-418.
- Mažgon, J., Jeznik, K., & Skubic Ermenc, K. (2018). Evaluating Future School Counselors' Competences for Inclusive Education. *SAGE Open*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/2158244018811406>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). Smjernice za rad s učenicima s teškoćama. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2022). ŠeR: Školski e-Rudnik [Data set]. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWV3YU40OWQtOWJmNC00OTJmLWE2MjktYTQ5MWJINDNIZDQ0IiwidCI6IjJMTFJmNjLWI3NjEtNDVkYi1hOWY1LTRhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOiJh>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (102/2006). Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (34/2014). Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html
- Nikšić, E. (2017). Savjetodavni rad školskog pedagoga. U: Turk, M. (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: zbornik u čast Stjepana Staničića*, 252-268. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Stankovska, G., Brahma, R., & Ibraimi, Z. (2022). Inclusive Education, Psychological Counseling and Students with Disabilities. *Comparative School Counseling*, 2, 63-73.
- Šimek, L., Ledić, J., & Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak*, 161(3-4), 291-314.
- Švegar, D. & sur. (2020), *Stručni suradnici u osnovnoškolskom sustavu RH: elaborat*. Psihološko proljeće.

**THE ROLE OF PEDAGOGUES WITHIN INCOMPLETE SUPPORT STAFF OF
MAINSTREAM ELEMENTARY SCHOOLS IN WORKING WITH STUDENTS
WITH DISABILITIES**

Abstract: In the regional scientific discourse, the role of pedagogues is encountered quite intensively, but it is mostly thematized from the perspective of complete school support staff. On the other hand, inclusive educational everyday life in the Republic of Croatia is strongly determined by the fact that in the national framework we witness almost non-existent systematic records on the composition of school support staff. The necessity to analyse (re)positioning and revising the tasks of school support staff members is discussed only by sporadic sources that point out illogicalities in the employment of school support staff members, which, among other things, refer to 90.6% pedagogues and 50.6% educational rehabilitation experts (Švegar et al., 2020). Bearing this in mind, as well as the fact that in the last decade in mainstream elementary schools, we have simultaneously observed a slight but steady increase in students with disabilities (who currently make up 7.53% of the total mainstream elementary student population (Ministry of Science and Education, 2022)), the aim of this paper was to present and critically analyze the role, as well as the range, of tasks of pedagogues in situations of incomplete school support staff of mainstream elementary schools in working with students with disabilities.

Keywords: pedagogues, incomplete school support staff, mainstream elementary schools, students with disabilities.

Marija Jelić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Srbija
E-mail: marijajelic@fasper.bg.ac.rs

UDC: 37.018.3-056.36

Originalni naučni rad

Mirjana Japundža Milisavljević

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Srbija

Nataša Buha

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Srbija

VRŠNJAČKI ODNOSI ADOLESCENATA U DOMOVIMA ZA DECU BEZ RODITELJSKOG STARANJA¹

Sažetak: Na osnovu pregleda literature uočava se nedostatak istraživanja vršnjačkih odnosa u inkluzivnom kontekstu kao što su domovi za decu bez roditeljskog staranja. Cilj istraživanja bio je da se ispituju vršnjački odnosi mladih bez roditeljskog staranja u odnosu na intelektualni status i uzrast. Uzorak je činilo 210 ispitanika, uzrasta od 12 do 18 godina, od čega njih 80 sa lakom intelektualnom ometenošću (IO) i 130 tipičnog razvoja (TR). Za procenu vršnjačkih odnosa korišćeni su supskala Problemi sa vršnjacima iz Upitnika snage i teškoće i Rahimov inventar organizacijskog konflikta koji ispituje 5 stilova rešavanja konflikata (dominacija, popuštanje, izbegavanje, rešavanje problema, kompromis). Nalazi su pokazali da adolescenti sa IO značajnije češće biraju kompromis i rešavanje problema nego adolescenti TR. Nadalje, što su stariji adolescenti sa IO češće izbegavaju konflikte i ređe koriste dominantni stil, a u grupi mladih TR je obrnuto. Na osnovu diskusije zaključeno je da inkluzija ima pozitivne efekte na rešavanje konflikata mladih sa lakom IO ali da ostvarivanje maksimalnih efekata inkluzije na vršnjačke odnose mladih u domu zahteva primenu inkluzivnih programa vršnjačke medijacije i razvijanja socijalnih veština mladih. Dobijeni rezultati ukazali su na pravac daljih istraživanja u ovom domenu inkluzivnog vaspitanja.

Ključne reči: intelektualna ometenost, inkluzija, domovi za decu bez roditeljskog staranja, problemi sa vršnjacima, načini rešavanja konflikata

¹ Rad je nastao kao rezultat angažovanja na projektu "Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću" (br. Ugovora 451-03-47/2023-01) koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Izdvajanje deteta iz porodice nužno je u svim slučajevima kada nedostaje potreban kvalitet roditeljskog staranja, bilo da se roditelji ne staraju o detetu ili se staraju na način kojim se ugrožava njegov razvoj i socijalizacija. Svrha domskog smeštaja, kao i ostalih oblika zaštite dece i mladih, je obezbeđivanje bezbednog i stimulativnog okruženja za njihov dalji razvoj i socijalizaciju (*Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite*, 2019). Polazeći od teorije afektivne vezanosti (Bowlby, 1988), rezultati brojnih istraživanja potvrdili su da deca i mladi koji u svojim porodicama nisu osetili sigurnost i toplinu, formiraju nesigurne obrasce vezanosti (Dozier & Rutter, 2008), a što je povezano sa njihovim kasnijim problemima u socijalnim odnosima (Jelić i Stojković, 2016; Khoury-Kassabri & Attar-Schwartz, 2014; Plut i Popadić, 2007) i manjim stepenom rezilijentnosti (Subasi & Yildiz 2022). Iako se temelj za privrženost formira u ranom detinjstvu, Bolbi (Bowlby, 1979) naglašava da se nesiguran obrazac vezanosti tokom života može menjati i razvijati kroz iskustvo bliskog odnosa sa osobom koja je dostupna i osetljiva na potrebe deteta. U skladu sa navedenim, vršnjaci u domu mogu imati kompenzatornu i zaštitnu funkciju ukoliko deca koja su odrastala u nepovoljnim porodičnim uslovima u njihovom društvu ostvare potrebu za prihvaćenošću, pripadanjem i sigurnošću.

Potreba da se bude u društvu vršnjaka prisutna je od ranog detinjstva, ali ona je posebno izražena u periodu adolescencije. Uzajamnost odnosa i relativna ravnopravnost među vršnjacima, s uzrastom doprinose smanjenju egocentrizma, razvijanju osetljivosti za potrebe drugih, regulaciji emocija i učenju socijalnih veština (saradnja, samokontrola, pomaganje...) kao važnih preduslova za socijalno kompetentno ponašanje (Eisenberg et al., 2006). Mladi koji se socijalno kompetentno ponašaju ostvaruju kvalitetna prijateljstva i prihvaćeni su od strane vršnjaka (Grljušić & Kolak, 2018). Druženje i prijateljstvo sa vršnjacima može da ublaži posledice neadekvatnog roditeljskog staranja jer obezbeđuje i emotivnu i instrumentalnu podršku kako u adaptaciji na dom, tako i u rešavanju raznih kriznih situacija. Međutim, rezultati istraživanja ukazuju da je značajan broj dece u domu koja nemaju nijednog prijatelja i za koje su najveći problem upravo vršnjaci (Khoury-Kassabri & Attar-Schwartz, 2014; Plut i Popadić, 2007).

Pokazatelj kvaliteta vršnjačkih odnosa mogu biti i načini rešavanja konflikata. Izbor nasilnog ili neneasilnog ponašanja u vršnjačkim konfliktima determinisan je razvijenim socijalnim veštinama, ali i kognitivnim sposobnostima i širim motivacionim i emocionalnim procesima, a koji su uslovljeni ciljevima pojedinca u specifičnoj situaciji (Crick & Dodge, 1996). Specifičnost situacije ima

vrlo jak uticaj u određivanju onog što pojedinac opaža, njegove motive, ciljeve, te na odluku o najefikasnijem načinu rešenja konflikta. Polazeći od motiva i ciljeva pojedinca kao ključnih u rešavanju konflikata, autori (Rubin et al., 1994) su ponudili Model dvojne brige (briga za sebe i briga za drugog) koji objašnjava različite načine rešavanja konflikata. Prema ovom modelu, u situaciji kada je jedna strana zainteresovana da deluje bolje od ostalih i učini maksimum, ali isključivo za sebe ishod je dominacija i nasilne taktike rešavanja konflikta. Popuštanje je motivisano iskrenom brigom za drugu stranu ili strahom od kazne, dok pri izboru izbegavanja osobi nije bitan ni predmet sukoba, a ni druga strana. Rešenje koje se smatra najefikasnijim podrazumeva usmerenost na problem i nastojanje pojedinca da izbor rešenja bude pozitivan ne samo iz sopstvenog ugla, već uvažavanjem i potreba drugog. Za razliku od mlađe dece, kognitivne sposobnosti višeg nivoa (stavljanje na tuđe mesto, odlaganje zadovoljenja potreba, rešavanje problema, donošenja odluka...) omogućavaju adolescentima stvaranje fleksibilnijih i složenijih ciljeva vršnjačke interakcije (Dunn et al., 2022). Važnu ulogu u tim procesima ima i prethodno iskustvo kao i širi socijalni kontekst. Kada je u pitanju domski kontekst jasno je da „grupna” situacija i klima u ustanovama povećava rizik međuvršnjačkog nasilja ali konflikti, kao sastavni deo odrastanja, pružaju prilike adolescentima da uče i razvijaju svoje socijalne veštine i kognitivne sposobnosti nužne za socijalno kompetentno ponašanje.

Prednosti koje vršnjačka interakcija ima na razvoj dece posebno su značajne za decu i mlade sa teškoćama u razvoju. U domovima za decu i mlade bez roditeljskog staranja 53% korisnika ima teškoće u razvoju, a od ovog broja trećina je sa intelektualnim teškoćama (Republički zavod za socijalnu zaštitu, 2022). Prema konstrukt „zona narednog razvoja“, Vygotski (Vygotsky, 1978) vršnjačke odnose sagledava u kontekstu olakšavanja učenja kroz iskustva posredovana drugim kompetentnijim vršnjacima, dok teorija socijalnog učenja (Bandura, 2001) govori o učenju posmatranjem modela. Ovi pristupi posebno su primenjivi u inkluzivnom vaspitanju. U skladu sa tim, vršnjaci TR predstavljaju najvažniji faktor razvoja mladih sa IO u domu. Iako nedostataju istraživanja o vršnjačkim odnosima mladih sa IO u domovima, nalazi istraživanja u drugim okruženjima konzistentno potvrđuju da su problemi sa vršnjacima učestaliji u populaciji mladih sa IO u odnosu na vršnjake TR. Mladi sa IO imaju manje prijatelja nego njihovi vršnjaci TR (Jelić, 2016), prijateljstva najčešće sklapaju sa vršnjacima sa IO ili sa odraslima iz kruga porodice (Friedman & Rizzolo, 2018). Ova prijateljstva su nižeg kvaliteta i ne pružaju mladima sa IO mogućnost da uče i razvijaju svoje socijalne veštine, a sa vršnjacima TR vrlo retko ostvaruju

prijateljstva (Tipton et al., 2013). Deca i mladi sa IO su češće nego deca TR žrtve vršnjačkog nasilja, odbacivanja i zlostavljanja, a u konfliktnim situacijama primenjuju neefikasne strategije koje provociraju vršnjake i povećavaju mogućnost nastavka konflikta (Guralnick et al., 2006). Problematični oblici ponašanja mogu biti posledica njihovih kognitivnih ograničenja i deficita socijalnih veština (Guralnick 2017; Nader-Grosbois 2014) ali se može pretpostaviti i da su ponašanje i kvalitet odnosa sa vršnjacima u datom kontekstu posledica nepodržavajućeg odnosa okoline.

Polazeći od svega navedenog, cilj istraživanja bio je da ispitamo vršnjačke odnose mladih u domovima za decu bez roditeljskog staranja u odnosu na njihov intelektualni status i uzrast. Ispitali smo dva aspekta vršnjačkih odnosa: probleme sa vršnjacima i načine rešavanja konflikata. Prema našim saznanjima ovo je prvo istraživanje koje u fokus stavlja vršnjačke odnose mladih sa IO, a koji odrastaju u istom okruženju sa vršnjacima TR u domovima za decu bez roditeljskog staranja. Polazeći od koncepta “*zone narednog razvoja*” (Vygotsky, 1978) očekujemo da će dobijeni rezultati pokazati da nema značajne razlike u problemima sa vršnjacima i načinima rešavanja konflikata između mladih sa lakom IO i mladih TR.

Metod

Uzorak i procedura. U istraživanju je učestvovalo 210 ispitanika, uzrasta od 12 do 18 godina, od čega njih 130 TR i 80 sa lakom IO. Obe grupe bile su ujednačene u odnosu na niži (12 do 14 godina) i viši uzrast (15 do 18 godina).

Istraživanje je sprovedeno u 8 domova za decu i mlade bez roditeljskog staranja u Republici Srbiji. Uvažavajući standarde propisane etičkim kodeksom istraživanja sa decom, pre istraživanja zatražena je saglasnost od nadležnog ministarstva i ustanova (roditelji dece i mladih koji su smešteni u institucije su lišeni roditeljskog prava ili su umrli). Konačan uzorak činili su oni mladi koji su dobrovoljno želeli da učestvuju, a zagarantovana im je anonimnost i poverljivost prikupljenih podataka. Sa ispitanicima koji su imali teškoće u razumevanju upitnika autori su davanjem dodatnih objašnjenja i uprošćavanjem konkretnog pitanja zajedeno sa ispitanikom popunjavali upitnik.

Domovi za decu i mlade bez roditeljskog staranja, kao državne institucije imaju obavezu da u svojoj zvaničnoj dokumentaciji imaju podatak o vrsti i stepenu invaliditeta dece. Pri selekciji mladih sa lakom IO rukovodili smo se analizom domske dokumentacije.

Instrumenti. Subskala Problemi sa vršnjacima iz Upitnika snage i teškoće (The Strengths and Difficulties Questionnaires – SDQ, Goodman, 1997) meri učestalost problema sa vršnjacima (npr. *bolje se slaže sa odraslima nego sa vršnjacima; druga deca ga zadirkuju i kinje*) na trostepenoj skali Likertovog tipa. Izvor podataka za ovaj aspekt vršnjačkih odnosa bili su vaspitači. Pokazano je da subskala ima nižu, ali zadovoljavajuću pouzdanost od 0.62.

Rahimov inventar organizacijskog konflikta (Rahim Organizational Conflict Inventory - ROCI II, Rahim, 1983) meri 5 stilova rešavanja konflikata: dominacija (npr. *koristim fizičku silu da bih pobedio drugog*), popuštanje (npr. *prilagođavam se željama drugog u sukobu*), izbegavanje (npr. *kada sam u sukobu sa nekim izbegavam susret s njim*), rešavanje problema (npr. *otvoreno razgovaram s drugarom da bismo razjasnili u čemu je problem*) i kompromis (npr. *prihvatam kompromis jer obojica nešto gubimo ali nešto i dobijamo*). Subskale mere učestalost navedenih stilova na petostepenoj skali Likertovog tipa. U zavisnosti od tipa interakcije (sa nadređenima, podređenima i jednakima) skala ima tri forme. Verziju koja se odnosi na hijerarhijski isti oblik interakcije prilagodili smo našem istraživanju, a izvor podataka bili su adolescenti. Skala u celini je pokazano da ima dobru pouzdanost, preko 0.7.

Statistika. U skladu sa ciljem istraživanja za ispitivanje efekata povezanosti dva nezavisna obeležja (uzrast i intelektualni status) u odnosu na zavisne varijable (problemi sa vršnjacima i načini rešavanja konflikata) primenjena je dvofaktorska ANOVA.

Rezultati

Dvofaktorskom analizom varijanse testirane su razlike u zavisnosti od uzrasta i intelektualnog statusa mladih na subskali Problemi sa vršnjacima i subskalama instrumenta ROCI II. U Tabeli 1 vidimo da na subskali *problemi sa vršnjacima* ne postoji statistički značajan efekat u odnosu ni na jedan izvor variranja, dok na skali ROCI II postoji statistički značajan glavni efekat intelektualnog statusa na subskalama *kompromis* i *rešavanje problema*. Takođe, pokazano je da na subskalama *dominacija* i *izbegavanje* postoji značajna interakcija uzrasta i intelektualnog statusa. Koja grupa ispitanika ima više skorove može se pratiti u koloni AS (aritmetička sredina) u Tabeli 2.

Tabela 1. Značajnost razlika na subskalama Problemi sa vršnjacima i ROCI II u odnosu na uzrast i intelektualni status mladih

Izvor	Zavisne varijable (SDQ i ROCI II)	$F(1;206)$	η^2	p
UZRAST	Problemi sa vršnjacima	.200	.001	.655
	Dominacija	1.165	.006	.282
	Rešavanje problema	.004	.000	.952
	Popuštanje	.998	.005	.319
	Izbegavanje	.020	.000	.889
	Kompromis	1.268	.006	.261
INTELEKTUALNI STATUS	Problemi sa vršnjacima	.037	.000	.848
	Dominacija	8.717	.041**	.004
	Rešavanje problema	7.684	.036**	.006
	Popuštanje	.186	.001	.667
	Izbegavanje	2.903	.014	.090
	Kompromis	10.536	.049**	.001
INTERAKCIJA UZRASTA I INTELEKTUALNOG STATUSA	Problemi sa vršnjacima	.885	.004	.348
	Dominacija	7.259	.034**	.008
	Rešavanje problema	.113	.001	.737
	Popuštanje	2.120	.010	.147
	Izbegavanje	4.478	.021*	.036
	Kompromis	1.759	.008	.186

* $p < .05$; ** $p < .01$

Prosečne vrednosti pokazuju da mladi sa lakom IO češće biraju *rešavanje problema* i *kompromis* nego njihovi vršnjaci TR. Na višim uzrastima mladi sa lakom IO značajnije češće *izbegavaju* konflikte sa vršnjacima i značajnije ređe koriste *dominaciju*, dok je za mlade TR obrnuto. Što su stariji oni češće biraju *dominaciju* i ređe *izbegavaju* konflikte. Ako pogledamo prosečne vrednosti vidimo da obe grupe mladih na starijim uzrastima, odnosno dužim iskustvom života u domu, podjednako često koriste *dominaciju*, ali da mladi sa lakom IO što su stariji češće *izbegavaju* konflikte nego što to čine mladi TR. Naša opšta hipoteza je delimično potvrđena.

Tabela 2. Prosečne vrednosti na subskalama Problemi sa vršnjacima i ROCI II u odnosu na uzrast i intelektualni status mladih

Zavisne varijable (SDQ i ROCI II)	Uzrast	Intelektualni status	AS	SD	n
PROBLEMI SA VRŠNJACIMA	Niži	Lako IO*	5.12	1.45	36
		TR**	4.89	1.37	64
		Ukupno	4.95	1.39	100
	Viši	Lako IO	4.83	1.48	44
		TR	4.99	1.23	66
		Ukupno	4.92	1.34	110
	Ukupno	Lako IO	4.93	1.47	80
		TR	4.94	1.29	130
		Ukupno	4.93	1.36	210
DOMINACIJA	Niži	Lako IO	26.85	4.50	36
		TR	22.39	6.19	64
		Ukupno	23.72	6.07	100
	Viši	Lako IO	23.87	5.29	44
		TR	23.67	4.75	66
		Ukupno	23.76	4.97	110
	Ukupno	Lako IO	24.84	5.21	80
		TR	23.07	5.49	130
		Ukupno	23.74	5.44	210
REŠAVANJE PROBLEMA	Niži	Lako IO	28.54	5.04	36
		TR	26.44	4.42	64
		Ukupno	27.07	4.68	100
	Viši	Lako IO	28.35	4.22	44
		TR	26.71	4.70	66
		Ukupno	27.43	4.55	110
	Ukupno	Lako IO	28.41	4.47	80
		TR	26.58	4.55	130
		Ukupno	27.28	4.60	210
POPUŠTANJE	Niži	Lako IO	23.96	6.50	36
		TR	24.75	5.01	64
		Ukupno	24.52	5.47	100
	Viši	Lako IO	24.31	5.54	44
		TR	22.86	4.56	66
		Ukupno	23.50	5.04	110

IZBEGAVANJE	Ukupno	Lako IO	24.20	5.83	80
		TR	23.75	4.85	130
		Ukupno	23.92	5.24	210
	Niži	Lako IO	24.62	7.00	36
		TR	24.95	5.22	64
		Ukupno	24.85	5.77	100
	Viši	Lako IO	26.22	4.98	44
		TR	23.12	5.44	66
		Ukupno	24.48	5.45	110
Ukupno	Lako IO	25.70	5.72	80	
	TR	23.98	5.40	130	
	Ukupno	24.63	5.57	210	
KOMPROMIS	Niži	Lako IO	28.35	5.19	36
		TR	25.18	4.19	64
		Ukupno	26.13	4.71	100
	Viši	Lako IO	26.65	4.81	44
		TR	25.32	4.75	66
		Ukupno	25.90	4.80	110
	Ukupno	Lako IO	27.20	4.96	80
		TR	25.25	4.48	130
		Ukupno	26.00	4.75	210

*IO = intelektualno ometeni **TR = tipični razvoj

Diskusija

U skladu sa ciljem istraživanja dobijeni rezultati pokazali su da intelektualni status nije povezan sa *problemima sa vršnjacima*. Međutim, prosečan skor u obe grupe mladih ukazuje da su *problemi sa vršnjacima* vrlo česti, što može ukazivati na niži stepen razvijenosti socijalnih veština obe grupe mladih. Drugo moguće objašnjenje je da u nasilnom domskom kontekstu, na šta ukazuju brojna istraživanja (npr. Khoury-Kassabri & Attar-Schwartz, 2014), manja usmerenost ka vršnjacima predstavlja najefikasniji način prilagođavanja. Drugačije rečeno, mladi sa IO prilagođavaju se na isti način domskoj sredini kao i njihovi vršnjaci TR što sugerise pozitivne efekte inkluzije u ovom aspektu vršnjačkih odnosa.

Rezultati dobijeni o načinima rešavanja konflikata ukazuju da su mladi sa lakom IO češće orijentisani na kooperativno *rešavanje problema* i pravljenje *kompromisa* nego mladi TR. Ovi nalazi potvrđuju da mladi sa lakom IO u inkluzivnom kontekstu odrastanja mogu naučiti socijalne i kognitivne veštine koje

su potrebne za konstruktivno rešavanje konflikata, kao i da motivi i ciljevi imaju značajan uticaj na njihovo rešavanje konflikata. Naime, deca i mladi sa IO češće su nego mladi TR stigmatizovana i odbacivana od strane užeg i šireg okruženja (Dagnan & Waring, 2004). Da bi bili prihvaćeni i potvrdili svoju socijalnu kompetentnost, snažnije su motivisani da konstruktivno rešavaju konflikte nego mladi TR. Prosocialni ciljevi poboljšavaju i održavaju odnose sa drugima (Dunn et al., 2022). Osim toga, sa dužim iskustvom života u domu mladi sa IO ređe koriste *dominaciju*. Ovo smatramo posebno značajnim efektom inkluzije s obzirom da su destruktivni načini rešavanja konflikata i agresivno ponašanje značajnije češći u populaciji osoba sa IO nego u populaciji mladih TR (npr. Guralnick et al., 2006). Na mlađim uzrastima *dominacija* je češći izbor mladih sa IO nego mladih TR, dok na starijim uzrastima mladi sa IO *dominaciju* biraju isto koliko i njihovi vršnjaci TR. Favorizovanje nasilja može biti posledica verovanja da je nasilje najefikasnija strategija za postizanje cilja i sa očekivanjem pozitivnih ishoda od agresije, ali i posledica nedostatka socijalnih veština, pre svega samokontrole (Jelić i Stojković, 2020; Nader-Grosbois 2014). Nadalje, s dužim iskustvom života u domu mladi sa IO češće *izbegavaju* konflikte. Fleksibilnost u izboru ciljeva pokazatelj je socijalne kompetentnosti i adekvatne prilagođenosti adolescenta, dok se ciljevi koji favorizuju agresiju i/ili izbegavanje smatraju neefikasnim i karakteristični su za mlade iz socijalno depriviranih i nasilnih sredina (Bookhout et al., 2021; Sipher et al., 2019). S obzirom da naši nalazi ukazuju da mladi u domu favorizuju *dominaciju* i *izbegavanje*, pretpostavljamo da su to u nasilnom domskom okruženju najefikasnije strategije za postizanje cilja. Sa impulsivnim i agresivnim vršnjacima najefikasnije je izbegavati sukobe. Uz nalaze brojnih studija koje izveštavaju da je nasilje prisutno u institucijama, dalja istraživanja potrebno je usmeriti na preispitivanje varijabli institucionalne zaštite (stavovi adolescenata o psihosocijalnoj klimi, odnos vaspitača i mladih, nagrađivanje i kažnjavanje, frekvencija promene vaspitača ili institucije, metode i sadržaji rada...) i njihovu povezanost sa različitim aspektima vršnjačkih odnosa mladih u domovima.

Zaključak

Polazeći od činjenice da je inkluzija jedan od najboljih načina podsticanja razvoja mladih sa IO, fokus ovog rada bio je na vršnjačkim odnosima ove posebno osetljive grupe mladih koji odrastaju u domovima za decu bez roditeljskog staranja. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da inkluzija ima pozitivne efekte na vršnjačke odnose mladih sa lakom IO. Uz pozitivne modele i

kada su prihvaćeni od vršnjaka TR mladi sa lakom IO mogu unaprediti svoje kognitivne sposobnosti u “zoni narednog razvoja” i naučiti socijalne veštine koje stoje u osnovi konstruktivnog rešavanja konflikata i prilagođavanja specifičnostima situacije. S druge strane, problemi sa vršnjacima i ciljevi koji favorizuju agresiju ili izbegavanje, a koji su prisutni kod obe grupe mladih, sugerišu da inkluzija sama po sebi nije dovoljna za razvijanje kvalitetnih vršnjačkih odnosa, posebno kada je u pitanju populacija mladih koja u svojim porodicama nije imala adekvatnu podršku i zaštitu. Pozitivno socijalno ponašanje, a samim tim i prevencija nasilja i problema sa vršnjacima nije moguća bez usvojenih socijalnih veština čije razvijanje zavisi od socijalnog učenja i okolnosti u kojima dete odrasta. Zbog toga je pružanje socijalne podrške formalnog sistema kroz inkluzivne programe vršnjačke medijacije i razvijanja socijalnih veština nužno za stvaranje klime bez nasilja i konstruktivno rešavanja konflikata. Takođe, osnaživanje mladih da se obrate za pomoć kao i da imaju kome da se obrate za pomoć treba da budu važni elementi borbe protiv vršnjačkog nasilja i prevencije problema sa vršnjacima. Da bi se ostvarili maksimalni efekti inkluzivne intervencije usmerene samo na mlade nisu dovoljne. U budućim istraživanjima potrebno je primeniti ekološku perspektivu koja će uključiti faktore svih nivoa i sagledati njihovu povezanost sa različitim aspektima vršnjačkih odnosa kako bi se preciznije mogle planirati intervencije u ovom domenu inkluzivnog vaspitanja. Posebno je značajno ispitati faktore na nivou institucije jer ovakvih studija, prema našim saznanjima gotovo da nema.

Reference

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bookhout, M. K., Hubbard, J. A., Zajac, L., Mlawer, F. R., & Moore, C. C. (2021). Validation of the social information processing application (SIP-AP) across genders, socioeconomic levels, and forms of aggression. *Psychological Assessment*, 33(8), 716–728. <https://doi.org/10.1037/pas00>
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock.
- Bowlby, J. (1988). *Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Routledge.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002. <http://doi.org/10.2307/1131875>

- Dagnan, D., & Waring, M. (2004). Linking stigma to psychological distress: a social-Cognitive Model of the experience of people with learning disabilities. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11(4), 247-254.
- Dozier, M. & Rutter, M. (2008). Challenges to the development of attachment relationships faced by young children in foster and adoptive care. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 698-744). The Guildford Press.
- Dunn, C. B., Pittman, S. K., Mehari, K. R., Titchner, D., & Farrell, A. D. (2022). Early Adolescents' Social Goals in Peer Conflict Situations: A Mixed Methods Study. *The Journal of Early Adolescence*, 42(5), 647-670. <https://doi.org/10.1177/02724316211064516>
- Eisenberg, N., Fabes, R., Spinrad T. (2006). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). NY: Wiley
- Friedman, C. & Rizzolo, M. C. (2018). Friendship, Quality of Life, and People with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30, 39-54. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-017-9576-7>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grljušić, A. K., & Kolak, A. (2018). Peer Relations in Inclusive Classes. *Research in pedagogy*, 8(1), 17-35.
- Guralnick M. J. (2017). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 30(2), 211-229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Guralnick, M. J., Connor, R.T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 111(5), 336-356 [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2006\)111\[336:PTPSDO\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2006)111[336:PTPSDO]2.0.CO;2)
- Jelić, M. (2016). Vršnjački odnosi učenika: razlike s obzirom na intelektualne sposobnosti i uzrast. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 66(1), 297-318
- Jelić, M. i Stojković, I. (2016). Teškoće u socijalnom funkcionisanju adolescenata različitog porodičnog i intelektualnog statusa. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 309-328.

- Jelić, M. i Stojković, I. (2020). Uticaj roditeljstva na socijalnu kompetentnost adolescenata sa intelektualnom ometenošću i adolescenata tipičnog razvoja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 52(2), 331-378. ISSN 0579-6431 <https://doi.org/10.2298/ZIPI2002331J>
- Khoury-Kassabri, M., & Attar-Schwartz, S. (2014). Adolescents' reports of physical violence by peers in residential care settings: an ecological examination. *Journal of interpersonal violence*, 29(4), 659–682. <https://doi.org/10.1177/0886260513505208>
- Nader-Grosbois N. (2014) Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*. 35(6), 1334–1348. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.033>
- Plut, D. i Popadić, D. (2007). *U lavirintu nasilja: istraživanje nasilja u ustanovama za decu bez rodtieljskog staranja u Srbiji*. Intstitut za psihologiju.
- Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite (2019). Službeni glasnik RS, br. 42/2013, 89/2018 i 73/2019
- Rahim, M. A. (1983). *Rahim organizational conflict inventories-I-II*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2022). *Izveštaj o radu ustonava za smeštaj dece i mladih za 2021. godinu*.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. McGraw-Hill
- Subasi H & Yildiz NG (2022). Attachment Relationships and Learned Resourcefulness Levels of Institutionalized Adolescents. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 100-114.
- Sypher, I., Hyde, L. W., Peckins, M. K., Waller, R., Klump, K., & Alexandra Burt, S. (2019). Effects of parenting and community violence on aggression-related social goals: A monozygotic twin differences study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(6), 1001–1012. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0506-7>
- Tipton, L. A., Christensen, A. & Blacher, J. (2013). Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(6), 522-532. <https://doi.org/10.1111/jar.12051>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Pres.

PEER RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS LIVING IN RESIDENTIAL CARE INSTITUTIONS

Abstract: Based on the literature review, there is a lack of research on peer relationships in an inclusive context such as residential care institutions for children without parental care. The aim of the research was to examine the peer relationships of young people without parental care in relation to their intellectual status and age. The study included 210 respondents aged 12 to 18, of which 80 had a mild intellectual disability (ID) and 130 typical development (TD). The subscale *Problems with peers* from the “Strengths and Difficulties Questionnaires” and the “Rahim Organizational Conflict Inventory” were used, which examined 5 conflict resolution styles (domination, yielding, avoidance, problem-solving, compromise). The findings showed that in peer conflicts adolescents with mild ID more often opt for compromise and problem-solving than TD adolescents. Furthermore, the older adolescents with ID are, the more often they avoid conflicts and less often use the dominant style, while the reverse is true in the group of TD adolescents. Based on the discussion, it was concluded that inclusion has positive effects on conflict resolution of young people with mild ID, but that achieving the maximum effects of inclusion in the residential care institutions requires the application of inclusive peer mediation programs and youth social skills development programs. The obtained results indicated the need for possible further research in this domain of inclusive education.

Keywords: intellectual disability, inclusion, residential child care institutions, problems with peers, conflicts resolution.

Ivana Stamenković

Akademija vaspitačko-medicinskih
strukovnih studija, Kruševac, Srbija
E-mail: st.ivana@vaspks.edu.rs

UDC: 371.13: 37.064.2
Pregledni naučni rad

KRITIČKO PROMIŠLJANJE O PRIRODI I KVALITETU ODNOSA VASPITAČA I DECE

Sažetak: U radu se ukazuje na postmoderne perspektive o značaju odnosa za učenje i razvoj, o ključnim dimenzijama odnosa i osnovnim vrednostima u vaspitanju, kao i o očekivanjima od vaspitača koja se tiču odnosa sa decom i prema deci. Zatim se govori o različitim dimenzijama odnosa koje bi trebalo da služe kao osnova za kritičko promišljanje i preispitivanje iz različitih perspektiva. Konačno, ukazuje se na značaj razmatranja različitih mogućnosti koncipiranja inicijalnog obrazovanja, profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja vaspitača, kako bi se kreirali uslovi za kritičko promišljanje o prirodi, kvalitetu i različitim dimenzijama odnosa. Budući da kvalitet vaspitno-obrazovne prakse i dobrobit dece zavise od prirode i kvaliteta odnosa, kao imperativ se postavlja kontinuirano kritičko preispitivanje odnosa, kako bi se kreirala osnova za razumevanje kompleksne prirode odnosa, razvijanje osetljivosti za odnose, rezponzivnosti i samokontrole, pa čak i za promene (obrazaca) ponašanja.

Ključne reči: odnosi, vrednosti, moć, refleksivna praksa.

Uvod

Savremeni predškolski programi usmereni su pre svega na prirodu i kvalitet odnosa koji se grade u vaspitnoj praksi. Budući da se vaspitanje i obrazovanje zasnivaju na odnosima, potrebno je da vaspitač uvek ima u vidu da se dobrobit dece i kvalitet prakse povezuju sa prirodom i kvalitetom odnosa. Upravo zbog toga bi u fokusu svakog (budućeg) vaspitača trebalo biti kontinuirano kritičko preispitivanje odnosa sa decom i prema deci. Koje su to dimenzije odnosa koje bi trebalo da budu osnova za kritičku refleksiju i zbog čega je važno kontinuirano kritički preispitivati odnose iz različitih perspektiva, osnovna su pitanja na koja se ovim radom želi odgovoriti.

Postmoderne perspektive o značaju odnosa za učenje i razvoj

Priroda i kvalitet odnosa koji se uspostavljaju sa detetom i koje ono uspostavlja sa drugima, predstavljaju osnovu, podupirače i pokretače njegovog razvoja i učenja, odražavaju se na specifične i pojedinačne aktivnosti i interakcije deteta i sa detetom, kroz koje se odnosi dalje razvijaju (Pavlović Breneselović, 2012; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014). Deca uče kroz interakciju sa svojim okruženjem, razvijanje identiteta, ko-konstruisanje znanja i ko-kreiranje značenja dešava se kroz aktivnosti, odnose i dijalog sa drugima, kako sa odraslima, tako i sa drugom decom (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Bennett, 2008; Vudhed, 2012). U srži i odnosa i učenja su reciprocitet, razmena, dijalog, pregovaranje, posvećenost i zajedničko angažovanje (Dinneen, 2008; Papatheodorou, 2008). Kroz interakciju i komunikaciju deca mogu razvijati osećaj pripadanja i participacije, upoređivati sopstvena iskustva sa tuđim i zastupati različite perspektive, učiti kako da donose odluke, da se zalažu za svoje izbore i izlaze na kraj sa novim situacijama (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Atmosfera za učenje je pod uticajem načina na koji se odrasli odnose prema pitanjima i odgovorima dece, kao i načina na koji im omogućavaju međusobnu interakciju (Krnjaja, 2008). Dečja samosvest, osećaj vlastite vrednosti i samopoštovanje proizilaze iz načina na koji se drugi odnose prema njima, a jednako važnom za učenje i razvoj smatraju se i verbalna i neverbalna komunikacija, poput izraza lica, pogleda, govora tela i gestova (Papatheodorou, 2008). Pozitivni odnosi i podržavajuće socijalno okruženje se smatraju osnovom za zdravo i uspešno personalno i interpersonalno funkcionisanje deteta, koje je posebno povezano sa osećanjem pripadanja, uspešnosti, zadovoljstva i moći (Pavlović Breneselović, 2010a; Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta, 2019). Dobrobit deteta, odnosi koje dete razvija sa drugima i njegovo delanje u sredini i sa sredinom, uzajamno su povezani i uslovljeni (Ibid). Ravnopravni odnosi se smatraju ključnim za razvijanje etičnosti, samouverenosti i autonomije (Vilotijević & Vilotijević, 2011).

Ključne dimenzije odnosa i osnovne vrednosti u vaspitanju

Perspektive brojnih autora ukazuju da su u vaspitanju i obrazovanju ključni odnosi. Pitanje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao fundamentalno filozofsko i etičko pitanje, podrazumeva rasuđivanje o vrednostima koje su u osnovi vaspitanja i obrazovanja, a posebno o aspektima koji se tiču odnosa, uloga i odgovornosti odraslih i dece (Dahlberg, Moss & Pence 1999). Kao

ključne dimenzije odnosa i osnovne vrednosti u vaspitanju možemo izdvojiti sledeće: međusobno poštovanje, uvažavanje i razumevanje, prihvatanje i poštovanje različitosti, tolerancija, ravnopravnost, pravičnost, solidarnost, altruizam, otvorena diskusija, demokratski dijalog i otvorenost za drugačije mišljenje, sloboda izbora, mišljenja i govora, uz istovremenu odgovornost za sopstvene izbore, odluke i akcije, partnerstvo, uzajamno poverenje, kooperacija, kolaboracija, participacija, zajedničko odlučivanje i angažovanje, ravnopravno učešće u aktivnostima zajednice, deljenje zajedničkih interesa, ostvarivanje zajedničkih vrednosti i vizija, iskreno deljenje moći i odgovornosti, podržavanje dečje radoznalosti, respozivnost, uvažavanje dečjih snaga, iskustava, perspektiva, mišljenja i očekivanja.

Očekivanja od vaspitača koja se tiču odnosa sa decom i prema deci

Na osnovu mišljenja različitih autora (Freire, 1998, 2005; Hargreaves, 1998; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Prout & Hallett, 2004; Bingham & Whitebread, 2008; Fowler, Robins et al., 2008; Insley & Lucas, 2008; Papatheodorou, 2008; Peters, 2008; Langford, 2010; Pavlović Breneselović, 2010b, 2012), mogu se izdvojiti sledeća očekivanja od vaspitača koja se tiču odnosa sa decom i prema deci:

- Napuštanje prakse negovanja konformističkog ponašanja i održavanja represivnih, hijerarhijskih odnosa superiornosti i autoriteta odraslih i inferiornosti i poslušnosti dece, odnosno tendencije vladanja i upravljanja detetom, kontrolisanja dečjeg ponašanja i odlučivanja umesto deteta
- Stavljanje svoje moći u funkciju osnaživanja i podrške razvoju (unutrašnje) moći deteta (kapaciteta, snaga, kompetencija i potencijala, samopouzdanja, osećanja vlastite vrednosti, samostalnosti i samoregulacije), negovanjem i promovisanjem dijaloga, pružanjem mogućnosti vlastitog izbora, zajedničkog odlučivanja i učešća, uz postavljanje jasnih granica u pogledu ponašanja i očekivanja, doslednost i uvažavanje
- Umeće aktivnog slušanja (slušanja ideja, pitanja i odgovora dece iz njihovog sopstvenog položaja i iskustva, sa nastojanjem kreiranja značenja o onome što govore i poručuju, bez nametanja ličnih razumevanja i ideja o tome šta je tačno ili relevantno), spremnost na dijalog, prihvatanje višeperspektivnosti, emocionalni senzibilitet, respozivnost, predusretljivost, empatičnost, brižnost, uvažavanje prava, dostojanstva,

- osobenosti i potreba dece, savesnost, posvećenost, fleksibilnost, samokontrola i konstruktivno kanalisanje emocija
- Svest o međusobnim odnosima i senzitivnost za odnose
 - Svest o uticaju personalnih karakteristika, ličnih osećanja i ponašanja na atmosferu i odnose u grupi, osećanja i ponašanje dece, svest o etičkim dimenzijama i posledicama sopstvenih akcija
 - Sposobnost prepoznavanja motiva i uzroka određenog ponašanja deteta, kognitivno i emocionalno razumevanje i moralno rasuđivanje, prikladno i ispravno postupanje u zavisnosti od dečje individualne prirode i od okolnosti
 - Neprestano kritičko preispitivanje odnosa sa decom i prema deci, očekivanja u odnosu na decu i uverenja o tome na koji način bi trebalo postupati sa decom, razmatranje načina održavanja i korišćenja moći, dečje otpornosti na moć i otpora prema moći, promišljanje o svojim postupcima, njihovim moralnim osnovama i posledicama
 - Pružanje odgovarajuće podrške deci za razvijanje odnosa sa drugima, međusobno razumevanje, prihvatanje i uvažavanje

Kritičko promišljanje o prirodi, kvalitetu i različitim dimenzijama odnosa

Vaspitači kao refleksivni praktičari bi trebalo neprestano samokritički da preispituju sopstvena očekivanja, postupke i njihove moralne osnove, postavljajući sebi pitanje o tome kako i da li njihove akcije doprinose građenju atmosfere poštovanja, ravnopravnosti, pravednosti i zajedništva. Kao imperativ se postavlja kontinuirano kritičko refleksivno promišljanje o prirodi, kvalitetu i sledećim dimenzijama odnosa, i to iz različitih perspektiva:

- Pristupi, postupci, sklonosti i tendencije u ponašanju vaspitača kojima se ograničava ili podupire građenje odnosa i koji (ne)povoljno utiču na atmosferu u grupi
- Uloga vaspitača u emocionalnom i socijalnom ponašanju dece
- Uticaj odnosa vaspitača prema deci na osećanja, ponašanje i odnos dece prema vaspitaču
- Verbalna i neverbalna komunikacija i interakcija - način na koji deca i odrasli doživljavaju odnose
- Obrasci odnosa po kojima se funkcioniše
- Položaj, prava, uloge i odgovornosti dece naspram položaja, prava, uloga i odgovornosti vaspitača

- Načini manifestacije i (ne)nasilne demonstracije moći u interakciji i (ne)verbalnoj komunikaciji, poruke koje se deci time šalju i moguće posledice zloupotrebe moći
- Očekivanja od dece, mogućnosti koje im se pružaju i ograničenja koja im se postavljaju (šta im se (ne) dozvoljava, šta im je dopušteno/zabranjeno, šta (ne) mogu i (ne) smeju da rade, šta im se i na koji način uskraćuje/omogućava, u čemu se i na koji način sprečavaju/podržavaju, šta se i na koji način podstiče/obeshrabruje) i ciljevi, namere i lični interesi vaspitača koji su u osnovi zahteva i očekivanja

Podrška kritičkom pristupu i razvijanju refleksivne prakse

Na osnovu perspektiva različitih autora (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Richert, 2003; Moss, 2007; Dirx, 2008; Insley, & Lucas, 2008; Oates et al., 2008; Pavlović Breneselović, 2010b) možemo zaključiti da je veoma važno negovati kulturu zajednice učenja (kako tokom inicijalnog obrazovanja vaspitača, tako i tokom daljeg profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja), koju karakteriše demokratski dijalog, ali i konfrontacija, u kojoj se ohrabruje refleksija o različitim paradigmatama, diskursima i perspektivama, a posebno kritičko preispitivanje svega onoga što se predstavlja kao prirodno, podrazumevajuće i neupitno. Ovo poslednje je posebno važno, naročito ukoliko uzmemo u obzir da naša očekivanja od dece oblikuju našu percepciju dečjeg ponašanja koja dalje utiče na naše ponašanje i reagovanje (Pavlović Breneselović, 2012).

Navedeno ukazuje na značaj razmatranja različitih mogućnosti koncipiranja inicijalnog obrazovanja, profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja vaspitača, kako bi se podsticalo kritičko promišljanje o prirodi, kvalitetu i različitim dimenzijama odnosa. Ipak, nije nimalo jednostavno kreirati uslove za ispitivanje afektivnih aspekata odnosa, implikacija sopstvenog i tuđeg ponašanja na odnose, posledica zloupotrebe moći u odnosima, te promišljanje o etičkim dimenzijama akcija, o etičkim i neetičkim akcijama, o uticaju, posledicama i efektima sopstvenih i tuđih akcija, a posebno za preispitivanje i vrednovanje akcija iz pozicije onih koji trpe ili osećaju posledice određenih postupaka.

Pre svega iz etičkih razloga, to se može postići u kontekstu u kom se simuliraju situacije iz vaspitno-obrazovne prakse, pružaju prilike da se doživi tuđa realnost i promišlja iz različitih perspektiva, čemu može doprineti čitav niz dramskih pristupa, metoda, strategija i tehnika. Interaktivne vežbe tokom inicijalnog obrazovanja vaspitača mogu biti značajna podrška kritičkom pristupu, ali se tu ne treba zaustaviti, već je veoma važno da im se u kontinuitetu, kroz različite segmente

profesionalnog razvoja i tokom stručnog usavršavanja pruža podrška u razvijanju refleksivne prakse.

Zaključna razmatranja

Promišljanje o tome kako na decu može delovati način na koji se vaspitači odnose prema njima, koja osećanja, unutrašnja proživljavanja i reakcije dece mogu biti pokrenute načinom na koji vaspitači postupaju, reaguju, komuniciraju i koriste moć, pruža osnovu za bolje i dublje razumevanje etičkih dimenzija i posledica različitih pristupa, postupaka i tendencija u ponašanju, za razumevanje kompleksne prirode odnosa, ali i za razvijanje senzitivnosti za odnose, responzivnosti, veštine slušanja, dijaloga i samokontrole, pa čak i za menjanje (obrazaca) ponašanja. Imajući u vidu da kvalitet vaspitno-obrazovne prakse i dobrobit dece zavise od prirode i kvaliteta odnosa, ostaje nam da kontinuirano promišljamo i tragamo za različitim mogućnostima podsticanja kritičkog preispitivanja odnosa vaspitača sa decom i prema deci, i to ne samo tokom inicijalnog obrazovanja vaspitača, već i kroz različite segmente njihovog profesionalnog razvoja i tokom stručnog usavršavanja, te da im kontinuirano pružamo podršku u razvijanju refleksivne prakse.

Reference

- Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper 2008-02. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bingham, S. & Whitebread, D. (2008). Teachers supporting children's self-regulation in conflict situations within an early years setting. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 90-97). Taylor & Francis e-Library.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dinneen, F. (2008). Does relationship training for caregivers enhance young children's learning and language? In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 169-184). Taylor & Francis e-Library.
- Dirkx, J. M. (2008). Care of the Self: Mythopoetic Dimensions of Professional Preparation and Development. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 65 - 81). Springer Science + Business Media B.V.

- Fowler, K., Robins, A. et al. (2008). Fostering identity and relationships: the essential role of mentors in early childhood. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 217-227). Taylor & Francis e-Library.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy Of Freedom - Ethics, Democracy, And Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy Of The Oppressed*. New York: Continuum.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14 (8), 835-854.
- Insley, K. & Lucas, S. (2008). Making the most of the relationship between two adults to impact on early childhood pedagogy: raising standards and narrowing attainment. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 157-168). Taylor & Francis e-Library.
- Krnjaja, Ž. (2008). Kontekstualizacija procesa učenja i podučavanja. *Pedagogija*, 63 (3), 375-382.
- Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69 (3), 156-165.
- Langford, R. (2010). Critiquing Child-Centred Pedagogy to Bring Children and Early Childhood Educators into the Centre of a Democratic Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (1), 113-127.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the Nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper 43. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.
- Oates, R. et al. (2008). Making a little difference for early childhood studies students. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 185-195). Taylor & Francis e-Library.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta (2019). Beograd: Prosvetni pregled.
- Papatheodorou, T. (2008). Exploring relational pedagogy. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 3-17). Taylor & Francis e-Library.
- Pavlović Breneselović, D. (2010a). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 251-263.
- Pavlović Breneselović, D. (2010b). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, 65 (2), 236-246.

- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal. (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofski fakultet Beograd.
- Peters, S. (2008). Responsive, reciprocal relationships: the heart of the Te Whāriki curriculum. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 23-32). Taylor & Francis e-Library.
- Prout, A. & Hallett, C. (2004). Introduction. In C. Hallett & A. Prout (Eds), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century* (pp. 1-8). Taylor & Francis e-Library.
- Richert, A. E. (2003). Teaching Teachers for the Challenge of Change. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 73-94). Taylor & Francis e-Library.
- Vilotijević, M. & Vilotijević, N. (2011). Kritičko-emancipatorski i sistemski činioci modelovanja efikasne škole. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 398-409.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. (M. Avramović, prev.). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.

CRITICAL REFLECTION ON THE NATURE AND QUALITY OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN PRESCHOOL EDUCATORS AND CHILDREN

Abstract: The paper presents postmodern perspectives on the importance of relationships for learning and development, crucial dimensions of relationships and basic values in education, as well as expectations from preschool teachers regarding relationships with and towards children. Afterward, we discuss the different dimensions of relationships that should serve as bases for critical reflection and re-examination from different perspectives. Finally, we emphasize the importance of considering different possibilities for the conceptualization of initial education, professional development, and vocational training of preschool teachers, in order to create conditions for critical thinking about the nature, quality, and different dimensions of relationships. Since the quality of educational practice and the well-being of children depend on the nature and quality of relationships, there is an imperative need for continuous critical re-examination of relationships, in order to create a basis for understanding the complex nature of relationships, developing sensitivity to relationships, responsiveness, and self-control, and even for changing (patterns of) behavior.

Keywords: relationships, values, power, reflexive practice.

Maja Bosanac

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu Srbija
E mail maja.bosanac@ff.uns.ac.rs

UDC: 378:316.7
Pregledni naučni rad

Jovana Milutinović

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu Srbija

DRUŠTVENO ODGOVORAN UNIVERZITET – PREMA HUMANISTIČKOJ FUNKCIJI VISOKOG OBRAZOVANJA¹

Sažetak: Cilj rada jeste da se, primenom teorijske analize, istraži jedna dimenzija treće misije univerziteta – angažovanje univerziteta kroz saradnju u rešavanju društvenih izazova lokalne i/ili šire zajednice. Prvi zadatak ovog rada tiče se razmatranja pitanja aktuelizovanja i razvoja treće misije univerziteta, pri čemu se poseban akcenat stavlja na analiziranje savremenih nastojanja da se univerzitet i zajednica povežu u smislu proizvodnje i korišćenja znanja koja mogu pomoći u rešavanju različitih društvenih izazova. U okviru drugog zadatka, konkretizuje se deo koji se odnosi na različite modele podsticanja i vrednovanja volonterskog rada studenata kao značajnog aspekta njihovog društvenog angažmana. U zaključnom delu konstatuje se da društvena odgovornost, kao značajna karakteristika savremenog univerziteta ne pretpostavlja jedinstvenu paradigmu već sadrži više dimenzija. Poznavanje i razumevanje svake od dimenzija neophodno je u cilju sveobuhvatnog izučavanja “nove” funkcije s kojom se suočava savremeni univerzitet, ali i način da se reafirmiše humanistička ideja univerziteta.

Ključne reči: društvena odgovornost, treća misija univerziteta, visoko obrazovanje, volonterizam.

¹ Rad je nastao u okviru projekta “*Vrednosne orijentacije i društveni angažman studenata u okviru nastavnih i vannastavnih aktivnosti u multietničkom okruženju*” za čije ostvarivanje je deo sredstava obezbedio Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučno istraživačku delatnost Vojvodine rešenjem broj: 142-451-244/2023-01/1.

Uvod

Iako univerzitet karakteriše duga tradicija i autonomija, ta se institucija u savremeno doba suočava s novim zahtevima. Savremeni društveni kontekst postavlja nova očekivanja pred univerzitet, te se u dijalogu univerziteta i društva otvara pitanje značenja pojma odgovornosti univerziteta prema tom društvu: da li je odgovoran onaj univerzitet koji implementira ono što je zadato od strane različitih aktera u društvu ili onaj koji nastoji biti aktivni činilac u transformaciji društva, ili pak onaj koji sledi vlastite interese, ne obazirući se, pri tome, na opštedruštvene interese (Branković et al., 2021). S jedne strane, sagledavanje odgovornosti na način da se zahteva da univerzitet sledi smernice oblikovane spoljašnjim uticajima može da rezultira velikom “propustljivošću” univerziteta u odnosu na spoljašnje uticaje čime se ugrožava njegova autonomija. S druge strane, u kontekstu masifikacije visokog obrazovanja, postaje sve manje moguće ignorisati potrebe društva i tržišta rada, posebno u periodu kada se pored značaja osnovnih funkcija univerziteta (obrazovanje i istraživanje), sve više naglašava važnost specifičnih “novih funkcija” (transfer tehnologija i inovacija, celoživotno učenje, angažovanje kroz saradnju u rešavanju društvenih izazova lokalne i/ili šire zajednice).

U strateškom dokumentu *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (Službeni glasnik Republike Srbije, 2021), konstatuje se pak da u našoj zemlji izostaje treća misija visokog obrazovanja, u kojoj posebno mesto zauzima pitanje društvene odgovornosti univerziteta koja obavezuje univerzitet na aktivno uključivanje u socijalni, ekonomski i privredni, politički i kulturni razvoj društva. Otuda se čini da najveći izazov u promovisanju društvene odgovornosti univerziteta predstavlja uspostavljanje partnerskih odnosa univerziteta s privredom, lokalnom zajednicom i građanskim sektorom, bez podređivanja ekonomskim principima i uticajima tržišta čiji su ciljevi neretko kratkoročni i usko utilitarni. Cilj ovog rada jeste da se, primenom teorijske analize, istraži dimenzija treće misije univerziteta koja se odnosi na angažovanje univerziteta kroz saradnju u rešavanju društvenih izazova lokalne i/ili šire zajednice. U okviru prvog dela rada razmatra se pitanje aktuelizovanja i razvoja treće misije univerziteta, pri čemu se poseban akcenat stavlja na analiziranje savremenih nastojanja da se univerzitet i zajednica povežu u smislu proizvodnje i korišćenja znanja koja mogu pomoći u rešavanju različitih društvenih izazova. U drugoj celini konkretizuje se deo koji se odnosi na različite modele podsticanja i

vrednovanja volonterskog rada studenata kao značajnog aspekta njihovog društvenog angažmana.

Treća misija univerziteta – vrednosne dimenzije

Treća misija univerziteta, kao misija koja se tiče povezivanja univerziteta i šire društvene zajednice, često se u literaturi (Jongbloed et al., 2008) posmatra kao krovni termin koji se odnosi na širok raspon principa i strategija ekonomskog i društvenog razvoja, to jest kao proces proširenja uloge univerziteta u ekonomskom i društvenom razvoju. U tom okviru, treća misija univerziteta obuhvata sve one aktivnosti koje nisu svrstane u nastavu i istraživanje (Göransson et al., 2009; Jongbloed et al., 2008). U literaturi se i preispituje izraz “treća misija” univerziteta i razmatraju tri centralne funkcije univerziteta koje pretpostavljaju različite načine interakcije s društvom: “masovno tercijalno obrazovanje”, “profesionalno i specijalizovano obrazovanje i istraživanje”, i “akademsko usavršavanje i istraživanje” (Laredo, 2007). Pojedini autori (Fernández et al., 2018) ukazuju i na predlog podele misija univerziteta prema kojoj se transfer znanja razmatra kao treća, dok se društvena odgovornost vezuje za četvrtu misiju univerziteta.

Bez obzira na različita tumačenja treće misije univerziteta, primetno je fokusiranje na njene dve dimenzije: ekonomsku i civilnu. Pri tome, Čulum i Ledić (2011) naglašavaju kako aktuelna akademska rasprava sugerise četiri pristupa u poimanju treće misije univerziteta: treća misija univerziteta kao doprinos ekonomskom razvoju, odnosno kao ekonomska, tehnološka ili komercijalna misija; treća misija kao doprinos univerziteta razvoju civilnog društva i demokratije, odnosno kao civilna misija; treća misija kao integrativni koncept međusektorske saradnje u doprinosu razvoja lokalne zajednice, i treća misija kao temelj akademske profesije i odgovornost univerzitetskih nastavnika u razvoju univerziteta i lokalne zajednice. Navedeni pristupi drugačije poimaju pitanje odgovornosti univerziteta i, shodno tome, u okviru njih artikulišu se posebni sistemi vrednosti.

Kada je reč o civilnoj misiji, u literaturi se (Hicks Petersen, 2015) ukazuje na to da ishodi učenja, kao rezultat zalaganja studenata u zajednici, obuhvataju: artikulisanje društvene odgovornosti pojedinca i njegovu posvećenost rešavanju izazova u zajednici; kritičke i reflektivne odnose s partnerskim institucijama u zajednici; razumevanje strukturnih, političkih, društvenih i ekonomskih uslova koji su rezultirali nepravdom i potrebom za radom u zajednici; interkulturno razumevanje; akademski i karijerni razvoj, uključujući razvoj kritičkog mišljenja i svest o sopstvenim sposobnostima, veštinama i vrednostima, kao i razvoj

sopstvenog identiteta, osećaja svrhovitosti i moralnog rezonovanja. Sve to ukazuje na značaj promovisanja civilnog zalaganja i institucionalizacije civilne misije univerziteta, kao i na važnost integracije nastave, istraživanja i zalaganja u zajednici u aktivnostima koje doprinose rešavanju problema zajednice.

Podsticanje i vrednovanje volonterskog rada studenata

Volonterstvo se identifikuje kao građanska vrлина koja doprinosu razvoju zajednice, izgrađuje osećaj solidarnosti, doprinosi izgrađivanju socijalnog i ljudskog potencijala, inicira promene u društvu (Ledić, 2007), te bi stoga volontiranje mladih trebalo da bude jedna od strateških odrednica svakog društva (Pološki et al., 2013). U tom se okviru, u literaturi (Clary et al., 1998) navode različite funkcije koje se zadovoljavaju volontiranjem: a) vrednosti – pojedinac volontira jer mu to pruža priliku da izrazi altruizam i humanitarnu brigu za druge; b) bolje razumevanje sveta oko sebe i sticanje novih iskustava; c) razvijanje socijalnih mreža; d) sticanje novih veština važnih za razvoj karijere; e) odbrana ega od prepoznavanja sopstvenih nepoželjnih težnji ili suočavanje s ličnim problemima; f) lični razvoj i podizanje samopoštovanja.

Kada je reč o volonterskom radu na univerzitetu, u literaturi se (Kotlar & Bašić, 2010) ukazuje na istovremenu primenu tri modela podsticanja i vrednovanja volontiranja, pre svega, u zemljama u kojima je razvijeno volonterstvo: Model 1 – postojanje posebnih službi ili volonterskih centara zaduženih za: organizovanje volonterskog rada studenata na univerzitetu i izvan njega, realizaciju radionica sa ciljem promocije volonterizma i saradnju s lokalnim volonterskim centrima i institucijama u kojima studenti volontiraju; Model 2 – organizovanje obaveznih ili izbornih kurseva po modelu učenja zalaganjem u zajednici gde se iskustvenim modelom učenja i aktivnim angažovanjem u zajednici realizuju aktivnosti koje se vrednuju; Model 3 – omogućavanje studentima da kroz volonterski rad steknu određenu količinu bodova, odnosno priznavanje neformalnog i informalnog učenja.

Kao što postoje različita tumačenja treće misije (treća misija kao zasebna misija u odnosu na nastavu i istraživanje ili integracija nastave, istraživanja i treće misije), tako se može govoriti o različitim pristupima volonterskom radu studenata. Tako, na primer, model u okviru kojeg se organizuju kursevi po modelu učenja zalaganjem u zajednici eksplicitno naglašava integraciju nastave, istraživanja i civilne dimenzije u okviru treće misije univerziteta. Uz to, u cilju jasnijeg definisanja, konceptualizacije i operacionalizacije željenih ishoda, u literaturi (Ćulum & Ledić, 2010) se ukazuje na to da postoji jasna distinkcija

između volontiranja studenata, obaveznih praktičnih aktivnosti i učenja zalaganjem u zajednici: dok je kod volonterizma primarna briga usmerena na zajednicu, kod obaveznih praktičnih aktivnosti studenata naglasak je stavljen na profesionalni razvoj, a kod učenja zalaganjem u zajednici profesionalni i lični razvoj studenata i briga za zajednicu posmatraju se kao jednako važni.

Zaključna razmatranja

Cilj ovog rada bio je da se istraži dimenzija treće misije univerziteta koja se odnosi na angažovanje univerziteta kroz saradnju u rešavanju društvenih izazova lokalne i/ili šire zajednice. Zaključuje se da društvena odgovornost, kao značajna karakteristika savremenog univerziteta ne pretpostavlja jedinstvenu paradigmu već sadrži više dimenzija koje se u značajnoj meri razlikuju, neretko u zavisnosti od konteksta u kojem univerziteti deluju. Poznavanje i razumevanje svake od dimenzija neophodno je u cilju sveobuhvatnog izučavanja “nove” funkcije s kojom se suočava savremeni univerzitet, ali i način da se reafirmiše humanistička ideja univerziteta u okviru negovanja volonterizma kao značajnog aspekta društveno odgovornog univerziteta.

Reference

- Branković, J., Kleut, J., & Spasojević, D. (2021). Uvod. U G. Pudar Draško & A. Pavlović (ur.), *Univerzitet u Srbiji i njegoa društvena odgovornost* (str. 23-30). Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Institut za demokratski angažman jugoistočne Evrope.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1516>
- Ćulum, B., & Ledić, J. (2010). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71-88. <https://doi.org/10.3935/rsp.v17i1.897>
- Ćulum, B., & Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Fernández, L., Fernández-López, S., Rey-Ares, L., & Bobillo, M. (2018). Innovation in the first mission of universities, *Journal of Innovation*

Management, 6(4), 32-48. https://doi.org/10.24840/2183-0606_006.004_0004

- Göransson, B., Maharajh, R., & Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: Multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36(2), 157-164. <https://doi.org/10.3152/030234209X406863>
- Hicks Petersen, T. (2015). Reviving and revising the civic mission: A radical re-imagining of “civic engagement”. *Metropolitan Universities*, 25(3), 17-30.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324. <https://doi.org/10.1007/S10734-008-9128-2>
- Kotlar, V., & Bašić, S. (2010). Uloga odgojno-obrazovnih ustanova u razvoju volonterstva u Hrvatskoj. *Acta Iadertina*, 7(1), 21-38.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441-456. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169>
- Ledić, J. (2007). *Zašto (ne) volontiramo? – stavovi javnosti o volonterstvu*. Academy for Educational Development.
- Pološki Vokić, N., Marić, I. & Horvat, G. (2013). Motivacija za volontiranje – jesu li motivi za volontiranje povezani sa spolom, ličnosti i područjem studiranja? *Revija za socijalnu politiku*, 20(3), 225-252. <https://doi.org/10.3935/rsp.v20i3.1130>
- Službeni glasnik Republike Srbije. (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (Br. 63/2021-4). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik.

SOCIALLY RESPONSIBLE UNIVERSITY – TOWARDS THE HUMANISTIC FUNCTION OF HIGHER EDUCATION

Abstract: The aim of this paper is to investigate, through theoretical analysis, one dimension of the third mission of the university - university engagement through cooperation in solving social challenges of the local and/or wider community. The first task of this paper concerns the actualisation and development of the third mission of the university, whereby special emphasis is placed on analysing contemporary efforts to connect the university and the community in terms of the production and use of knowledge that can help solve various social challenges. The second task of this research specifies the part concerning different models of encouraging and evaluating the volunteer work of

students as an important aspect of their social engagement. In the concluding part, it is stated that social responsibility, as an important characteristic of the modern university, does not assume a single paradigm, but rather contains several dimensions. Knowing and understanding each of the dimensions is necessary in order to achieve a comprehensive approach to this challenging function faced by the modern university, and also a way to reaffirm the humanistic idea of the university.

Keywords: social responsibility, the third mission of the university, higher education, volunteerism.

PEDAGOGIJA I VASPITNO-OBRAZOVNA PRAKSA

PEDAGOGY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Daliborka Popović

Učiteljski fakultet,
Univerzitet u Prištini sa privremenim
sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Srbija
E-mail: daliborka.popovic@pr.ac.rs

UDC: 371.121:37.018.2

UDC: 371.121:37.018.2

Originalni naučni rad

Tatjana Kompirović

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Prištini sa privremenim sedištem u
Kosovskoj Mitrovici, Srbija

UTICAJ RAZLIČITIH ASPEKATA ŠKOLSKOG KONTEKSTA NA OSTVARIVANJE VASPIITNE FUNKCIJE OSNOVNE ŠKOLE: PERSPEKTIVA PEDAGOGA

Sažetak: Radi ostvarivanja cilja vaspitanja, posebno u vremenu krupnih društvenih promena, neophodno je ostvarivanje stalne interakcije između vaspitnog koncepta prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Naročito je u tom pogledu važan aspekt vrednosti, odnosno moralnih i vaspitnih načela, kao bitnih parametara u vaspitanju učenika. Shodno tome, cilj istraživanja bio je usmeren na sagledavanje procena pedagoga o vaspitnom uticaju na učenike iz različitih aspekata škole. Uzorak istraživanja činilo je 97 pedagoga zaposlenih u osnovnoj školi, a istraživanje je sprovedeno pomoću upitnika koji je kreiran za potrebe istraživanja, sa visokom pouzdanošću (Krombah Alfa koeficijent 0,911). Rezultati ukazuju na činjenicu da škola ima visoko protektivnu ulogu u procesu razvoja ličnosti učenika, koju izražava kroz različite forme i aktivnosti uz proaktivnu ulogu učenika. Pored značaja rezultata za refleksiju u školsku praksu, pedagoške implikacije su sadržane i u predlozima pedagoga za unapređivanje vaspitne funkcije škole.

Ključne reči: vaspitna funkcija škole, učenik, perspektiva pedagoga.

Uvod

Promene u društvenim odnosima i stepen i intezitet digitalizacije, u direktnoj su korelaciji sa porastom antisocijalnog ponašanja kod mladih, te je često njihovo ponašanje dijametralno poželjnom, prosocijalnom ponašanju, utemeljenom na moralnim načelima i pravilima zdrave međuljudske interakcije. Iako učenje prosocijalnih oblika ponašanja svoje osnove ima u porodičnom vaspitanju, škola takođe ima veliku ulogu u tom procesu. Imajući u vidu da nije

moguće jasno diferencirati koja karika u školskom sistemu ima glavnu ulogu, a s obzirom na profesionalne zadatke pedagoga u školi, u istraživanju su praćeni njihovi stavovi o različitim uticajima iz školskog konteksta na proces vaspitanja i ponašanje učenika.

Ostvarivanje vaspitne funkcije škole počinje od teorijskog proučavanja pitanja vaspitnog rada, kroz praćenje aktuelnih problema u procesu istraživanja vaspitne prakse, analiziranje aktivnosti škola i nastavnika u ostvarivanju programa vaspitnog rada, kao i sinteze njihovih iskustava u (ne)mogućnosti (ne)ostvarivanja programa vaspitnog rada. Trnavac (1993) navodi da on mora biti problemskog karaktera i mobilizatorski po prirodi, a ne ubeđivački i usko propagandistički.

Potkonjak (2004) daje odgovor i na pitanje ko je odgovoran za ostvarivanje ovako složene funkcije naglašavajući da svi vaspitni faktori treba jedinstveno da deluju. Naglašava takođe i vaspitnu ulogu celokupne nastave, vannastavnih i vanškolskih aktivnosti, ueničkih organizacija, kulturne i javne delatnosti škole, ueničkog kolektiva, planiranje vaspitnog rada i obuke nastavnika, kao i praćenje ostvarivanja zadataka vaspitanja.

U nalazima i zaključcima objavljenih rezultata istraživanja u našoj zemlji nailazimo na niz razloga slabljenja vaspitne funkcije osnovne škole (Popović, 2019; Kompirović, Dančetočić & Radojević, 2018).

U inostranoj literaturi autori obrađuju problem (ne)vaspitanja u školama kroz tendenciju smanjenja nasilja i promociju pozitivnih oblika ponašanja i zdravog života. Rezultati istraživanja vezano za ulogu škole, s druge strane, ističu važnu ulogu osnovne škole jer ona ima relativno jedinstvenu mogućnost pristupa ogromnoj većini rizične dece u ranoj fazi školovanja i može da omogući obezbeđivanje resursa i stručnosti neophodne za rešavanje problema učenika na koordiniran način (Hebib, 2009).

Pod uticajem novih humanističkih shvatanja, vaspitno delovanje mora da polazi od holističkog pristupa, odnosno integriše svesne i nesvesne vaspitne uticaje i sve komponente vaspitanja u jedinstven proces. Takav pristup znači da se vrši i integracija procesa personalizacije i socijalizacije, društvene sredine i same ličnosti (motivacija i aktivnost) u jedinstven proces vaspitanja (Patel, 2003).

Metodološki okvir istraživanja

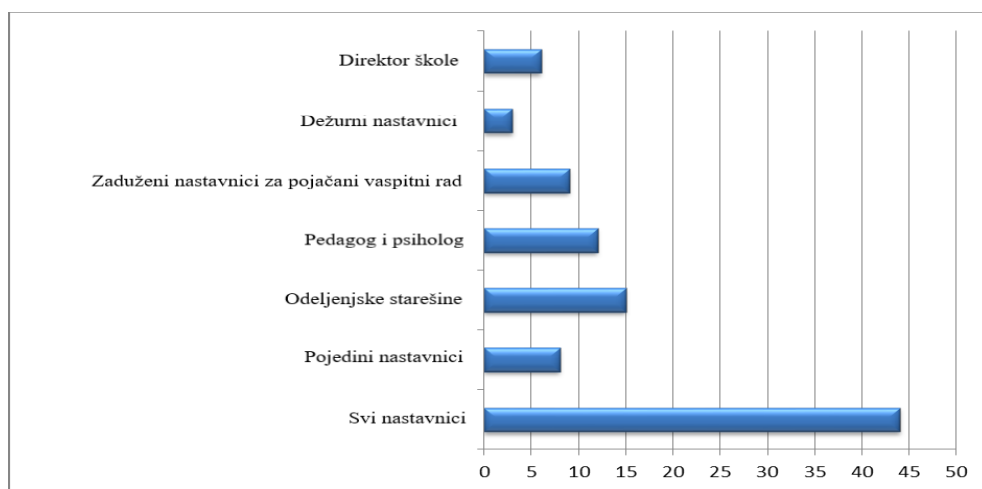
Shodno prethodno navedenom, predmet istraživanja je proučavanje vaspitne funkcije osnovne škole, a cilj je usmeren na ispitivanje njene ostvarenosti kroz utvrđivanje pedagoške valjanosti uslova značajnih za ostvarivanje vaspitnih zadataka, iz ugla stručnih saradnika. Primenjene su metoda teorijske analize i

deskriptivna metoda, a od tehnika anketiranja. Istraživanje je operacionalizovano pomoću Upitnika za ispitivanje mišljenja stručnih saradnika o školi kao vaspitnoj sredini, koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja.

Uzorak istraživanja su činili pedagozi - stručni saradnici, ukupno 97, koji su zaposleni u osnovnim školama u Srbiji. Od statističkih metoda korišćena je deskriptivna statistika, a rezultati predstavljeni u procentima.

Rezultati i diskusija

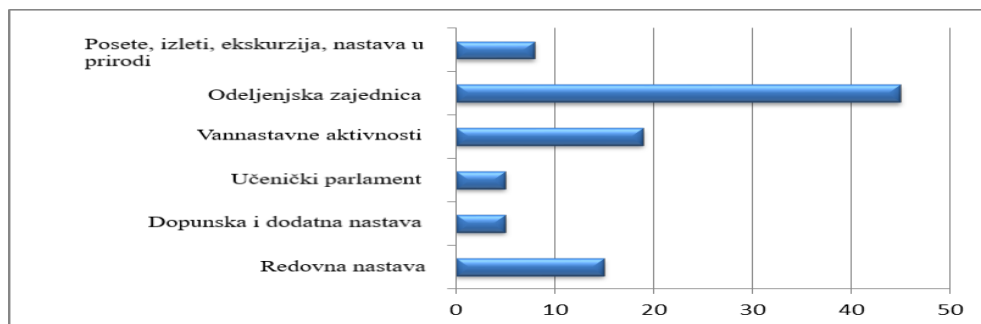
Rezultati pokazuju da pedagozi tokom radne nedelje najviše sati provedu u aktivnostima pedagoško-instruktivnog rada sa učenicima (17%). Najveći broj njih smatra da je za vaspitni rad u školi važno da poznaju sve propise iz oblasti vaspitanja i obrazovanja (35%), od čega najmanje poznaju Pravilnik o pohvaljivanju i nagrađivanju učenika, smatrajući da je to više potreba nastavnika. Najveći broj pedagoga (44%), školu posmatra pre svega kao vaspitnu, a zatim i kao obrazovnu instituciju. Na pitanje ko su po njima glavni nosioci vaspitne funkcije osnovne škole, njih 44% ističe da su to svi nastavnici. Ostali odgovori su raspoređeni u grafiku 1.



Grafik 1. Glavni nosioci realizacije vaspitne funkcije škole?

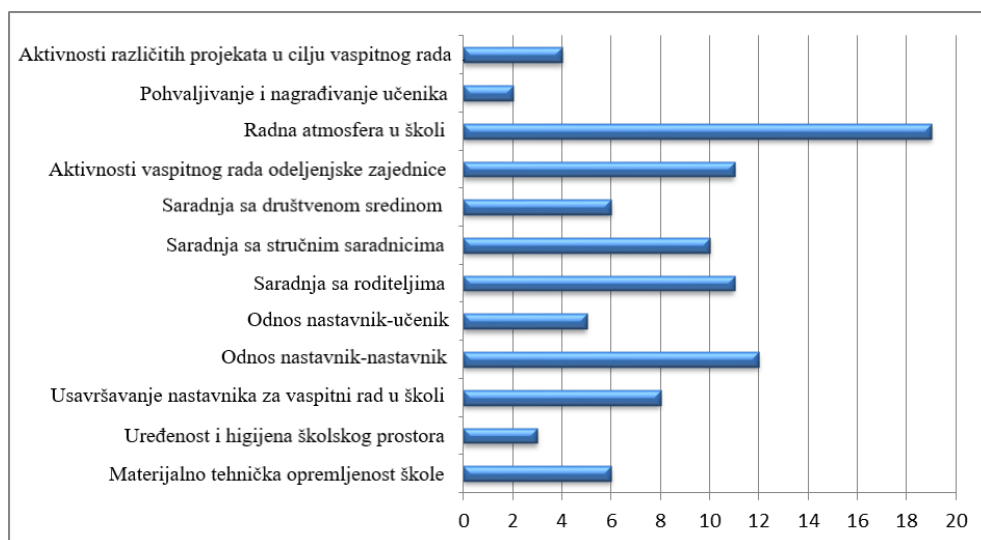
Stručni saradnici - pedagozi su imali zadatak da ispituju na koji način neki oblici vaspitno-obrazovnog rada pomažu školi da ostvari svoju vaspitnu funkciju.

Rezultati su prikazani u okviru grafika 2, iz kog se može uočiti da najveću snagu vide u odeljenjskoj zajednici, odnosno njenom funkcionisanju.



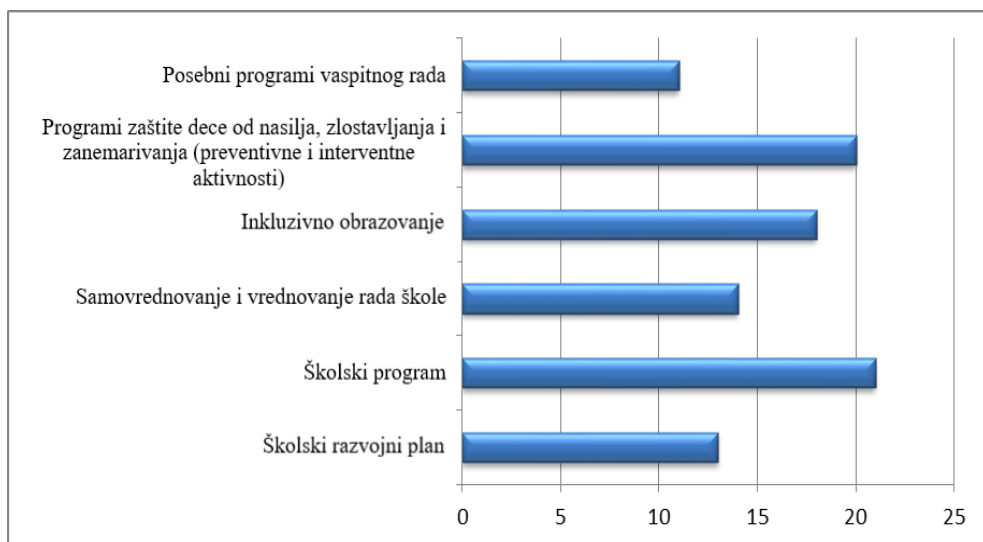
Grafik 2. Koliko navedene aktivnosti pomažu školi da ostvari svoju vaspitnu funkciju?

Dalje, kada je reč o pojedinim aspektima života i rada u školi, njihov doprinos ostvarenosti vaspitne funkcije škole procenjuju na način prikazan u okviru grafika 3, dajući najveći značaj radnoj atmosferi u školi i odnosima na različitim relacijama, apostrofirajući dodatne aktivnosti vaspitnog rada odeljenjske zajednice.



Grafik 3. Uticaj pojedinih aspekata života i rada u školi na njenu vaspitnu funkciju.

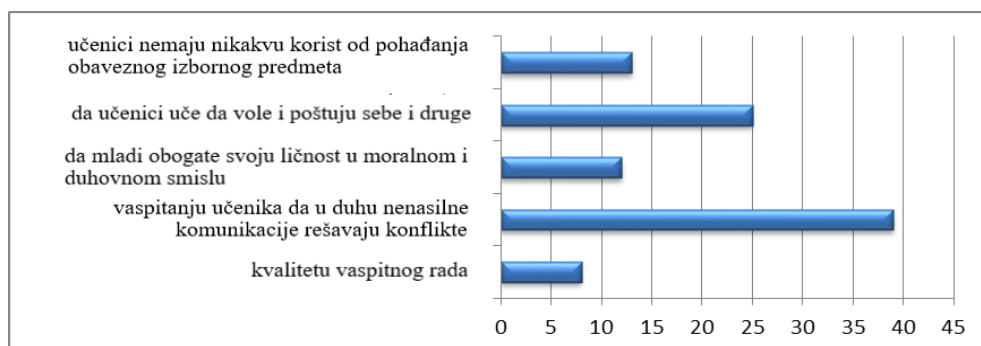
Pedagozi su procenjivali i ulogu školskih projekata i timova u ostvarivanju vaspitne funkcije škole. Rezultati ove analize su prikazani u grafiku 4, a prema njihovoj proceni, dobri školski programi imaju najveći protektivni značaj za ostvarivanje vaspitne funkcije škole, zatim aktivnosti koje se realizuju u okviru Programa zaštite dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, kao i kultura inkluzivnog obrazovanja.



Grafik 4. Procena uloge školskih projekata i timova u ostvarivanju vaspitne funkcije škole

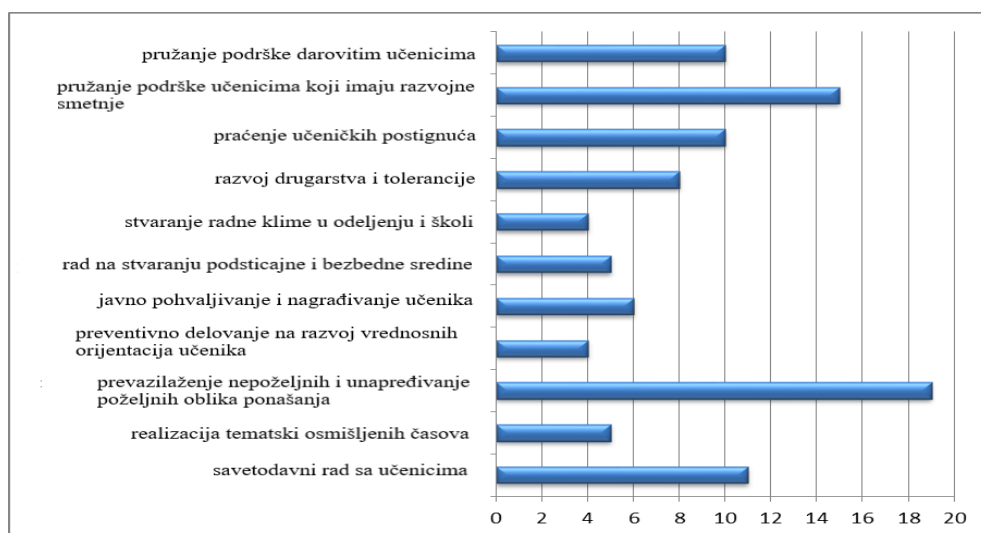
Najveći broj stručnih saradnika smatra da ocena iz vladanja ima za cilj učenje pozitivnog načina reagovanja i suzbijanje neprihvatljivog ponašanja učenika (31%), dok najmanje ocena treba da bude temelj vaspitno disciplinskog postupka, koji je neophodan u vaspitnom radu sa učenicima u osnovnoj školi. Važno je napomenuti da su stručni saradnici prilično striktni u stavu da većinu posla vezanog za obrazovni kontekst i ocenjivanje treba da ostane nastavnički posao, te da celokupan stručni kadar vannastavnog osoblja nije naročito kompetentan u tome, shodno činjenici da i nisu u nastavi. Navedeni stav se može posmatrati i kao svojevrsan razlog mišljenja većine ispitanika da ocena iz vladanja ne treba nikako da bude vezana za obrazovna postignuća učenika.

O doprinosu izbornih predmeta u ostvarivanju vaspitne funkcije škole, prema proceni pedagoga, odnosno o prevalenciji njihovog značaja za vaspitanje u duhu nenasilne komunikacije i rešavanje konflikata, može se videti iz grafika 5.



Grafik 5. Uticaj izbornih predmeta na vaspitnu funkciju škole

Najčešće aktivnosti stručnih saradnika u vaspitnom radu sa učenicima su usmerene na pružanje pomoći učenicima za dostizanje poželjnih oblika ponašanja, a najmanje rade po pitanju uticanja na razvijanje vrednosnih orijentacija i kreiranje klime u odeljenju, što je i razumljivo, s obzirom na to da po prirodi uloga u školi, to u najvećem mogu ostvarivati nastavnici (grafik 6.).



Grafik 6. Aktivnosti stručnih saradnika u vaspitnom radu sa učenicima

Pedagozi veruju u veliki doprinos vannastavnih aktivnosti za ostvarivanje vaspitne funkcije škole, ističući da pomažu učenicima da steknu socijalne veštine potrebne za efikasnu interakciju sa vršnjacima i saradničke odnose.

Najveći procenat pedagoga smatra da učenici treba da učestvuju u razmatranju i rešavanju problema u učenju i ponašanju (19%), te da se najbolji rezultati u ostvarivanju vaspitne funkcije škole postižu saradnjom između svih direktnih i indirektnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa: učenici, roditelji, nastavnici, direktor, lokalna zajednica.

Zaključak

Na osnovu prikazanih rezultata može se zaključiti da pedagozi svoje aktivnosti u ostvarivanju vaspitne funkcije škole najviše usmeravaju ka korigovanju neprihvatljivih oblika ponašanja kod učenika i to u vidu intervencija; da je za uspešno ostvarivanje vaspitne funkcije škole značajan doprinos svih nastavnika, uz doslednost, poštovanje pedagoških i zakonskih načela u oblasti obrazovanja, poštovanje individualnosti, kao i integriteta svakog učenika; da je u funkciji prosocijalnog ponašanja učenika, prema stavovima pedagoga, protektivni faktor odeljenska zajednica, aktivnosti koje promovišu pozitivno ponašanje, veća participacija učenika u celokupnom školskom sistemu, što doprinosi većem stepenu autonomije, a samim tim i preuzimanju odgovornosti za ispoljeno ponašanje. Zabrinjava činjenica da pedagozi ocenu iz vladanja smatraju adekvatnom vaspitnom merom, kao i uvid u to da je sve više disciplinskih problema u školi, a slabija saradnja sa roditeljima.

Reference

- Kompirović, T. P., Dančetočić, N. N., & Radojević, T. S. (2018). Socio-demographic determinants of school indiscipline. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 48(4), 185-206. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP48-18658>
- Patel, N. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: factors in the development of critical learners. *International Journal of Educational Management*, 17 (6), 272-284.
- Popović, D. (2019). *Porodica i škola u prevenciji vršnjačkog nasilja*. DUNP: Novi Pazar.
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (2004). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Trnavac, N. (1993). *Pedagog u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Filozofski fakultet - Institut za pedagogiju i andragogiju

THE INFLUENCE OF DIFFERENT ASPECTS OF THE SCHOOL CONTEXT ON THE REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL FUNCTION OF THE PRIMARY SCHOOL: THE PEDAGOGUES' PERSPECTIVE

Abstract: In order to achieve the goal of pedagogical education, especially in a time of major social changes, it is necessary to achieve a constant interaction between the pedagogical concept of the past, present and future. In this regard, the aspect of values, that is, moral and educational principles, as important parameters in the education of students, is especially important. Consequently, the goal of the research was to look at the evaluations of pedagogues about the pedagogical impact on students from different aspects of the school. The research sample consisted of 97 pedagogues working in elementary schools, and the research was conducted using a questionnaire that was created for the purposes of this research, with high reliability (Krombach Alpha coefficient 0.911). The results indicate the fact that the school has a highly protective role in the process of student personality development, which is expressed through various forms and activities with the proactive role of students. In addition to the importance of the results for reflection in school practice, the pedagogical implications are contained in the suggestions of pedagogues for improving the pedagogical function of the school.

Keywords: pedagogical function of the school, student, pedagogue's perspective.

Milica Jelić

Filozofski fakultet, Univerzitet Crne
Gore, Crna Gora
E-mail: milicak@ucg.ac.me

UDC: 316.728-053.4(497.16)

159.923.5-053.4(497.16)

Originalni naučni rad

Sanja Čalović Nenezić

Filozofski fakultet, Univerzitet Crne
Gore, Crna Gora

Vučina Zorić

Filozofski fakultet, Univerzitet Crne
Gore, Crna Gora

SOCIO-KULTURNA PERSPEKTIVA RAZVOJA LIČNOG I SOCIJALNOG IDENTITETA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA U CRNOJ GORI

Sažetak: Naše istraživanje je usmjereno na ispitivanje načina podsticanja, formiranja i izražavanja ličnog i socijalnog identiteta djece predškolskog uzrasta u Crnoj Gori, kroz razmatranje pedagoške interakcije vaspitač-dijete, dijete-dijete i roditelj-dijete, korišćene pedagoške strategije i vaspitno-obrazovne sadržaje, te igru i opremljenost fizičkog okruženja. Uzorak na kojem smo realizovali istraživanje obuhvataju vaspitači, djeca i roditelji u okviru šest predškolskih ustanova iz šest gradova različitih regija. Došli smo do saznanja da vaspitači najviše rade u domenu podsticanja ličnog identiteta, što i roditelji posebno prepoznaju kroz prakse poštovanja djece i individualizacije. Međutim, djeca uglavnom imaju planirane grupne aktivnosti, što je u korespondenciji sa dječjim narativom da dominiraju socijalne kategorije. Djeci je dopušteno da se slobodno igraju, izražavaju, istražuju, ali se od njih zahtijeva da razvijaju grupne identitete. Nalazi do kojih smo došli upućuju na to da se na pitanjima podsticanja i razvijanja ličnog i grupnog identiteta mora raditi još delikatnije, organizovanije, strpljivije i odgovornije.

Ključne reči: lični identitet, socijalni identitet, predškolski uzrast, Crna Gora.

Uvod

Brojna teorijska stanovišta zastupaju teoriju višestrukih identiteta, te ističu da na izražavanja identiteta u djetinjstvu, utiču raznovrsni faktori, kao što su prihvaćenost od porodice, vršnjaci, grupe i širi društveni kontekst. Ovaj koncept razvoja višestrukih identiteta ističe i ulogu socijalizacije u procesima formiranja i

izražavanja identiteta. Socijalni konstruktivizam, na primjer, posmatra i proučava interakcije koje pojedinac konstantno ostvaruje sa drugima i na taj način gradi njegova viđenja sebe, svijeta i drugih. Oni se zasnivaju na pripadnosti određenim grupama (socijalni ili grupni identiteti) i izvršavanju određenih uloga. Ove različite složene pozicije mogu često biti međusobno u koliziji, te je logično da se osoba nađe u konfliktu među određenim pozicijama, statusima i ulogama (Gross, Mason Ward, & McEachern, 1958; Secord & Backman, 1974; Jackson & Burke, 1965, prema: Burke et al., 2003). U tom kontekstu, savremena teorija predškolskog vaspitanja i obrazovanja implicira da bi kurikulum ranog vaspitanja trebalo prilagoditi djetetu, a ne poučavanju i učenju, da treba uvažiti potrebe, sposobnosti i interese djece, uvažiti i iskoristiti njihovu radoznalost i podržati prirodne načine učenja djece (Petrović-Sočo, 2009). Ovakav kurikulum se ne može unaprijed osmisliti i propisati, ili napraviti tako da bude određen sadržajima proučavanja, već se dominantno fokusira na cjelokupno okruženje (Miljak, 2007).

U radu polazimo od shvatanja najčešće prihvaćenog antropološkog stanovišta da se i lični i grupni identiteti formiraju u odnosu na društvene razlike. U tom smislu, svaki identitet predstavlja relaciju, te je prilikom procesa identifikacije potrebno adekvatno povezivanje i usaglašavanje ličnog i grupnog identiteta, koji predstavljaju dva procesa humanizacije čovjeka. Lični identitet odnosi se na različitosti individua, dok se grupni identitet odnosi na zajedničke karakteristike određene kulturne i društvene zajednice (Jelić, 2019).

Lični i socijalni identitet se teško mogu proučavati odvojeno, budući da imaju uzajamne interakcije, utiču jedan na drugi, a nastaju usljed socijalnih interakcija u društvu. Djeca mogu da budu nosioci promjena, mogu da oblikuju i da se 'samosocijalizuju', kreiraju dnevne rutine u svom okruženju, ukažu na sopstvene potrebe u određenim momentima, te da predvide svoj budući razvoj (James, 2009). Ipak, moramo istaći da djeca i njihov razvoj zavise i zavisni su od velikog broja faktora (Jelić, 2019), a budući da je predškolska ustanova jedan od najznačajnijih faktora razvoja ličnosti djeteta, da u njoj provode dobar dio dana, neupitna je njena uloga u procesu izgradnje dječjih identiteta.

Naše istraživanje usmjereno je na istraživanje *načina na koji se formira i izražava lični i socijalni identitet kod djece predškolskog uzrasta u Crnoj Gori*, u cilju formiranja slike na koji način institucionalni i porodični uticaji obezbjeđuju djeci da sačuvaju sopstvenost, ali i sa druge strane, da se adaptiraju kulturnim i socijalnim uticajima.

Metodologija

Ključna istraživačka pitanja kojima smo se rukovodili u istraživanju bila su: 1. Ispitati kako se kroz pedagoške interakcije vaspitač-dijete, dijete-dijete, roditelj-dijete formira i manifestuje lični i socijalni identitet kod djece; 2. Ispitati kako se kroz pedagoške strategije i vaspitno-obrazovne sadržaje formira i manifestuje lični i socijalni identitet kod djece. 3. Ispitati kako se kroz igru i opremljenost fizičkog okruženja formira i manifestuje lični i socijalni identitet kod djece.

Uzorak istraživanja

Uzorak na kojem smo realizovali istraživanje obuhvataju vaspitači, djeca i roditelji u okviru šest JPU iz šest gradova na teritoriji Crne Gore, koji pripadaju različitim regijama. U našem istraživanju primjenjivali smo tzv. proporcionalno stratifikovano uzorkovanje.

Tabela br.1. Struktura uzorka istraživanja

<i>Regije/Gradovi/Ustanove</i>	<i>Broj vaspitača</i>	<i>Broj djece</i>	<i>Broj roditelja</i>
Centralna regija	5	20	25
Podgorica, JPU „Đina Vrbica”			
Cetinje, JPU: „Zagorka Ivanović”	5	20	25
Sjeverna regija			
Bijelo Polje, JPU: „Dušo Basekić”	5	22	25
Rožaje, JPU: „Boško Buha”	5	19	25
Primorska regija			
Tivat, JPU: „Bambi”	5	23	25
Ulcinj, JPU „Solidarnost”	5	20	25
Ukupna vrijednost	30	124	150

Instrumenti istraživanja

U okviru kvalitativnog istraživačkog pristupa primjenjivali smo tehniku sistematskog posmatranja, i tehniku intervjuisanja. U okviru tehnike sistematskog posmatranja konstruisan je protokol posmatranja koji je obuhvatao indikatore na temelju naših polaznih istraživačkih pitanja, i to: dječja prava, sadržaji (mediji), vaspitne strategije, fizičko okruženje, interakcije (na svim relacijama) i igru.

U okviru kvantitativnog istraživačkog pristupa primjenjivali smo tehniku anketiranja. U okviru tehnike intevjuisanja konstruisan je protokol intervjuja za realizaciju fokus grupnih intervjuja sa vaspitačima i foto-intervju, koji je namijenjen djeci individualno. Protokol intervjuja za realizaciju fokus-grupnih

intervjua sa vaspitačima bazira se na setu pitanja koja obuhvataju sve početne kategorije istraživanja, sa ciljem otvaranja grupne diskusije, te prikupljanja podataka o mišljenjima, idejama, osjećanjima, stavovima, vjerovanjima i iskustvima vaspitača o elementima ličnog i socijalnog identiteta. Anketni upitnik, koji je namijenjen roditeljima, strukturiran je na osnovu teorijske analize podataka koja obuhvata kategorije navedene u protokolu posmatranja. Anketni upitnik je zatvorenog tipa, sa ponuđenim odgovorima, odnosno tvrdnjama. U cilju efikasnijeg prikupljanja podataka realizovano je grupno anketiranje roditelja djece koja idu u vrtiće obuhvaćene uzorkom istraživanja. Foto-intervju, koji je namijenjen djeci, je prema svojoj formi vezan (strukturisan) i obuhvata set različitih fotografija u odnosu na koje se postavlja isti set pitanja za svu djecu. Tom prilikom se djeci ne daju opširna objašnjenja, ne sugerise se odgovor, ne daju savjeti, niti iskazuje mišljenje, već je od djece traženo da odgovore na pitanja koja prate svaku od fotografija. Djeca su individualno intervjuisana. U procesu intervjuisanja djeci je prikazano po 5 fotografija koje simbolizuju lični i socijalni identitet.

Rezultati

U cilju dobijanja sveobuhvatne slike o podršci razvoja ličnog i socijalnog identiteta djece u predškolskim vaspitno-obrazovnim institucijama, dalje ćemo najpre prikazati rezultate dobijene intervjuisanjem vaspitača, potom roditelja i djece, a na kraju rezultate dobijene opservacijom vaspitno-obrazovnog rada.

Perspektiva vaspitača o razvoju ličnog i socijalnog identiteta djece

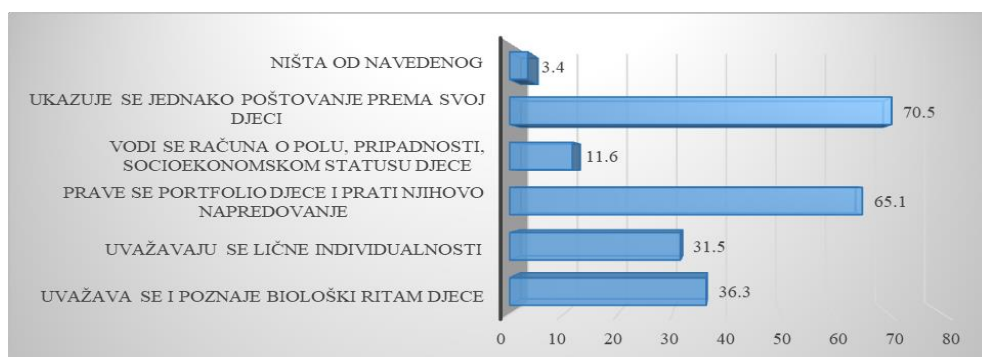
Rezultati pokazuju da vaspitači identitet u najširem smislu doživljavaju kao autentičan stav, „*biti ono što jesi*”, „*imati svoje ja*”. Identitet se takođe doživljava i kao konačna kategorija, „upravljiva” i sa rezultatom koji se pokazuje u određenom trenutku.

Vaspitači ističu kako se najviše radi na domenu individualnog identiteta. Najčešće pominjana aktivnost kojom se nastoji ispoštovati pravo djeteta na iskazivanje sopstvene individualnosti i identiteta je „Dijete dana”, ali ima i drugih, raznorodnih primjera individualizacije. Individualni identitet se poštuje kroz činjenicu poštovanja prava na izbor i volju djeteta, kroz proces koji je u crnogorskom vaspitno-obrazovnom sistemu prepoznat kao proces individualizacije vaspitno-obrazovnog rada.

Na drugoj strani, vaspitači opisuju dobro poznatu organizaciju strukturiranih aktivnosti u vrtiću. Kada je riječ o fizičkom okruženju, ono što je prisutno u većini sredina tiče se individualnih i grupnih fotografija, odnosno, tiče se osnaživanja osjećaja individualnosti, ali i pripadnosti grupi.

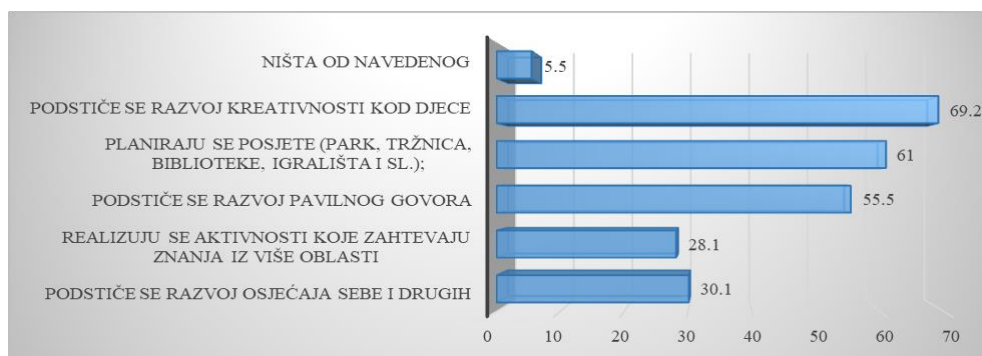
Perspektiva roditelja o razvoju ličnog i socijalnog identiteta djece

Na pitanje na koje načine je predškolska ustanova usmjerena na razvoj lične, emocionalne i tjelesne dobrobiti djeteta, dobili smo sledeće podatke:



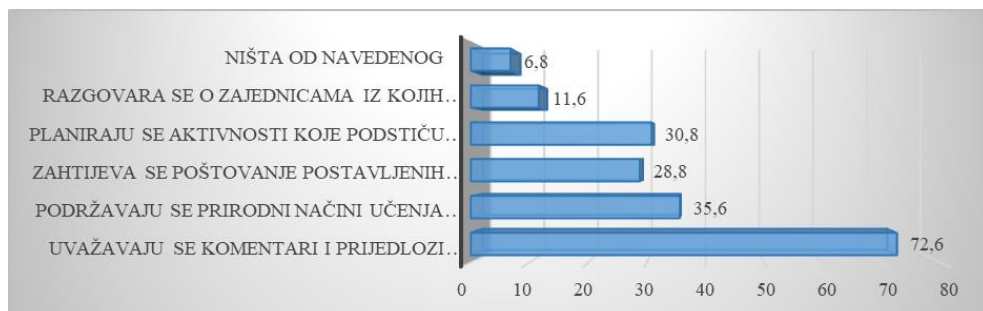
Grafikon br. 1. Predškolska ustanova je usmjerena na razvoj lične, emocionalne i tjelesne dobrobiti

Na pitanje da li se u predškolskoj ustanovi koriste sadržaji koji pospešuju osjećaj samovrjednovanja kod djeteta, dobili smo sledeće podatke:



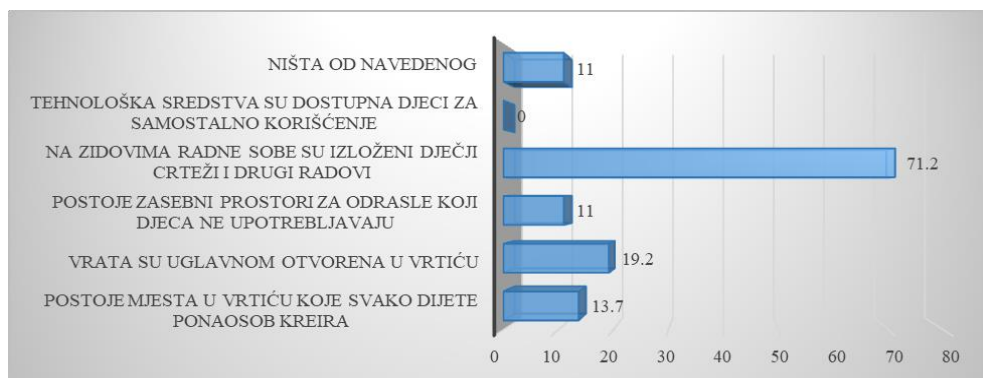
Grafikon br. 2. U predškolskoj ustanovi se koriste sadržaji/aktivnosti koji pospešuju osjećaj samovrjednovanja kod djeteta

Na pitanje da procijene koji su od navedenih načina rada usmjerenih na poštovanje informacija koje dobijaju o djeci prisutni u vaspitno-obrazovnom radu u ustanovi, roditelji odgovaraju na sljedeći način:



Grafikon br. 3. Predškolska ustanova uvažava informacije koje dobijaju od roditelja o djeci

Odgovori roditelja na pitanje koji su od elemenata okruženja prisutni u vrtićkoj ustanovi, a utiču podsticajno na razvoj djeteta, prikazani su na sljedećem grafikonu:



Grafikon br. 4. Okruženje u predškolskoj ustanovi podsticajno je za razvoj djeteta

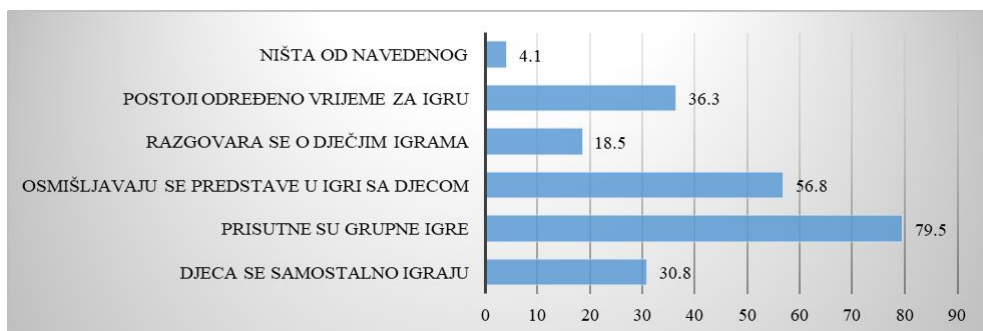
Postoji statistički značajna razlika u regionima ($p = 0.001$, $\chi^2 = 30.804$), na način da skoro trećina ispitanika u južnom regionu (30%) NE SMATRA UOČLJIVIM, dok skoro svi ispitanici iz sjevernog (85,4%) ili centralnog (97,4%) regiona smatraju da je okruženje VEOMA podsticajno za razvoj djeteta.

Na pitanje da izaberu one odlike odnosa vaspitača i djeteta koji su ključni za njegovu otvorenost, dobili smo sledeće podatke:



Grafikon br. 5. Odnosi između vaspitača i djece su otvoreni

Na pitanje da procijene koji od ponuđenih aspekata vrtićkog života doprinosi razvoju osjećaja ličnog i grupnog identiteta kod djeteta, dobili smo sledeće podatke:

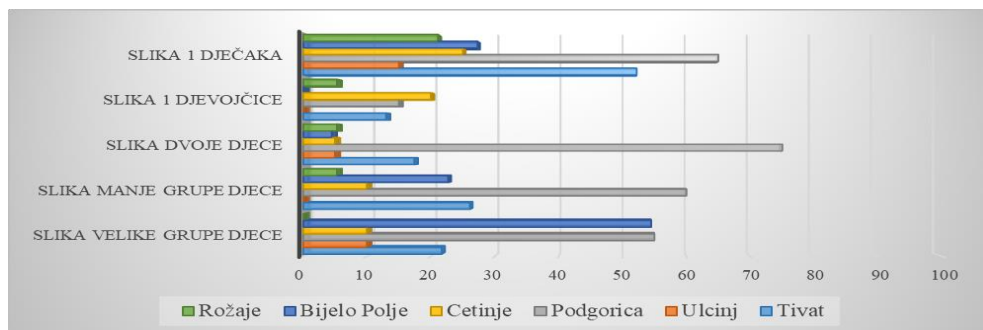


Grafikon br. 6. Igre koje podstiču razvijanje grupnog i ličnog identiteta

Postoji statistički značajna razlika u regionima ($p = 0.005$, $\chi^2 = 14,847$), na način da ispitanici u južnom regionu (17,4%) NE SMATRAJU UOČLJIVIM, dok preko 90% u sjevernom (90,5%) i centralnom (95,3%) regionu smatra ove igre VEOMA prisutnim u vrtićima.

Procjena razvoja ličnog i socijalnog identiteta kroz dječje narative

Na sledećem grafikonu prikazane su teme fotografija u okviru nacionalne dimenzije identiteta i dobijeni rezultati istraživanja po gradovima:



Grafikon br.7. Podaci dječje perspektive društvenih/ličnih kategorija

Podaci pokazuju da djeca iz centralnog regiona u najvećem postotku imaju izgrađen nivo razumijevanja razlika između fotografija koje prikazuju društvene i lične kategorije. Kada je u pitanju društveni/grupni identitet, koji se odnosi na zajedničke karakteristike i sličnosti, podaci pokazuju da u svakom regionu dominira po jedna vaspitna grupa djece, u rasponu od 20% do 50%, koja sliku velike i manje grupe djece povezuju sa određenim socijalnim kategorijama. Najčešće školu vezuju za veliku grupu djece, a vrtić za manju grupu djece na fotografijama. U preostala tri grada najviše 10% djece je iskazalo slične asocijacije. Kada je u pitanju lični identitet, koji se odnosi na različitosti individua, a koje su simbolički predstavljene fotografijama jednog dječaka i jedne djevojčice (polna razlika), u svim gradovima veći postotak djece je isticalo sliku dječaka u odnosu na sliku djevojčice. U ovom kontekstu ostaje pitanje da li je vlastita polna pripadnost uticala na odgovor djece? Generalno, podaci pokazuju da fotografije koje predstavljaju veliku i manju grupu djece, odnosno društvenu kategoriju, impliciraju više značenja za djecu nego fotografije pojedinaca.

Podrška razvoju ličnog i socijalnog identiteta

Podaci dobijeni analizom ekstenzivnog protokola posmatranja prikazani su u sljedećoj tabeli (radi praćenja nalaza po gradovima korišćeni su markeri velikih štampanih početnih slova u imenima gradova):

Tabela br. 1. Podaci dobijeni opservacijom rada predškolskih ustanova

Indikatori	Veoma prisutno		Srednje prisutno		Nimalo prisutno	
	Lični	Socijalni	Lični	Socijalni	Lični	Socijalni
Dečja prava	TR BP	R BP	UCP	C		UTP
Sadržaji/mediji	BP	R BP	UTR	TCP	CP	U
Vaspitne strategije	BP		TRCP	BP	U	UTRCP
Fizičko okruženje		BP	TC BP		URP	
Interakcije	C BP	BP	TRP	TRCP	U	U
Igra		R	TC BP	BP	URP	UTCP

Opšti nalazi govore da je institucionalni okvir podrške razvoju ličnog identiteta procenjen kao VEOMA PRISUTAN u tri sredine, u dve u domenu dečjih prava i interakcije, a u jednoj u domenu dječjih prava, sadržaja, vaspitnih strategija i interakcija. U najvećem broju sredina (tri i četiri) procenjen je kao SREDNJE PRISUTAN u svim domenima, a kao NIMALO PRISUTAN najviše u polovini sredina, i to u domenu fizičkog okruženja i igre. Kada je u pitanju podrška razvoju socijalnog identiteta, kao VEOMA PRISUTAN procenjeno je u samo dvije sredine, u jednoj u domenu dječjih prava, sadržaja i igre, a u drugoj u domenu dječjih prava, sadržaja, fizičkog okruženja i interakcija. Kao SREDNJE PRISUTAN procenjeno je u tri sredine u domenu sadržaja a u četiri u domenu interakcija, dok je domen dječjih prava, strategija i igre procenjen u samo jednoj sredini. Kao NIMALO PRISUTAN procenjeno je u više od polovine sredina u domenu igre i vaspitnih strategija.

Zaključna razmatranja

U odnosu na dobijene nalaze dolazimo do saznanja da vaspitači najviše rade u domenu podsticanja ličnog identiteta, jer se trude da podstiču djecu da iskazuju sopstvene individualnosti, te poštuju dječja prava na izbor i sopstvenu volju. Ističu da je u crnogorskom vaspitno-obrazovnom sistemu ovakav način postupanja prepoznat kao proces individualizacije vaspitno-obrazovnog rada. Roditeljska perspektiva takođe upućuje na to da je predškolska ustanova *veoma* usmjerena na razvoj lične, emocionalne i tjelesne dobrobiti djece, i to tako što roditelji posebno prepoznaju prakse *poštovanja djece* i *individualizacije*. Međutim, indikacije koje smo dobili od vaspitačica su da djeca uglavnom imaju planirane grupne aktivnosti, koje se odvijaju po centrima interesovanja, a da se slobodno vrijeme za igru ne planira, već se djeci prepušta izbor i saigrača i aktivnosti. Sve vodi ka tome da je potrebno postati član grupe i kolektiva (vrtičke grupe u našem slučaju) i učestvovati u organizovanim aktivnostima. Ovakve aktivnosti mogu da podstiču grupni, a na neki način

ograničavaju lični identitet, a upitno je da li se ovakva organizacija rada primjenjuje iz 'praktičnih' ili nekih drugih razloga (Jelić, 2019). Navedene indikacije su u korespondenciji sa nalazima dobijenim primjenom foto-intervjua sa djecom, jer dječji narativi upućuju na to da dominiraju socijalne kategorije u dječjoj perspektivi. Da li se na štetu ličnog razvoja i podsticanja i razvijanja ličnog identiteta radi na ukalupljivanju djece u 'grupe' i razvijanju brojnih grupnih i socijalnih identiteta?

Ipak, može se zaključiti da djeca aktivno učestvuju u dijelu konstrukcije i izražavanja ličnog i grupnih identiteta. Djeca aktivno participiraju u tom procesu, ali su ipak nekada inhibirana uslovima i situacijama u kojima se nalaze. Najveći problemi na koje smo naišli su sledeći: *neadekvatno prostorno rješenje, adaptirane i prilagođene učionice*, nepostojanje dovoljno prostora, *problem prekobrojnosti djece u vaspitnim grupama*, što u velikoj mjeri otežava i 'smanjuje' efikasnost rada, te mogućnosti podsticanja dječjih identiteta, nedostaci uglavnom oslikani *u nedostacima materijala za manipulisanje u učionicama*, i zatvorenošću društvene sredine za uticaje različitih kultura. Nalazi do kojih smo došli upućuju na to da se u Crnoj Gori na *pitanjima podsticanja i razvijanja ličnog i grupnog identiteta kod djece predškolskog uzrasta mora raditi još delikatnije, organizovanije, strpljivije i odgovornije*.

Reference

- Denevi, E. & Carter, R. (2006). Multicultural seminar: A new model for professional development. *Multicultural Perspectives*, 8(2): 18-24.
- Dryden, G. & Vos, J. (2004). *Revolucija u učenju: kako promeniti način na koji svet uči*. Beograd: Timgraf.
- Golubović, Z. (1999). *JA i DRUGI. Antropološka istraživanja individualnog i kolektivnog identiteta*. Beograd: Republika.
- Hogg, M. A. (2006). Social identity theory. In: Burke (Ed.). *Contemporary social psychological theories*, (pp. 111-136). Stanford: Stanford University Press.
- Hornsey, M. & Hogg, M.A. (2000). Assimilation and Diversity: An Integrative Model of Subgroup Relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), pp. 143-156.
- James, A. (2009). Agency. In: Qvortrup, Corsaro & Honig (Eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London; New York: PALGRAVE MACMILLAN. Doi:10.1057/978023027468
- Jelić, M. (2019). *Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte samokontrole i inicijativnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore. Doktorska disertacija.

- Kopas-Vukašinović, E. (2007). Igrom do znanja predškolskog djeteta. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), str. 455-469.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima. U: Baucal (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, (str. 113-133). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mark, E. (2009). Identitetska izgradnja pojedinca. U: Harpen, K. i Ruano-Borbalan (ured.) *Identitet(i)*, (str. 41-50). *Pojedinac, grupa, društvo*. Beograd: Clio.
- Milić, S. (2008). Savremeni obrazovni sistemi. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić (ured.). *Kurikulum*, (str. 177-215). Zagreb: Školska knjiga.
- Overview: MELQO: Measuring Early Learning Quality and Outcomes*, UNESCO.
- Pavlović, J. (2012). Identitet i uloga. U: Šefer Ševkušić (ured.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Deo I. Novi pristup obrazovanju*, (str. 183-200). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Petrović Sočo B. (2009). Međuovisnost kurikuluma ranoga odgoja i institucijskoga konteksta. U: Bouillet, i Matijević (ured.): *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja*, (str. 185-196). Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social Psychology*, 18(2), pp. 183–90. Doi: 10.1111/j.2044-8260.1979.tb00324.x.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In Austin & Wochel (Eds.). *The social psychology of intergroup relations*, (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Te Whāriki - He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa - Early childhood curriculum (2017). Wellington, New Zealand: The Ministry of Education. Pristupljeno 15. 10. 2017. Dostupno na: <https://education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/te-whariki>.
- Turner, J. C, Hogg, M. A, Oakes, P. J, Reicher, S. D, & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Turner, R. (1988). Personality in society: Social psychology's contribution to society. *Social Psychology Quarterly*, 51, pp. 1-10.

SOCIO-CULTURAL PERSPECTIVE OF PERSONAL AND SOCIAL IDENTITY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN IN MONTENEGRO

Abstract: This research was focused on examining the ways of encouraging, forming, and expressing the personal and social identity of children of preschool age in Montenegro, through consideration of the pedagogical interaction between teacher-child, child-child, and parent-child, using pedagogical strategies and educational content, as well as playing games and equipment of the physical environment. The sample on which the research has been carried out includes educators, children, and parents within six public kindergartens from six cities in different regions. Within the framework of the qualitative research approach, the authors applied the technique of systematic observation and the interviewing process, and within the framework of the quantitative research approach they used pre-designed questionnaires. The authors concluded that educators work primarily in the domain of encouraging personal identity, which parents have recognized especially through practices of respecting a child's identity and individualization. However, children mostly have planned group activities, which is in correspondence with the children's narrative that social categories dominate. Children are allowed to play, express, and explore freely, but they are required to develop group identities. The findings indicate that the issues of encouraging and developing personal and group identity must be worked on more delicately, in a more organized manner, more patiently, and more responsibly.

Keywords: personal identity; social identity; preschool age, Montenegro.

PODSTICANJE RAZVOJA SPOSOBNOSTI SAMOSTALNOG UČENJA U INDIVIDUALNO PLANIRANOJ NASTAVI¹

Sažetak: Oslanjajući se na ključne postavke konstruktivističke i fenomenološke didaktičke paradigme u koncipiranju metodologije eksperimentalnog istraživanja, autor polazi od pretpostavke da će individualno planirana nastava značajno doprinijeti razvoju učenikovih sposobnosti samostalnog učenja. Problem eksperimentalnog akcionog istraživanja bio je utvrđivanje uticaja individualno planirane nastave na razvoj učenikove sposobnosti samostalnog učenja. Dominirajuća metoda u našem istraživanju je eksperiment sa paralelnim grupama. Nakon jednogodišnje primjene didaktički utemeljene individualno planirane nastave matematike, nisu značajno unapređene sposobnosti samostalnog učenja učenika eksperimentalne grupe u odnosu na inicijalno ispitivanje, ali su ustanovljene značajne razlike u odnosu na učenike kontrolne grupe sa kojima je realizovana neindividualizovana nastava. Te razlike su značajne, jer su učenici kontrolne grupe nazadovali u odnosu na svoje početke. Didaktičko-metodičke i andragoške implikacije istraživanja su: identifikacija, primjena, evaluacija i diseminacija efikasnih tehnika samostalnog učenja u individualizovanoj nastavi i inoviranje studijskih programa nastavničkih fakulteta s ciljem djelotvornijeg pripremanja studenata za planiranje, primjenu i vrednovanje tehnika samostalnog učenja u inovativnoj nastavi.

Ključne riječi: individualno planirana nastava, samostalno učenje, profil učenika, individualni vaspitno-obrazovni program.

Uvod

Za cjelovitije rasvjetljavanje razvoja sposobnosti samostalnog učenja u individualno planirane nastave značajna orijentacija bile su postavke humanističkih psiholoških teorija ličnosti (Olport, 1969; Maslow, 1954; Rogers, 1965), Galjperinova

¹ Pokazatelji empirijskog istraživanja i dijelovi teksta preuzeti su i za ovaj rad adaptirani iz doktorske disertacije autora pod nazivom *Didaktičke osnove i obrazovno-vaspitni efekti individualno planirane nastave*, odbranjene 9. 7. 2018. godine na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci.

teorija etapnog formiranja umnih radnji (Knežević, 1986), socio-kulturna teorija Lava Vigotskog (1996), postavke teorija Kvalitetne škole (teorija kontrole i realitetna terapija) (Glasser, 2005), Škole života (humanističko-personalistička pedagogija) (Amonašvili, 1999) i teorijske postavke alternativne škole u Samerhilu (Nil, 2003). Samostalno učenje u individualno planiranoj nastavi dominantno se može utemeljiti na dvije didaktičke paradigme: fenomenološkoj (Rudakova, 2005) i konstruktivističkoj (Matijević i Topolovčan, 2017). Prema fenomenološkoj didaktičkoj paradigmi učenik se prihvata kao autentično biće. Učenikov „fenomenalni svijet“ predstavlja „ključ“ za razumijevanje njegovih percepcija i interpretacija stvarnosti, kao i njegovog ponašanja. Ta autentičnost se podržava planiranjem, realizacijom i evaluacijom individualnih obrazovno-vaspitnih programa. „Kroz individualno planirana vježbanja, temeljena na konstruktivističkoj didaktičkoj paradigmi, učenici aktivno, samoodgovorno i samoorganizovano usvajaju programske sadržaje, tj. otkrivaju, produkuju ili „konstruišu spoznaje“ o objektivnoj stvarnosti” (Jerković, 2019, str. 8).

Potpunije teorijsko zasnivanje samostalnog učenja u individualno planiranoj nastavi moguće je ostvariti uvažavanjem ključnih tematski tangenčnih postavki: kibernetičko-informacijske teorije Feliksa fon Kubea (Cube, 1994), Klafkijeve kritičko-konstruktivne teorije (Klafki, 1994), Vinkelove kritičko-komunikativne teorije (Winkel, 1994), teorije kurikuluma Kristine Meler (Möller, 1994), teorije razvijajuće nastave (Davidov, 1995) i teorije konfluentnog obrazovanja (Slatina, 2005).

U teorijskom zasnivanju samostalnog učenja u individualno planiranoj nastavi instruktivne su bile i teorijske postavke savremenih nastavnih sistema, a posebno nastave različitih nivoa složenosti (Ilić, 1998), inkluzivne nastave (Ilić, 2012), a dijelom i responsibilne nastave (Ilić, 2002).

Istraživanja u kojima su verifikovani pozitivni efekti varijanti sistema individualizovane nastave na poboljšanje sposobnosti samostalnog učenja bila su oslonac u koncipiranju metodologije istraživanja. Izdvojamo eksperimentalna istraživanja uticaja:

- individualno planirane nastave na pospješivanje sposobnosti samostalnog čitanja, pisanja, spelinga, učenja elementarne matematike i prirodnih nauka (Duane, 1975),
- nastave različitih nivoa složenosti na unapređivanje brzine čitanja u sebi, brzine glasnog čitanja i pismenog izražavanja učenika (Ilić, 1998),
- nastave na više nivoa složenosti multimedijalnim pristupom na samostalno usvajanje znanja i samoevaluaciju usvojenih znanja (Stanković, 2005) i

- inkluzivne nastave na pospješivanje sposobnosti razumijevanja pročitano­g teksta, pismenog izražavanja i verbalne kreativnosti (Ilić, 2012).

Metod

Cilj istraživanja bio je utvrđivanje uticaja individualno planirane nastave na učenikove sposobnosti samostalnog učenja matematike u četvrtom i petom razredu osnovne škole. *Hipoteza* istraživanja glasila je: pretpostavljamo da će didaktički utemeljen sistem individualno planirane nastave značajno uticati na razvoj sposobnosti samostalnog učenja matematike učenika eksperimentalne grupe u odnosu na njihovo inicijalno stanje, kao i u odnosu na učenike sa kojima je realizovana tradicionalna (neindividualizovana) nastava.

U istraživanju primijenjene su sljedeće naučnoistraživačke metode: 1. Metoda teorijske analize i sinteze, 2. Eksperiment sa paralelnim grupama, 3. Servej (survey) istraživački metod i 4. Akciona ili djelatna metoda.

Eksperimentalni faktor ili nezavisna varijabla u istraživanju bila je individualno planirana nastava. Realizaciji eksperimentalnog faktora prethodile su sljedeće etape:

1. identifikacija razvojnih potencijala i obrazovnih postignuća učenika i izrada personalnih profila učenika,
2. planiranje i pripremanje individualno planirane nastave (kreiranje individualnih obrazovno-vaspitnih programa).

Vježbanje u skladu sa vlastitom pozicijom na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda u zoni narednog razvoja, bilo je kontinuirano podržano personalizovanim nastavnikovim djelotvornim poučavanjem, koje je omogućavalo brže prelaženje iz zone narednog u zonu aktuelnog razvoja.

Analogno metodama istraživanja primijenjene su sljedeće istraživačke tehnike:

1. Testiranje, 2. Intervjuisanje, 3. Sistematsko posmatranje, 4. Kvalitativna analiza sadržaja, i 5. Studija slučaja.

U eksperimentalnom istraživanju razvoja sposobnosti primijenjeni su sljedeći instrumenti.

1. Test sposobnosti samostalnog učenja matematike – T–SPOSUM–IV (A forma $\alpha = 0,92$ i B – forma $\alpha = 0,98$),
2. Test sposobnosti samostalnog učenja matematike – T–SPOSUM– V (A forma $\alpha = 0,98$ i B forma – $\alpha = 0,80$)
3. Protokol vezanog intervjuja za učenike i
4. Tematski dnevnik posmatranja.

Navedeni instrumenti su i dijagnostičko-razvojni i istraživački.

Populaciju u istraživanju činili su svi učenici IV i V razreda u banjalučkim osnovnim školama školske 2014/2015 godine. U uzorku je bilo 150 učenika (71 učenik u eksperimentalnim i 79 učenika u kontrolnim odjeljenjima). Navedeni uzorak bio je namijenjen za identifikaciju poduzorka učenika koji će učestvovati u eksperimentalnom programu i njima ekvivalentnih parova iz kontrolnih odjeljenja, te za sagledavanje pozicije tih učenika po sposobnostima samostalnog učenja matematike u odnosu na vršnjake iz njihovog odjeljenja. Eksperimentalni poduzorak činila su 32 učenika IV i V razreda (16 učenika eksperimentalne i 16 učenika kontrolne grupe).

U istraživanju su primijenjeni sljedeći statistički postupci: normalna distribucija i z -vrijednosti, jednofaktorska analiza varijanse ponovljenih mjerenja i jednofaktorska analiza kovarijanse.

Rezultati i diskusija

Prema statističkim pokazateljima jednofaktorske analize varijanse ponovljenih mjerenja sposobnosti samostalnog učenja matematike u eksperimentalnoj grupi, u kojoj je realizovan program individualno planirane nastave, nije ostvaren značajan napredak, ali ni nazadovanje kao u kontrolnoj grupi ($F_{(1,15)} = 1,35$; $p = 0,26$). Parcijalni eta kvadrat (Partial Eta Squared) pokazuje da je uticaj eksperimentalnog faktora slab ($\eta^2 = 0,08$). Matematički sadržaji su uglavnom kompleksni, što je zahtijevalo veću uključenost nastavnika. Što je veća strateška odgovornost nastavnika, manja je odgovornost i angažovanost učenika. Vjerujemo da bismo značajnije pomake mogli očekivati nakon dužeg vremenskog perioda, kada bi se mogao ostvariti i „transfer kompetencije (strateške odgovornosti) od učitelja ka učeniku” (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017, str. 54).

Tabela 1. Pokazatelji jednofaktorske analize varijanse ponovljenih mjerenja sposobnosti samostalnog učenja matematike u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi (ANOVA)

Grupa	Mjerenje	N	M	SD
E	inicijalno	16	20,02	5,16
	finalno	16	20,90	3,85
$(F_{(1,15)} = 1,35$; $p = 0,26$; $\eta^2 = 0,08$)				
K	inicijalno	16	20,03	4,10
	finalno	16	17,12	3,97
$(F_{(1,15)} = 9,50$; $p = 0,01$; $\eta^2 = 0,38$)				

Rezultati jednofaktorske analize ponovljenih mjerenja samostalnog učenja matematike u kontrolnoj grupi pokazuju da su učenici značajno nazadovali u odnosu na početno stanje. Radeći na uobičajen način, tj. ponavljanjem matematičkih operacija koje im je nastavnik pokazao, vjerovatno je da su učenici gubili interesovanje. Pored toga, matematički sadržaji su bili sve složeniji, što je zahtijevalo veću uključenost i podršku nastavnika.

Zanimalo nas je da li postoje razlike u nivou osposobljenosti učenika eksperimentalne i kontrolne grupe za samostalno učenje programskih sadržaja matematike. Rezultati univarijantne razlike prosječnih vrijednosti nivoa sposobnosti samostalnog učenja matematičkih sadržaja pokazuju da postoji značajna razlika između učenika eksperimentalne grupe za koje su kreirani individualni obrazovno-vaspitni programi i učenike kontrolne grupe sa kojima je nastava matematike realizovana na uobičajen način. Ta razlika je značajna jer su učenici kontrolne grupe nazadovali. Dominirajuća tradicionalna nastava nije dovoljno mentalno angažovala učenike, a nije bilo ni situacija individualizovanog učenja i djelotvornog poučavanja.

Tabela 2. Pokazatelji univarijantne razlike prosječnih vrijednosti nivoa sposobnosti samostalnog učenja matematike na finalnom mjerenju između E i K grupe (ANCOVA)

Kovarijata	Mjerenje	Grupa	M	F	<i>p</i>
Inicijalno	Finalno	E	20,90	12,99	0,00
		K	17,12		

U individualno planiranoj nastavi nastavnik je vješto procjenjivao kada su pojedinci spremni da preuzmu odgovornost, te da samostalno nastave započetu aktivnost. U procesima kontinuiranih generalizacija različitih intelektualnih operacija, metoda, tehnika i strategija efikasnog učenja, vjerovatno je da se razvijaju sposobnosti samostalnog učenja matematičkih sadržaja.

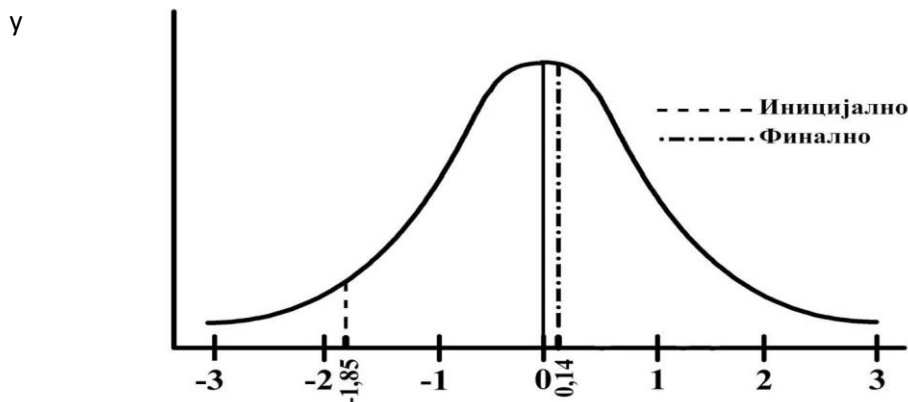
Iako učenici eksperimentalne grupe u prosjeku nisu ostvarili značajan napredak u odnosu na inicijalno stanje, pozicije pojedinaca po sposobnosti samostalnog učenja matematike u distribuciji normalne raspodjele (Gausova kriva) su se mijenjale u odnosu na njihove početke. U Tabeli 3 možemo vidjeti da je 11 od 16 učenika napredovalo u odnosu na svoje vršnjake u odjeljenju. Najviše su napredovali ispodprosječni učenici (pod rednim brojevima 1, 2 i 9), jer im je u individualno planiranoj nastavi pružana optimalna podrška. Nastavnik je vodio učenike u procesu učenja do onog trenutka kada bi učenici bili spremni da

preuzmu odgovornost da samostalno rješavaju postavljene zadatke. Slično je bilo i sa učenicima koji su na inicijalnom ispitivanju imali prosječno razvijene sposobnosti samostalnog učenja matematičkih sadržaja. Na finalnom ispitivanju je ustanovljeno da je od ukupno 10 prosječnih učenika, 8 napredovalo u odnosu na učenike u svom odjeljenju. U istoj tabeli možemo vidjeti da su sposobnosti samostalnog učenja matematičkih sadržaja iznadprosječnih učenika slične i na inicijalnom i na finalnom ispitivanju. Iznadprosječni učenici su već bili dovoljno osamostaljeni, tako da individualno planirana nastava nije mogla doprinijeti značajnijim promjenama.

Tabela 3. Standardizovane z-vrijednosti rezultata ispitivanja sposobnosti samostalnog učenja matematike u inicijalnom i finalnom mjerenju

Redni broj	Inicijali učenika	Mjerenje	
		Inicijalno (z)	(Finalno (z))
1.	L. R.	-1,85	0,14
2.	M. B.	-1,54	-1,07
3.	S. M.	0,64	1,34
4.	Đ. Č.	-0,13	0,44
5.	A. Ž.	0,02	-0,16
6.	B. B.	0,80	-1,37
7.	Đ. K.	-0,84	-0,74
8.	A. M.	-1,23	0,81
9.	J. R.	-1,23	0,50
10.	M. B.	0,30	0,50
11.	L. L.	1,45	1,12
12.	A. L.	0,69	1,12
13.	N. R.	0,30	0,50
14.	V. D.	-0,46	0,19
15.	N. K.	1,07	1,12
16.	S. G.	1,07	1,12

Predstavljamo rezultate učenika L. R. pod rednim brojem 1, kojem je na inicijalnom ispitivanju utvrđena ispodprosječna sposobnost samostalnog učenja programskih sadržaja matematike u odnosu na vršnjake u odjeljenju ($z = -1,85$). Dječak je imao više zdravstvenih problema i to je faktor koji je mogao indirektno uticati na razvoj njegove sposobnosti samostalnog učenja. Roditelji su se suviše zaštitnički odnosili prema njemu. Prioritet su davali njegovom zdravlju. Objektivno su procjenjivali njegove sposobnosti.



Grafikon 1. Sposobnost samostalnog učenja matematike L. R. u inicijalnom i finalnom ispitivanju x

Učenik je bio veoma prihvaćen u odjeljenju. Bez obzira na optimalnu prihvaćenost, dječak se plašio da kaže šta misli. Kada naiđe na prepreku, ustručavao se da traži pomoć nastavnika. Nastavnik je kontinuirano pratio dokle je stigao u rješavanju matematičkih zadataka. Ponekad mu je bilo potrebno pokazati i gdje da napiše odgovor. Teško je objašnjavao šta je konkretno uradio i zašto je tako uradio. Milan Bakovljević smatra da je jedan od glavnih činilaca koji ometaju razvoj sposobnosti samostalnog učenja nastavnikova potreba da u svakom trenutku bude u prvom planu (Bakovljević, 1982). Kako ne bi ometao razvoj samostalnosti učenika L. R. nastavnik se uključivao onda kada je to bilo nužno.

U individualno planiranoj nastavi učenik je više bio motivisan za samostalan rad iz nekoliko mogućih razloga:

- primjerenost zadataka njegovoj poziciji na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda svih relevantnih područja u nastavi matematike,
- stimulativne instrukcije koje su često „davali junaci” iz njegovih omiljenih crtanih filmova,
- vježbe su strukturirane tako da je učenik izvodio pravila induktivno, uz pomoć vrlo stimulativnih individualno planiranih instrukcija,
- zadaci su štampani većim fontovima zbog dječakove izražene slabovidosti,
- optimalno stimulativna inkluzivna atmosfera i

- veća dostupnost i posvećenost nastavnika.

Posebnu sigurnost i volju za radom učenik je pokazivao na časovima dopunske nastave. Zbog malog broja učenika atmosfera je bila opuštenija, prijatnija i stimulativnija. Bio je slobodniji da se obrati nastavniku za pomoć, što je u redovnoj nastavi rjeđe činio. Dobijena z-vrijednost ($z = 0,14$) na finalnom ispitivanju (Grafikon 1) pokazuje da se sposobnost samostalnog učenja L. R. poboljšala u odnosu na odjeljenje. Po sposobnosti samostalnog učenja matematičkih sadržaja učenik je bio bolji od 55,17% učenika u odjeljenju.

Prema prethodnim analizama i interpretacijama statističkih pokazatelja možemo zaključiti da je postavljena *hipoteza* djelimično potvrđena, odnosno da didaktički utemeljen sistem individualno planirane nastave nije značajno uticao na razvoj sposobnosti samostalnog učenja matematike učenika eksperimentalne grupe u odnosu na njihovo inicijalno stanje, ali da su učenici eksperimentalne grupe ipak postigli značajno bolje rezultate u odnosu na učenike kontrolne grupe.

Zaključci

Matematički sadržaji su uglavnom kompleksni, što je zahtijevalo veću uključenost nastavnika i u individualno planiranoj nastavi. Što je veća strateška odgovornost nastavnika, manja je odgovornost i angažovanost učenika. Značajnije pomake mogli bismo očekivati nakon dužeg vremenskog perioda kada bi učenici razvili određene navike i tehnike samostalnog učenja.

U narednim sličnim akcionim istraživanjima bilo bi korisno vršiti intermedijalno ispitivanje razvoja sposobnosti samostalnog učenja i težiti ne samo razvijanju efikasnih tehnika učenja, već i razvijanju suptilnijeg instrumentarija za identifikaciju i minimalnih pomaka u razvoju sposobnosti samostalnog učenja.

Ovo istraživanje ima značajne didaktičko-metodičke i andragoške implikacije eksperimentalnog istraživanja, a to su:

- identifikacija, primjena, evaluacija i diseminacija efikasnih tehnika samostalnog učenja u individualno planiranoj nastavi i drugim varijantama sistema individualizovane i inkluzivne nastave i
- inoviranje studijskih programa nastavničkih fakulteta s ciljem djelotvornijeg pripremanja studenata – budućih nastavnika za planiranje, primjenu i vrednovanje tehnika samostalnog učenja u inovativnoj nastavi, te kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika za inoviranje individualizovane nastave.

Reference

- Amonašvili, Š. A. (1999). *Škola života*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije.
- Bakovljević, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečja psihologija. Sabrana dela IV*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Vigotski, L. S. (1996). Problemi opšte psihologije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: Gudjons, H, Teske, R. i Winkel, R. (ur.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 97–115.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile* (izmijenjeno izdanje). Zagreb: Educa.
- Davidov, V. (1995). O shvatanjima razvijajuće nastave. U zborniku „*Saznanje i nastava*”. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Duane, J. E. (1975). *Individually Prescribed Instruction*. Pittsburg, USA.
- Ilić, M. (1998). *Nastava različitih nivoa složenosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Jerković, LJ. (2019). Didaktičke osnove i obrazovno-vaspitni efekti individualno planirane nastave. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu: *Inovacije u nastavi*, XXXII (4), str. 1–20; doi: 10.5937/inovacije1904001J
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R. (ur.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 15–57.
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Möller, Ch. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U: Gudjons, H, Teske, R. i Winkel, R. (ur.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 79-94.
- Nil, A. S. (2003). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: „Logos art”.
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy*. Boston, Houghton and Mifflin.

- Rudakova, I. A. (2005). *Didaktika – srednee professional'noe obrazovanie*. Rostov-na-Donu: „Feniks”.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: „DOM ŠTAMPE”.
- Stanković, Z. (2005). *Primena nastave na više nivoa složenosti multimedijalnim pristupom*. Filozofski fakultet u Nišu, DIPG „PROSVETA” – NIŠ.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Učiteljski studij.
- Cube, V. F. (1994). Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija. U: Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R. (ur.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 61-94.

ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT LEARNING ABILITY IN INDIVIDUALLY PLANNED INSTRUCTION

Abstract: Relying on the key elements of the constructivist and phenomenological didactic paradigm in the conception of the experimental research methodology, the author starts from the assumption that individually planned instruction will significantly contribute to the development of students' independent learning abilities. The problem of experimental action research was to determine the effects of individually planned instruction on the development of a student's independent learning abilities. The dominant method in our research is an experiment with parallel groups. After a one-year implementation of didactically founded individually planned instruction of mathematics, the independent learning abilities of students of the experimental group were not significantly improved compared to the initial examination, but significant differences were found compared to students of the control group who had been taught in the non-individualized way. Those differences are significant, because the students of the control group regressed compared to their beginnings. Didactic-methodical and andragogical implications of the research are: identification, application, evaluation and dissemination of effective independent learning techniques in individualized instruction and innovating the study programs of teaching faculties with the aim of preparing students and future teachers more effectively for planning, applying and evaluating independent learning techniques in innovative instruction.

Keywords: individually planned instruction, independent learning, student profile, individual educational program.

Gorana Vojčić

Filozofski fakultet, Univerzitet u

Novom Sadu, Srbija

E mail: goranavojcic10@gmail.com

UDC: 305:371.671

Pregledni naučni rad

RODNA (NE)OSETLJIVOST ŠKOLSKIH UDŽBENIKA: AKTUELNO STANJE I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Sažetak: Iako su istraživanja koja dovode u vezu obrazovanje i rodnu problematiku u našoj zemlji još uvek u nedovoljnoj meri zastupljena, aspekt koji je najviše istraživani odnosi se na analizu rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika; to jest na istraživanje eksplicitnih i implicitnih rodni stereotipa u okviru različiti strukturalni komponenti udžbenika. Shodno tome, cilj ovog rada je da se kroz pregled i analizu dosadašnjih empirijskih istraživanja sagleda trenutno stanje u pogledu rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika i mapira potencijalni pravac budućih istraživanja i pedagoškog delovanja na ovom području. Pregled sprovedenih istraživanja pokazuje da, iako u manjoj meri u odnosu na ranije, rodni stereotipi i dalje perzistiraju u školskim udžbenicima. Dobijeni nalazi upućuju na potrebu za daljim teorijskim i empirijskim istraživanjima, kao i razvijanju preporuka za izradu rodno osetljivih udžbenika. Međutim, kako bi došlo do održive promene, neophodno je da rodna perspektiva u potpunosti bude integrisana u obrazovni proces, što zahteva promene i u sadržaju nastavnih programa, kriterijumima za evaluaciju udžbenika, ali i inicijalnom obrazovanju nastavnog osoblja.

ključne reči: udžbenik, rodni stereotipi, rodna socijalizacija, obrazovanje, rodna ravnopravnost.

Uvod

Međusobna uslovljenost obrazovanja i rodne (ne)ravnopravnosti u društvu predstavlja sve aktuelniju i složeniju problematiku u naučnom diskursu, iako njeni začeci datiraju još od druge polovine 20. veka i distinkcije između termina *pol* (sex) i *rod* (gender). Definisane pojma roda, kao društvene konstrukcije pola, omogućilo je feminološka istraživanja i pokazalo da se kategorije ženskosti i muškosti ne mogu posmatrati kao prirodne datosti, već kao rezultat očekivanja koje jedno društvo ima od žena i muškaraca (Stefanović i Glamočak, 2008). U skladu sa tim, definisan je i pojam *rodni uloga*, koji se odnosi na očekivano i društveno prihvatljivo ponašanje muškarca i žene u odnosu na njihovu polnu

pripadnost; i *rodnih stereotipa*, kao široko rasprostranjenih, nekritički prihvaćenih, samopodrazumevajućih mišljenja o ulogama i poziciji koju žene i muškarci treba da imaju u društvu (Jarić i Radović, 2011).

Kada je reč o ulozi obrazovanja, prepoznato je da ono, kao važan činilac sekundarne rodne socijalizacije, može imati ključnu ulogu u podsticanju kritičkog preispitivanja postojećih rodnih normi i stereotipa, doprinoseći na taj način rodnom senzibilisanju mladih generacija, a samim tim i ostvarivanju rodno ravnopravnijeg društva. Sa druge strane, rezultati sprovedenih istraživanja ukazuju na to da obrazovanje češće perpetuira, nego što preispituje postojeće rodne norme i stereotipe, doprinoseći na taj način održavanju postojećeg rodnog poretka. Iako su istraživanja koja dovode u vezu obrazovanje i rodnu problematiku u našoj zemlji još uvek u nedovoljnoj meri prisutna, aspekt koji je najviše istraživan odnosi se na programsko-sadržajnu dimenziju obrazovnog procesa, odnosno analizu rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika. Shodno tome, cilj ovog rada je da se kroz pregled i analizu dosadašnjih empirijskih istraživanja sagleda trenutno stanje u pogledu rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika i mapira potencijalni pravac budućih istraživanja i pedagoškog delovanja na ovom području.

Uloga udžbenika nije samo transmisivna, već se ogleda i u direktnom ili indirektnom vaspitavanju učenika/ca putem prezentovanja modela društvenog ponašanja, normi i vrednosti. Prema tome, kroz reprezentaciju ženskih i muških likova, udžbenici imaju važnu ulogu u učenju o rodnim ulogama, zbog čega se mogu posmatrati kao potencijalni nosioci rodne ravnopravnosti (Brugeilles & Cromer, 2009). Autorke Pešikan i Marinković (2006) navode da udžbenici ne bi trebalo samo da oslikavaju trenutno stanje u društvu, već i da usmeravaju učenike/ce prema budućnosti. Pritom, kako bi ostvarili željeni uticaj u ostvarivanju rodne ravnopravnosti, ne bi trebalo da idu daleko od stvarnog društvenog konteksta. Međutim, nalazi sprovedenih istraživanja ukazuju na to da, iako u manjoj meri u odnosu na ranije, rodni stereotipi i dalje perzistiraju u udžbenicima.

Kada je u pitanju normativno-pravni okvir Republike Srbije, novi *Zakon o rodnoj ravnopravnosti* (2021) prepoznaje važnost obrazovanja u njenom ostvarivanju, ističući neophodnost uključivanja sadržaja rodne ravnopravnosti prilikom utvrđivanja standarda udžbenika i isključivanja rodno stereotipnih, seksističkih sadržaja; povećanja vidljivosti doprinosa žena nauci, tehnološkom razvoju, kulturi i umetnosti u udžbenicima i nastavnim materijalima; korišćenja rodno osetljivog jezika u udžbenicima i nastavnim materijalima; kao i procenjivanja sadržaja udžbenika i drugog nastavnog materijala sa aspekta njihovog uticaja na promociju rodne ravnopravnosti. Kada je reč o regulativi u

čijem središtu se nalazi pitanje udžbenika, *Zakon o udžbenicima* (2018) propisuje da udžbenik svojim sadržajem ili oblikom ne sme da diskriminiše ili dovodi u neravnopravan položaj grupe i pojedince ili da podstiče na takvo ponašanje. Pojam roda se eksplicitno ne spominje u ovom Zakonu, kao ni u *Pravilniku o standardima kvaliteta udžbenika* (2018).

Analiza rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika u Republici Srbiji

Analize rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika u Republici Srbiji pokazale su da školski udžbenici i dalje predstavljaju sredstvo reprodukcije postojećih rodnih stereotipa i odnosa (Bašaragin i Savić, 2016; Čeriman i sar., 2019; Đorić i sar., 2010; Jorgić, 2018; Radovanović, 2022; Stefanović i Glamočak, 2008; Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010).

U sprovedenim istraživanjima korišćena je analiza sadržaja, za koju je karakteristično identifikovanje površinskih, kvantitativno merljivih rodnih razlika; dok za razliku od nje, post-strukturalističke analiza diskursa omogućuju dublje uvide u konstrukciju rodova u tekstovima. Iako predstavlja relativno „grubo” analitičko sredstvo, analiza sadržaja omogućava uvid u to koliko su žene u odnosu na muškarce zastupljene u udžbenicima i na koji način su predstavljene njihove karakteristike i uloge (Baranović, Doolan i Jugović, 2010). U pomenutim analizama, osnovne jedinice analize sadržaja udžbenika najčešće su se odnosile na osnovni tekst, dopunski tekst, slike i ilustracije; a neke od najčešće posmatranih karakteristika odnosile su se na:

Zastupljenost autora i autorki – s obzirom na to da se najveći broj sprovedenih analiza odnosi na čitanke srpskog jezika i književnosti, sastavni deo analiza predstavlja i sagledavanje kvantitativne zastupljenosti autora i autorki u književnim tekstovima koji se nalaze u čitankama. Rezultati analiza dosledno ukazuju na veoma malu prisutnost autorki. Na primer, Stefanović i Glamočak (2008) od ukupno 410 analiziranih tekstova, pronalaze da su žene autorke 7% tekstova, muškarci 63%, dok je 30% tekstova iz narodne književnosti. One navode i da se mala zastupljenost autorki danas teško može braniti vekovnom potisnutošću žena u književnom stvaralaštvu, posebno kada se ima u vidu da su u analiziranim čitankama najzastupljeniji tekstovi savremene književnosti. U istraživanju u kom su analizirani tekstovi čitanki za osmi razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernalni i mađarski jezik, autorke (Bašaragin i Savić, 2016) ukazuju na podatak da su u čitanci za srpski jezik prisutne svega tri autorke; u čitanci za srpski jezik kao nematernalni – četiri, a u čitanci za mađarski jezik – pet autorki. Navedena situacija posledica je nedovoljne zastupljenosti autorki u nastavnim programima,

međutim, i kada samostalno biraju tekstove van programa, priređivači/ce se u većoj meri opredeljuju za autore (Ćeriman i sar., 2019).

Zastupljenost muških i ženskih likova – pored kvantitativne zastupljenosti autora i autorki, analize rodne (ne)osetljivosti usmerene su i na kvantitativnu zastupljenost muških i ženskih likova u udžbenicima. Rezultati analiza, sa nekoliko izolovanih primera (Pešikan & Marinković, 2006; Ćeriman i sar., 2019), govore o višestruko većem prisustvu muških likova u svim jedinicama analize - osnovnom i dopunskom tekstu, slikama i ilustracijama (Bašaragin i Savić, 2016; Đorić i sar., 2010; Jorgić, 2018; Radovanović, 2022; Stefanović i Glamočak, 2008; Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010). Pritom, pored toga što su zastupljeniji, muški likovi najčešće su prikazani u glavnoj ulozi, kao aktivni likovi koji pokreću zaplet i rasplet radnje.

Psihosocijalne osobine – pored kvantitativnih analiza, analize rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika usmerene su i na pitanje reprezentacije muških i ženskih likova u pogledu njihovih psihosocijalnih osobina. Rezultati analiza govore u prilog tome da su u većini slučajeva osobine muških i ženskih likova predstavljene na rodno stereotipan način, ali da su vidljiva i određena nastojanja da se to promeni. Na primer, autorke Stefanović i Glamočak (2008) navode da se pored tipično „ženskih” osobina kao što su požrtvovanost, brižnost, marljivost i osećajnost, pojavljuju i osobine *aktivna* i *odlučna*, pri čemu aktivnost predstavlja najfrekventniju pozitivnu osobinu junakinja. Primere nestereotipnog prikaza osobina u tekstovima analiziranih čitanki uočile su i autorke Bašaragin i Savić (2016), navodeći da se muški likovi u čitankama za srpski i srpski kao nematernji jezik opisuju kao osećajni i saosećajni.

Porodične i profesionalne uloge – pored prikazivanja osobina muških i ženskih likova, značajna pažnja posvećena je i njihovoj reprezentaciji u kontekstu porodičnih i profesionalnih uloga. U ovoj oblasti, rezultati istraživanja ukazuju na to da je došlo do značajnih pomaka kada je u pitanju prikazivanje ženskih likova u profesionalnim ulogama, iako su muški likovi prikazani u širem opsegu različitih profesija i češće na rukovodećim pozicijama. Ženski likovi su i dalje u značajnoj meri prisutniji u privatnoj sferi i porodičnim aktivnostima (Ćeriman i sar., 2019; Stefanović i Glamočak, 2008; Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010).

Zaključna razmatranja

Na osnovu prikaza sprovedenih analiza rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika vidljivo je da se najveći broj njih odnosi na udžbenike (čitanke) srpskog jezika i književnosti, ali i drugih predmeta u okviru društveno-humanističkih

nauka. Uočavaju se i određena metodološka pitanja – na primer, pitanje opravdanosti kvantitativnih analiza i težnje ka kvantitativnom rodnom balansu u čitankama (Stakić, 2017) – kojima, kao i interpretaciji dobijenih nalaza, treba pristupiti imajući u vidu specifičnosti konkretnog predmeta, što ukazuje i na značaj interdisciplinarnog pristupa u proučavanju rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika. Primetno je i odsustvo rodni analiza udžbenika STEM nauka, što bi bilo posebno značajno istraživati imajući u vidu podzastupljenost učenica i studentkinja u njima. Sve navedeno ukazuje na značaj intenziviranja teorijskih i empirijskih analiza rodne (ne)osetljivosti udžbenika, kao i daljeg razvijanja preporuka za izradu rodno osetljivih udžbenika. Sprovedene analize govore i u prilog tome da sadržaji koji se tiču rodne ravnopravnosti sistemski i sistematski još uvek nisu uvedeni u nastavne programe. Prema tome, „urodnjavanje” nastavnih programa treba da predstavlja prvi korak sa ciljem doslednog uvođenja rodne perspektive u udžbenike, dok se drugi korak odnosi na njeno uvođenje u kriterijume za odobravanje udžbenika (Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010). U zemljama EU u kojima se sprovode naučne kritičke analize školskih udžbenika, postoje i edukacije o rodnoj osetljivosti u nastavi za nastavnike/ce, smernice za izradu rodno osetljivih udžbenika za njihove autore/ke i izdavačke kuće, kao i sistem evaluacije i odobravanja udžbenika na temelju kriterijuma rodne osetljivosti (Baranović, Doolan i Jugović, 2010). Analiza rodne (ne)osetljivosti školskih udžbenika predstavlja važnu i aktuelnu temu, te će u budućnosti biti neophodno intenzivirati napore u analizi, reviziji i kreiranju udžbenika koji promovišu rodnu ravnopravnost.

Reference

- Baranović, B., Doolan, K., i Jugović, I. (2010). Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive?. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 48(2 (187)), 349-374.
- Bašaragin, M. i Savić, S. (2016). Rodnoosetljiva analiza čitanki za osmi razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernalni i mađarski jezik. *Zbornik Odseka za pedagogiju* (25), 75-97. DOI: 10.19090/zop.2016.25.75-97
- Brugilles, C., & Cromer, S. (2009). *Promoting Gender Equality through Textbooks. A Methodological Guide*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Ćeriman, J., Stefanović, J., Glamočak, S. i Korolija, M., (2019). *Rodna analiza nastavnih programa i udžbenika za srpski jezik od prvog do četvrtog razreda osnovne škole*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Dorić, G., Žunić, N., i Obradović-Tošić, T. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: Analiza rodno osetljivog sadržaja za Građansko vaspitanje*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).
- Jarić, V., i Radović, N. (2011). *Rečnik rodne ravnopravnosti*. Uprava za rodnu ravnopravnost i Ministarstvo rada i socijalne politike Republike Srbije.
- Jorgić, K. (2018). Rodni stereotipi u obrazovanju – analiza osnovnoškolskih udžbenika istorije. *Metodički vidici*, 9(9), 321-336. DOI: <https://doi.org/10.19090/mv.2018.9.321-336>
- Pešikan, A., & Marinković, S. (2006). A comparative analysis of the image of man and woman in illustrations of textbooks for first grade children. *Psihologija*, 39(4), 383-406.
- Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi (2018). *Službeni glasnik RS*, Br. 45/2018.
- Radovanović, M. (2022). Karakteristike muških i ženskih likova u književnim tekstovima za decu. *Nastava i vaspitanje*, 71(2), 233-248. DOI: 10.5937/nasvas2202233R
- Stakić, M. (2017). Analiza istraživanja rodne osetljivosti udžbenika za srpski jezik. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 483-495. DOI: 10.5937/nasvas1703483S
- Stefanović, J. i Glamočak, S. (2008). Imaju li čitanke rod? Rod u čitankama u osnovnoj školi. *Philologia*, 6(1), 61-68.
- Stjepanović-Zaharijevski, D., Gavrilović, D., i Petrušić, N. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).
- Zakon o udžbenicima (2018). *Službeni glasnik RS*, Br. 27/2018.
- Zakon o rodnoj ravnopravnosti (2021). *Službeni glasnik RS*, Br. 52/2021.

GENDER (IN)SENSITIVITY OF SCHOOL TEXTBOOKS: OVERVIEW OF THE CURRENT STATE OF AFFAIRS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Abstract: Although the research that would link education to gender issues in our country is still insufficient, the most researched aspect of the issue is related to the analysis of gender (in)sensitivity of school textbooks. In other words, it refers to examination of explicit and implicit gender stereotypes within the various structural components of textbooks. Thus, the goal of this paper is to explore the current state of affairs regarding gender (in)sensitivity of school textbooks through review and analysis of empirical studies and to map the potential direction of future research and pedagogical activity within this field. By reviewing the conducted research, it can be concluded that gender stereotypes still persist in school textbooks, although to a lesser extent compared to before. The obtained findings indicate the need for further theoretical and empirical research, as well as developing recommendations for the production of gender-sensitive textbooks. Nonetheless, in order to achieve a sustainable change, it is necessary for the gender perspective to be fully integrated into the educational process, which requires changes in the content of teaching programs, criteria for evaluating textbooks, and the initial education of teaching staff.

Keywords: textbook, gender stereotypes, gender socialization, education, gender equality.

Natalija Pešut

Pedagoški fakultet u Somboru,
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
E-mail: nanazujovic@gmail.com

UDC: 37::5-028.31
Originalni naučni rad

Marija Bošnjak Stepanović

Pedagoški fakultet u Somboru,
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Sanja Balać

Pedagoški fakultet u Somboru,
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

UTICAJ POČETNE NASTAVE PRIRODNIH NAUKA NA RAZVOJ POJMOVA O ZVUKU

Sažetak: Pre polaska u školu deca razvijaju čitav spektar spontanijh pojmova o prirodnim fenomenima koji su ključni za dalje učenje i razumevanje fizičke stvarnosti na naučno ispravan način. Cilj ovog istraživanja bio je sagledavanje kvaliteta znanja i nivoa učeničkog razumevanja osnovnih pojmova o zvuku u prva četiri razreda osnovne škole pod uticajem početne nastave prirodnih nauka. Istraživanje je sprovedeno u tri škole iz Sombora i okoline (Srbija) na uzorku od 306 ispitanika. Testom znanja i polustrukturisanim intervjuom proveravana je usvojenost pojmova o zvuku: treperenje, ton, šum, karakteristike (visina i intenzitet), izvori i prostiranje zvuka. Kvantitativna analiza je pokazala da postoji značajna razlika u postignućima na testu znanja među učenicima iz seoske i gradskih škola, dok su prema uzrastu utvrđene značajne razlike između svih parova razreda izuzev između trećeg i četvrtog. Kvalitativnom analizom utvrđeno je postojanje niza alternativnih dečjih ideja o zvučnim pojavama. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da uticaj početne nastave prirodnih nauka nije dovoljno efikasan pri formiranju pojmova o zvuku.

Ključne reči: prirodno-naučno obrazovanje, razredna nastava, zvuk, postignuća učenika, test znanja.

Uvod

Predstave deteta o prirodnim fenomenima razvijaju se pre početka formalnog obrazovanja, pri čemu one čine bazu na koju se oslanja nastava predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo (Blagdanić i sar., 2019). Naučne

pojmove organizovane u strukturisane sisteme znanja učenici susreću u školskom učenju koje obezbeđuje formiranje viših psiholoških procesa, usled čega je ovakvo učenje glavno sredstvo koje je stvorila kultura sa ciljem uticaja na mentalni razvoj dece (Pešikan, 2001). Pojmovi u sistemu omogućavaju razumevanje odnosa određenog pojma sa pojmovima višeg, istog i nižeg nivoa opštosti, poređenje po sličnostima i razlikama, ovladavanje naučnim taksonomijama, razumevanje principa i zakona, kao i rešavanje problema (Milanović-Nahod i sar., 2003). Proces izgradnje pojmova u nastavi prirodnih nauka prema Milanović-Nahod i sar. (2003) odvija se kroz sledeće faze: izbor sadržaja iz određene nauke koji najbolje predstavljaju ključna intelektualna saznanja ili pojmove u toj nauci, odabir glavnih pojmova po Klausmajerovoj taksonomiji (konstrukta po Bruneru), ili „velikih ideja” i određivanje optimalnog broja pojmova koji može poslužiti za ono što Osibel naziva „uvod u predmet“.

Miskonceptije u prirodnim naukama javljaju se kada se nešto što osoba zna, ili u šta veruje, ne poklapa sa onim što se smatra naučno ispravnim (NRC, 1996). Istraživanja su pokazala iznenađujuće sličnosti dečjih miskonceptija o prirodnim fenomenima nezavisno od država i obrazovnih sistema (Driver et al., 2000;), kao i velike poteškoće tokom njihovog prevazilaženja (Allen, 2011), pri čemu je prvi korak da se one identifikuju.

Problem ovog istraživanja bilo je pitanje u kojoj meri školsko učenje omogućava deci da uspešno pređu put od spontanog do naučnih znanja. U skladu sa tim, cilj je bio sagledavanje kvaliteta znanja i nivoa učeničkog razumevanja osnovnih pojmova o zvuku u prva četiri razreda osnovne škole pod uticajem početne nastave prirodnih nauka.

Metodologija

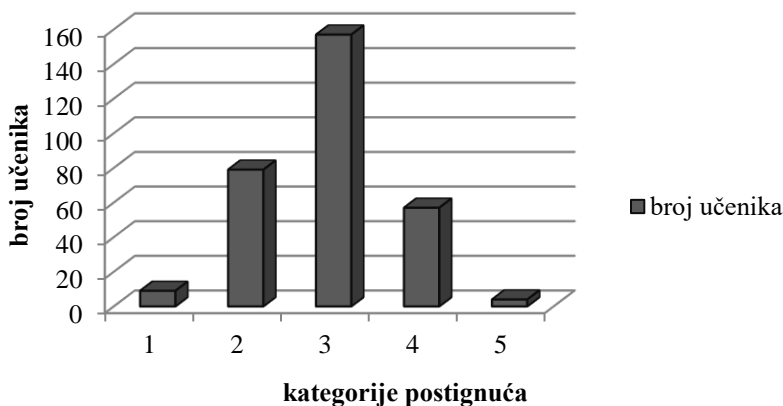
U istraživanju je učestvovalo ukupno 306 učenika od prvog do četvrtog razreda tri osnovne škole u Somboru i okolini: „Avram Mrazović” (AM), „Ivan Goran Kovačić” (IGK) i „Ivo Lola Ribar” (ILR). Putem testa znanja i polustrukturisanim intervjuom proveravan je kvalitet i nivo znanja o osnovnim pojmovima o zvuku: treperenje, ton, šum, karakteristike (visina, intenzitet), izvori zvuka i prostiranje zvuka kroz različite sredine. Opšti uspeh na testu znanja izražen je brojem bodova (ukupno 40), a skala ocenjivanja je prikazana u tabeli (Tabela1).

Tabela 1. Skala za ocenjivanje testa

Broj bodova	Procenat uspešnosti (%) i kategorije postignuća
0-8	0-20 (1)
8,25-16	20,5-40 (2)
16,25-24	40,5-60 (3)
24,25-32	60,5-80 (4)
32,25-40	80,5-100 (5)

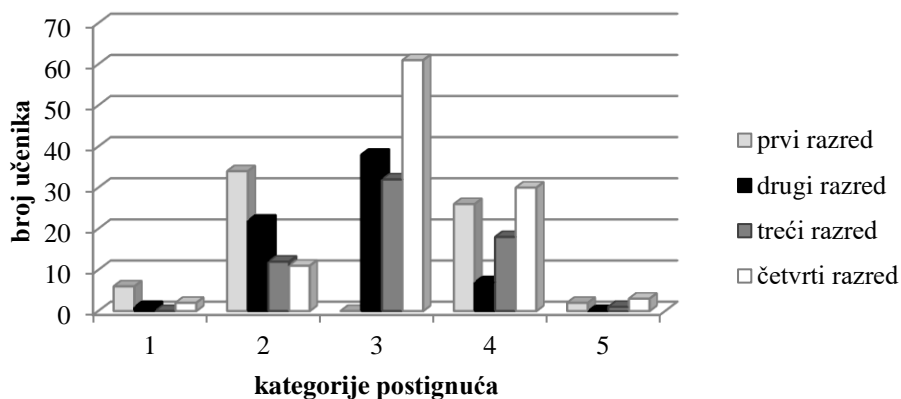
Rezultati sa diskusijom

Analiza rezultata postignutih na testu znanja po ukupnom broju bodova na celom uzorku pokazuje da je prosečan broj ostvarenih bodova 19,36 (SE = 0,33), dok koeficijenti asimetrije (-0,14) i spljoštenosti (0,31) ukazuju da su postignuća pomerena ka većim vrednostima i sa više slučajeva na sredini raspodele. Raspodela postignuća učenika po kategorijama na testu znanja za ceo uzorak prikazana je na Grafiku 1 i utvrđeno je da zadovoljava kriterijum normalnosti.



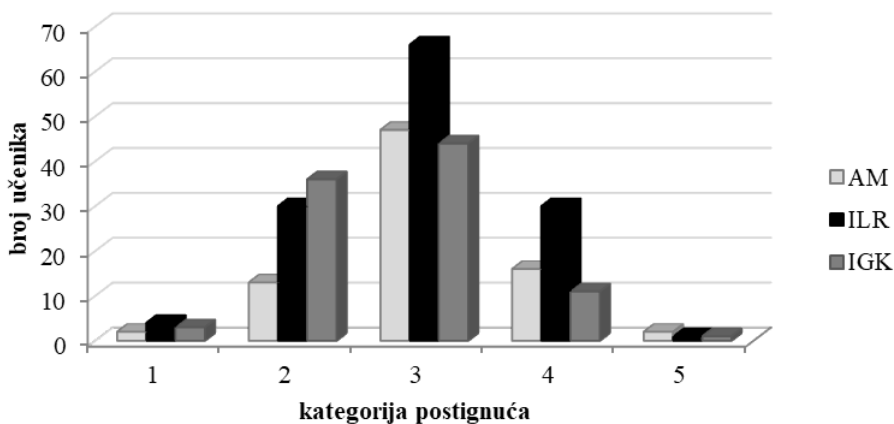
Grafik 1. Postignuća učenika po kategorijama na celom uzorku

Raspodela postignuća učenika po razredima i kategorijama prikazana je na Grafiku 2, a po školama i kategorijama na Grafiku 3, pri čemu je uslov normalnosti zadovoljen u svim slučajevima, osim za školu AM.



Grafik 2. Uporedni pregled postignuća učenika po razredima i kategorijama

Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna i velika razlika u postignućima između učenika različitih razreda. Srednja vrednost bodova prvog razreda značajno se razlikuje i manja je od drugog, trećeg i četvrtog razreda, dok se ta vrednost u drugom razredu značajno razlikuje od prvog (veća vrednost), kao i trećeg i četvrtog (manja vrednost). Između trećeg i četvrtog razreda nije utvrđena značajna razlika po pitanju srednje vrednosti ostvarenih bodova (Tukey-ev test).

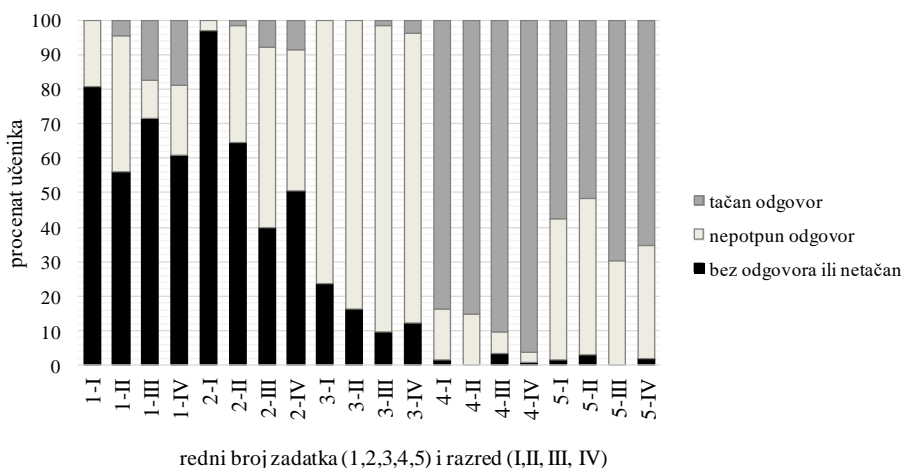


Grafik 3. Uporedni pregled postignuća učenika po školama i kategorijama

Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistički značajna i mala razlika u broju ostvarenih bodova u tri škole. Srednja vrednost ostvarenih bodova

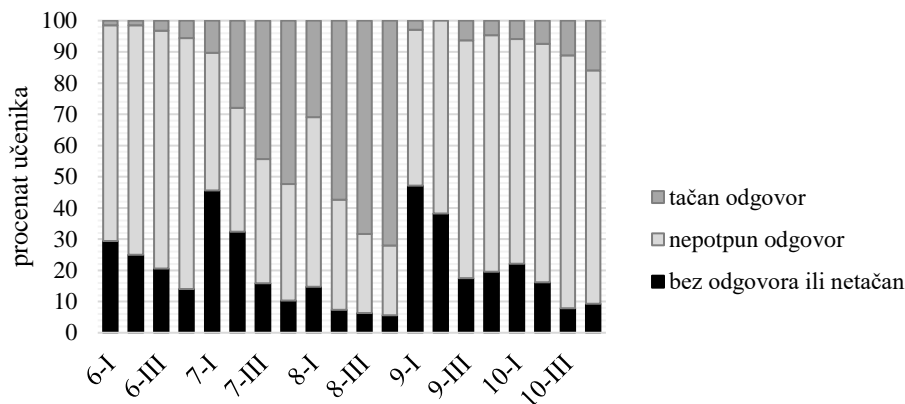
u seoskoj školi IGK statistički se značajno razlikuje i manja je od srednje vrednosti ostvarenih bodova u gradskim školama AM i ILR, dok između ove dve gradske škole nema statistički značajne razlike.

Pregled učeničkih odgovora po klasama (tačan, nepotpun i bez odgovora ili netačan) i razredima (I, II, III i IV) na testu znanja za prvih pet pitanja dat je na Grafiku 4, gde se može uočiti da većina učenika u sva četiri razreda ne zna da se zvuk ne prostire kroz vakuum (1. pitanje). Odgovori na 2. i 3. pitanje otkrivaju da učenici starijih razreda bolje razumeju način nastajanja zvuka (treperenje izvora zvuka). Rezultati 4. i 5. pitanja ukazuju da većina učenika svih razreda prepoznaje izvore zvuka i razlikuje ih po intenzitetu.



Grafik 4. Udeo postignuća učenika na zadacima 1, 2, 3, 4 i 5 po razredima i klasama odgovora

Pregled učeničkih odgovora po klasama i razredima na testu znanja za preostalih pet pitanja dat je na Grafiku 5, gde se može videti da i pored blagog porasta postignuća sa razredom među učenicima dominira nerazumevanje procesa prostiranja zvuka kroz vodu (6. zadatak). Nadalje, primetno je da sa uzrastom raste i procenat tačnih odgovora o visini i intenzitetu zvuka (7. i 8. zadatak), dok rezultati 9. i 10. zadatka otkrivaju poteškoće većine učenika (uz blagi porast nepotpunih odgovora sa uzrastom) da razumeju proces prostiranja zvuka kroz čvrste materijale.



redni broj zadatka (6,7,8,9,10) i razred (I,II, III, IV)

Grafik 5. Udeo postignuća učenika na zadacima 6, 7, 8, 9 i 10 po razredima i klasama odgovora

Pregled učeničkih odgovora po pitanjima iz intervjuja prikazan je u tabelama (Tabela 2 i Tabela 3). Učeničke pogrešne interpretacije pojma treperenja (kao načina nastanka i prostiranja zvuka u 1. pitanju) kreću se od njegovog povezivanja sa svetlosnim pojavama (*pali - gasi; mračno - svetlo*), treptanjem, naizmeničnim prisustvom i odsusustvom zvuka (*uključi-isključi radio; kažeš, pa malo sačekaš, pa opet to ponoviš*), preko intuitivnog tumačenja zvuka putem pojmova oscilovanje (*trzanje žice, klaćenje napred-nazad*), vibracije i glasne žice, do naučno ispravne tvrdnje da *mora postojati vazduh da bi treperilo* (da bi se prostirao zvuk). Brzine prostiranja zvuka kroz različite sredine (2. pitanje) većina učenika pogrešno poistovećuje sa brzinom kretanja tela u zavisnosti od otpora sredine (*lakše kroz vazduh, teže kroz vodu*) i gustinom te sredine (*teško se probija kroz čvrsto*). Dalje ispitivanje dečjeg razumevanja prostiranja zvuka kroz čvrste materijale (3. i 4. pitanje) otkriva zabludu o tome da se zvuk veoma slabo (*možda, ali veoma slabo; ako ima malo otvora/rupice/ključaonice*), ili uopšte ne prostire kroz njih (*jer metal/lonac/vrata/zid ne propušta zvuk*). Očigledno je da deca ne razumeju proces prenošenja oscilacija putem čestica sredine tokom prostiranja zvuka, što za posledicu ima (suprotno od njihovih predviđanja), da se zvuk najbrže prostire kroz čvrste materijale, a najsporije kroz gasove.

Tabela 2. Pitanja i odgovori učenika o pojmovima treperenje i prostiranje zvuka kroz različite sredine

Pitanje	Odgovori učenika
1. Kako bi objasnio/la šta je treperenje?	<p>Svetlo se pali i gasi; mračno pa svetlo; sijalica kada treperi; kada nešto bljesne (9) - I/II/III/IV</p> <p>Treptanje; trep-trep (misli na treptanje) (3) - I/II/IV</p> <p>Zvuk ne može da treperi jer ga ne možeš videti kako treperi (4) – I/II</p> <p>Kada nešto kažeš, pa malo sačekaš i opet to ponoviš; zvuk prr...; napravi se zvuk pa prestane; radio kada se uključi i isključi; pauza između tonova (5) - I/II/III/IV</p> <p>Zvuk bude svetliji pa tamniji (1) – I</p> <p>Kada se svira gitara malo trzaš pa ne trzaš žicu; nešto se klata napred-nazad; slično vibraciji, slabije, ali isto proizvodi zvuk; glasne žice (5) - III/IV</p> <p>Mora postojati vazduh da bi treperilo (1) – III</p>
2. Kroz koju sredinu se zvuk najbrže kreće?	<p>Najbrže – vazduh (koncert u centru grada čujem u svom stanu; jer je providan i stalno se kreće, pa se i naš glas kreće; jer nije gust – to je kao kretanje, lakše je kroz vazduh, nego kroz vodu; jer provodi zvuk; kroz vazduh sve prolazi; lak je), a najsporije – čvrsti materijali (jer zvuk mora da se probija; zvuku treba puno vremena da prođe kroz nešto čvrsto; jer su teški; jer su gusti; ako ima krov ne može se čuti, a ako nema onda mogu; ako je zid sa sve četiri strane ne čuje se ništa) (15) - I/II/III/IV</p> <p>Najbrže – vazduh, a najsporije – voda (kada rak pištoljaš lupi klještimu u vodi se to čuje 2 km, a kad to uradi na kopnu čuje se 8 km; jer se čuje drugačije nego što zapravo jeste) (2) - I/II</p> <p>Voda mi uđe u uši i ne može se čuti; u vodi se jedva čuje (3) - I</p> <p>najbrže – voda (3) – IV</p>
3. Da li ćeš čuti budilnik ako ga poklopimo loncem (posudom)?	<p>Neću čuti - jer je zatvoren predmet; jer je zatvoren i ispod nema vazduha; jer metal ne propušta zvuk; jer lonac blokira zvuk (5) - I/II/IV</p> <p>Možda, ali veoma slabo; ako ima malo otvora čuće se (2) – III</p>

Dečji odgovori na pitanja o visini zvuka (5. i 6. pitanje) pokazuju da deo njih pogrešno veruje da ne postoje zvuci koje ljudi ne mogu čuti (*ne postoje zvukovi koje naše uho ne može čuti*), dok drugi nemogućnost ljudi da čuju neke

zvuke povezuju sa intenzitetom zvuka i veličinom ušiju (*tihe zvukove će čuti životinje jer imaju velike uši*).

Tabela 3. Pitanja i odgovori učenika o prostiranju zvuka kroz različite sredine i njegovim karakteristikama (visini i jačini)

Pitanje	Odgovori učenika
4. U svojoj si sobi. Vrata su zatvorena. Da li čuješ kada te mama zove? Objasni.	<i>Bolje ću čuti</i> ako je svuda oko mene zid nego kad su tu vrata jer zvuk bolje prođe kroz zid nego vrata (2) - I/II <i>Kroz linije/rupe/ključaonicu/šuplji delovi</i> na vratima samo prolazi zvuk, zato i čujem; čuje se kroz zatvorena vrata jer <i>nisu toliko čvrsta</i> kao zid, pa se čuje (10) - I/II/III/IV Kroz metalna vrata i zid <i>ne bih čuo</i> jer ne može proći zvuk; ne čuje se kada su vrata zatvorena jer ne može da prođe zvuk (4) - I/II/III <i>Zvuk udari o vrata i vrati se pa slabo čujem</i> (1) – IV
5. Da li postoje neki zvukovi koje naše uho ne može čuti? Kakvi su oni? Da li neko ipak može čuti takve zvuke? Šta misliš ko?	Ne postoje zvukovi koje naše uho ne može čuti (1) - II <i>Tihe zvukove će čuti životinje</i> (slon, zebra, vuk, medved, tigar, lav) jer imaju velike uši (8) - II/III/IV
6. Kakav ton odsviraš kada zatvoriš sve rupe na frulici? A kakav kada su sve rupe otvorene?	Ako se otvore sve rupe na fruli izlazi niski ton (i obrnuto); ako se otvore sve rupe na fruli izlazi najdublji ton (i obrnuto) (6) - II/III/IV

Povezivanje visine zvuka sa dužinom vazdušnog stuba (6. pitanje, Tabela 3) otkriva da su deca u stanju da ispravno odsviraju visok i nizak (dubok) ton na frulici, ali da ih pogrešno imenuju, pa visoke tonove nazivaju dubokim, a niske visokim.

Zaključci

Poređenje postignuća učenika na testu znanja prema uzrastu otkriva značajne razlike između svih parova razreda, osim između trećeg i četvrtog razreda. Postoji značajna razlika u kvalitetu znanja među učenicima iz seoske (IGK) i gradskih škola (AM i ILR), dok među gradskim školama ta razlika nije utvrđena. Analiza učeničkih odgovora na testu znanja, kao i rezultati intervjua, pokazuju da učenici najviše poteškoća imaju pri razumevanju samog koncepta nastajanja zvuka, kao i njegovog prostiranja u različitim sredinama, što se poklapa i sa drugim nalazima (Sozen & Bolat, 2011; Nurjani et al., 2020). Na osnovu

dobijenih rezultata može se zaključiti da uticaj početne nastave prirodnih nauka nije dovoljno efikasan pri formiranju pojmova o zvuku. Mogući uzroci mogu se tražiti kako u nedovoljnoj zastupljenosti ovih sadržaja u programima nastave i učenja, tako i u neadekvatnim načinima njihove realizacije. Bilo bi korisno osmisliti i u nastavnoj praksi proveriti raznovrsne nastavne modele, rukovodeći se pri tome nalazima ovog i nekih sličnih istraživanja.

Reference

- Allen, M. (2011). *Misconceptions in primary science*. Bell and Bain Ltd.
- Blagdanić, S., Radovanović, I., i Bošnjak Stepanović. M. (2019). Predubeđenja učenika o prirodnim fenomenima na početku osnovnog obrazovanja – okov i/ili mogućnost. *Inovacije u nastavi*, 32(1), 16-29.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2000). *Making sense of secondary science*. Routledge.
- Milanović-Nahod, S., Šaranović-Božanović, N., i Šišović, D. (2003). Uloga pojmova u nastavi prirodnih nauka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 111–130.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. National Academy Press.
- Nurjani, D. M., Alpusari, M., Mahartika, I., Diniya, D., Ilhami, A., Permana, N. D., Alim, J. A., Sari, I.K., Mulyani, E. A., Putra, R. A., Hermita, N. (2020). Identifying the Misconception of Sound Concepts among Grade V Students at SDN 192 Pekanbaru. *Journal of Physics: Conference Series*. 1655 (2020) 012074. doi:10.1088/1742-6596/1655/1/012074
- Pešikan, A. (2001). Formiranje sistema društvenih pojmova u osnovnoj školi i njihov efekat na razvoj dečjeg mišljenja. *Psihologija*, 3(4), 325-338.
- Sozen, M. & Bolat, M. (2011). Determining the misconceptions of primary school students related to sound transmission through drawing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), 1060–1066.

THE INFLUENCE OF EARLY SCIENCES EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF SOUND CONCEPTS

Abstract: Before starting school, children develop a wide range of spontaneous concepts about natural phenomena that are crucial for further learning and understanding physical reality in a scientifically correct manner. The aim of this research was to assess the quality of knowledge and the level of student understanding of basic sound concepts in the first four grades of primary school under the influence of early sciences education. The research was conducted in three schools in Sombor and its surroundings (Serbia), with a sample of 306 participants. The knowledge test and semi-structured interviews were used to assess the acquisition of sound concepts: vibration, pitch, noise, characteristics (pitch and intensity), sources, and sound propagation. Quantitative analysis showed a significant difference in knowledge test scores among students from rural and urban schools. In contrast, significant age-related differences were found between all pairs of grades except for the third and fourth grades. Qualitative analysis revealed the existence of a range of alternative children's ideas about sound phenomena. Based on the results obtained, it can be concluded that the influence of early sciences education is not sufficiently influential in shaping sound concepts.

Keywords: science education, elementary education, sound, student achievement, knowledge test.

FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES IN STUDENTS

Abstract: The model based on which an individual forms a system of moral values is their development through the process of internalizing the value system of the culture and society to which the individual belongs. Factors of socialization, and therefore factors of internalization of moral values, can be classified into four basic groups, namely: (1) family, (2) school, (3) mass communications, and (4) peers. The influences on the formation of the system of moral values in students that come from these groups are different in their significance and their role in the whole process of internalizing moral values. The paper examines some of the contemporary views on the process of internalization of moral values among students and the real contribution of various factors in this area of student development.

Keywords: socialization, moral development, system of moral values, factors of development.

Introduction

Moral values of society represent generally accepted moral norms, which form a kind of system of moral values of society. Some of the key values in that system become the property of the individual, as an individual system of moral values, through the process of development. What will be the morality of any individual, what kind of value system will he/she adopt, and what kind of behavior will someone have in the moral sense, depend on morality as a social phenomenon, that is, on the kind of morality that is established in society. Thus, morality as an individual phenomenon is inevitably conditioned and determined by morality as a social phenomenon (Zhu, 2023). This is directly manifested in the structure of the value system that the individual adopts, through the acquisition of certain knowledge and concepts about morality and its importance for society and individuals.

What is a value system?

What makes up an individual's value system? What is "value" for an individual anyway? Can an individual make a distinction between the subjective and objective aspects of value? To what extent is an individual's value system actually a "mirrored" system of social and moral values? These are some of the questions that point us to the dilemmas that arise in the field of studying the characteristics of individual value system development.

One of the important questions concerns how to define what is a "system" in the field of personal values. It is certain that some ordinary set of values cannot be considered as a system by itself. We can assume that a personal set of values should have some factor of unification and integration, a factor of more or less solid consistency, without which a "system" in this area cannot be established and cannot exist. There is also a dilemma of whether positive and "negative values" can be present in the "system" of the individual's values at the same time (Gallagher, 2007). If the system is seen as a consistent set of values, then this does not exist as a dilemma, since "value" can be something that is "valuable" in itself, and therefore "positive".

Also, an important question is the one related to someone's personal view, what actually represents "value", "valuable", and "important" for that person (Sagiv, Roccas, Cieciuch & Schwartz, 2017). Starting from the very meaning of the term "value", we can assume that for an individual, "value" will be defined as what is perceived as "valuable" on a personal level, as something that has some personal significance (Longest, Hilton & Vaisey, 2013). For example, a person may perceive his/her personality trait, which he/she defines as "honesty", as his/her positive trait, as something that has some special significance for him/her, as his/her own "virtue", as something by which he/she wants other people to recognize and appreciate him/her.

A person can potentially possess the following individual qualities, as the content of their own value system: honesty, consistency, the tendency to truth, the tendency to respect others, the tendency to establish cooperation and good relations with others, solidarity, and other characteristics. All of the above represent positive properties and those properties that the individual who possesses them perceives as "values". On the other hand, despite the fact that the same individual may have some properties that he/she perceives as negative properties (laziness, for example), it can be assumed that he/she will not consider these negative properties as his/her own "values".

Factors of value system development

Factors of socialization, and therefore factors of internalization of the moral values, which also appear in the process of moral education, can be classified into four basic groups of factors, namely: (1) family, (2) school, (3) mass communications, and (4) community of peers. This represents a general classification of the various factors of the formation of an individual's value system.

Family. Based on the essential characteristics of moral development, it can be seen that the importance of family and parents as an influence is particularly pronounced in the area of social and moral development. Parents directly act in the direction of "shaping the behavior" of their children (Iliško & Kravale-Paulina, 2013). The influences that take place in this area in the family are realized in different ways, and the presence of certain pedagogically disputed and contradictory situations and processes can also appear, which can have certain consequences on the formation of the personality as a whole, and therefore on the process of child moral development. There are also different situations of conflict of values that the child adopts. For example, a situation when parents proclaim values that contradict the values that the child adopts in an organized system of influence that is realized at school, as part of moral education.

School. The education system and school undoubtedly play a significant role in the development of the individual's value system (McGavin, 2013), through socialization and an organized process of moral education. As an institution of organized education, the school is an important factor in child moral development. Through teaching (regular, additional, and supplementary), extracurricular activities (school sections), as well as other different forms of work in the school, different activities of teachers and students that belong to the field of moral education take place. These activities are not equally represented in all areas of teaching and schoolwork. In addition, the school, with its overall organization, internal order, and established rules of conduct, also affects the moral development of students (Kang & Glassman, 2010). It is considered that nowadays the school has "lost its educational function". In situations where it is not specifically emphasized which field of education this attitude refers to, the field of moral education is primarily meant, which in some earlier times was represented in the school in a wider scope.

Mass communication. Nowadays, it is quite common for people to possess a computer that is connected to the Internet via a wireless connection that enables fast data exchange. This is because the Internet as a worldwide network has

become a key means of communication between people. The paradigm of the essential role of the Internet in the communication that takes place between people today is the "social network", as a place of virtual gathering, "networking" and communication between people.

There are understandings that today's means of mass communication fundamentally influence the formation of people's consciousness and ways of thinking, determine which are "desirable" and "undesirable" values, direct the formation of people's attitudes in a certain direction, and overall influence to what will make up the content of the personal value system (Gallagher, 2007). The means of mass communication are considered to have great power in this area and also represent a powerful means of indoctrinating people.

Peers. Belonging to the community of peers is certainly important for the moral development of each individual, but not only for this segment of development. Starting from the fact that each individual belongs to a wider and narrower social community, childhood is also related to belonging to the community of peers. Growing up in general, personality development as a whole, socialization and moral development, as well as other aspects of development, are conditioned to a greater or lesser extent by the complex connections and relationships that the child establishes with peers.

Belonging to a community of peers can have positive, but also negative consequences, in terms of the moral development of each individual. It directly or indirectly depends on some kind of implicit value system of the peer community (Sagiv, Roccas, Cieciuch & Schwartz, 2017), which is established within the peer community, i.e. on the fact whether that value system is represented by mostly positive and socially acceptable values, attitudes, beliefs and the like, or is represented by the others which are not socially acceptable.

There is also a phenomenon called "peer pressure", which represents a kind of social pressure and occurs within a community (group) of peers (Benish-Weisman, Oreg & Berson, 2021). It consists of a series of covert or open activities aimed at changing certain characteristics of the individual and his/her personality, which may refer to adopted values, attitudes, beliefs, and behavior. The pressure of this type aims to achieve within a community of peers, to the extent possible, a state of conformity of the individual with the "norms of the community", i.e. with the understandings, thoughts, and behaviors of the community as a whole, which make up its implicit value system.

Conclusions

The described groups of factors in the development of an individual's value system represent general areas in which influence is exerted on the formation of that system, which includes different knowledge, attitudes, and beliefs, as well as the will to apply them in different situations. In accordance with which factors will prevail in individual development, certain characteristics of an individual's moral development appear, as well as the development of his/her value system. In all of this, the pedagogical aspect of moral development refers primarily to the role and importance of the factors of moral development that take place on the basis of influence within the educational system and school.

References

- Benish-Weisman, M., Oreg, S., & Berson, Y. (2021). The contribution of peer values to children's values and behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 48(6). <https://doi.org/10.1177/01461672211020193>
- Gallagher, S. (2007). Moral agency, self-consciousness, and practical wisdom. *Journal of Consciousness Studies*, 14(5-6), 199-223.
- Iliško D., & Kravale-Paulina, M. (2013). Sustainability of family values throughout the generations as viewed by the bachelor program students. In *Society Integration Education*, Proceedings of the International Scientific Conference 1. <https://doi.org/10.17770/sie2013vol1.154>
- Kang, M. J., & Glassman, M. (2010). Moral action as social capital, moral thought as cultural capital. *Journal of Moral Education*, 39(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240903528592>
- Longest, K. C., Hilton, S., & Vaisey, S. (2013). Position and disposition: The contextual development of human values. *Social Forces*, 91(4), 1499-1528.
- McGavin, P. A. (2013). Conversing on ethics, morality and education. *Journal of Moral Education*, 42(4), 494-511.
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour*, 1(9). <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
- Zhu, H. (2023). Three factors affecting the moral development of adolescents. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8(2023), 1153-1157. <http://dx.doi.org/10.54097/ehss.v8i.4442>

FAKTORI RAZVOJA MORALNIH VREDNOSTI KOD UČENIKA

Sažetak: Model na osnovu kog pojedinac formira sistem moralnih vrednosti predstavlja njihov razvoj kroz proces internalizacije sistema vrednosti kulture i društva kom pojedinac pripada. Faktori socijalizacije, a samim tim i faktori internalizacije moralnih vrednosti, mogu se svrstati u četiri osnovne grupe faktora, i to: (1) porodica, (2) škola, (3) masovne komunikacije i (4) vršnjaci. Uticaji na formiranje sistema moralnih vrednosti kod učenika koji potiču iz ovih osnovnih grupa faktora internalizacije različiti su po svom značaju i ulozi u celokupnom procesu internalizacije moralnih vrednosti kod učenika. U radu se ispituju neki od savremenih pogleda na proces internalizacije moralnih vrednosti kod učenika i stvarni doprinos različitih faktora u ovoj oblasti razvoja učenika.

Ključne reči: socijalizacija, moralni razvoj, sistem moralnih vrednosti, faktori razvoja.

Dušan Stupar

Fakultet za sport i psihologiju, Edukons
Univerzitet, Novi Sad, Srbija
E-mail: dusan.stupar@tims.edu.rs

Ivana Aleksić

Fakultet za sport i psihologiju, Edukons
Univerzitet, Novi Sad, Srbija

Romana Romanov

Fakultet za sport i psihologiju, Edukons
Univerzitet, Novi Sad, Srbija

Igor Beretić

Fakultet za sport i psihologiju, Edukons
Univerzitet, Novi Sad, Srbija

HUMOR U NASTAVI

Apstrakt: Humor je oblik zabave i vid ljudske komunikacije sa svrhom da nasmeje ljude i učini ih srećnim. Poreklo reči humor dolazi od humoralnog lečenja starih Grka, koji su tvrdili da mešavina tekućina (humora) kontroliše ljudsko zdravlje i osećaje. Uključivanjem humora u nastavni proces ostvaruju se mnogi benefiti po učenike, kao što su: oslobađanje od stresa, smanjenje anksioznosti, lakša i bolja komunikacija sa nastavnikom. Stoga je i cilj rada da se utvrdi značaj humora u nastavnom procesu. U tu svrhu korišćena je bibliografska spekulativna metoda u formi preglednog članka, koja pruža novu sintezu naučnih informacija nastalu na osnovu pregleda najnovijih istraživanja o određenom problemu. Kao rezultat generisano je 28 dostupnih istraživanja, i na osnovu njihove analize moglo se zaključiti da je humor kao pomoćno sredstvo i te kako važno u pedagoškom procesu podučavanja, što implicira na inovativnost nastavnika i njegove sposobnosti da adekvatnu vrstu humora implementira na ispravan način. Za te potrebe nastavnik može koristiti smešne video-zapise, klipove, fotografije, smešne priče i izreke, pa čak i viceve.

Ključne reči: humor, nastava, nastavnik, pažnja.

Uvod

Brzina razvoja tehnike i tehnologije u savremenom svetu uslovljava mnoge druge promene u ljudskom životu. Neke od tih promena vidljive su i vaspitno-obrazovnom sistemu. Generalno, današnji život je nezamisliv bez

multimedijalnih uređaja, koji postaju dominantni u svakodnevnim aktivnostima. Međutim, pored dobrih strana ovaj način komunikacije ima i svoje slabosti. One se pre svega odnose na činjenicu da „živu” reč sve više zamenjuju ekrani. Osim toga, sadržaji koji se nude, su tako napravljeni da za što kraće vreme treba da privuku pažnju gledaoca. U takvim okolnostima u klasičnom procesu učenja i privlačenja pažnje učenika ili studenata, koja je početni uslov za usvajanje znanja, kao korisno vaspitno obrazovno sredstvo može se koristiti humor. Mnogi autori na svoj način definišu pojam humora. Humor predstavlja zajednički naziv za sve crtane, pisane i verbalno iznesene sadržaje koji u ljudi izazivaju fiziološke i emocionalne reakcije poput smeha i veselja (Brozović, 2004). Humor je definisan kao vredna osobina data čovečanstvu, u međuvremenu je suštinsko oruđe u oblasti obrazovanja (Banat, 2018). Humor je reč, koncept ili situacija koja zabavlja, opušta ili zasmehava ljude zahvaljujući svojim prijatnim karakteristikama (Balta, 2016).

Generalno, humor je oblik zabave i vid ljudske komunikacije sa svrhom da nasmeje ljude i učini ih srećnim. Poreklo reči *humor* dolazi od humoralnog lečenja starih Grka, koji su tvrdili da mešavina tekućina (humora) kontroliše ljudsko zdravlje i osećaje. Uključivanjem humora u nastavni proces ostvaruju se mnogi benefiti po učenike kao što su: oslobađanje od stresa, smanjenje anksioznosti, lakša i bolja komunikacija sa nastavnikom. Humor je zapravo odlična i moćna alatka kojom se nastavnik koristi da bi proces učenja bio zanimljiviji i pristupačniji učenicima i studentima. Istraživanja su potvrdila da ukoliko nastavnik adekvatno koristi humor, kao alatku u nastavi, onda i sam sadržaj može biti naučen i zapamćen bolje nego sadržaj prezentovan na mnogo ozbiljniji način (Teslow, 1995). Stoga je i *cilj rada* utvrditi značaj primene humora u nastavnom procesu.

Metod

U tu svrhu korišćena je bibliografska spekulativna metoda u formi preglednog članka, koja pruža novu sintezu naučnih informacija nastalu na osnovu pregleda najnovijih istraživanja o određenom problemu. Za pretraživanje relevantnih elektronskih baza podataka, kao što su PubMed, Veb of Science, Google Scholar i Scopus, korišćene su specifične ključne reči „humor”, „nastava”, „nastavnik”, „pažnja”.

Rezultati

Na osnovu pomenute metode generisano je i pregledano 28 radova, od kojih se u osam humor pojavljivao kao opšta kategorija, a preostalih 20 se ticalo primene humora u nastavi. Od tog broja 18 je iskorišćeno za pripremu rada. U svim tim radovima dobijeni zaključci su upućivali na pozitivan uticaj humora na bolju realizaciju nastavnog procesa. Centralna figura (kriterijum) kod izbora radova je bio nastavnik.

Diskusija

Samo odvijanje procesa učenja u učionici zahteva određene promene, jer dosadašnje puko izlaganje nastavnika teško može privući pažnju učenika ili studenata, a što je jedan od najvažnijih koraka do uspešnog učenja i savladavanja gradiva. Pažnja kao takva je važno kognitivno sredstvo koje može pomoći učenicima da se usredsrede, koncentrišu na učenje i izbegnu ometanja (Strom, Strom, Sindel-Arrington, Rude, 2023). Fakultetsko osoblje je primetilo da su pažnja studenata, refleksivno razmišljanje, koncentracija i razumevanje u bitnom opadanju (Hari, 2022; Malone; Mark, 2023). U tom kontekstu, kao jedan od načina privlačenja pažnje učenika/studenata i njihovo aktivno uključivanje u nastavni proces svakako može pomoći humor nastavnika. Da bi se humor koristio u učionici potrebno je da nastavnik bude dobro teoretski obučen u smislu poznavanja samog pojma humora, dobrih i loših strana njegove primene. Za to je potrebno da poznaje vrste humora i njihove osnovne karakteristike. U literaturi su prepoznata četiri stila (vrste) humora: pozitivni (adaptivni), odnosno afilijativni i samopomažući, te negativni (maladaptivni), odnosno agresivni i samoporažavajući stilovi humora (Martin et al., 2003; Damjanić et al., 2019).

1. *Afilijativni humor*. Ovakva vrsta humora, čiji je cilj da zbliži ljude, uključuje viceve ili šale iz svakodnevnog života koje većina ljudi smatra smešnim. Očekuje se da ovaj stil humora bude povezan sa ekstraverzijom, vedrinom, samopoštovanjem, intimnošću, zadovoljstvom u vezi i pretežno pozitivnim raspoloženjem i emocijama.

2. *Agresivni humor*. Generalno, odnosi se na tendenciju izražavanja humora bez obzira na njegov potencijalni uticaj na druge (npr. seksistički ili rasistički humor), i uključuje kompulzivne izraze humora u kojima je teško odupreti se impulsu da kaže smešne stvari koje će verovatno povrediti ili otuđiti druge.

3. *Samopoboljšavajući humor*. Podrazumeva humor, odnosno pravljenje šale na sopstveni račun. Uzimajući sebe za predmet šale pomaže nam kod lakšeg i efikasnijeg suočavanja sa stresom.

4. *Samoporažavajući humor* podrazumeva preterano samoomalovažavajući humor, odnosno pokušaje da zabavite druge radeći ili govoreći smešne stvari, praveći šale na svoj račun kao način da se dodvorite ili zadobijete poverenje drugih. Pri tome omalovažavamo sami sebe ili se stavljamo u „jadan ja” poziciju, što nezdravo utiče na psihi čoveka.

Svaki nastavnik, odnosno predavač bi trebalo da zna navedene vrste humora i njihove karakteristike, da bi ih ispravno mogao (ne)koristiti.

Mnogobrojna istraživanja potvrdila su značaj humora u procesu nastave. Upotreba humora u učionici na koledžu je opširno istraživana (Appleby, 2018, prema Segrist & Hupp, 2015). Oni su sumirali 41 godinu literature o humoru u učionici na koledžu) i pokazalo se da postoje mnogi benefiti za studente (Appleby, 2018, prema Banas, Dunbar, Rodriguez & Liu, 2011):

- povećanje učenja
- povećanje samomotivacije
- povećanje pohađanja nastave
- povećanje performansi na testu
- povećanje divergentnog razmišljanja
- povećanje interesovanja za učenje
- smanjenje anksioznosti i stresa u radu sa teškim materijalom
- stvaranje pozitivnog socijalnog i emocionalnog okruženja za učenje
- stvaranje zajedničke psihološke veze između studenata i fakulteta

Sa druge strane, grupa autora (Busler, Kirk, Keelei & Buskist, 2017) su svojim istraživanjem utvrdili da je nedostatak smisla za humor kod nastavnika kvalitet koji učenici smatraju „odrazom loše nastave”. Učenici koji slušaju nastavu kod onih nastavnika koji češće koriste humor u svojoj nastavi imaju više motivacije za nastavne obaveze (Baričević, 2020).

Krnjajić (2007) smatra da je cilj primene humora u nastavi da se učenici emocionalno i intelektualno motivišu i, kako autor dalje navodi, za to je potrebno da nastavnik primeni deset koraka ili sekvenci: *biti dobro raspoložen, ponašati se spontano, uspostaviti neformalnu atmosferu u razredu, započeti čas nekom ključnom idejom ili duhovitom opaskom, koristiti priče ili iskustvo koje je u vezi s predmetom, povezivati gradivo sa svakodnevnim životom učenika, podsticati*

recipročan odnos između nastavnika i učenika, tražiti od učenika da ispričaju šalu ili anegdota i ispričati šalu ili inscenirati neočekivani događaj.

Istovremeno, velika dostupnost multimedijalnih aparata u nastavi, omogućava primenu humora putem:

- video-klipova,
- gifova,
- fotografija,
- smešnih izreka,
- smešnih priča,
- viceva.

Zaključak

Istraživanja (Ivanova, 2023) potvrđuju da većina ispitanih studenata (86%) podržava upotrebu humora u nastavi na univerzitetu i primećuje njegov pozitivan uticaj. Takođe, rezultati istraživanja grupe autora koji su ispitivali efekte humora pri učenju engleskog jezika (Rokhmah, Betaubun, Fenanlampir, 2020) su pokazali da većina ispitanika snažno podržava ideju da upotreba humora u nastavi u učionici stvara ugodniju atmosferu za učenje u kojoj se osećaju opušteno i manje stresa tokom časa. Istraživanja su takođe pokazala (Celik i Gundogdu, 2016, Cho, 2011) da se povećava interesovanje učenika i smanjuje napetost i anksioznost. Međutim, da bi se stvorili pozitivni efekti humora potrebno je obratiti pažnju na sledeće praktične implikacije. Humor ne sme biti agresivan. Ne sme imati sektističke, rasističke, verske i nacionalističke konotacije. Humor bi trebalo koristiti kao pištaljku na času fizičkog vaspitanja, odnosno ni previše, ali ni premalo. Može se koristiti u svim delovima časa, mada je poželjno na samom početku, kao način da se učenici/studenti zainteresuju i aktivno uključe u nastavni proces. Ukoliko nastavnik primeti da je došlo do pada koncentracije i pažnje učenika, odnosno da im je dosadno, nastavnik može preokrenuti situaciju dobrim humorom. Bitno je da humor ima veze sa temom predavanja. Istovremeno, dobro je da se nastavnik našali na svoj račun, jer time daje do znanja da je i on spreman za šalu. Posledica je lakše uspostavljanje komunikacije student-nastavnik. Pri tome, veoma je bitno da nastavnik poznaje studente, jer ne prihvataju svi studenti podjednako šalu.

Reference

- Appleby, D. C. (2018). Using humor in the college classroom: The pros and the cons. *Psychology Teacher Network*, 28(1).
- Balta, E. E. (2016). Teachers' attitudes towards humor in education. *Elementary Education Online*, 15(4), 1268–1279.
- Baričević, J. (2020). *Stavovi učenika o uporabi humora u nastavnom procesu*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Banas, John A., Dunbar, Norah, Rodriguez, Dariela and Liu, Shr-Jie(2011) 'A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research', *Communication Education*, 60: 1, 115 — 144.
- Banat, F. (2018). *The effects of using humor on EFL students' motivation: The case of third year English at University of Tlemcen*. University of Tlemcen: Faculty of Letters and Languages.
- Brozović, D. (2004). *Hrvatska enciklopedija*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Busler, J., Kirk, C., Keeley, J., & Buskist, W. (2017). What constitutes poor teaching? A preliminary inquiry into the misbehaviors of not-so-good instructors. *Teaching of psychology*, 44(4), 330-334.
- Celik, B., & Gundogdu, K. (2016) The effect of using humor and concept cartoons in high school ICT lesson on students' achievement, retention, attitude and anxiety. *Computers & Education*, 103, 144—157.
- Cho, H. (2011). Teaching Discrete Mathematics with Round-Robin Tournament and its Multiple Approaches of the Problem. *The New York State Mathematics Teachers' Journal*, 61(1), 25-31.
- Damjanić, M., Vujaković, L., Čekrlija, Đ. (2019). „Odnos stilova humora sadimenzijama emocionalne inteligencije, osobinama mračne trijade, etničkom vezanosti/otvorenosti i religioznosti”. U: Ličnost i društvo (ur. Čekrlija, Đ.), str. 43-66. Sarajevo: Friedrich-Ebert-Stiftung, Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci.
- Hari, J. (2022). *Stolen focus: Why you can't pay attention -- and how to think deeply again*. New York, NY: Crown
- Ivanova V. A. (2023). Humor as an effective tool for teaching a foreign language at the university. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 23,(1), pp. 94–98 (in Russian).
- John A. Banas, Norah Dunbar, Dariela Rodriguez & Shr-Jie Liu (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research,

Communication Education, 60:1,115-144, DOI: 10.1080/03634523.2010.496867

- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
- Martin, R. A.; Puhlik-Doris, P.; Larsen, G.; Gray, J.; Weir, K. (2003). „Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being:Development of the Humor Styles Questionnaire”. *Journal of Research in Personality*, Vol.37, No. 1, str. 48-75. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Mark, G. (2023). *Attention span: A groundbreaking way to restore balance, happiness, and productivity*. New York, NY: Harper Collins.
- Rokhmah, D. E. L., Betaubun, M., & Fenanlampir, C. A. (2020). Am I allowed to laugh? Students' perception towards the use of humor in English class. In *3rd International Conference on Social Sciences (ICSS 2020)*(pp. 397-401). Atlantis Press.
- Strom, P. S., Strom, R. D., Sindel-Arrington, T., & Rude, R. V. (2023). Student Attention and Distraction in Community College. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 13(1), 1-41.
- Teslow, J. L. (1995). *Humor me: A call for research*. Educional Tehnology Research Development.

HUMOR IN CLASS

Abstract: Humor is a form of entertainment and human communication with the purpose of making people laugh and be happy. The origin of the word *humor* comes from the humoral treatment of the ancient Greeks, who claimed that the mixture of fluids (humors) controlled human health and feelings. By including humor in the teaching process, many benefits are achieved for the students, such as stress relief, reduced anxiety, and easier and better communication with the teacher. Therefore, the paper aims to determine the importance of humor in teaching. For this purpose, a bibliographical speculative method in the form of a review article was used , which provided a new synthesis of scientific information based on reviews of the latest research on a specific problem. As a result, 28 available researches were generated, and based on their analysis, it could be concluded that humor as an auxiliary tool is essential in the pedagogical process of teaching, which implies the existence of teachers' innovation and ability to implement the appropriate type of humor accurately. Teachers can use funny videos, clips, photos, funny stories and sayings, and even jokes for these purposes.

Keywords: humor, class, teacher, attention.

Goran Pljakić

Academy of Educational and Medical
Vocational Studies,
Kruševac, Serbia
E-mail: goran.p@vaspks.edu.rs

UDC: 371.311.4:159.953

Pregledni naučni rad

Aleksandar Tadić

Faculty of Philosophy, University of
Belgrade, Serbia

SPECIFICITY OF THEORETICAL CONCEPTUALISATIONS OF COOPERATIVE LEARNING

Abstract: The progressive pedagogical and didactic concepts developed since the beginning of the 20th century were the basis on which the current conceptualizations of cooperative learning have been developed. This paper problematizes the recognition, i.e. lack of recognition, of the specifics of theoretical frameworks underlying the concept of cooperative learning relevant for the understanding and explanation of this phenomenon. The research aims to analyse the specificity of the theoretical frameworks on which the concept of cooperative learning is based. The research method chosen was that of theoretical analysis. Different viewpoints have been established among the leading theoreticians in this field regarding the knowledge about cooperative learning, which should be integrated into a comprehensive conceptual framework. The specifics of these theoretical conceptualizations of cooperativeness point to different contextual frameworks in which cooperative learning is viewed. In the concluding remarks, the *social interdependence theory* has been identified as the one that yielded the largest number of practical solutions in the process of implementing cooperative learning and relevant empirical research, which makes it the most fruitful theoretical conceptualization in this field.

Keywords: theory, teaching methods, cooperative learning, social interdependence theory.

Introductory considerations

“Without an appropriate theory, research tends to be “mindless empiricism” and practice tends to be static and stagnant.”

(David Johnson & Roger Johnson)

The term ‘theory’ derives its origin from the Greek noun *theoria*, which means watching, observing, viewing, surfacing of what exists the most (Potkonjak and Šimleša, 1989). The Greek verb *theorein* (to theorise) consists of two combined root words, *thea* and *horan*. The term *thea* refers to the aspect in which something is manifested. The above context refers to the concept of idea (mind) rather than directly perceived segments of things. The term *horan* means to watch carefully and observe a thing closely (Heidegger, 1977).

In modern science, theory, in its essence, is seen as an outline of pure possibilities and a priori structures that can be empirically verified and practically applied as hypotheses (Potkonjak and Šimleša, 1989). From this perspective, theoretizing consists of considering and studying phenomena in order to understand and explain their essence. In a broader context, when theoretical conceptualizations of cooperative learning are in question, „a theory consists of a set of interrelated concepts, definitions, and propositions that explain or predict events or situations by specifying relations among variables“ (Johnson & Johnson 2015). In accordance with the stated point of view, it can be concluded that theories are of a dynamic nature because they can change according to the changes studied by theorists.

Without an appropriate theoretical basis, the results of empirical research on cooperative learning cannot provide complete explanations of phenomena in the sphere of educational activity. In order to achieve the most comprehensive impact on education, empirical research must be based on appropriate theories that allow the obtained results to be understood in a more complete conceptual framework.

The discussion about the pedagogical relevance of communication and cooperation among people in the process of learning and the functioning of the social system is rooted in the views of ancient philosophers. Socrates practised controversy in a certain problem with students through group discussions. Plato emphasised that free citizens must be taught to cooperate and communicate with each other (Platon, 2013). For Aristotle, man was by nature a political being (*zoon politikon*) who could express his essence only within a community (Aristotel,

1988). The importance of cooperation among students in the educational context was emphasised by Mark Fabius Quintilian and Jan Amos Comenius. Cooperation-based teaching appears as a product of reform pedagogy from the beginning of the twentieth century (Potkonjak, 2003). Starting from John Dewey's idea that learning is a concomitant phenomenon of shared life (Djui, 1970), Georg Kerschensteiner, Célesten Freinet, William Kilpatrick and others, began to introduce different types of student cooperation in classes into the teaching system.

In addition to the aforementioned points of view, the pedagogical theory and practice of cooperative learning finds its support in certain theories of social psychology and the findings of research conducted in this area (Terhart, 2001). Consequently, in the sixties of the twentieth century, during the period of intensification of empirical research in the mentioned area, assumptions about the great value of cooperative learning started being re-established (Pljakić, 2019). The combination of the old pretensions of reform (progressive) pedagogy and new theoretical concepts form a strong foundation on which cooperative learning is based and developed throughout the world.

Research methodology

This study is focused on examining the theoretical specificities of cooperative learning and its conceptual definition. The guiding question of this research is: are the specificities of the theoretical viewpoints that contribute to the understanding and explanation of this phenomenon recognized in the field of cooperative learning?

The aim of the research is to examine the specifics of the theoretical frameworks on which the concept of cooperative learning is based. The data processing and interpretation of the results was carried out in accordance with the set tasks, which are:

1. Analyse and interpret the theoretical frameworks of cooperative learning as seen by the leading theoreticians in this field.
2. Based on the analysis of the relevant definitions of cooperative learning, identify the key elements of this concept.

In accordance with the aim and tasks of the research, the method of theoretical analysis was chosen. Content analysis was applied as an appropriate research technique. For this purpose, foreign and domestic pedagogical, psychological and sociological literature was used. The epistemological assumptions of the research are set within the interpretive paradigm. The aim of

the study, which is multidisciplinary by its character, was achieved within the framework of draft fundamental pedagogical research.

Research results and interpretation

The study of content of the leading theoreticians' works in the field of cooperative learning (Johnson, 2003; Johnson & Johnson 2005; 2009; 2015; 2021; Johnson, Johnson, Smith, 2014; Johnson, Johnson, Roseth, Shin, 2014; Slavin, 1980; 1996; 2011; 2014; Slavin, Hurley, Chamberlain, 2003) has shown that they do not fully agree with regard to the theories essential for understanding and explaining this phenomenon. The experts in this area do not establish a consensus on the above mentioned issue as the „[...] adherents of each perspective tend to approach the topic without reference to the body of similar work from other perspectives“ (Slavin, 2011).

David and Roger Johnson (Johnson & Johnson 2015) take four basic theoretical starting points for the conceptualization of cooperation in the learning process: *Behavioural-Learning*, *Cognitive-Development*, *Social-Cognitive* and *Social Interdependence theories*. Their concise conceptual framework is presented in *Figure 1*. They are middle-range theories.

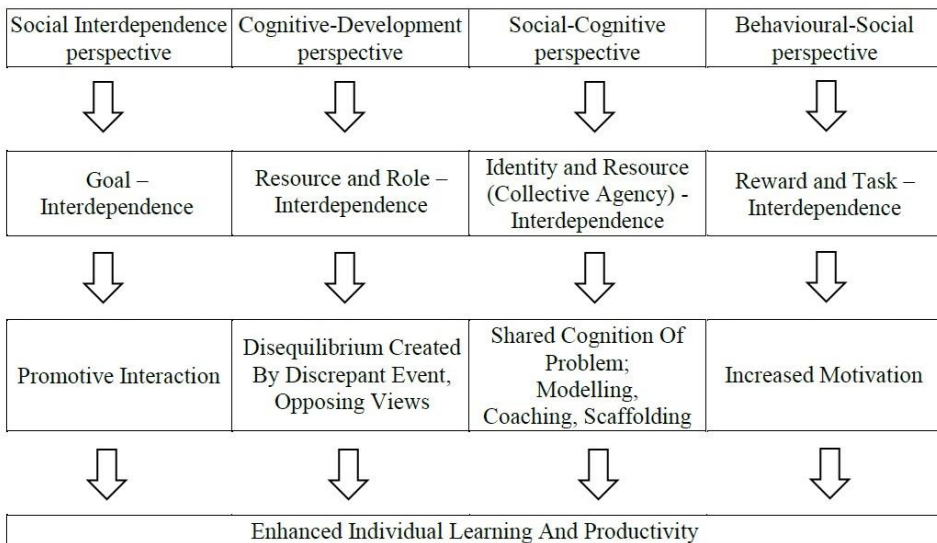


Figure 1. General theoretical frameworks of cooperative learning (Johnson & Johnson 1989)

The analysis of the content has led us to the conclusion that, in addition to the aforementioned theoretical conceptualization, there are also partly different points of view according to which, besides the already mentioned cognitive developmental, social-cognitive and social interdependence theories, *Cognitive Elaboration Perspectives* are to be included (Slavin, 1996; 2011; 2014; Tran, 2013), as well as the *Constructivist Learning Theory* (Tran, 2013). In that context, Robert Slavin (Slavin, 1996) also emphasises the *Social Cohesion Perspectives*, including cooperative learning in a partly broader theoretical framework – from Durkheim’s concept of “social integration”, through Kurt Lewin (Levin, 1948) and Deutsch’s (Deutsch, 1949) concept of “social interdependence”, to the standpoints of theoreticians such as James Moody and Douglas White (Moody & White, 2003) and their concept of the “sense of togetherness”. In terms of understanding the relation between cooperative teaching and academic performance, Robert Slavin (Slavin, 1983a; 1983b; 1996) is particularly interested in the importance of theoretical standpoints in which motivation is seen as the most influential factor of the learning process, known as the “*Motivational Perspective*”.

On the other hand, the Johnsons emphasise the behaviourist point of view as one of the keys to understanding cooperative learning. However, it should be noted that the theoretical conceptualization offered by Slavin (Slavin, 1980; 1996; 2003; 2011; 2014) aims to explain a more specific relationship between cooperative learning and student achievement. Based on the above, it can be concluded that making a comparison between the views of the Johnsons and Slavin would not be well grounded, in order not to be exclusive towards either of them. The Johnsons have selected the most important theories that, in principle, explain the phenomenon of cooperation in the educational context. In contrast to them, Slavin points out theoretical viewpoints which, in his opinion, are more suitable for explaining the effects of cooperative learning on academic achievement.

Of all the mentioned theoretical standpoints, the *social interdependence theory* has offered the largest number of practical solutions in the process of implementing cooperative learning and relevant empirical research. It should be noted that, apart from the behaviourist approach, there is complementarity between the remaining theoretical points of view, regarding the understanding of the importance of reciprocity of interactions between members of groups that achieve academic goals through the process of cooperative learning.

Based on the analysis of the relevant literature (Bramlett, 1994; Johnson & Johnson, 2009; McCafferty et al., 2006; Olsen & Kagan, 1992), a large number of

definitions of cooperative learning were recorded, which do not differ much from each other, at least when considering key elements of this concept. By analysis through the perspective of the explained theoretical conceptualizations, it can be said that cooperativeness in teaching refers to the type of social interaction between teachers and students, as well as among the students in a group (Pljakić and Tadić, 2021). This definition is in line with the previous definitions of social interaction in the pedagogical literature, which view it as a process "[...] in which there are mutual relations between two or more persons whose experience and behaviour are mutually conditioned and dependent" (Potkonjak and Šimleša, 1989: 282). The aforementioned interdependence is based on the fact that the behaviour of an individual or a group is a reaction to the action of others, but it is also a stimulus for others. Thus, cooperative learning implies an interactive teaching strategy in which students work in groups formed with the aim of ensuring positive internal interdependence which enables them to perform group tasks successfully (Johnson & Johnson, 2009; Johnson, Johnson, Smith, 2014).

Conclusion

Starting from the early ambitions of progressive pedagogical and didactic conceptions, the question arose on recognizing the specificity of the theoretical viewpoints on which the explanation and understanding of the concept of cooperation is based.

Based on the analysis and interpretation of the leading theoreticians' viewpoints, it has been established that they differ in the area of theoretical conceptualization of cooperative learning. The Johnsons (Johnson & Johnson 2015) single out four key theoretical starting points for the conceptualization of cooperation: behavioural, cognitive-developmental, social-cognitive, and the theory of social interdependence. On the other hand, Robert Slavin (Slavin, 2011; 2014) and Van dat Tran (Tran, 2013) emphasise the contribution of social elaboration theory, while not considering the behaviourist standpoint to be significant for the conceptualization of cooperativity. Slavin (Slavin, 1996) also stresses the importance of theoretical viewpoints in which motivation is seen as the most influential factor in the learning process.

The specificities of the mentioned theoretical conceptualizations of cooperative learning do not point to their confrontation, but rather to different contextual frameworks in which cooperative learning is viewed. The Johnsons explain cooperativeness in a broader educational context, while Slavin explains it through a more specific relationship between learning and achievement. One more

important conclusion derived from the applied theoretical analysis concerns the fact that *the theory of social interdependence* has been recognized as the most fruitful theoretical conceptualization in this field since it has produced the largest number of practical solutions in the process of implementing cooperative learning and relevant empirical research. With the exception of the behavioural-learning perspective, all the theoretical standpoints are complementary in terms of understanding the importance of reciprocity of interactions among students through the process of cooperative learning. In contrast to the dominant transmissive conception of teaching, cooperative learning, characterised by its focus on the student, can be seen as a modern didactic approach characteristic of a progressive school (Tadić, 2019) based on (inter)active learning.

References

- Aristotel (1988). *Politika*. Zagreb: Globus, prijevod s izvornika Tomislav Ladan.
- Bramlett, R. K. (1994). Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology, 32*(1), 67–84. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-4405\(94\)90029-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-4405(94)90029-9)
- Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations, 2*(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Heidegger, M. (1977). *Science and reflection, from question concerning technology and other essays*. New York: Harper Torchbooks.
- Johnson, D. (2003). Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist, 58*(11), 931-945. doi: 10.3200/MONO.131.4.285-358.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. (2021). *Joining together: Group theory and group skills (12th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs, 131*(4), 285-358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Research, 38*(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2015) Theoretical approaches to cooperative learning. In: Gillies, R. [Ed.] *Collaborative learning: Developments in research and practice* (pp. 17-46). New York: Nova.
- Johnson, D., Johnson, R., Roseth, C., & Shin, T. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622-633. <https://doi.org/10.1111/jasp.12280>
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal of Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Levin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & Iddings, A. C. D. S. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moody, J. & White, D. (2003). Structural cohesion and embeddedness: A hierarchical concept of social groups. *American Sociological Review*, 68(1), 103-127. <https://doi.org/10.2307/3088904>
- Olsen, R. E., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Platon (2013). *Država*. Beograd: Dereta.
- Pljakić, G. (2019). *Kooperativna nastava i akademska samoregulatorna efikasnost učenika kao prediktori školskog uspeha*. (doktorska disertacija) <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/12191>
- Pljakić, G. i Tadić, A. (2021). Školski uzrast kao prediktor kvaliteta grupnog donošenja odluka učenika – perspektiva nastavnika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(2), 1-11. [doi.10.5937/inovacije2102001P](https://doi.org/10.5937/inovacije2102001P)
- Potkonjak, N. i Šimleša, P., ur. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, N. (2003). *XX vek: ni "vek deteta" ni vek pedagogije: ima li nade... XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Slavin, R. E. (1983a). *Cooperative learning*. New York: Longman. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3650-9_1

- Slavin, R. E. (1983b). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). New York: Taylor & Francis.
- Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales De Psicologia*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Slavin, R. E., Hurley, E., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology (Vol. Volume 7)* (pp. 177–198). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0709>
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja - uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Tran, V. D. (2013). Theoretical perspectives underlying the application of cooperative learning in classrooms. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 101-115. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p101>

SPECIFIČNOSTI TEORIJSKIH KONCEPTUALIZACIJA KOOPERATIVNOG UČENJA

Sažetak: Progressivne pedagoško-didaktičke koncepcije razvijane od početka 20. veka bile su osnova na kojoj su se razvile aktuelne konceptualizacije kooperativnog učenja. U radu se problematizuje priznavanje, odnosno nepriznavanje specifičnosti teorijskih okvira u osnovi koncepta kooperativnog učenja relevantnih za razumevanje i objašnjenje ovog fenomena. Cilj istraživanja je analiza specifičnosti teorijskih okvira na kojima se zasniva koncept kooperativnog učenja. Odabrana metoda istraživanja bila je teorijska analiza. Među vodećim teoretičarima u ovoj oblasti utvrđena su različita gledišta u pogledu znanja o kooperativnom učenju, koje treba integrisati u sveobuhvatan konceptualni okvir.

Specifičnosti ovih teorijskih konceptualizacija kooperativnosti ukazuju na različite kontekstualne okvire u kojima se kooperativno učenje posmatra. U zaključnim napomenama, teorija socijalne međuzavisnosti je identifikovana kao ona koja je dala najveći broj praktičnih rešenja u procesu implementacije kooperativnog učenja i relevantnih empirijskih istraživanja, što je čini najplodonosnijom teorijskom konceptualizacijom u ovoj oblasti.

Ključne reči: teorija, nastavne metode, kooperativno učenje, teorija socijalne međuzavisnosti.

Renata Čepić

Faculty of Teacher Education,
University in Rijeka, Croatia
E-mail: renata.cepic@uniri.hr

UDC: 371.213.1:[005.322:316.46

Originalni naučni rad

Dunja Anđić

Faculty of Teacher Education,
University in Rijeka, Croatia

Petra Pejić Papak

Faculty of Teacher Education,
University in Rijeka, Croatia

TEACHER COMPETENCIES FOR CLASSROOM MANAGEMENT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: IMPLICATIONS FOR THE PEDAGOGY OF TEACHER EDUCATION¹

Abstract: This study aims to explore the relationship between teachers' self-assessed classroom management competencies (CMC) and their professional competencies (PC) in other core areas, and to determine which predictors of teachers' professional competencies are significant. The representative sample of 471 Croatian classroom teachers from first to fourth grade were included. The study implemented The Scale of Teachers' Competencies for Classroom Management (Anđić, 2017) and the Scale of Teachers' Professional Competencies (Čepić, Kalin & Šteh, 2017). The results reflect a positive relationship between teachers' competencies for classroom management and professional competencies, and those with their demographic data (age, teaching experience). The hierarchical regression analysis revealed that teachers' self-assessed CMC are significant predictors of their competencies in other core areas of professional development. The findings have been discussed within the frame of their implications for improving the quality of initial teacher education and professional development, with particular emphasis on the importance of developing a pedagogy of teacher education.

Keywords: teachers, competencies, professional development, pedagogy of teacher education, classroom management.

¹ The publication is supported through the projects entitled Professional Development Needs, Conditions, and Learning Opportunities of Student-Teachers and In-Service Teachers (uniri-pr-drustv-19-13) and *Connectedness with Nature, The Organization of Early School-Aged Students' Free Time, and Digital Technologies* (uniri-pr-drustv-19-19 1500) (www.providit.uniri.hr), supported by the University of Rijeka, Croatia.

Introduction

Recent studies point to the importance of good initial teacher education and professional development programs for both student teachers and teacher educators, which can be pivotal in developing an effective pedagogy of teacher education. Teacher competencies are one of the determinants of orientation and readiness for lifelong learning, and self-assessment of PC is a kind of indicator of the quality of teacher education. Classroom management, as one of the basic areas of teacher competencies, refers to the ability to deliver well-structured and organised instructions, and the ability to demonstrate effective management of student behaviour that ensures sufficient time for learning activities and promotes student motivation, learning and achievement (Burić & Kim, 2020). Praetorius et al. (2018) argue that classroom management, student support, and cognitive activation are generic aspects of classroom teaching that form three basic dimensions of teaching quality. According to Loughran (2005), two key aspects of teacher education pedagogy need to be fully understood: teaching about teaching and learning about teaching. This raises the question of how to find an effective pedagogy of teacher education that contributes not only to teachers' professional development of teachers who teach students in schools, but also of teacher educators who teach (prospective) teachers (e.g., Korthagen, 2016; Ping et. al., 2018). Therefore, this study aimed to explore: (1) the relationship between teachers' self-assessed CMC and their PC in other core areas of professional activity and development and (2) significant predictors of teachers' professional competencies (criterion variable) among predictive variables (teachers' classroom management competencies, age and years of teaching experience). Regarding the hypotheses, it is expected to determine: (1) a significant relationship between teachers' self-assessed CMC, their PC in the basic areas of their professional activities, and sociodemographic data; and 2) significant predictors of teachers' professional competencies are their CMC, age, and years of teaching experience.

Method

Participants

The analyses in this paper were conducted on a subsample of Croatian elementary school classroom teachers (N=471) as part of the project *Teachers' Professional Development: Status, Personality, and Transversal Competencies*. A total sample included (n = 1,867) Croatian and Slovenian elementary school

teachers, of which 1103 (59.1%) were from Croatia with 61% subject teachers and 39% classroom teachers. This paper presents the results related to a sample of Croatian classroom teachers. The average teacher age was 42.44 years (SD = 10.19; Min = 24, Max = 66) with 17.30 years of working experience (SD = 11.01, Min = 1, Max = 40). In terms of gender, female teachers dominated in the sample; 445 of the total number of teachers were female teachers, 26 were male teachers, while 10 of the participants did not provide any information.

Measures

The *Scale of Teachers' Competencies for Classroom Management* (Anđić, 2017) contains eight items, based on which teachers were asked to assess their competencies on a five-point Likert-type scale (1 – not at all to 5 – to a very large extent). This Scale is based on the competency framework for lifelong learning for sustainable development (Rieckmann, 2011; ECE, 2011), i.e., the three-dimensional scale (thinking and acting, communication and relationships, creating didactic-methodological aspects, and content of educational work practice, including behaviour) of teacher competence for education for sustainable development (Anđić, 2017, 2020). Exploratory factor analysis explained 54% of the total variance. The factor analysis resulted with a single-factor structure that explains 46% of the common variance. The reliability (Cronbach α) was $\alpha=0.87$, which is deemed satisfactory.

Scale of Teachers' Professional Competencies (Čepić, Kalin & Šteh, 2017) was constructed with the aim of determining how teachers assess their competencies in different areas of professional activity. These items were designed based on a review of theory and previous research on the basic areas of teachers' professional work. The Scale contains seven items referring to teachers' competencies to establish partnerships with other schools, institutions, and experts for the purpose of incorporating new insights into their educational work, serving a constructive role in research and development projects, cooperating with parents, analysing positive and negative sides of their educational work, mentoring students in practice as well as teacher trainees, and establishing constructive dialogue with their peers. Teachers were asked to assess their competencies on a five-point Likert-type scale (1 - not competent to 5 - very competent). Exploratory factor analysis revealed a single-factor structure explaining 49.55% of the total variance. The single-factor structure was obtained explaining 51.27% of the total variance. The internal consistency reliability coefficient indicates a high reliability of the Scale (Cronbach $\alpha = 0.83$).

Procedure

The stratified sample included 10% of schools from all Croatian counties (the City of Zagreb and 20 counties). The schools were selected using a randomised algorithm from the school list according to the national statistical database. In schools that agreed to participate in the research, the principal or the administrative services staff gave the questionnaires to the teachers, collected them, and sent them back to the researchers by post. The data were processed using the SPSS 26.0 program.

Results and discussion

To determine the relationship between teachers’ self-assessed CMC, their PC in other core areas of professional activity/development, and sociodemographic data, Spearman’s rho correlation was calculated because a non-normal distribution was found. However, since the calculated Pearson correlation coefficients were not significantly different from the Spearman, it was decided to present the Pearson correlation coefficients. The obtained correlation coefficients are shown in Table 1.

Table 1. The Pearson coefficient of correlation between Teachers’ Competencies for Classroom Management, teachers’ professional competencies in other core areas of professional activity and development, and sociodemographic data

	1	2	3	4
1. Age	-			
2. Years of teaching experience	.867**	-		
3. Scale of Teachers’ Professional Competencies	.193**	.237**	-	
4. Scale of Teachers’ Competencies for Classroom Management	.155**	.144**	.610**	-

** $p < 0.01$

The results indicate that teachers’ self-assessed CMC and their PC in other core areas of professional activity and development are significantly positively and moderately correlated ($r=.610^{**}$). That is, teachers who assess their CMC higher are also rated as more competent in other basic areas of their professional activity and work. Age and teaching experience are significantly positively related to teachers’ self-assessment on both scales, which is consistent with the findings of

previous research that teachers with more years of teaching experience assess their competencies higher on average (e.g., Kalin & Čepić (eds.), 2019).

In order to provide an answer to the second research aim, a hierarchical regression analysis was conducted. The first step of the analysis included the variables of chronological age and years of work experience, and the second step included the teachers' competencies for classroom management. The results of the hierarchical regression analysis are presented in Table 2.

Table 2. Predicting Teachers' Professional Competencies: Hierarchical regression

Predictors	Model 1			Model 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Age	-.036	.056	-.065	-.073	.045	-.131
Years of teaching experience	.161	.055	.297**	.145	.044	.267**
Scale of Teachers' Competencies for Classroom Management				.638	.043	.592**
R	0.24**			0.63**		
R²	0.06**			0.40**		
F for change in R²	11.930**			217.873**		

** $p < 0.01$

The results obtained show that years of teaching experience explain a significant 6% of the variance in the first step. In the second step, in addition to years of teaching experience, teachers' competencies in classroom management are identified as significant predictors, which together explain 40% of teachers' professional competencies in other core areas of professional activity and development. Thus, teachers' perceived CMC are the strongest predictor of teachers' other core PC. As expected, years of teaching experience was found to be a significant predictor of teachers' other core competencies in the first and second step hierarchical regression analyses, while age surprisingly did not appear to be a significant predictor, indicating the need for additional testing. From these results, it appears that direct pedagogical work with students, especially in the area of classroom management, constitutes a large part of teachers' professional competencies. Interestingly, teaching experience also proved to be an important predictor, yet age was not, which is somewhat surprising since one might think they would align. Developing an autonomous and reflective professional teacher

who uses a democratic classroom management style to promote students' independent construction of knowledge and their personal growth and development is a challenging yet necessary process. For effective classroom management, it is necessary to constantly encourage student activity by carefully selecting cooperative forms and work strategies when planning the process through various methods and designed activities (Čepić & Pejić Papak, 2021). Much more attention should be paid to improving the quality of teacher education programs and their continuous professional development. Moreover, as Čepić (2020) points out, it is crucial to avoid one-sided methodological approaches and to make decisions based on the examination of educational needs, conditions, and opportunities when planning the curriculum for teachers' professional development.

Conclusion

The purpose of this study was to examine the relationship between teachers' self-assessed CMC and their PC in other core areas and to determine which predictors of teachers' professional competencies were significant. A compelling relationship was confirmed between teachers' self-assessed competencies on both scales and sociodemographic data (age and teaching experience). The obtained research results indicate the importance of teachers' self-assessment of their CMC, which has been shown to be a significant predictor of teachers' other core professional competencies. In light of this, it is particularly important to reflect on the need to improve initial teacher education and the design of teacher professional development programs. It is therefore an important step forward for education in general, and for effective teacher education programs in particular, to focus on training teacher educators and building a coherent pedagogy of teacher education.

References

- Anđić, D. (2020) Continuing professional development of teachers in Education for Sustainable Development – case study of the Republic of Croatia. *Teacher development*, 24(2), 143-164. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1719877>
- Anđić, D. (2017). Profesionalni razvoj i kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. In Čepić, R., Kalin, J. (Eds.). *Profesionalni*

- razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 87-118). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Burić, R., Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, Article 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Čepić, R. (2020). Considering the educational needs, conditions, and opportunities in the context of teachers' professional development. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 4068–4074). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1094>
- Čepić, R., & Pejić Papak, P. (2021). Challenges of Curriculum Planning and Achieving Learning Outcomes: A Case Study of Croatian Elementary School Teachers' Experiences. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1Sup1), 78-100. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/386>
- Čepić, R., Kalin, J., & Šteh, B. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: kontekst, perspektive i izazovi. In R. Čepić i J. Kalin (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 21-44). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Economic Commission for Europe (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. Strategy for Education for Sustainable Development*. Dostupno na: http://www.ine.be/themas/natuur-en-milieueducatie/algemeen/nme-internationaal/ECE_CEP_AC13_2011_6-20COMPETENCES-20EN.pdf
- Kalin, J., Čepić, R. (Eds.). (2019). *Poklicni razvoj učiteljev: Ugled in transverzalne kompetence [Teachers' professional development: Status and transversal competencies]*. Ljubljana, Rijeka: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani <https://doi.org/10.4312/9789610601951>
- Loughran, J. (2005). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching & Learning about Teaching*. London: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran, M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol.1), 311–346. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8

- Ping, C., Schellings, G. L. M., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: a literature review. *Teaching and Teacher Education, 75*, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM, 50*(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Rieckmann, M. (2011). Key Competencies for a Sustainable Development of the World Society. Results of a Delphi Study in Europe and Latin America, *GAIA 20*(1), 48–56.

KOMPETENCIJE UČITELJA ZA UPRAVLJANJE RAZREDOM I PROFESIONALNI RAZVOJ: IMPLIKACIJE ZA PEDAGOGIJU OBRAZOVANJA UČITELJA

Sažetak: Ova studija ima za cilj da istraži odnos između učiteljskih samoprocenjenih kompetencija za upravljanje razredom i njihovih profesionalnih kompetencija u drugim, ključnim oblastima, kao i da proceni koji su to značajni prediktori profesionalnih kompetencija učitelja. Istraživanje je vršeno na reprezentativnom uzorku koji su činili 451 hrvatski učitelj razredne nastave, od prvog do četvrtog razreda. Korišćene su Skala kompetencija učitelja za upravljanje razredom (Anđić, 2017) i Skala profesionalnih kompetencija učitelja (Čepić, Kalin & Šteh, 2017). Dobijeni rezultati ukazuju na pozitivan odnos između kompetencija učitelja za upravljanje razredom i profesionalnih kompetencija, sa njihovim demografskim podacima (starost, nastavno iskustvo). Hijerarhijskom regresionom analizom utvrđeno je da su samoprocenjenje profesionalne kompetencije učitelja za upravljanje razredom značajni prediktori njihovih kompetencija u drugim ključnim oblastima profesionalnog razvoja. Nalazi su razmatrani u okviru njihovih implikacija za poboljšanje kvaliteta inicijalnog obrazovanja učitelja i profesionalnog razvoja, sa posebnim naglaskom na važnost pedagogije obrazovanja učitelja.

Ključne reči: učitelji, kompetencije, profesionalni razvoj, pedagogija obrazovanja učitelja, upravljanje razredom.

Jelena Stamatović

Pedagoški fakultet u Užicu,
Univerzitet u Kragujevcu, Srbija
E-mail:
jelena.stamatovic22@gmail.com

UDC: 371.13:[37.064.1:316.624-053.4/5
Originalni naučni rad

Nataša Nikolić

Pedagoški fakultet u Užicu,
Univerzitet u Kragujevcu, Srbija

KOMPETENCIJE BUDUĆIH VASPITAČA I UČITELJA ZA PARTNERSKI ODNOS SA RODITELJIMA U CILJU PREVENCIJE AGRESIVNOG PONAŠANJA DECE

Sažetak: Značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovne ustanove je preduslov za ostvarivanje prevencije agresivnih oblika ponašanja dece. U radu smo predstavili rezultate procene važnosti kompetencija vaspitača i učitelja za ove procese od strane studenata, budućih vaspitača i učitelja. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 235 studenata pet fakulteta u Srbiji koji obrazuju vaspitače i učitelje. Za potrebe istraživanja kreirana je skala procene koja se odnosila na kompetencije za partnerstvo i prevenciju. Rezultati pokazuju da su studenti visoko procenili značaj kompetencija i da se razlika uočava između studenata prve i četvrtne godine. Kompetencije koje su procenjene kao najznačajnije su: posedovanje znanja i veština za primenu konstruktivne komunikacije sa roditeljima, poznavanje principa dobre saradnje, razumevanje značaja zajedničke odgovornosti roditelja i učitelja/vaspitača u vaspitanju dece i sposobnost identifikovanja rizičnih oblika ponašanja dece, a najniže: inicijativnost za upoznavanje porodice i kontinuirana saradnja, kao i poznavanje pravnog okvira koji reguliše pitanja ugrožavanja dece. Rezultati ovog istraživanja mogu da budu osnova za neka dalja istraživanja, uvid za planiranje sadržaja kurikuluma za obrazovanje vaspitača i učitelja, kao i smernice za sadržaje programa stručnog usavršavanja.

Ključne reči: kompetencije, partnerstvo sa roditeljima, prevencija, agresivnost.

Uvod

Brojna istraživanja su potvrdila da uključenost roditelja u školovanje dece doprinosi pozitivnim razvojnim ishodima kod dece, kao što je manje problema u ponašanju (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzai, 2010; Reynolds, 1992, prema: Jelić, Stojković i Markov, 2018). Aktivno učešće roditelja u školovanju svoje dece pozitivno utiče na akademske performanse, socijalne veštine, samopoštovanje, akademske i radne navike, pozitivne stavove prema školi (Musitu & Cava, 2001). Iako je mnogo veći broj istraživanja fokusiran na ishode saradnje porodice i škole na razvoj učenika, Jelić, Stojković i Markov (2018) navode da su neka istraživanja potvrdila da je kvalitet saradnje roditelja sa predškolskom ustanovom, odnosno na ranom uzrastu, osnova za kasnije pozitivne akademske i socijalne ishode kod dece.

U literaturi se navode različiti modeli uključivanja roditelja u aktivnosti vaspitno-obrazovne ustanove. Značajan teorijski koncept partnerstva i uključenosti roditelja u školske aktivnosti dece, koji je dala Epštajn (Epstein, 2018), obuhvata sledeće oblike uključenosti: roditeljsku uključenost u razvoj dece i adolescenata, dvosmernu komunikaciju, volonterske aktivnosti, nastavni plan i program koji podrazumeva i rad od kuće, učestvovanje u donošenju odluka, politici škole i saradnji sa lokalnom zajednicom. Epštajn navodi da su nastavnici i uprava škole odgovorni za projektovanje sveobuhvatne strategije za partnerstvo, za postizanje uključenosti roditelja (Epstein, 2018).

Eko-sistemske pristup je dovoljno širok za razumevanje značaja partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih ustanova za prevenciju agresivnosti kod dece. Ovaj pristup polazi od stanovišta da porodica, vaspitno-obrazovna ustanova i zajednica predstavljaju integrisanu celinu (Zuković, 2012). Prevencija neprihvatljivog ili agresivnog ponašanje kod dece pretpostavlja partnerstvo svih društvenih podsistema sa zajedničkim ciljem za dobrobit dece. U odnosu na saradnju i građenje partnerskih odnosa sa porodicom nezamenljiva je uloga vaspitača, učitelja i onih koji najčešće stupaju u kontakt sa porodicama dece, kao i njihove kompetencije koje će doprineti kvalitetu i ishodima te saradnje. Te kompetencije se mogu steći tokom osnovnih studija, ali se kontinuirano moraju razvijati kroz stručno usavršavanje. Uspešno partnerstvo podrazumeva osposobljenost nastavnika za tu oblast delovanja kroz adekvatno obrazovanje (Zuković, 2013).

Metod

Uzimajući u obzir rezultate nekih istraživanja koja ukazuju na probleme u saradnji sa roditeljima i nedovoljnu spremnost nastavnika za saradnju i partnerske odnose (Jelić, Stojković i Markov, 2018; Opić i Jurčević Lozančić, 2008; Polovina, 2013; Polovina, 2018), istraživanje smo usmerili na problem kompetencija učitelja i vaspitača da razvijaju partnerski odnos sa porodicom u cilju prevencije agresivnosti iz ugla studenata.

Cilj istraživanja je procena kompetencije učitelja i vaspitača za partnerski odnos sa porodicom u cilju prevencije agresivnosti dece od strane studenata, budućih učitelja i vaspitača. Kompetencije su definisane kao konkretna znanja, sposobnosti, veštine i stavovi vaspitača i učitelja, koje omogućavaju aktivno i efikasno delovanje u partnerskom odnosu sa porodicom u cilju prevencije agresivnosti kod dece. Pretpostavljamo da razlike u proceni postoje kod studenata na prvoj i završnoj godini studiranja.

Uzorak. U istraživanju je učestvovalo 235 studenata sa pet pedagoških i učiteljskih fakulteta u Srbiji. Uzorak je činilo 156 (66,4%) studenata studijskog programa vaspitač i 79 (33,6%) studenata studijskog programa učitelj od toga 101 (43%) student pohađa prvu, a 134 (57%) završnu godinu.

Instrument. Iz šire skale koje je konstruisana za potrebe istraživanja, izdvojeno je 15 ajtema koji se odnose na kompetencije za partnerstvo sa porodicom i za prevenciju agresivnosti kod dece. Studenti su procenjivali važnost kompetencija na skali od 1 do 5 (1-najmanja važnost, 5-najveća). Pouzdanost je merena koeficijentom pouzdanosti (Chrombach alfa koeficijent): za skalu u celini $\alpha=0.897$, za subskalu kompetencija za partnerstvo sa porodicom $\alpha=0,820$, za subskalu kompetencija za prevenciju agresivnosti kod dece $\alpha=0,853$, što ukazuje na visoku homogenost ajtema u skali. Podaci su obrađeni i analizirani primenom mera centralne tendencije (aritmetička sredina, standardna devijacija) i setom parametrijskih statističkih tehnika (analiza varijanse i test).

Rezultati istraživanja i diskusija

Procena važnosti kompetencija za partnerski odnos sa porodicom od strane studenata prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1. Procena kompetencija učitelja i vaspitača za partnerski odnos sa porodicom od strane studenata prve i četvrte godine

Kompetencije učitelja i vaspitača za partnerski odnos sa porodicom	Godina studiranja	M	SD	t	p
Inicijativnost za upoznavanje porodice i održavanje kontinuiteta u saradnji	I godina	4,267	0,773	-1,932	0,055
	IV godina	4,511	0,735		
Poznavanje principa dobre saradnje sa roditeljima	I godina	4,544	0,700	-0,536	0,593
	IV godina	4,634	0,678		
Kontinuirano i zajedničko planiranje saradnje sa roditeljima	I godina	4,317	0,937	-2,098	0,037*
	IV godina	4,627	0,701		
Primena konstruktivne komunikacije sa roditeljima	I godina	4,495	0,782	-1,509	0,133
	IV godina	4,704	0,520		
Inicijativnost za uključivanje roditelja u predškolske/školske aktivnosti	I godina	4,210	1,008	-2,459	0,015*
	IV godina	4,549	0,743		
Podrška roditeljima u shvatanju uloga i odgovornosti koje dete ima u kolektivu	I godina	4,416	0,875	-2,340	0,020*
	IV godina	4,694	0,603		

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

Rezultati pokazuju da studenti visoko procenjuju sve kompetencije, a najviše kompetenciju posedovanja znanja i veština za primenu konstruktivne komunikacije sa roditeljima ($M=4,613$). Preduslov za partnerski odnos nastavnika sa roditeljima je otvorena i efektivna i konstruktivna komunikacija sa zajedničkim interesom i ciljem usmerenim na decu (Hebib, 2009), što ukazuju i mnoga istraživanja naglašavajući značaj komunikacije i konstruktivni pristup u saradnji sa roditeljima (Evans, 2013; Ljubičić, 2022; Palts & Harro-Loit, 2015; Polovina 2018; Stamatis & Chatzinikola, 2021).

Inicijativnost za upoznavanje porodice i kontinuirana saradnja omogućavaju građenje partnerskih odnosa, ali studenti ovu kompetenciju procenjuju kao najmanje važnu ($M=4,406$). Na problem inicijative i kontinuiteta u saradnji sa roditeljima, u praksi, ukazala su istraživanja sa zaključkom da je za razvoj deteta, posebno ako postoje problemi, važno stalno praćenje deteta i međusobna podrška nastavnika i roditelja (Mann & Gilmore, 2021; Ostdam & Hooge, 2013).

Studenti završne godine su sve kompetencije više procenili u odnosu na studente prve godine studiranja, a to možemo posmatrati kroz perspektivu mogućnosti sticanja znanja, sposobnosti i iskustva tokom studiranja. Statistička značajnost razlika u proceni u odnosu na godinu studiranja postoji kada su u pitanju kompetencije: inicijativnost za uključivanje roditelja u predškolske/školske aktivnosti, podrška roditeljima u shvatanju uloga i odgovornosti koje dete ima u kolektivu i kontinuirano i zajedničko planiranje saradnje sa roditeljima. Inicijativa za uključivanje roditelja u aktivnosti predškolske ustanove/škole deo je partnerskog odnosa i zahteva podelu odgovornosti vaspitača/učitelja i roditelja, mada neka istraživanja ukazuju na to da je to malo prisutno u praksi i da je prepreka za ostvarivanje kvalitetnog partnerstva (Jelić, Stojković i Markov, 2018; Pahić, Miljević-Ričički i Vizek Vidović, 2010; Polovina, 2018). Dominantnost vaspitno-obrazovne ustanove u sistemu porodica - ustanova smetnja je kvalitetnoj saradnji i zbog toga je važno planiranje i programiranje saradnje uz uključivanje roditelja i uvažavanje njihovih potreba i uloga u saradnji (Popović i Zuković, 2014). Neka istraživanja pokazuju da je planiranje ove saradnje na formalnom nivou, sa nedovoljnim prilikama da se aktiviraju roditelji u okviru svojih uloga i potreba (Evans, 2013; Jelić, Stojković i Markov, 2018; Ljubičić, 2022; Polovina, Jošić i Ćirović, 2013).

Kada je reč o prevenciji agresivnog ponašanja i saradnje sa roditeljima, rezultati procene studenata o kompetencijama vaspitača/učitelja dati su u Tabeli 2

Tabela 2. Procena kompetencija učitelja i vaspitača za prevenciju agresivnosti kod dece u saradnji sa roditeljima

Kompetencije učitelja i vaspitača za prevenciju agresivnosti kod dece u saradnji sa roditeljima	Godina studiranja	M	SD	t	p
Razumevanje značaja zajedničke odgovornosti roditelja i učitelja/vaspitača u vaspitanju dece	I godina IV godina	4,831 4,594	5,108 0,652	-1,451	0,121
Spremnost i otvorenost za zajednički rad sa roditeljima u identifikaciji, definisanju i rešavanju problema u dečijem razvoju i napredovanju	I godina IV godina	4,416 4,624	0,897 0,647	-1,489	0,138
Posедovanje znanja o ranim pokazateljima i uzrocima antisocijalnih oblika ponašanja	I godina IV godina	4,277 4,526	1,021 0,702	-1,940	0,054
Sposobnost identifikovanja rizičnih oblika ponašanja dece	I godina IV godina	4,545 4,654	0,674 0,603	-1,237	0,217
Osposobljenost za rad sa decom koja ispoljavaju rizične oblike ponašanja	I godina IV godina	4,465 4,691	0,878 0,617	-1,726	0,086
Poznavanje različitih oblika i nivoa agresivnog ponašanja dece	I godina IV godina	4,436 4,687	0,876 0,581	-2,190	0,030*
Posедovanje znanja i sposobnosti za izradu preventivnih programa protiv agresivnosti	I godina IV godina	4,485 4,612	0,795 0,775	-1,225	0,222
Poznavanje uloge i odgovornosti roditelja u kreiranju preventivnih programa protiv agresivnosti	I godina IV godina	4,119 4,564	0,983 0,678	-3,765	0,000**
Poznavanje pravnog okvira koji regulišu pitanja ugrožavanja dece (Konvencija o pravima deteta, Protokol o zaštiti od zlostavljanja i zanemarivanja dece)	I godina IV godina	4,218 4,440	1,045 0,751	-1,693	0,092

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

Razumevanje značaja zajedničke odgovornosti roditelja i vaspitača/učitelja u vaspitanju dece najviše je procenjena kompetencija od strane studenata ($M=4,696$). Jelić i saradnici (2018) naglašavaju potrebu za jedinstvenim delovanjem predškolske ustanove/škole i porodice prilagođavajući ga potrebama i mogućnostima roditelja. Zajedničko delovanje dovodi do podsticanja celovitog razvoja deteta, što je preduslov prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja (Jelić i Stojković, 2021). Najniže procenjena kompetencija je poznavanje pravnog okvira koji regulišu pitanja ugrožavanja dece ($M=4,345$), mada je vrednost iznad proseka. Istraživanje Stamatović i Žunić Cicvarić (2019) pokazuje da nastavnici smatraju

da nisu dovoljno osposobljeni da se bave pitanjima ugroženosti dečijih prava i diskriminacije, da su malo upoznati sa zakonskim okvirima i da im je potrebna podrška u tome. Uočava se da stariji studenti više procenjuju sve kompetencije od mlađih studenata, ali statistički značajna razlika postoji samo kod sledećih kompetencija: poznavanje uloge i odgovornosti roditelja u kreiranju preventivnih programa protiv agresivnosti, poznavanje različitih oblika i nivoa agresivnog ponašanja dece. Neke studije pokazuju da nastavnici ne vide svoju odgovornost u razvijanju i podsticanje poželjnih ponašanja učenika, što ne doprinosi realizaciji vaspitnih zadataka i preventivnoj funkciji škole (McKevitt & Braaksma, 2008, prema: Šaljić, 2014). U istraživanju koje su sproveli Opić i Jurčević-Lozančić (2008) većina ispitanih učitelja oseća se nedovoljno kompetentnim da sprovodi pedagošku prevenciju poremećaja u ponašanju dece i potrebno im je dodatno osposobljavanje. Naglašava i važnost obrazovanja roditelja za ranu prevenciju od strane škole, čiji su nosioci nastavnici (Nedimović i Biro, 2011; Opić i Jurčević-Lozančić, 2008).

Zaključak

Potreba u obrazovanju budućih vaspitača i učitelja je razvoj kompetencija koje će doprineti prevenciji agresivnosti kod dece. Partnerski odnos sa roditeljima u tom procesu doprinosi pozitivnim efektima. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da studenti visoko vrednuju te kompetencije, i to više studenti završne godine. Ne možemo tvrditi da je to doprinos obrazovanja, jer za takav zaključak je potrebno ovaj problem proučavati šire i iz druge perspektive. Možemo reći da studenti završne godine svakako imaju više znanja i iskustva, ali visoka procena studenata prve godine je dobra osnova da se kroz studijske programe i nastavne predmete sistematski razvijaju ove kompetencije, što je odgovornost visokoškolskih ustanova koje obrazuju vaspitače i učitelje.

Reference

- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Zuković, S. (2012). Odnos između porodice i škole: od saradnje ka partnerstvu. U: O. Gajić, (ured.) *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi, Zbornik radova/knjiga 2*, (219-230). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

- Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice: teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 38(2), 55-68.
- Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165-187.
- Jelić, M i Stojković, I. (2021). Saradnja porodice i škole kao faktor podsticanja prosocijalnog i prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja učenika. U I. Stojanović, B. Dučić i K.Stanimirov (ured.) *Specijalna rehabilitacija i edukacija danas (207-227)*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Ljubičić, N. (2022). Approaches to Family-School Relationships – Examples from Serbia and Australia. *Nastava i vaspitanje* 71(1), 47-64. <https://doi.org/10.5937/nasvas2201047L>
- Mann, G., & Gilmore, L. (2021). Barriers to positive parent-teacher partnerships: the views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900426>
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Nedimović, T., i Biro, M. (2011). Faktori rizika za pojavu vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Primenjena psihologija*, 4(3), 229-244.
- Opić, S. i Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10(1), 181-194.
- Ostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 337-351. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>
- Pahić, T., Miljević-Ridički, R., & Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329-346.
- Palts, K. & Harro-Loit, H. (2015). Parent-Teacher Communication Patterns Concerning Activity and Negative Attitudes.. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 19(2), 139-154.
- Polovina, N. (2013). Parent-School Cooperation as a Gender Sensitive Practice. *International Journal About Parents in Education*, 7(2), 91-99.
- Polovina, N., Jošić, S. I Ćirović, I. (2013). Novi pristup saradnji sa roditeljima kroz perspektivu nastavnika razredne i predmetne nastave. *Zbornik*

- Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 298-321. .
<https://doi.org/10.2298/ZIPI1302298P>
- Polovina, N. (2018). Podsticanje pozitivnog razvoja dece i mladih kroz partnerstvo porodice i škole. U: E. Lazarević, N. Gutvajn, D. Malinić i N.Ševa (ured.) *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji* (86-104). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović, D. i Zuković, S. (2014). Pratinerstvo porodice i škole u uslovima tranzicije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 64(1), 219-234. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP44-5751>
- Stamatis, P. J., & Chatzinikola, M. (2021). Advantages and reasons hindering the communication between teachers and parents: An empirical study. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(2), 43-48. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.2.79>
- Stamatović, J. & Žunić Cicvarić, J. (2019). Child Rights in Primary Schools – The Situation and Expectations. *CEPS Journal*, 9(1), 83-102. <https://doi.org/10.26529/cepsj.661>
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Šaljić, Z. (2014). Stručno usavršavanje nastavnika u oblasti nepoželjnih ponašanja učenika. *Nastava i vaspitanje*, 63(1), 95-105.

COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS AND TEACHERS IN ELEMENTARY SCHOOLS FOR PARTNERSHIP WITH PARENTS IN ORDER TO PREVENT AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN

Abstract: The importance of partnership between the family and the educational institution is a precondition for the prevention of aggression in children. In this paper, we presented the results of the students' assessment of the importance of competencies of teachers in preschool institutions and teachers in elementary schools for these processes. The research was conducted on a sample of 235 students from five faculties in Serbia that educate teachers in preschool institutions and teachers in elementary schools. For the purposes of the research, an assessment scale related to competencies for partnership and prevention was created. The results show that the students highly evaluated the importance of competencies and that there was a noticeable difference between students in the first and fourth years of studies. Competencies that were assessed as the most important are: possessing knowledge and skills for applying constructive communication with parents, knowing the principles of good cooperation, understanding the importance of joint responsibility of parents and teachers in the development of children, and the ability to

identify risky forms of children's behavior, and the least important competencies are: initiative to get to know the family and continuous cooperation, as well as knowledge of the legal framework that regulates child endangerment issues. The results of this research can be a basis for some further research, an insight for planning the content of the curriculum for the education of teachers in preschool institutions and teachers in elementary schools, as well as guidelines for the content of professional development programs.

Keywords: competencies, partnership with parents, prevention, aggressiveness.

LIDERSTVO U KONTEKSTU PROFESIONALNOG OSPOSOBLJAVANJA BUDUĆIH PEDAGOGA

Sažetak: U radu se ukazuje na značaj osposobljavanja budućih pedagoga za ulogu lidera. Cilj je da se pokuša naći odgovarajuće mesto i način za podsticanje liderskih veština u okviru programa inicijalnog obrazovanja stručnih saradnika – pedagoga. Značaj ove teme može se sagledati u činjenici da se od savremenih pedagoga očekuje da budu pripremljeni za različite izazove koji potiču kako iz institucionalnog konteksta, tako i iz šireg okruženja, što od njih zahteva adekvatna znanja, profesionalne kompetencije, ali i liderske veštine. Iz ugla profesionalnog osposobljavanja budućih pedagoga to znači da osim sticanja posebnih pedagoških znanja pažnju treba usmeriti i na negovanje i razvoj onih veština koje su neophodne za uspostavljanje, građenje i unapređivanje odnosa sa drugim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa. S tim u vezi, u radu se ističe potreba za kontinuiranim profesionalnim usmeravanjem studenata pedagogije kroz integraciju liderstva u obrazovni proces. Preporuka je da se, kao prožimajuća tema, u sve studijske kurseve uključi pitanje podsticanja participativne odgovornosti i liderske uloge budućih pedagoga.

Ključne reči: liderske veštine, inicijalno obrazovanje, studenti pedagogije.

Uvod

Pedagoške implikacije savremenog sistema vaspitanja i obrazovanja ukazuju na sve složeniju ulogu stručnih saradnika – pedagoga u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Maksimović i sar., 2015). Iako je posao pedagoga zakonski definisan propisanim područjima rada i konkretnim aktivnostima u okviru Pravilnika (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012), u vaspitno-obrazovnoj praksi posao pedagoga obuhvata mnogo više aktivnosti koje nisu predviđene Pravilnikom (Vračar i sar., 2021). Shodno tome, od pedagoga se očekuje da koordinira između savremenih naučnih saznanja, zakona i pravilnika i njihove uspešne primene u vaspitno-obrazovnoj praksi. Uloga pedagoga je da vodi i organizuje proces vaspitanja i obrazovanja polazeći od savremenih naučnih saznanja, da ih kritički i stvaralački transformiše i usklađuje

sa konkretnim uslovima u vaspitno-obrazovnoj ustanovi (Krnjaja, 2019). Iz toga prozilazi da je neophodno pripremiti i obučiti pedagoge istraživačkom radu, kritičkom preispitivanju vaspitno-obrazovne prakse, a pre svega dobrom vođenju – liderstvu i ponuditi adekvatne programe stručnog usavršavanja, ali i izvršiti potrebne modifikacije u programima inicijalnog obrazovanja budućih pedagoga (Hebib i Spasenović, 2010).

Preduslov dobre afirmacije pedagoga jeste kvalitetna priprema za zanimanje i razvijanje sistema opštih i profesionalnih saznanja i iskustava. Samo onaj pedagog koji poseduje kompetencije u različitim aspektima pedagoškog delovanja, kritički promišlja o sebi i svom vaspitnom radu, menja i unapređuje svoj rad, te oblikuje podsticajno okruženje u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, može biti zadovoljan i može očekivati da napreduje u svojoj profesiji. Kao značajan aspekt pedagoškog delovanja, onaj koji često pravi razliku u postignućima, liderstvo postaje potreba svakog budućeg pedagoga i cilj njegovog profesionalnog osposobljavanja. S tim u vezi, pojedini autori (Mac Tavish & Colb, 2006) naglašavaju potrebu za razvijanjem liderstva i lidera kroz vaspitno-obrazovni sistem, ističu značaj negovanja saradnje među učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa, kao i to da je razvijanje pedagoga – lidera značajna komponenta u bilo kom naporu da se unapredi vaspitno-obrazovni proces. Stoga se u ovom radu akcenat stavlja na razmatranje mogućnosti za podsticanje liderskih veština u okviru programa inicijalnog obrazovanja budućih pedagoga.

Liderstvo u pedagoškom delovanju

Liderstvo se definiše kao vršenje uticaja i usmeravanje postignuća članova grupe prema postizanju ciljeva organizacije (Word, 2005, prema: Pavlović, 2008). Lideri su oni koji imaju jasnu viziju razvoja organizacije, vode ličnim primerom i tako motivišu druge da ih slede. U tom procesu do izražaja dolaze njihove lične karakteristike, kao što su uverenja, vrednosti, moral, karakter, znanje i veštine (Pavlović, 2008). Postavlja se pitanje šta povezuje lidere i pedagoge? Lideri su osobe koje permanentno i doživotno uče. S druge strane, od pedagoga se očekuje da vode i organizuju vaspitno-obrazovni proces.

Liderstvo u pedagoškom delovanju treba razlikovati od shvatanja liderstva u popularnom smislu, jer se ovo prvo zasniva na tri ključne karakteristike – proaktivna odgovornost, lična i profesionalna autentičnost i afirmativno, kritičko i podsticajno prisustvo (Pavlović, 2008). *Proaktivna odgovornost* se odnosi na stvaranje i održavanje odnosa između različitih zainteresovanih strana u vaspitno-obrazovnom procesu (učenici, roditelji, nastavnici, direktor, školski odbor).

Autentičnost podrazumeva angažovanje pojedinca u aktivnostima koje istovremeno odražavaju njegove lične vrednosti i vrednosti drugih u široj zajednici, a realizuju se kroz dijalog. *Afirmativno prisustvo* znači priznavanje prava drugima da budu ono što jesu. Kritičko prisustvo je sposobnost prevazilaženja reakcija drugih koji nisu otvoreni za autentičnost i dijalog, a *podsticajno prisustvo* predstavlja posvećenost izgradnji kapaciteta za unapređenje procesa učenja (Pavlović, 2008).

Liderstvo pedagoga obuhvata njihovu participaciju u donošenju različitih odluka koje se odnose na rad celokupne vaspitno-obrazovne ustanove, kao što su: formulisanje zajedničkih ciljeva ustanove, planiranje i primena unapređenja u vaspitno-obrazovnoj praksi, rad sa zajednicom i učešće u profesionalnom razvoju uz posao, saradnju sa kolegama itd. (Duke, 2005). Liderske veštine pedagoga danas dobijaju na značaju više nego ikada ranije jer se od pedagoga očekuje da budu pripremljeni na različite izazove, koji potiču kako iz vaspitno-obrazovnog konteksta, tako i iz šireg okruženja. Uloga pedagoga uključuje njegovu sposobnost da uspostavlja i održava dobru interakciju sa kolegama, kao i delotvorne veze sa zajednicom. Zato je neophodno da ima izrazite veštine interpersonalne komunikacije, timskog rada i saradnje. Deo odgovornosti savremenog pedagoga je i da pozitivno utiče na obrazovnu politiku, praksu, karakter i kulturu ustanove u kojoj je zaposlen. Pedagozi koji teže najboljim postignućima u svom radu ulaze u suštinu vaspitno-obrazovnog procesa, usmereni su ka razvoju kritičkog mišljenja, kreativnosti, korišćenju moderne tehnologije i temelje svoj rad na jasnom sistemu vrednosti. Liderska uloga pedagoga obuhvata sve ove elemente. Pedagozi koji postaju lideri doživljavaju ličnu i profesionalnu satisfakciju, smanjenje izolovanosti, osećaj korisnosti i nova učenja, a sve to se prenosi na njihov pedagoški rad. Takvi pedagozi postaju profesionalci, školski reformatori, „vlasnici” i „investitori” u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, a ne samo „zaposleni” (Barth, 2001).

Razvoj liderstva kroz programe inicijalnog obrazovanja za profesiju pedagoga

Autorke Fajdetić i Šnidarić (Fajdetić i Šnidarić, 2014) u istraživanju kompetencija pedagoga u vaspitno-obrazovnoj praksi došle su do rezultata prema kojima ispitivani pedagozi imaju najjače razvijene stručne, razvojne i akcione kompetencije, a prostor za unapređivanje vide u socijalnim kompetencijama, te kompetencijama neophodnim za pedagoško vođenje. Ovakvi nalazi navode nas da razmotrimo mogućnosti za razvoj liderstva kroz programe inicijalnog obrazovanja

budućih pedagoga. Tim pre što više nije dovoljno da fakulteti ponude mladima odgovarajuća znanja, osposobljavajući ih tako za kvalifikovan rad u određenom zanimanju i uspešan život u zajednici. Potrebni su uslovi u kojima će mladi sticati bitna i relevantna znanja i veštine za uspešno obavljanje poslova u koje će se kasnije uključivati i za ostvarivanje zadovoljavajućih odnosa u koje će ulaziti (Letić, 2015).

Iz ugla profesionalnog osposobljavanja budućih pedagoga, to znači da osim razvijanja posebnih pedagoških znanja i veština, pažnju treba usmeriti i na razvoj osobina ličnosti i veština koje su neophodne za uspostavljanje, građenje i unapređivanje odnosa sa ostalim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa (Maksimović i sar., 2015). Tu se pre svega misli na otvorenost, toleranciju, radoznalost, pouzdanost, fleksibilnost. Važno mesto u ovom kontekstu pripada i motivaciji. Mumford i saradnici (Mumford et al., 2000) navode tri aspekta motivacije koji su esencijalni za razvoj liderskih veština, a to su: volja, dominantnost i društvene vrednosti. Prvo i ključno, lideri treba da budu voljni i motivisani da se bave kompleksnim organizacionim problemima. Dakle, da bi postala lider, osoba mora da želi da bude lider. Drugo, lideri moraju biti voljni da dominiraju tj. da ostvaruju uticaj. Kada ostvaruju uticaj na druge lideri moraju da private odgovornost za dominantnu ulogu, s obzirom na to da je komponenta ostvarivanja uticaja u liderstvu neodvojivo povezana sa postojanjem dominantnosti. Treće, lideri treba da budu posvećeni društvenim vrednostima u organizaciji. Ovo se prvenstveno odnosi na volju lidera da preuzme odgovornost za napore usmerene na unapređenje ukupnih ljudskih vrednosti u organizaciji. Prema shvatanju Mumforda i saradnika (Mumford et al., 2000) pomoću ova tri aspekta motivacije pojedinci se pripremaju da postanu lideri.

Značaj ove teme može se sagledati u činjenici da su veoma retka istraživanja koja se bave problematikom liderstva u kontekstu profesionalnog osposobljavanja budućih pedagoga. Jedno takvo istraživanje nastojalo je da analizira nastavnu praksu na Univerzitetu u Rumuniji u cilju predlaganja modela učenja koji bi doprineo razvoju liderskih veština budućih pedagoga i socijalnih radnika (Petre, 2020). Istraživanje je sprovedeno u dve faze, pre i nakon implementacije programa kooperativnog učenja. Rezultati istraživanja u prvoj fazi ukazuju na to da se u nastavnom radu, prema proceni studenata, najviše primenjuje frontalni oblik rada u kojem su oni uglavnom pasivni učesnici vaspitno-obrazovnog procesa. Prema njihovom mišljenju pružanje određene odgovornosti studentima tokom nastave moglo bi pozitivno da utiče na razvoj profesionalnih i liderskih veština. Takođe, istakli su potrebu za jačanjem međusobne podrške

tokom nastave učenjem od kolega i međusobnim savetovanjem. Uz to, veštine komunikacije se nalaze na vrhu liste prioriteta ispitivanih studenata, koje bi tokom studija trebalo da se razviju. Sa druge strane, rezultati istraživanja nakon implementacije programa kooperativnog učenja sugerišu da je nova strategija imala uticaj na razvoj pozitivnog okruženja za učenje. Studenti su bili aktivni tokom nastave i cenili su raznovrsnost nastavnih metoda koja im se nudila. Saradnja i rad u grupi su stvorili veću koheziju grupe. Grupne diskusije i diskusije tokom nastave su podstakle razvoj komunikacionih veština. U celini posmatrano, prema rezultatima ove studije, za razvoj liderskih veština budućih pedagoga, kooperativno učenje igra značajnu ulogu (Petre, 2020).

Imajući u vidu nalaze pomenutog istraživanja, kao i činjenicu da su liderske veštine razvijajući konstrukt, kao i kurikulum, dalja kontinuirana istraživanja mogućnosti razvoja liderskih veština tokom studija (između ostalog i iz perspektive studenata) potrebna su i važna, jer mogu poslužiti kao konceptualni okvir menjanja i razvijanja programa studija (Šaljić i Vrčelj, 2020).

Zaključak

Kroz sistem univerzitetskog obrazovanja, pedagozi se pripremaju za učešće u planiranju i programiranju rada vaspitno-obrazovnih institucija, za organizaciju obrazovnih i drugih aktivnosti u njima, kao i za analitičko-istraživačku delatnost u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse, što od njih zahteva adekvatna znanja, profesionalne kompetencije, ali i liderske veštine.

Ukoliko želimo da neku društvenu vrednost institucionalizujemo i ugradimo u društvenu zajednicu ili društvenu praksu, najbolji način da to učinimo jeste da tu vrednost ugradimo u proces obrazovanja, odnosno u proces osposobljavanja kadrova čiji naknadni rad će opredeljavati stepen prihvatanja i korišćenja tih vrednosti (Cikotić, 2010). Ako bi obrazovni programi pedagogije uključivali razvoj liderskih veština, onda bi celokupna vaspitno-obrazovna praksa imala koristi od višeg nivoa tolerancije, solidarnosti i lične odgovornosti. Da ne govorimo o smanjenju ukupnih društvenih problema ukoliko bi se društvena zajednica oplemenila respektabilnim brojem mladih pedagoga – lidera koji vladaju ovim bitnim veštinama.

U aktuelnom vremenu, vaspitno-obrazovna praksa ima vrlo naglašenu potrebu za institucionalizovanjem liderstva koje je kvalitetnije i efikasnije od onog koje je trenutno prisutno na sceni. Stoga je na fakultetima koji pripremaju buduće pedagoge za rad velika odgovornost da otvore prostor i mogućnosti da se ta potreba i zadovolji. Pored posebnog predmeta na osnovnim studijama, bilo bi

poželjno da se kao prožimajuća tema u sve studijske kurseve uključi pitanje podsticanja participativne odgovornosti i liderske uloge budućih pedagoga u vaspitno-obrazovnoj ustanovi (Pavlović, 2008).

Reference

- Barth, R. S. (2001): Teacher leader. *Phi Delta, Kappan*, 82(6), 443-450.
- Cikotić, S. (2010). Edukacija u funkciji stvaranja i oblikovanja lidera u Bosni i Hercegovini. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka Sarajevo*, 5-6, 256-271.
- Duke, K. E. (2005): *Principals' practices regarding teacher participation in school decisionmaking*. Retrieved on May 22, 2023. from: <https://www.proquest.com/openview/14e4ec2c283586fc9d1280334ae1e240/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(3), 237-260.
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja – pogled studenata pedagogije. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 297-313.
- Krnjaja, Ž. (2019). Učešće pedagoga u promenama koje donosi obrazovna politika. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga - Obrazovna politika i praksa – u skladu ili u raskoraku?* (str. 127-132). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Letić, M. (2015). *Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarenje darovitosti*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mac Tavish, M. D. & Kolb, J. A. (2006): *Encouraging teacher engagement: a new approach to performance improvement in schools*. Retrieved on May 22, 2023. from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492846.pdf>
- Maksimović, J., Petrović, J. i Osmanović, J. (2015). Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(1), 50-63.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Pavlović, B. (2008). Izazovi liderske uloge nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(2), 388-402.

- Petre, G. (2020). Developing Students' Leadership Skills Through Cooperative Learning: An Action Research Case Study. *Internation Forum*, 23(2), 143-162.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5/2012.
- Šaljić, Z. i Vrclj, S. (2020). Stavovi studenata pedagogije u Hrvatskoj i Srbiji prema doprinosu studija razvijanju kompetencija za buduće profesionalno delovanje. *Nastava i vaspitanje*, 69(1), 23-38.
- Vračar, M., Jović, J. i Stojanović, N. (2021). Profesionalno delovanje pedagoga u vaspitno-obrazovnoj praksi – put ka ostvarivanju ciljeva održivog razvoja. *Nastava i vaspitanje*, 70(2), 217-237.

LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PEDAGOGUES

Abstract: The paper points out the importance of training future pedagogues for the role of leaders. The goal is to try to find a suitable place and way to encourage leadership skills within the initial education program for professional associates – pedagogues. The importance of this topic can be seen in the fact that modern pedagogues are expected to be prepared for various challenges that come from both the institutional context and the wider environment, which requires them to have adequate knowledge, professional competence, and leadership skills. From the point of view of professional training of future pedagogues, this means that, in addition to acquiring special pedagogical knowledge, attention should also be focused on cultivating and developing those skills that are necessary for establishing, building, and improving relationships with other participants in the educational process. In this regard, the paper emphasizes the need for continuous professional guidance of pedagogy students through the integration of leadership in the educational process. It is recommended that, as an overarching theme, all study courses include the topic of encouraging participatory responsibility and the leadership role of future pedagogues.

Keywords: leadership skills, initial education, pedagogy students.

***PROFESIONALNI IDENTITET,
KOMPETENCIJE I STUDIJE PEDAGOGIJE***

***PROFESSIONAL IDENTITY,
COMPETENCIES AND STUDIES OF PEDAGOGY***

Aleksandra Ilić Rajković
Faculty of Philosophy, University of
Belgrade, Serbia
E-mail: avilic@f.bg.ac.rs

UDC: 371.121:929 Jovičić Lj.
Pregledni naučni rad

PEDAGOGICAL SCIENCE AND REFORM OF TEACHING IN SERBIA BETWEEN THE TWO WORLD WARS: AN EXAMPLE OF LJUBICA JOVIČIĆ¹

Abstract: Ljubica Jovičić (1884-1938), the first woman with a PhD in pedagogy engaged in Serbia, served as a teacher's school professor and primary school supervisor in Belgrade. This study explores her approach to school supervision, emphasizing her efforts to cultivate a specific didactic attitude among teachers and promote educational reform aligned with the principles of the new school movement. Jovičić's work contributed to the implementation of comprehensive teaching methods in primary education and the encouragement of diverse forms of children's self-expression. This study highlights the importance of considering pedagogues' roles in improving educational practices and calls for further research on the significant contributions of women in the field of pedagogy.

Keywords: the professional identity of pedagogues, women in science, pedagogical science, and school practice.

Ljubica Jovičić (1884-1938) was the first woman with a PhD in pedagogy (Jovanović, 1939, p. 86) and was actively engaged in the field. The first woman from Serbia with a PhD in pedagogy was Ljubica Roknić, but according to available sources, she was not active in pedagogical practice in Serbia. Between the two World Wars, Jovičić worked as a professor at a teacher training school and as a supervisor in elementary schools in Belgrade. The objective of this work is to attempt to establish the fundamental characteristics of her approach to school supervision practice through the analysis of archival documentation and relevant publications. The interwar period was marked by a strong movement for

¹ This research was funded by the Ministry of Education, Science, and Technological Development of Serbia, as part of the financing for scientific research at the University of Belgrade - Faculty of Philosophy (contract number 451-03-68/2022-14/200163).

educational reform, which was significant in both theoretical aspects and in the domains of pedagogical practice and educational policy in Yugoslavia.

Ljubica (née Rakić) Jovičić was born in Jagodina in 1884. After completing her teacher education in Belgrade, she worked as a teacher in eastern Serbia. She pursued studies in pedagogy in Bern and Zurich from 1906 to 1912. In 1914, she obtained her doctorate from the University of Zurich with a thesis entitled „Die häusliche Erziehung in der serbischen Sadruga zur Zeit der türkischen Herrschaft” (Domestic education in the Serbian Sadruga during the time of Turkish rule) (University of Zurich, n.d.).

She was employed as a professor of pedagogical subjects in the Women's Teacher Training School in Belgrade starting in 1912 (Ženska učiteljska škola, 1930). In the school year 1927/1928, she spent time specializing in Germany and reported on her experiences to the educational community through a series of articles titled Impressions from the New Schools in Germany, published in the magazine *Učitelj* (Jovičić, 1929). From 1929 to 1937, Ljubica Jovičić held the position of regional school supervisor for the city of Belgrade. During this role, she collaborated closely with Dragoljub Atanacković. Her responsibilities included overseeing institutions where girls received education, as well as schools where female teachers worked. This division of responsibilities was proposed by Jovičić and Atanacković, acknowledging the “old, justified desire of female teachers to have one of their qualified colleagues as their supervisor” (Školski nadzornik za grad Beograd, 1929, 66-1466-1613).

Throughout this period, Jovičić published several works addressing the challenges directly arising from educational practices, which she examined within the framework of the new pedagogy and work school, offering practical implications. Among her notable publications are: *Modern Trends in School Education* (1931), *New Approaches in Working with School Beginners* (1931), and *The Beginner Student and the School* (1933).

The article titled *Observations and Experiences of Teaching Practice in Our Schools* (1935) represents a lecture that Jovičić gave at a teacher's assembly in Belgrade in 1935. Through the analysis of practical examples she encountered, she presented the general principles from which she derived criteria for evaluating the quality of teachers' work, as well as directions for its improvement. In the following text, we present her considerations on teaching principles.

Jovičić assessed the quality of teaching in primary schools based on the principles of the sense-perception principle, student self-activity, and concentration on educational content. These principles were considered

fundamental to the practice of the work school and complex teaching, as advocated by proponents of the new/work school (Ilić Rajković, 2013). Jovičić attributed pedagogical significance to the application of the sense-perception principle by enabling students to “engage their own cognitive faculties, observe independently, perceive through direct observation, discover, and engage in reasoning” (Jovičić, 1935, p. 765).

Jovičić argued that the proper application of the sense-perception principle could be observed in teachers' efforts to create opportunities for students to engage in real-life situations where they could independently observe and explore specific phenomena whenever feasible. Moreover, she recognized the application of this principle in the collaborative development of teaching aids by students and teachers, aiming to facilitate a deeper understanding of specific educational content. Throughout her professional experience, Jovičić encountered several positive examples of implementing the sense-perception principle that did not require significant material investments. She posited that knowledge acquired through direct observation and investigation provided students with considerably enriched experiences and heightened understanding.

In relation to the previous discussion, Jovičić emphasized the principle of student self-activity. She advocated for the implementation of problem-solving contexts aimed at fostering students' critical thinking, exploration, and independent problem-solving abilities. She emphasized the significance of aligning tasks with students' interests, beyond mere task-oriented focus, to promote self-directed learning. Task content should be designed to captivate students' attention by incorporating engaging topics such as kite-flying, aeroplanes, or children's games. Jovičić ardently supported the proposition that regular exposure to problem-based scenarios could enhance students' critical thinking skills and empower them to seek autonomous solutions.

Taking into account the characteristics of children's development, Jovičić strongly advocated for the implementation of a complex teaching model in the lower grades of primary school, as she believed that “the comprehensive construction of the child's mind most decisively requires the synthesis of materials from various subjects”. Therefore, in her opinion, it was necessary to reform the approach of dividing teaching work into school subjects and eliminate the class schedule, at least in the first two grades. She argued that “it should be replaced by the organic unity of all areas of instruction” (Jovičić, 1935, p. 733).

Jovanović emphasizes that Jovičić's studies reflect a “vivid and critical sense of practice”, while in her practical work, she was “a quiet fighter for the

transformation of teaching methods in Belgrade schools” (Jovanović, 1938, p. 86). It can also be observed that her practical pedagogical work aimed to develop a specific didactic attitude among teachers, seen as a necessary condition for the reform of education in line with the ideas of the new school. The strategy she developed towards achieving this goal was based on her overall theoretical commitment to the ideas of new pedagogy, as well as the clear vision of a new/work school movement. This entailed various forms of action that Jovičić, in her position as a school supervisor, could pursue – individual work with teachers and students in the classroom, publishing theoretical contributions on topics relevant to educational practice, and conducting lectures and discussions at teacher conferences. Darinka Dragojević, the teacher, described Jovičić’s approach as follows: “She allowed and encouraged debates, discussions, and explanations [...] Our words then truly became what they should be – a forum” (Dragojević, 1938, p. 619). Through her actions, Jovičić contributed to the implementation of the concept of integrated teaching in primary education and the inclusion of various forms of children's expression, such as modelling and drawing, in the instructional process (Jovanović, 1938, p. 86).

Jovičić was recognized by female teachers as a professional collaborator (Dragojević, 1938). In this sense, the results of the analysis of Jovičić's work imply the expansion of the approach to understanding the history of the pedagogical profession as professional collaborators, considering the role of educators in improving the educational work of schools (Vukojević et al., 2014). This implies that the starting point should be the consideration of the roles of educators in advancing the educational practice, rather than focusing solely on the year in which this professional title was formalized. Furthermore, it is necessary to shift the research interest from the margins to the center, in order to recognize and acknowledge the role and contribution of women in the development of pedagogical science and practice in Serbia.

References

- Dragojević, D. (1938). Dr-a Ljubica Jovičićka. *Učitelj*, 18(9-10), 618-619.
- Ilić Rajković, A. (2013). Radna škola u Srbiji (1880-1940) [unpublished doctoral dissertation]. Filozofski fakultet – Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Jovanović, D. (1939) Idejni razvitak pedagogike u Srba od 1918. do 1938. godine s osvrtom na prethodno doba. *Učitelj*, 19(2), 68-93.
- Jovičić, Lj. (1927). Sugestija i njen praktični značaj u školi. *Učitelj*, 7(9-10), 657-675.

- Jovičić, Lj. (1929). Moderne težnje u školskom vaspitanju. *Glasnik profesorskoga društva*, 9(8), 513-523.
- Jovičić, Lj. (1931). Novi putevi u radu sa školskim početnicima. *Narodna prosveta*, 13(3), 2-3.
- Jovičić, Lj. (1933). Đak početnik i škola. *Učitelj*, 13(6), 416-430.
- Jovičić, Lj. (1935). Opažanja i iskustva o nastavnoj praksi u našim školama. *Učitelj*, 15(10), 721-734.
- Školski nadzornik za grad Beograd (1929). Dr Ljubica Jovičić i Dragoljub Atanacković – školski nadzornici obaveštavaju Ministarstvo prosvete o podeli svojih nadležnosti – 23.01.1929. Arhiv Jugoslavije - Ministarstvo prosvete – odeljenje za osnovnu nastavu (66-1466-1613).
- Universität Zürich (n.d.) *Matrikeledition der Universität Zürich 1833-1924 – Ljubica Rakits Matrikelnummer 16611*.
<https://www.matrikel.uzh.ch/active/static/27367.htm>
- Vukojević, S., Maksimović, J., Milanović, M. (2014). Pedagog kao stručni saradnik u školi – istorijska perspektiva. In N. Matović, V. Spasenović, R. Antonijević (Ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (pp. 132-137). Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije, Beograd.
- Ženska učiteljska škola. (1930). *Izveštaj za 1925 – 26 – 27 – 28 – 29 i 30 godinu*. Ženska učiteljska škola, Beograd.

PEDAGOŠKA NAUKA I REFORMA NASTAVE U SRBIJI IZMEĐU DVA SVETSKA RATA: PRIMER LJUBICE JOVIČIĆ

Sažetak: Ljubica Jovičić (1884-1938), prva žena sa doktoratom iz oblasti pedagogije angažovana u Srbiji, radila je kao profesor Učiteljske škole i nadzornik osnovne škole u Beogradu. Ovo istraživanje proučava njen pristup školskoj superviziji naglašavajući njene napore da neguje specifičan didaktički stav među nastavnicima i promoviše obrazovnu reformu usklađenu sa principima novog školskog pokreta. Jovičićevin rad je doprineo primeni sveobuhvatne nastavne metode u osnovnom obrazovanju i vaspitanju i podsticanju raznovrsnih oblika dečjeg samoizražavanja. Ovo istraživanje naglašava važnost razmatranja uloge pedagoga u unapređenju obrazovne prakse i poziva na dalja istraživanja o značajnim doprinosima žena u oblasti pedagogije.

Ključne reči: profesionalni identitet pedagoga, žene u nauci, pedagoška nauka i školska praksa.

Igor Radeka

Sveučilište u Zadru, Odjel za
pedagogiju, Hrvatska
E-mail: iradeka@unizd.hr

UDC: 37(043)(497.5)(091)

Pregledni naučni rad

Štefka Batinić

Hrvatski školski muzej, Hrvatska

DOKTORSKE DISERTACIJE IZ PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ

Sažetak: Studij pedagogije u Hrvatskoj se izvodi na: Mudroslovnom/Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu od 1928, Filozofskom fakultetu u Zadru/Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru od 1961, Pedagoškom/Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci od 1966, Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku od 2003. i Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu od 2007. godine. Doktorati nauka iz pedagogije stižu se na četiri od pet navedenih javnih sveučilišta. Prvi na Mudroslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu stečen je 1917. godine. Na Pedagoškom/Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci prva je disertacija obranjena 1981. godine. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku prva je disertacija obranjena 2016. godine, a na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru 2021. godine. U radu se analizira svih 290 doktorskih disertacija iz pedagogije koje su stečene u Hrvatskoj u posljednjih stotinu i pet godina: 1917 – 2022. Prepoznaje se trend sve ubrzanijeg porasta broja doktorata od prošlosti prema sadašnjosti. Među pedagojskim granama u kojima se stižu disertacije dominira školska pedagogija.

Ključne riječi: doktorska disertacija, pedagogija, Hrvatska, naučni razvoj.

Uvod

U radu koji slijedi analiziraju se sve doktorske disertacije iz pedagogije stečene u Hrvatskoj. Ključni kriterij odabira svake doktorske disertacije koja je uzeta u razmatranje jest nauka kojoj pripada. Analizirane su sve doktorske disertacije koje su obranjene iz polja pedagogije u Hrvatskoj. Od prve (stečene 1917.) do posljednje (stečene 2022. godine) ukupno je obranjeno 290 doktorskih disertacija iz naučnog polja pedagogije. Svaka je razmatrana uzimajući pritom u obzir vrijeme izrade, kao i znanstvenu granu pedagogije, odnosno subdisciplinu kojoj pripada.

Pretpostavka za sticanje doktorskih disertacija iz pedagogijske nauke u Hrvatskoj jest da visokoškolske ustanove na kojima se one stiču imaju verificirane studije pedagogije na svim razinama, uključujući poslijediplomski doktorski studij pedagogije.

U Hrvatskoj postoji pet studija pedagogije. Svi se izvode na javnim sveučilištima. Nakon završetka tih studija može se napredovati do doktorata nauka.¹ Slijedi kratki pregled studija pedagogije.

Razvoj studija pedagogije u Hrvatskoj

S obzirom na to da se doktorat pedagogije danas stiće nakon završetka trećeg, posljednjeg ciklusa obrazovanja pedagoga na visokoškolskoj razini, slijedi kratak pregled razvoja studija pedagogije u Hrvatskoj. Danas se pedagogija u Hrvatskoj može studirati kao jednopredmetni i kao dvopredmetni studij. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci postoji mogućnost studiranja i jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije, a na Sveučilištu u Zadru (koje je integrirano sveučilište departmanskog tipa), Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu samo kao dvopredmetni studij. Kada se studira kao dvopredmetni studij, svaki student uz pedagogiju po slobodnom izboru kombinira bilo koji od svih ostalih jednakovrijednih dvopredmetnih studija na matičnoj visokoškolskoj ustanovi.

U prvoj fazi, prije cjelovite primjene reforme visokog obrazovanja u skladu s Bolonjskom deklaracijom, koja se počela primjenjivati od akademske godine 2005/06., u Hrvatskoj su se izvodila četiri četverogodišnja dodiplomska studija pedagogije. Kronološkim redom njihova osnivanja, njihovi nositelji su bile sljedeće ustanove: Mudroslovni/Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu od 1928, Filozofski fakultet u Zadru/Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru od 1961, Pedagoški/Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci od 1966. te Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku od 2003. Završetkom takvog studija stjecala se visoka stručna sprema, nakon čega su se pedagozi većinom zapošljavali u sistemu školstva – manjim dijelom u ustanovama ranog i predškolskog vaspitanja te đačkim domovima, a većim dijelom u osnovnim i srednjim školama. Nakon uvođenja magisterija nauka u 60-im godinama XX

¹ Pedagogija u Hrvatskoj studira se na sveučilištnim studijima koji imaju naučna obilježja. Ne može se studirati na visokoškolskim ustanovama na kojima se u Hrvatskoj stiču stručne i specijalističke kvalifikacije.

stoljeća, pa sve do reforme provedene u skladu s Bolonjskom deklaracijom, doktorske disertacije iz pedagogije (kao i ostalih naučnih područja) stjecale su se nakon završenog dvogodišnjeg poslijediplomskog magistarskog studija pedagogije, te izrađenog i obranjenog magistarskog rada (čime se sticalo zvanje magistra nauka iz područja društvenih nauka, polja pedagogije) i to izvan studija uz mentorstvo iskusnog naučnika iz područja pedagogije. Prije tog razdoblja doktorat iz pedagoških nauka sticao se bez pohađanja studija, obranom doktorske disertacije na od za to nadležne ustanove prihvaćenu temu, a nakon reforme u skladu s Bolonjskom deklaracijom posljednjih dvadesetak godina poslije završetka doktorskog studija, koji zajedno s finalnom izradom doktorske disertacije traje tri godine.

U drugoj fazi, od upisa prve godine studija akademske godine 2005/06. naovamo pedagogija se, zajedno sa svim ostalim visokoškolskim studijima (kako na sveučilištima, tako i na veleučilištima), studira u Hrvatskoj u skladu s Bolonjskom deklaracijom. Prema tom konceptu pokrenut je u Hrvatskoj peti studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu od 2007. godine te su reformirana četiri prethodno pokrenuta studija. Od tada se pedagogija studira na svim studijima u Hrvatskoj kao redovit studij prema modelu: tri godine prijediplomskog studija te nakon toga dvije godine diplomskog studija², kojeg većina studenata odmah upisuje nakon završetka prijediplomskog budući da se tim početnim stupnjem ne stječe puna kvalifikacija za bilo koje zanimanje. S obzirom na to da je Bolonjskom reformom ukinut magisterij nauka, nakon završetka diplomskog studija, pedagozi se kao magistri pedagoške struke zapošljavaju u praksi uz mogućnost direktnog upisa na poslijediplomski doktorski studij pedagogije, koji ukupno traje tri godine, od čega nastava traje od jedne do dvije početne godine.

Upisi na redovite prijediplomske i diplomske studije (uključujući studije pedagogije) u Hrvatskoj su besplatni za sve studente, a svi doktorski studiji su izvanredni i samofinancirajući, tako da svaki doktorand (osim asistenata na

² Detalji o svim studijima pedagogije u Hrvatskoj mogu se pronaći u poglavlju knjige: Batinić, Štefka ; Radeka, Igor: Razvoj i perspektive studija pedagogije u Hrvatskoj, str. 229-246. u knjizi: Edvard Protner /Ur./ (2020). *Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije*, Maribor, University of Maribor, Faculty of Arts, str. 332. Knjiga je dostupna i u elektroničkom obliku na sljedećoj adresi: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/450> .

sveučilištima, kojima je to temeljna radna obaveza te ne plaćaju poslijediplomski studij) uplaćuje dio školarine prilikom upisa svakog semestra³.

Pedagogija u Hrvatskoj se studira isključivo po modelu 3+2+3. Preduslov za upis trogodišnjeg prijediplomskog studija pedagogije jest završena bilo koja četverogodišnja srednja škola i položena državna matura⁴, preduslov za direktan upis dvogodišnjeg diplomskog studija pedagogije jest završen prijediplomski studij pedagogije, pri čemu je na nekim studijima moguć i upis diplomskog studija pedagogije u okviru cjeloživotnog obrazovanja nakon završetka srodnog studija, uz polaganje razlikovnih ispita. Na trogodišnji doktorski studij pedagogije osim pedagoga mogu se upisati i odgajatelji, učitelji, nastavnici⁵ i ostali vaspitno-obrazovni stručnjaci različitih profila s visokom stručnom spremom 7.1.sv stepena prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (dalje: HKO), koji je usklađen s Evropskim kvalifikacijskim okvirom (dalje: EKO).

Prijediplomski studiji pedagogije spada među najtraženije studije u Hrvatskoj⁶, nakon završetka kojeg studenti u pravilu odmah upisuju i završavaju diplomski studij pedagogije. Onaj tko završi prvi stepen tog studija stiče naziv prvostupnika pedagogije na razni 6.sv HKO-a, a sa završenim drugim stepenom dobiva naziv magistra pedagogije na razini 7.1.sv HKO-a. Sa završetkom trećeg stepena stiče se titula doktora nauka iz područja pedagogije na razini 8.2, što je ujedno i najviši stepen HKO-a.

Nakon završetka diplomskog studija pedagozi se i dalje, uglavnom kao i u ranijem razdoblju, zapošljavaju u sistemu školstva. Međutim, u posljednje vrijeme sve su prisutniji i u represivnom aparatu (na poslovima vezanim uz ovisnosti i različitim deliktima u resorima Ministarstva unutrašnjih poslova i Ministarstva

³ Školarina za tri aktualna poslijediplomska studija pedagogije kreće se u Hrvatskoj od 7.000 kn (929 €) do 10.000 kn (1.327 €) po semestru.

⁴ Više o državnoj maturi u Hrvatskoj, koja je obavezna za svakog učenika koji završava gimnaziju te peduslov i za upis učenika srednjih strukovnih škola na bilo koji studij, može se pronaći više na linku: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/vrednovanje-i-osiguranje-kvalitete-u-sustavu-odgoja-i-obrazovanja/drzavna-matura/459>.

⁵ Uz odgajatelje predškolske djece, koji rade u ranom i predškolskom vaspitanju i obrazovanju, učiteljima u hrvatskom sistemu školstva se nazivaju poučavatelji u osnovnim školama, a nastavnicima poučavatelji u srednjim školama.

⁶ Usporedbe radi, posljednjih godina po broju prijavljenih na svako upisno mjesto, prijediplomski studij pedagogije najtraženiji je dvopredmetni prijediplomski studij na Sveučilištu u Zadru.

pravosuđa, u savjetodavnom radu na zavodima za zapošljavanje u resoru Ministarstvo rada, kao i na različitim poslovima u nevladinom sektoru)⁷.

Doktorske disertacije iz pedagogije stižu se danas na četiri od pet ustanova na kojima postoji prijediplomski i diplomski studij pedagogije, i to (redom osnivanja) na: Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, Sveučilištu u Zadru i Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Slijedi pregled razvoja poslijediplomskih studija na tim ustanovama.

Poslijediplomski studij pedagogije u Zagrebu

Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu dugo su vremena stjecani doktorati nauka iz polja pedagogije izvan doktorskog studija na način da su se zainteresirani kandidati obratili Fakultetu, koji je imao nadležnost za stjecanje doktorata iz polja pedagogije zahvaljujući tome što od 1896. godine djeluje Pedagogijski seminar kao centar za obrazovanje nastavnika, a nakon toga od 1928. godine kontinuirano izvodi i sveučilišni studij pedagogije sve do naših dana.

Prvi poslijediplomski naučni magistarski studij pokrenut je na Fakultetu 1967. godine. Od tada je stjecanje magisterija nauka iz polja pedagogije preduslov za stjecanje doktorata pedagoških nauka. Od 1984. godine na njemu su uvedeni smjerovi:

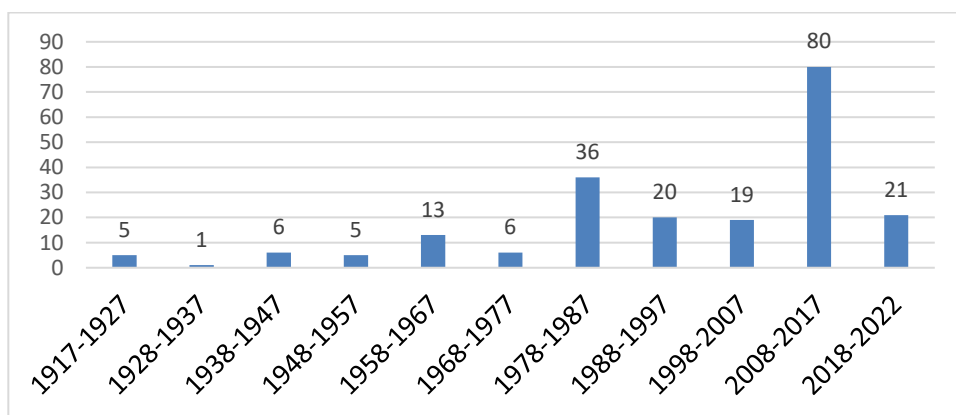
- predškolska pedagogija
- školska pedagogija
- pedagogija slobodnog vremena
- andragogija.

Razdoblje od 1987. do 1997. bilo je bez poslijediplomskog studija, koji se ponovo uvodi 1998. godine. Godine 2006. upisana je prva generacija doktorskog studija pedagogije u skladu s Bolonjskom deklaracijom. Posljednji upis na tom studiju izvršen je u akademskoj godini 2015/16.

⁷ Detaljniji podaci o tome što pedagozi rade u Hrvatskoj, koji je status te naše profesije u stručno-razvojnim službama, kao i u sistemu školstva u cjelini, mogu se pronaći u nedavno objavljenoj knjizi nastaloj na temelju rezultata empirijskog istraživanja pedagoga praktičara zaposlenih u Hrvatskoj: Vican, Dijana ; Ledić, Jasminka ; Radeka, Igor /ur./ (2022): *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije*, Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 184. Knjiga je dostupna i u elektroničkom obliku na Morepress platformi virtualnih knjiga i časopisa Sveučilišta u Zadru, na adresi: <https://morepress.unizd.hr/books/index.php/press/catalog/book/85> .

Trenutno se ne izvodi poslijediplomski doktorski studij pedagogije, već je u postupak vrednovanja upućen novi studijski program. Ali, neki prethodno upisani doktorandi doktorske disertacije su obranili naknadno, jer prema propisima Filozofskog fakultet Sveučilišta u Zagrebu doktorandi koji su odslušali studij mogu obraniti disertaciju još šest godina nakon završetka studija.

Do sada je na zagrebačkom studiju obranjeno ukupno 212 doktorskih disertacija. Slijedi pregled prilično neujednačene dinamike stjecanja doktorskih disertacija iz pedagogije u Zagrebu.



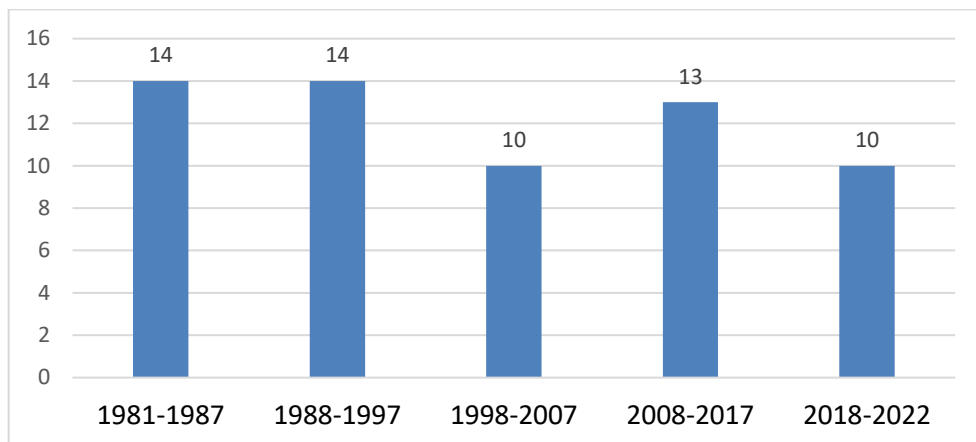
Slika 1. Dinamika obrana doktorskih disertacija iz pedagogije u Zagrebu (N=212)

Poslijediplomski studij pedagogije u Rijeci

Na Pedagoškom/Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci pokrenut je prvi poslijediplomski naučni magistarski studij pedagogije 1970/71. godine. Od 1980/81. na temelju magistarskog studija moguće je stjecanje doktorskih disertacija pedagogije, tako da je 1981. godine na Pedagoškom fakultetu obranjena prva doktorska disertacija iz pedagogije.

Od 2018. godine pokrenut je doktorski studij pod općim nazivom *Pedagogija* u skladu s Bolonjskom deklaracijom, na koji se redovno upisuje nove generacije doktoranada svake druge godine.

Do sada je na Sveučilištu u Rijeci ukupno obranjena 61 doktorska disertacija. Slijedi pregled prilično ujednačene dinamike stjecanja doktorskih disertacija iz pedagogije u Rijeci.



Slika 2. Dinamika obrana doktorskih disertacija iz pedagogije u Rijeci (N=61)

Poslijediplomski studij pedagogije u Zadru

Na Sveučilištu u Zadru pokrenut je doktorski studij pedagogije *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* u skladu s Bolonjskom deklaracijom 2014. godine. Do sada su obrazovane 4 generacije doktoranada, koje su upisuju svake druge godine, a obranjene su 3 doktorske disertacije.

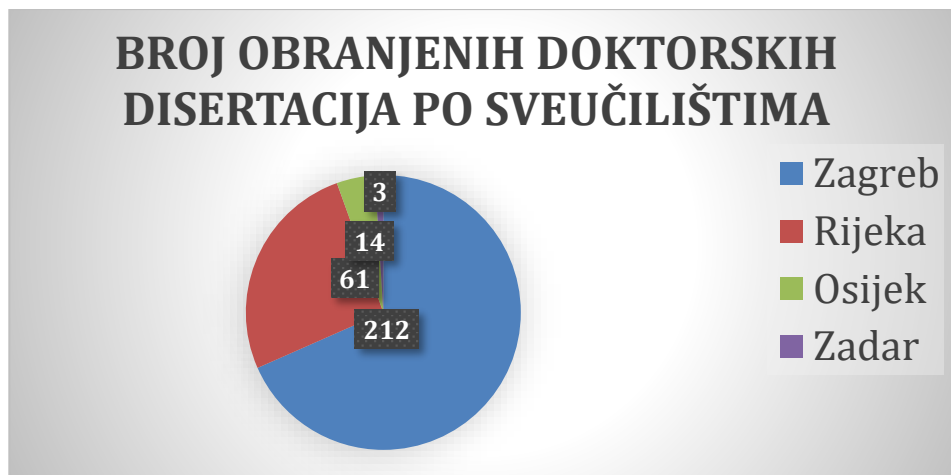
Poslijediplomski studij pedagogije u Osijeku

Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku doktorski studij pod naslovom *Pedagogija i kultura suvremene škole* pokrenut je 2015. godine. Do sada je upisano 5 generacija doktoranada, a obranjeno je 14 disertacija.

Distribucija svih doktorskih disertacija iz pedagogije stečenih po ustanovama u Hrvatskoj

Velika je disproporcija broja doktorata stečenih na četiri poslijediplomska studija pedagogije u Hrvatskoj. Ključni razlog tome je velika razlika u duljini trajanja pojedinih studija – od najstarijeg koji djeluje (uz kraće prekide) 105 godina u Zagrebu, do 7 i 8 godina djelovanja dvaju najmlađih studija u Osijeku i Zadru. Zbog toga je od 290 doktorskih disertacija iz pedagogije koje su obranjene u Hrvatskoj čak 73% stečeno u Zagrebu, 21% u Rijeci, 5% u Osijeku, te 1% u Zadru.

Slijedi pregled doktorskih disertacija po ustanovama u Hrvatskoj.



Slika 3. Distribucija ukupno obranjenih 290 disertacija po sveučilištima (1917 – 2022.)

Ubrzanje dinamike stjecanja doktorskih disertacija iz pedagogije u Hrvatskoj

Na početku stjecanja doktorata nauka iz područja pedagogije u Hrvatskoj do obrane prvih 6 disertacija proteklo je 11 godina (1917 – 1928.), što znači da se pedagogija na svojim počecima u naučnom pogledu dosta sporo razvijala.

Slijedi pregled prvih 6 doktorskih disertacija obranjenih iz pedagogije u Hrvatskoj.

Tablica 1. Prve doktorske disertacije iz pedagogije obranjene na Mudroslovnom/Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu⁸

⁸ Doktorati na Mudroslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (koji je u Kraljevini SHS promijenio ime u Filozofski fakultet) stjecali su se nakon četverogodišnjeg studija na temelju jednog strogog pismenog i dva stroga usmena ispita te naučne rasprave u obliku disertacije koja se nije branila. „Raspravom ima kandidat dokazati, da je vješt znanstvenoj metodi svoje struke, da je vrstan samostalnim sudom u njoj raditi i napredovati, i da si je usvojio način raspravljanja toj struci dolikujući.“ (iz Naredbe Kr. hrv.-slav.dalm. zemaljske vlade, odjela za bogoštovje i nastavu od 3.8.1878. br. 400; prema: Kritovac, 1976: 22). Podnesenu disertaciju dekan je predavao na ocjenu dvojici izvanrednih ili redovitih profesora dotične struke kao izvjestiteljima te, ako je rasprava povoljno ocijenjena, kandidat je pristupao strogim ispitima. Ta se rasprava, za koju se navodi da je trebala imati visoku naučnu razinu, na kraju objavljuje u nekom relevantnom časopisu kako bi bila dostupna javnosti (Kritovac, 1976: 24-25). Na Filozofskom fakultetu

Autor	Naslov disertacije	Godina obrane	Mentor/ica
Zdenka Smrekar	<i>O volji napose sa psihološkoga i pedagoškoga gledišta</i>	1917.	Đuro Arnold
Miroslav Vanino	<i>Filozofijska nastava isusovačke akademije u Zagrebu</i>	1918.	Đuro Arnold
Jovan Iskruljev	<i>Koedukacija u svjetlu eksperimentalne pedagogije</i>	1919.	Đuro Arnold
Marija Rafaela Grašovec	<i>Problem volje u suvremenoj pedagogici</i>	1924.	Stjepan Matičević
Dimitrije Kirilović	<i>Srpske narodne škole u doba Terezijanskih reformi</i>	1924.	Stjepan Matičević
Zlatko Pregrad	<i>O odgojnim ciljevima s osobitim obzirom na zadatak srednje škole</i>	1928.	Stjepan Matičević

Međutim, stjecanja doktorskih disertacija iz pedagogije u Hrvatskoj u međuvremenu se toliko ubrzalo da je u posljednjoj razmatranoj, 2022. godini u Hrvatskoj 6 disertacija obranjeno u samo jednoj godini – onoliko za koliko je trebalo na početku 11 godina – i to tako da su obranjene na sva 4 poslijediplomska studija.

Slijedi pregled posljednjih 6 doktorskih disertacija obranjenih iz pedagogije u Hrvatskoj.

Tablica 2. Posljednje doktorske disertacije iz pedagogije obranjene u Hrvatskoj

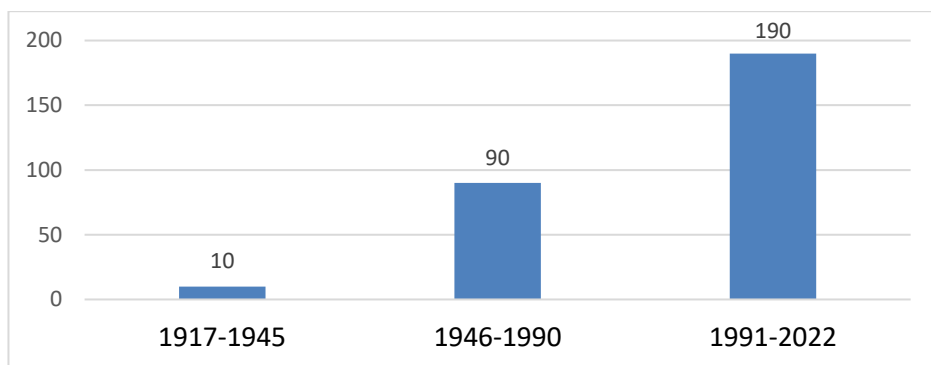
Autor	Naslov disertacije	Ustanova	Datum obrane	Mentor/ica
Petra Polić	<i>Sustavan opis i klasifikacija odgojnih postupaka u obitelji utemeljeni na općoj teoriji odgoja Wolfganga Sünkela</i>	FFUNIZG	12.07.2022.	Jasminka Zloković
Valentina Martan	<i>Kompetencije učitelja za poučavanje učenika s disleksijom</i>	FFUNIRI	22.07.2022.	Sanja Skočić Mihić (komentorica Renata Čepić)
Marijana Miočić	<i>Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu</i>	UNIZD	29.7.2022.	Rozana Petani
Sanela Mužar	<i>Ostvarivanje suštinskih promjena</i>	FFUNIOS	26.10.2022.	Branko Bognar

Sveučilišta u Zagrebu, nakon tog perioda, svaka se doktorska disertacija izrađivala i branila u skladu s uobičajenim, svima poznatim naučnim standardima.

Horvat	<i>u nastavi matematike na temelju rezultata znanstvenih istraživanja</i>			
Edina Nikšić Rebihić	<i>Pedagoško gledište Bošnjaka u Bosni i Hercegovini između dva svjetska rata</i>	FFUNIZG	6.12.2022.	Zvonimir Komar
Mirela Bedeniković Lež	<i>Usporedba stavova učitelja i roditelja o roditeljskoj uključenosti u sukonstrukciju školskog kurikulumu</i>	FFUNIOS	7.12.2022.	Renata Jukić

Dinamiku ubrzanja učestalosti stjecanja doktorata dobro pokazuje pregled obranjenih doktorskih disertacija koje su grupirane u tri vremenska perioda: do kraja drugog svjetskog rata (1917 – 1945.), nakon drugog svjetskog rata, za vrijeme socijalističke pedagogije (1946 – 1990.), te u samostalnoj Hrvatskoj (1991 – 2022.). Za prvog međuratnog razdoblja bilo je prosječno 0,4 doktorata po godini, za vrijeme socijalizma stjecala su se prosječno 2 doktorata po godini, a u posljednjem periodu prosječan broj iznosi čak 6,1 doktorat po godini – što pokazuje da broj doktorata nauka iz pedagogije u Hrvatskoj raste ekspancijalnom brzinom.

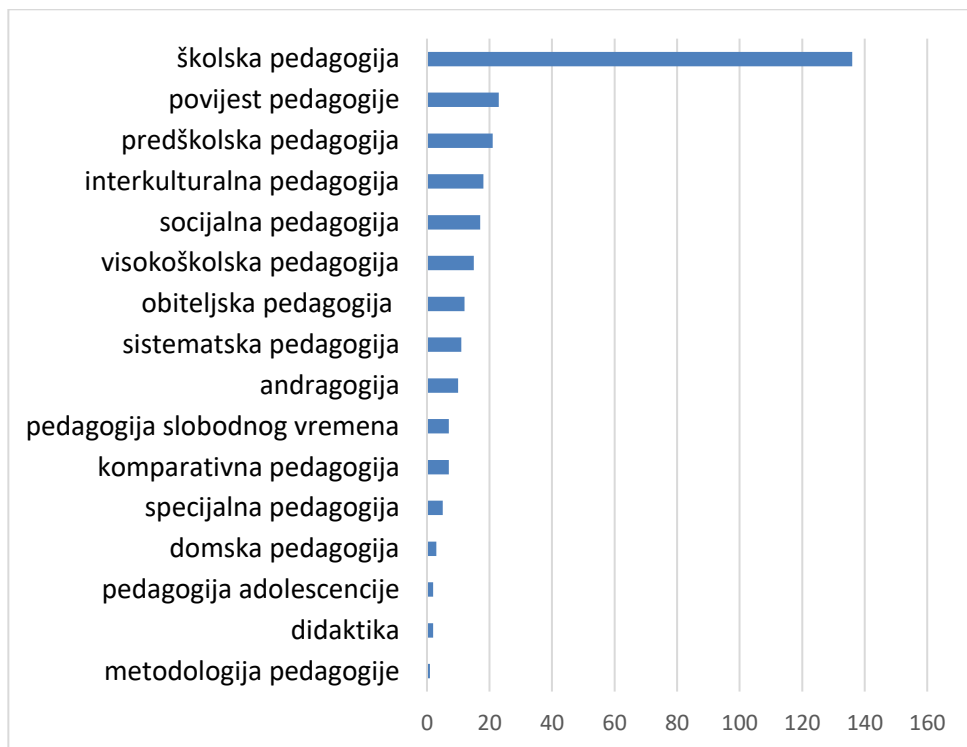
Slijedi grafički pregled broja obranjenih doktorskih disertacija iz pedagogije u Hrvatskoj.



Slika 4. Dinamika stjecanja doktorskih disertacija iz pedagogije u Hrvatskoj

Raspodjela doktorskih disertacija po naučnim granama pedagogije

Na kraju smo sve doktorske disertacije iz pedagogije grupirali u 16 naučnih grana pedagogije s obzirom na teme koje istražuju.



Slika 5. Sve doktorske disertacije po naučnim granama pedagogije

Očigledan je da postoji veliki nesrazmjer u pogledu zastupljenosti pojedinih grana. Daleko najviše tema istraživanja posvećeno je školskoj pedagogiji⁹ – čak 136 (odnosno 47%). Među disciplinama s većim brojem

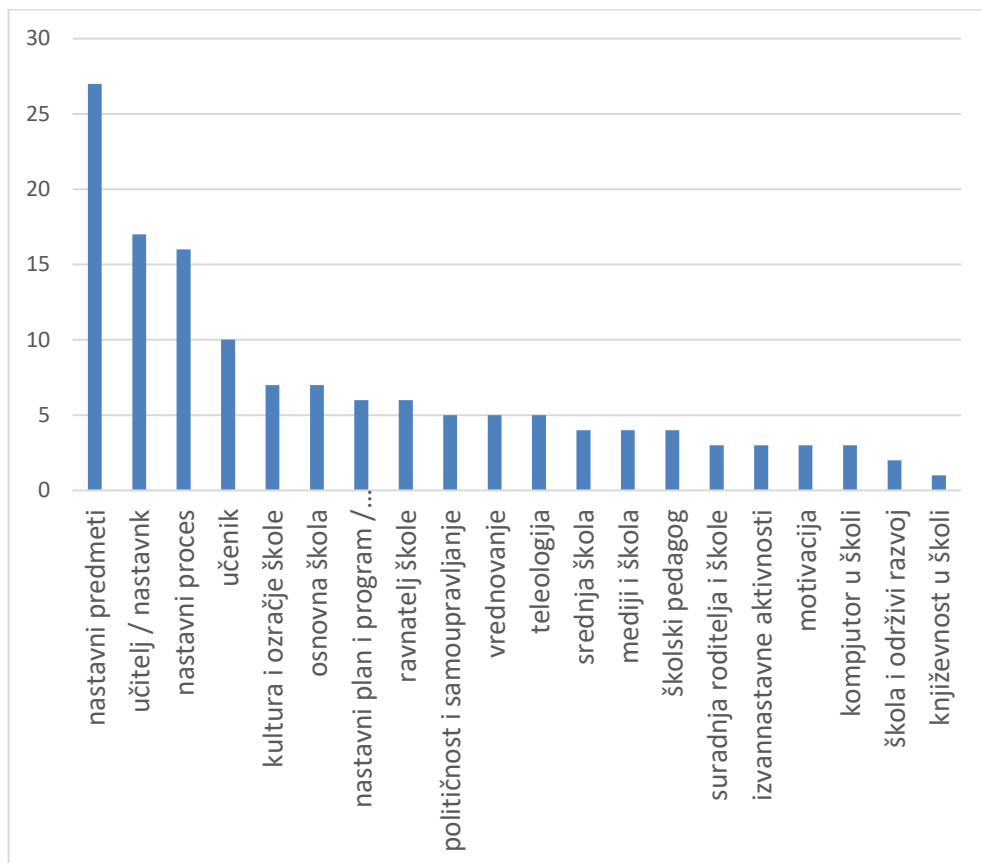
⁹ S obzirom na to da postoji veliki nesrazmjer između broja doktorskih disertacija obranjenih iz područja školske pedagogije (136) i onih obranjenih iz područja didaktike (2) – dvije međusobno bliske pedagojske grane – te uzimajući pritom u obzir i činjenicu da su u granu školske pedagogije svrstane i disertacije koje istražuju učitelja / nastavnika, učenika i nastavni proces, a koje spadaju i u područje didaktike, slijedi pojašnjenje kriterija razvrstavanja disertacija: ključni kriterij svrstavanja neke doktorske disertacije u granu didaktike ili u granu školske pedagogije jest taj da li se u njoj istražuje suodnos između nekog od triju faktora koji čine didaktički trokut kao takav (učitelj, učenik i nastavni sadržaj) bez fokusiranja pažnje na neko sadržajno područje, odnosno na neki nastavni predmet, ili se pritom uzima u obzir konkretni sadržaj na koji se primjenjuje. „Odnos pedagogije, didaktike i metodike je u sustavu pedagojske znanosti odnos općeg, posebnog i pojedinačnog.“ (Milat, 2000: 43) U skladu s ovim polazištem, u svim onim slučajevima u kojima su u doktorskim disertacijama istraživane didaktičke teme koje se odnose na konkretni nastavni predmet, tada se to područje smatralo metodičkim, a ne više didaktičkim.

obranjenih disertacija slijedi povijest pedagogije (23 obranjene doktorske disertacije), predškolska pedagogija (21), interkulturalna pedagogija (18), socijalna pedagogija (17), visokoškolska pedagogija (15), obiteljska pedagogija (12), sistematska pedagogija (11) i andragogija (10).

Dominantna zastupljenost tema iz školske pedagogije posljedica je činjenice da su najveći broj doktoranada pedagozi, kao i odgajatelji, učitelji i nastavnici koji rade u sistemu školstva, pa je prirodno da je većina tema doktorskih disertacija usmjerena na naučno istraživanje i rješavanje problema iz područja kojem su profesionalno posvećeni.

S obzirom na veliki broj radova iz školske pedagogije, dodatno smo analizirali teme doktorskih disertacija iz školske pedagogije po pojedinim domenama.

Sve metodike – kao eminentno interdisciplinarno područje – s jedne strane pripadaju pedagogiji, a s druge onoj supstratnoj nauci čijem je sadržaju posvećen nastavni predmet koji se poučava. Kako su do 80-ih godina XX stoljeća metodike bile u znanstvenom polju pedagogije, nakon čega se svrstavaju među interdisciplinarne nauke, bilo je dosta doktorskih disertacija koje su do tog razdoblja obranjene iz područja različitih metodika, uključujući i istraživanja učitelja / nastavnika, učenika i nastavnog procesa kada su se teme odnosile na konkretna (pojedinačna) sadržajna područja. S obzirom na to da više nema metodika kao znanstvenih grana pedagogije, te su disertacije svrstane u najbližu znanstvenu granu pedagogije – Školsku pedagogiju.



Slika 6. Teme iz školske pedagogije grupirane po domenama

Vidljivo je da se unutar školske pedagogije po broju obrađenih tema posebno ističu četiri područja: pojedini nastavni predmeti (27 obranjenih doktorskih disertacija), učitelj/nastavnik (17), nastavni proces (16) i učenik (10) kao ključni faktori školskog rada.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da pedagogija ima dobar status u visokom obrazovanju u Hrvatskoj. Pet studija pedagogije na prijediplomskoj i diplomskoj razini javnih sveučilišta spadaju među traženije studije u Hrvatskoj. Doktorski studiji se mogu upisati na četiri javna sveučilišta. Interes za upisom doktorskih studija pedagogije sve više raste, tako da je u razmatranom razdoblju (1917 – 2022.) prepoznat trend eksponencijalnog porasta stjecanja doktorskih

disertacija od prošlosti prema sadašnjosti. Tome u velikoj mjeri doprinosi omasovljenje visokog školstva i širenje mreže doktorskih studija pedagogije. Ali, u isto vrijeme upućuje i na to da postoji sve veći interes za istraživanjem vaspitanja i obrazovanja koji za život čovjeka u modernom društvu postaju sve složeniji i sve važniji, te ih je potrebno istraživati. Najzastupljenije su doktorske disertacije iz područja školske pedagogije s udjelom od čak 47% među svim temama, što upućuje na zaključak da je pedagogija u Hrvatskoj prije svega orijentisana na područje školskog vaspitanja i obrazovanja. Kada se tome dodaju predškolska i visokoškolska pedagogija, ukupni udio doktorskih disertacija posvećenih formalnom sistemu vaspitanja i obrazovanja u onosu na sva ostala područja iznosi 59%. Moguće je daljnje produbljivanje i proširivanje analize prikupljenih podataka. Analizom vremenskog slijeda nastanka disertacija, kao i metodološkog načina obrade tema, mogao bi se prepoznati trend razvoja pedagogije kao nauke u Hrvatskoj u posljednjih stotinjak godina.

Reference

- Analitička baza podataka o svim doktorskim disertacijama iz pedagogije u Hrvatskoj – stvorena na temelju istraživanja autora ovoga rada provedenog na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilištu u Zadru.
- Batinić, Štefka; Radeka, Igor: Razvoj i perspektive studija pedagogije u Hrvatskoj, str. 229-246; U knjizi: Edvard Protner /Ur./ (2020). *Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije*, Maribor, University of Maribor, Faculty of Arts, str. 332.
- Justinić, Matilda; Milovanović, Ivona (2021). Doktorske disertacije Sveučilišta u Zagrebu objavljene u časopisima u razdoblju od 1880. do 1952. godine: Doctoral Dissertations of the University of Zagreb Published in Journals from 1880 to 1952. *Knjižničar/ka*. 12, str. 11-28.
- Knjige doktoriranih na Sveučilištu u Zagrebu. br. 1-41.
- Kritovac, Dubravka (1976). *Razvoj doktorata znanosti na Sveučilištu u Zagrebu. Historijat – propisi – bibliografija – 1974-1974*. Magistarski rad obranjen na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.
- Luetić, Tihana (2007). Duljina studiranja, doktorati i državni ispiti studenata Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu upisanih 1874.-1914. *Časopis za suvremenu povijest*. 39 (1), str. 157-180.

- Milat, Josip (2000). Epistemološke karakteristike metodike. *Metodika*. 1(1), str. 41-53.
- Rosić, Vladimir (1997). *Doktorske disertacije. Knjiga sažetaka 1974. do 1996.* Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Vican, Dijana ; Ledić, Jasminka ; Radeka, Igor /ur./ (2022). *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije*, Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 184.
- Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. *Narodne novine*. br. 20 od 27.02.2021.

DOCTORAL THESES IN PEDAGOGY IN CROATIA

Abstract: The following five institutions have been continuously running higher education programmes in pedagogy in Croatia: the Faculty of Philosophy / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, since 1928; the Faculty of Philosophy in Zadar / Department of Pedagogy at the University of Zadar since 1961; the Faculty of Pedagogy / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, since 1966; the Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, since 2003; and the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, since 2007. Doctoral degrees are awarded by four out of these five public universities. The first doctoral degree in pedagogy in Croatia was awarded at the Faculty of Philosophy, University of Zagreb, in 1917. At the Faculty of Pedagogy / Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, the first doctoral thesis defense was in 1981. At the Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, first doctoral thesis defense was in 2016. At the Department of Pedagogy, University of Zadar, the first two doctoral thesis defenses were in 2012 and 2022. This paper analyses all 290 doctoral theses defended in the field of pedagogy in the last hundred and five years in Croatia: 1917 – 2022. A trend has been observed of a growing number of doctorates being awarded in the present day in comparison to the past. The paper also reveals that school pedagogy is predominant among all represented branches of pedagogy.

Key words: doctoral thesis, pedagogy, Croatia, academic development.

Marko Turk
PAR University of Applied Sciences,
Rijeka, Croatia
E-mail: marko.turk@par.hr

UDC: 37:14
37.013.73
Pregledni naučni rad

Siniša Kušić
Faculty of Humanities and Social
Sciences, University of Rijeka, Croatia

DIVING INTO EDUCATIONAL PHILOSOPHIES: INITIAL LITERATURE REVIEW

Abstract: This paper focuses on educational philosophies as an initial phase for further literature review and empirical research. The method used is a content analysis of published results. Educational philosophies entail a system of beliefs about educational values, teaching, and learning (Beatty et al., 2009; Cetinić, 2005; Conti, 2004; Ozmon & Craver, 2003). They might be seen as a narrative explanation of how a teacher perceives how education should look like and their position in the context of it. An educational philosophy includes thoughts on what is real, what is to value, what knowledge is, and what it means to know. Most analyses regarding educational philosophies agree on four types (Kunac, 2020) - perennialism, essentialism, progressivism, and social reconstructionism. In parallel, others, such as Sadker and Zittleman (2018), add existentialism. The paper will present an initial literature review and serve as an introduction to further comprehensive research on educational philosophies in higher education since one of the authors' essential insights is the need for more research related to the educational philosophies of higher education teachers.

Keywords: educational philosophies, teachers, literature review, further research, higher education.

Introduction

Educational philosophies entail a system of beliefs about educational values, teaching, and learning (Beatty et al., 2009; Cetinić, 2005; Conti, 2004; Ozmon & Craver, 2003). They are narrative descriptions of how a teacher perceives how education should look like and their role in the context of it. Kunac (2020) and Uyangör et al. (2016) argue that these are broader concepts than just beliefs. Educational philosophies represent teachers' notions of education and closely related

issues, such as personal values, that might be echoed in their understanding of education to a large extent. They are, based on philosophies, considered a lifestyle, a perspective, and a worldview (Ergün, 2009, as cited in Uyangör et al., 2016). These philosophies are based on teachers' "metaphysical, epistemological and axiological beliefs" (Kunac, 2020, p.17). In other words, an educational philosophy incorporates ideas on what is real, what is to value, what knowledge is, and what it means to know.

A teacher's metaphysical belief is highly considered valuable since it urges them to identify their positions within the ultimate reality and whether such a reality exists (Beatty et al., 2009, p. 102). The view on reality determines the content's shape and the teaching method. Objectivity, subjectivity, and social construction motivate teachers to teach in a certain way so that their students perceive the world as it is planned to be perceived. In this regard, attention is paid to an epistemological discussion since it concerns the knowledge and theory that help achieve metaphysical beliefs.

If teachers perceive that epistemology deals with answers to questions of validity, structure, and origin of knowledge, there are five ways of answering the questions regarding how we know and what we know: (a) by revelation from God; (b) by authority from an expert; (c) by the individual's reasoning; (d) by the individual's sensory perception; and (e) by the individual's intuition (Beatty et al., 2009, p. 103). Any of these ways can influence the teaching method, the assignments and tests that teachers design, and the end goal result of a specific curriculum.

Finally, the axiological dimension incentivises answering questions regarding ethics, aesthetics, and the value of knowledge or nature (Beatty et al., 2009, p. 104). According to the teachers' answers, there are four types of frames through which individuals cover their ethical responsibility: utilitarian ethics, justice ethics, virtue ethics, and care ethics. The first three frames concern "rationality, universal criteria, and autonomy of the individual" (Beatty et al., 2009, p. 104). However, care ethics differs as it is contextual, nonuniversal, and relational. This means that teachers' views on morality, values, and right actions regulate their approach to teaching. For instance, if teachers believe their roles should solely convey facts, they will most likely avoid addressing questions about values issues.

Basic Classification

Most studies about educational philosophies agree on four types (Kunac, 2020) - perennialism, essentialism, progressivism, and (social) reconstructionism. In parallel, others, such as Sadker and Zittleman (2018), add existentialism. This paper will not tackle the specificities of a particular educational philosophy, whereas the

philosophies will be grouped according to their similarities. For instance, traditional philosophies are grouped as teacher-centred, whereas contemporary ones are student-centred.

Embodying teacher-centred philosophies, essentialism, and perennialism, consider the teacher as the one who determines what students should know. These philosophies focus on the teacher playing an active role in transferring knowledge to their students. The outcomes of the educational process solely depend on these teachers' ability to grant knowledge to the students (Kunac, 2020). The teacher is considered to be the conveyer of generational wisdom.

Contrary to traditional philosophies, contemporary philosophies of progressivism, existentialism, and social constructivism are student-centred. In this view, a teacher does not play the role of a master, who controls one's learning and demands specific knowledge alone. Students' autonomy and interests are given attention. Teachers advocate for students' individual development (Kunac, 2020).

Previous research

Previous research has shown the basic assumptions of the leading educational philosophies and their fundamental assumptions.

Tamir (1991), through his study on prospective teachers, found that his teacher participants only had in mind *the kind of pupils that they had been preparing themselves to teach* (p. 244). His findings suggest that prospective teachers educated in vocational schools are more likely to adopt progressive and student-centred philosophies. The study made by Isikgoz (2021) shows a connection between teachers' education and what philosophy they adopt.

Regarding preschool teachers, Çelik and Zelyurt (2021) did similar research to previous ones to test out the educational philosophies of a specific sample group. Existentialism comes out to be the most popular philosophy among preschool teachers. Essentialism is the least popular.

To grasp the bigger picture, one needs to understand how the context of the country the teachers are situated in can influence their philosophies. This stems from the problem that they need to be made aware of the source of their belief and can most likely need clarification on local and universal values. Işıkgöz (2021) situates his research regarding the different educational philosophies of physical education teachers in Turkey. Ultimately, he concludes that most participants adopt existential philosophy.

In addition, Alsalem (2018) looked at the educational philosophies of Arabic High school teachers in Riyadh, Saudi Arabia. His research results conclude that these

teachers incorporate academic rationalism and technology orientation compared to the students' self-actualisation, social reconstruction, and cognitive process orientations. This translates to the understanding that they base their design curricula and classroom processes on teacher-centred educational philosophies.

Research by Cetinić (2005) on Croatian teachers has shown that sex, region, qualification, year of experience, teaching area, and school type affect adopting different educational philosophies. Following her research, teachers are mainly oriented towards progressivism, while essentialism and existentialism are less perceived in their views.

Previous research has successfully distinguished the different variables that could be of influence. In Işıkgöz's (2021) research on physical education teachers in Turkey, he finds that male teachers are more inclined to adopt traditional philosophies. In contrast, women are most likely to adopt modern or student-centred philosophies (Işıkgöz, 2021; Terzi, Şahan, 2015).

Another variable worth looking at is the years of experience a teacher has. Işıkgöz (2021) also looks at the connection of this variable to philosophies and finds that teachers with more experience in teaching are less likely to hold beliefs in progressivism and existentialism. Instead, they are keener on following teacher-centred philosophies such as essentialism and perennialism. Following this, teachers who are relatively new in teaching or have short experience tend to hold student-centred philosophies.

The last variable connected to educational philosophies is the type of qualification obtained by the teacher. Those who receive a degree from a university are to adopt a teacher-centred philosophy, while those with degrees from a vocational school or college are to adopt a student-centred philosophy (Tamir, 1991).

Although not primarily focused on educational philosophies, the significant empirical contribution in this context by the authors Lungulov, Milutinović & Andelković (2020) should not be ignored, which validates the Teaching Perspectives Inventory (Pratt, 1998) on the sample of Serbian higher education teachers. The presented instrument can serve as the second phase of research into the educational philosophies of higher education teachers.

Conclusion

This paper's discussion serves as an initial insight for the more complex further literature review and empirical research related to educational philosophies in higher education.

How the teacher approaches educational decisions is conditioned by the system of beliefs about educational values, teaching and learning. In this context, various variables proved necessary to accept certain philosophies - age, sex, region, years of work in practice and type of initial education/ completed studies. It should be pointed out that most studies focus on researching the educational philosophies of primary and secondary education teachers. In contrast, research on higher education teachers in this context needs to be more present.

References

- Alsalem, A. S. (2018). Curriculum Orientations and Educational Philosophies of High School Arabic Teachers. In *International Education Studies* (Vol. 11, Issue 4, p. 92). Canadian Centre of Science and Education. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p92>
- Beatty, J. E., Leigh, J. S. A., & Dean, K. L. (2009). Philosophy Rediscovered: Exploring the Connections Between Teaching Philosophies, Educational Philosophies, and Philosophy. *Journal of Management Education*, 33(1), 99–114. <https://doi.org/10.1177/1052562907310557>
- Çelik, M. & Zelyurt, H. (2021). The analysis of educational philosophy trends among preschool teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction* (13(3)), 3057–3069.
- Cetinić, G. (2005). Struktura odgojno-obrazovnih filozofija učitelja u Republici Hrvatskoj. *Unpublished MSc Thesis*. Rijeka: Faculty of Humanities and Social Sciences
- Conti, G. (2004). Identifying your teaching style. In M.W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods* (3rd ed.). *Kreiger Publishing*.
- Isikgoz, Mustafa Enes. (2021). Analysis on Philosophical Beliefs of Physical Education and Sports Teachers towards Education in Terms of Different Variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608853.pdf>
- Kunac, S. (2020). Education Philosophies—The Key to Understanding the Role of Teacher’s Beliefs in Education Practice. *Školski Vjesnik*, 69, 553–572. <https://doi.org/10.38003/sv.69.2.1>
- Lungulov, B., Milutinović, J., Anđelković, A. (2020). Inventar perspektiva o nastavi (TPI): validacija i mogućnosti primene skale u Srbiji. *Andragoške studije*, 11, 145-168
- Ozmon, H.A., & Craver, S.M. (2003). *Philosophical Foundations of Education*. *Pearson Education, Incorporated*.

- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.
- Sadker, D. M., & Zittleman, K. R. (2018). Philosophy of Education. In *Teachers, Schools, and Society: A Brief Introduction to Education* (Fifth Edition). McGraw-Hill Education.
- Tamir, P. (1991). Views and Beliefs of Israeli Preservice Teachers on Teaching and Learning. *The Journal of Educational Research*, 84(4), 239–244. <http://www.jstor.org/stable/40539690>
- Terzi, A., & Şahan, H. (2015). Analysing the Relationship Between Prospective Teachers' Educational Philosophies and Their Teaching Learning Approaches. *Educational Research and Reviews*.
- Uyangör, N., Şahan, H., Atıcı, S., & Börekci, C. (2016). An Analysis Of Educational Philosophies and Teacher Competencies. *International Journal of Current Research*, 8, 30100–30106.

ODGOJNO-OBRAZOVNE FILOZOFIJE NASTAVNIKA: INICIJALNI PREGLED LITERATURE

Sažetak: Cilj je ovoga rada doprinijeti razumijevanju odgojno-obrazovnih filozofija kao početne faze za daljnju analizu literature i provedbu empirijskog istraživanja. Korištena metoda za prikupljanje podataka je analiza sadržaja. Odgojno-obrazovne filozofije podrazumijevaju sustav uvjerenja o odgojno-obrazovnim vrijednostima, poučavanju i učenju (Beatty i sur., 2009; Cetinić, 2005; Conti, 2004; Ozmon i Craver, 2003). Interpretira ih se kao narativna objašnjenja o tome kako učitelj shvaća odgoj i obrazovanje, te svoj položaj u navedenim procesima. Odgojno-obrazovna filozofija uključuje promišljanja o tome što je stvarno, što treba cijeniti, što je znanje i što znači znati. Većina istraživanja suglasna je oko četiri odgojno-obrazovne filozofije (Kunac, 2020) - perenijalizma, esencijalizma, progresivizma i socijalnog rekonstrukcionizma. U isto vrijeme, pojedini autori (primjerice: Sadkera i Zittleman, 2018), uvode i egzistencijalizam. Ovaj će rad poslužiti kao inicijalni pregled literature te uvod u daljnje sveobuhvatno istraživanje odgojno-obrazovnih filozofija u visokom obrazovanju budući da je jedan od bitnih nalaza potreba za dodatnim istraživanjima odgojno-obrazovnih filozofija visokoškolskih nastavnika.

Ključne riječi: odgojno-obrazovne filozofije, nastavnici, pregled literature, daljnja istraživanja, visoko obrazovanje.

Vera Spasenović
Filozofski fakultet, Univerzitet u
Beogradu, Srbija
E-mail: vspaseno@f.bg.ac.rs

UDC: 371.121:331.102.24
Originalni naučni rad

Nevenka Kraguljac
Osnovna škola „Filip Filipović“,
Beograd

POGLED NA PROFESIONALNO DELOVANJE PEDAGOGA¹

Sažetak: Rad je posvećen sagledavanju profesionalnog delovanja pedagoga iz perspektive samih pedagoga. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi kako pedagozi opažaju: (a) svoju profesionalnu ulogu u postojećim i u poželjnim okolnostima i ima li u tom pogledu razlike između predškolskih i školskih pedagoga, (b) važnost angažovanja pedagoga na radnom mestu stručnog saradnika i (c) doprinos aktivnosti koje pedagog obavlja u okviru različitih područja rada unapređivanju i razvoju prakse vaspitno-obrazovnog rada. Uzorak istraživanja je činilo 158 pedagoga zaposlenih u vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi širom teritorije Srbije. Podaci su prikupljeni instrumentom koji je predstavljao kombinaciju upitnika i deskriptivne skale. Nalazi pokazuju da je iz ugla učesnika istraživanja uloga saradnika najdominantnija uloga pedagoga, da se angažovanje pedagoga na radnom mestu stručnog saradnika smatra značajnim, kao i da aktivnosti iz oblasti saradnje sa učenicima, nastavnicima, direktorom i drugim stručnim saradnicima imaju najveći doprinos unapređivanju i razvoju prakse vaspitno-obrazovnog rada.

Ključne reči: profesionalno delovanje pedagoga, uloga pedagoga, područja rada pedagoga.

Uvod

Profesija pedagog u našoj zemlji najprepoznatljivija je kroz profesionalno delovanje pedagoga koji su angažovani kao stručni saradnici u vrtiću i školi. To su ujedno i mesta gde se najveći broj diplomiranih pedagoga zapošljavao tokom prethodnih decenija. Iako se profesionalno delovanje pedagoga u vrtićima i

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučno-istraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/200163).

školama smatra veoma značajnim za uspešno ostvarivanje vaspitno-obrazovnog procesa i za unapređivanje kvaliteta rada vrtića/škole (Ledić, Staničić i Turk, 2013; Gregorčić Mrvar i Resman, 2019; Vican, Ledić i Radeka, 2022), prisutna su i dalje brojna otvorena pitanja u pogledu funkcije i prirode profesionalne uloge pedagoga, kao i specifičnih odlika njihovog delovanja u odnosu na stručne saradnike drugih profila (Kraguljac i Spasenović, 2023). Nije neobično što se ove dileme javljaju ako se ima u vidu komplementarnost uloga i profesionalnih zadataka stručnih saradnika, složenost poslova i aktivnosti koje pedagozi obavljaju i neophodnost saradničkog rada sa drugim stručnim profilima.

Razmatranje pitanja šta su sve zadaci pedagoga, koje je polje njegovog profesionalnog delovanja i koje kompetencije treba da poseduje naročito je važno u trenutku kada je pokrenuta inicijativa za izradu standarda kompetencija za rad stručnih saradnika u školi, kao i za donošenje novog programskog dokumenta u ovom domenu². U tom procesu važno bi bilo konsultovati pedagoge praktičare kojih se ova normativna akta direktno tiču.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se sagleda kako pedagozi opažaju svoje profesionalno delovanje. Konkretnije, interesovalo nas je: (a) kako pedagozi vide svoju profesionalnu ulogu u postojećim i u poželjnim okolnostima i ima li u tom pogledu razlika između predškolskih i školskih pedagoga; (b) u kojoj meri je važno da vaspitno-obrazovna ustanova ima zaposlenog pedagoga kao stručnog saradnika i (c) u kojoj meri aktivnosti koje pedagog obavlja u okviru različitih područja rada doprinose unapređivanju i razvoju prakse vaspitno-obrazovnog rada.

Uzorak istraživanja činilo je 158 pedagoga zaposlenih u vrtiću (N=22), osnovnoj (N=103) i srednjoj školi (N=33). Ustanove u kojima su zaposleni pedagozi nalaze se u gradskoj (60,1%), seoskoj (26,6%) i prigradskoj sredini (13,3%) i to u okviru 10 školskih uprava, pri čemu dve trećine ustanova pripada školskim upravama Kragujevca i Beograda. Skoro je približan broj pedagoga koji imaju radni staž u prosveti duži od 20 godina (34,2%) i onih koji rade između 11 i 20 godina (33,5%), dok je manji procenat onih čiji radni staž iznosi između 5 i 10 godina (19%) i manje od 5 godina (13,3%).

U istraživanju je korišćen instrument koji je predstavljao kombinaciju upitnika i deskriptivne skale. Podaci su prikupljeni tokom januara 2023. godine.

² Nedavno su usvojeni standardi kompetencija za stručne saradnike u predškolskoj ustanovi, kao i nov programski dokument.

U obradi podataka korišćene su frekvencije i procenti, aritmetička sredina, χ^2 test i Fišerov egzaktni test.

Rezultati istraživanja

Nalazi istraživanja o tome koja od ponuđenih uloga najbolje opisuje profesionalno delovanje pedagoga u u postojećoj praksi pokazuju da najveći procenat učesnika istraživanja vidi sebe kao saradnika, a zatim slede administrator i savetnik/konsultant. Najmanji broj njih se opredelio za ulogu istraživača (tabela br. 1). Na pitanje o tome koja od navedenih uloga bi trebalo, po mišljenju pedagoga, da bude najdominantnija u njihovom profesionalnom delovanju, najučestaliji odgovor je bio saradnik, potom savetnik/konsultant, pa istraživač. U kategoriji „ostalo” su se našli odgovori u kojima se uglavnom ističe da su sve ili najveći broj navedenih uloga prisutne, odnosno da bi većina njih trebalo da bude zastupljena. Statistički značajne razlike između opažanja uloga u postojećoj praksi i u poželjnim okolnostima utvrđene su za pet uloga (saradnik, administrator, savetnik/konsultant, organizator, istraživač).

Tabela 1. Sagledavanje uloge pedagoga u postojećoj praksi i u poželjnim okolnostima (N=158)

Uloge	Uloga koja najvernije opisuje profesionalno delovanje pedagoga u postojećoj praksi	Uloga koja bi trebalo da bude najdominantnija u profesionalnom delovanju	Hi-kvadrat test
Saradnik	41 (25,9)	73 (46,2)	p<0,01
Administrator	29 (18,4)	0 (0,0)	p<0,01
Savetnik/konsultant	19 (12,0)	35 (22,2)	p<0,05
Koordinator	15 (9,5)	9 (5,7)	NS (p>0,05)
Organizator	9 (5,7)	2 (1,3)	p<0,05
Medijator	8 (5,1)	3 (1,9)	NS (p>0,05)
Inicijator	8 (5,1)	10 (6,3)	NS (p>0,05)
Istraživač	3 (1,9)	14 (8,9)	p<0,01
Nešto drugo	26 (16,4)	12 (7,5)	p<0,05
Ukupno	158 (100,0)	158 (100,0)	

Ispitivanjem razlika između predškolskih i školskih pedagoga u opažaju profesionalne uloge u postojećim i u poželjnim okolnostima pokazalo se da je statistički značajna razlika nađena jedino u pogledu procene poželjnosti uloge istraživača. Naime, pedagozi zaposleni u vrtiću u većoj meri se opredeljuju za ulogu istraživača kao onu koja bi trebalo da bude najdominantnija u poređenju sa

školskim pedagozima (predškolski pedagozi – 40,9%, školski pedagozi – 3,0%; $\chi^2=0,000005$, $p<0,01$). Takođe, predškolski pedagozi češće sebe doživljavaju kao inicijatore u odnosu na školske pedagoge, ali nije dostignut nivo statičke značajnosti razlika (predškolski pedagozi – 13,6%, školski pedagozi – 3,7%; Fišerov egzaktni test=0,08). Ni za jednu drugu ulogu nisu nađene statistički značajne razlike između ove dve grupe pedagoga.

Od učesnika istraživanja smo tražili da procene koliko je prema njihovom mišljenju važno da svaka vaspitno-obrazovna ustanova ima zaposlenog pedagoga. Dobijeni odgovori pokazuju da se ubedljiva većina njih (91,1%) opredeljuje za tvrdnju da je to izuzetno važno, a samo mali broj njih (7,6%) smatra da je to prilično važno, niko da je prilično nevažno i zanemarljiv broj da je potpuno nevažno (1,3%). Takođe, pitali smo ih i koliko je, prema njihovoj proceni, vaspitačima, odnosno nastavnicima važno da ustanova u kojoj rade ima zaposlenog pedagoga kao stručnog saradnika. U poređenju s prethodno navedenim odgovorima, manje pedagoga procenjuje da je vaspitačima, odnosno nastavnicima to izuzetno važno (55,7%), više je onih koji ističu da im je to prilično važno (37,3%), dok je učestalost odgovora za tvrdnje „prilično im je nevažno” i „potpuno im je nevažno” i u ovom slučaju veoma mala (6,3%, odnosno 0,6%).

Interesovalo nas je i u kojoj meri, prema proceni pedagoga, aktivnosti koje obavljaju u okviru različitih područja rada doprinose unapređivanju i razvoju prakse vaspitnog, odnosno školskog rada. Kao što se iz tabele broj 2 može videti, dobijene su visoke prosečne ocene za sva navedena područja rada, s obzirom na to da se aritmetička sredina kreće od $M=3,27$ do $M=3,73$ (raspon skale je od 1 do 4). Najveći doprinos pedagozi pripisuju aktivnostima iz domena saradnje sa učenicima ($M=3,73$), saradnje sa nastavnicima ($M=3,69$) i saradnje sa direktorom i drugim stručnim saradnicima ($M=3,68$). S druge strane, poslovi koji se tiču saradnje sa stručnim institucijama, organizacijama i udruženjima iz lokalne zajednice ($M=3,29$) i koncipiranja i realizacije istraživačkih projekata i aktivnosti ($M=3,27$) imaju najmanju prosečnu ocenu.

Tabela 2. Doprinos aktivnosti pedagoga u okviru različitih područja rada unapređivanju i razvoju vaspitno-obrazovne prakse (N=158)

Područja rada pedagoga	Doprinos				M
	Veoma mali f	Prilično mali f	Prilično veliki f	Veoma veliki f	
Saradnja sa decom/učenicima	1	7	26	124	3,73
Saradnja sa vaspitačima/nastavnicima	1	8	29	120	3,69
Saradnja sa direktorom i drugim stručnim saradnicima	2	3	38	115	3,68
Praćenje i vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada	3	5	41	109	3,62
Priprema za rad i lični profesionalni razvoj	3	8	40	107	3,59
Saradnja sa roditeljima (starateljima)	2	9	45	102	3,56
Planiranje i programiranje vaspitno-obrazovnog rada	5	10	43	100	3,51
Priprema, realizacija i praćenje inovativnih i razvojnih aktivnosti i projekata	2	14	45	97	3,50
Razvijanje inkluzivne obrazovne prakse	2	14	48	94	3,48
Ostvarivanje profesionalne orijentacije	4	16	57	81	3,36
Planiranje, sprovođenje i praćenje stručnog usavršavanja zaposlenih	2	14	67	75	3,36
Vođenje pedagoške dokumentacije	3	18	45	92	3,43
Vođenje i praćenje pripravnika i mentorski rad sa studentima	4	17	60	77	3,33
Saradnja sa stručnim institucijama, organizacijama i udruženjima iz lokalne zajednice	2	14	78	64	3,29
Koncipiranje i realizacija istraživačkih projekata i aktivnosti	5	22	57	74	3,27

Diskusija i zaključak

Za najveći broj pedagoga, kako predškolskih, tako i školskih, uloga saradnika je ona koja najvernije oslikava njihovo profesionalno delovanje u postojećoj praksi. Ona se ubedljivo izdvojila i kao uloga koja bi, prema oceni učesnika istraživanja, trebalo da bude najzastupljenija. Ovaj nalaz ne treba da čudi, ako se ima u vidu da pedagog svoje poslove i aktivnosti treba da ostvaruje kroz zajednički rad sa decom/učenicima, vaspitačima/nastavnicima, roditeljima i drugim akterima, tj. da saradnički odnosi predstavljaju preduslov, način i rezultat ostvarivanja profesionalne uloge pedagoga (Hebib, 2014). Najveći otpor pedagozi imaju prema ulozi administratora, pošto niko ne želi da vidi sebe u toj ulozi.

Značajna razlika u sagledavanju profesionalne uloge između predškolskih i školskih pedagoga ogleda se jedino u tome što pedagozi koji rade u vrtiću u mnogo većoj meri opažaju ulogu istraživača kao poželjnu u odnosu na njihove kolege iz škola.

Pedagozi su saglasni u stavu da je izuzetno važno da svaka vaspitno-obrazovna ustanova ima pedagoga kao stručnog saradnika. Njihov utisak je povoljan i u pogledu toga koliko je vaspitačima, odnosno nastavnicima važno da imaju pedagoga u ustanovi, mada je prosečna ocena u ovom slučaju nešto niža. Ovakvi nalazi idu u prilog pretpostavci da postoji zadovoljavajuća percepcija samoefikasnosti i visok nivo samopoštovanja kod pedagoga, što čini značajne prediktore izgrađenog profesionalnog identiteta (Slijepčević, 2021).

Rezultati pokazuju i da, prema oceni pedagoga, aktivnosti koje obavljaju u okviru svih navedenih područja rada u velikoj meri doprinose unapređivanju kvaliteta vaspitne, odnosno školske prakse, što posebno važi za one iz domena saradnje sa učenicima, nastavnicima, kao i direktorom i drugim stručnim saradnicima. Relativno visoke vrednosti dobijene za pojedina područja rada, kao što je vođenje pedagoške dokumentacije, mogu da čude ako se ima u vidu da se pedagozi često žale na preopterećenost administrativnim poslovima, u koje obično ubrajaju izradu i vođenje pedagoške dokumentacije (Kraguljac i Spasenović, 2023; Marković, 2020; Vračar, Jović i Stojanović, 2021). Istraživanje sprovedeno u Hrvatskoj pokazuje da su se među 16 grupa poslova (područja rada) pedagoga kao najučestaliji izdvojili savetodavni rad sa različitim akterima unutar i izvan ustanove, neposredni vaspitno-obrazovni rad s decom/učenicima, saradnja sa kolegama i sa roditeljima (Vrkić Dimić, Buretin Mičić i Luketić, 2022). S druge strane, kao najređi poslovi javljaju se sprovođenje istraživanja, vrednovanje rada vaspitno-obrazovne ustanove, kao i saradnja sa zaposlenima u pogledu projekata koji se realizuju na nivou ustanove. Iako se u jednom slučaju radi o proceni doprinosa različitih poslova, a u drugom o učestalosti njihovog obavljanja, primetne su sličnosti u pogledu poslova/aktivnosti koje su najbolje i najslabije rangirane.

Sve u svemu, može se zaključiti da pedagozi visoko vrednuju ostvarivanje uloge saradnika i da smatraju korisnim saradnički rad sa neposrednim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa. Takođe, oni vide smisao i značaj svog angažovanja u vrtiću, odnosno školi. Iz dobijenih podataka bi se moglo naslutiti i da istraživački rad pedagoga nije prisutan u dovoljnoj meri, iako bi trebalo da bude, jer čini važan aspekt uspešnog profesionalnog delovanja.

Za detaljnije sagledavanje i potpunije razumevanje odlika profesionalnog delovanja pedagoga potrebna su dalja istraživanja i korišćenje različitih tehnika istraživanja. U svakom slučaju, prilikom preispitivanja profesionalnog delovanja pedagoga, a ukoliko ima potrebe i redefinisanja njihove uloge, treba uzeti u obzir kako pedagozi praktičari opažaju vlastitu profesionalnu ulogu i kako doživljavaju vlastiti profesionalni identitet.

Reference

- Gregorčič Mrvar, P. i Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10-33.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337-350.
- Kraguljac, N. i Spasenović, V. (2023). Kako pedagozi vide svoju profesionalnu ulogu? U Z. Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović (ur.), *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja*, Zbornik radova (u štampi). Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Marković, J. (2020). *Analiza stavova stručnih saradnika o statusu i pravnom okviru kojim se propisuju oblici rada psihologa i pedagoga u školama u Republici Srbiji*. <https://www.portal.edu.rs/resursi/analiza-pravnog-okvira-i-stavova-strucnih-saradnika-u-cilju-izrade-novog-pravilnika-oblicima-rada-psihologa-i-pedagoga-u-osnovnim-i-srednjim-skolama-i-domu-ucenika/>
- Slijepčević, S. (2021). *Determinante razvoja profesionalnog identiteta školskog pedagoga* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. NaRDUS (123456789/18985).
- Vican, D., Ledić, J. i Radeka, I. (ur.) (2022). *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije*. Sveučilište u Zadru.
- Vračar, M., Jović, J. i Stojanović, N. (2021). Profesionalno delovanje pedagoga u vaspitno-obrazovnoj praksi – put ka ostvarivanju ciljeva održivog razvoja. *Nastava i vaspitanje*, 70(2), 217-237.
- Vrkić Dimić, J., Buretin Mičić, M. i Luketić, D. (2022). Analiza poslova pedagoga: učestalost obavljanja i samoprocjena osposobljenosti. U. D.

Vican, J. Ledić i I. Radeka (ur.), *Odgovorno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 39-81). Sveučilište u Zadru.

A VIEW ON THE PROFESSIONAL PRACTICE OF PEDAGOGUES

Abstract: The paper presents findings of a research study aimed at examining how pedagogues perceive their professional practice. Specifically, the study investigated: (a) how pedagogues view their professional role in current and desirable circumstances, and whether there are differences in this regard between preschool and school pedagogues; (b) to what extent the engagement of pedagogues as school counselors is significant, and (c) how much the activities performed by pedagogues within various work areas contribute to the improvement and development of educational practice. The research sample consisted of 158 pedagogues employed in kindergartens, primary and secondary schools across Serbia. The instrument used for data gathering was a combination of a questionnaire and a descriptive scale. The findings show that the role of a collaborator most faithfully describes the professional practice of pedagogues in the current context, and that it is the most desirable role from the perspective of pedagogues. The difference in perception of the professional role between preschool and school pedagogues is reflected only in the fact that pedagogues working in kindergartens perceive the role of a researcher as more desirable compared to their colleagues in schools. Research participants believe that it is extremely important for every educational institution to have a pedagogue as a school counselor, and they have favorable impression regarding how important is for preschool/school teachers to have a pedagogue in the institution. The results also show that, according to the pedagogues' opinion, the activities they perform within various areas of work greatly contribute to the improvement of the quality of educational practice, especially those related to collaboration with students, teachers, as well as the director and other expert associates. The paper concludes that, when reviewing the professional practice of pedagogues, and if necessary, redefining their role, it is important to consider how pedagogues perceive their own professional role and how they experience their own professional identity.

Keywords: professional practice of pedagogues, role of pedagogues, pedagogue's areas of work.

Tatjana Marić

Faculty of Natural Sciences and Mathematics,
University of Banja Luka, Bosnia and
Herzegovina
E-mail: tatjana.maric@pmf.unibl.org

UDC: 371.16
Originalni naučni rad

INTERVISION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CHALLENGES AND POTENTIAL SOLUTIONS IN THE WORK OF PEDAGOGUES AND TEACHERS

Abstract: The paper points to the importance of the intervision as a process of providing support and finding ideas for solving problems by pedagogues and teachers. We conducted the research on the sample of 100 respondents of pedagogues and teachers of primary and secondary schools in the Republic of Srpska in December 2022. The study aimed to identify and examine the advantages and challenges in the development and application of intervision in school as a group method in solving problems, as well as the satisfaction with it in the work of professionals. The results show that the respondents are moderately satisfied with the application of intervision in solving problems at school ($M=3.85$, $SD=0.78$), i.e., significantly above the theoretical mean of 3 ($d=0.840$, $p<.001$). Compared to usual cooperation, no particular concern emerged, with an overall dissatisfaction rate of 15% for pedagogues and 9% for teachers. The research results imply the importance of pedagogues in helping teachers develop the ability to see problems from different angles, encouraging good interpersonal relations and cohesiveness, and acquiring emotional and social skills through intervision.

Keywords: challenges, intervision, pedagogue, support, teacher.

Introduction

Teachers who participated in support groups formed by teachers facing similar problems during the COVID-19 pandemic experienced increased self-efficacy in solving problems based on trust, regular communication, and collegiality (White, 2018). In short, when the teachers could share their issues with other colleagues in a safe and trusting atmosphere, they felt they were not the only ones with similar problems; they could solve problems jointly and strengthen their sense of self-efficacy. One of the most common forms of group support described this way among the teachers is group intervision. It is a counseling and support

process in which participants discuss professional practice issues, following predetermined steps with clearly assigned roles (Staempfli & Fairtlough, 2019).

Regarding the application of intervision as a method of group reflection, the available findings indicate several regularities: intervision enables emotional relief (Staempfli & Fairtlough, 2019); reduces stress and burnout rate (Wagenaar, 2015); contributes to strengthening networking and collegiality (Bailey et al., 2014; Schlee, 2004); broadens the perspectives of the participants in looking at the problem (Staempfli & Fairtlough, 2018), facilitates reflection and thinking about professional roles and the conditions for performing (Roy, Dufault, & Châteauevert, 2014); develops social skills (Tietze, 2010) and participants' self-confidence (Staempfli & Fairtlough, 2018). The participants perceived the intervision as supportive (Roy, Dufault, & Châteauevert, 2014) and as the development of professional practice (Franzenburg, 2009).

The study followed the successfully implemented project „Intervision and social-psychological support for educational workers of primary and secondary schools in the Republic of Srpska and Brčko District”, which had the following objectives: change of perspective/application of a new way to solve problems, emotional relief, learning and professional development, and empowerment of professionals working in the school. Namely, teachers and professional associates (pedagogues and psychologists) could apply this method in the classroom to learn and solve student problems after the successful training. The study aimed to identify and examine the advantages and challenges in the development and application of intervision in school as a group method in solving problems, as well as the satisfaction with it in the work of professionals.

Method

We collected the data through an online survey in December 2022. We surveyed 100 professionals in education (50% pedagogues). As part of a more extensive survey, the questions used in this study included a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree) that measured the experiences and practices of using intervision in solving school problems (Table 1). In addition, teachers were asked another question, directly comparing their attitude towards the application of intervision with the usual cooperation and support in solving problems in school (Figure 1).

Results

The research results indicate the respondents' moderately high satisfaction level in applying intervision as group support in solving problems. The average value was 3.85 (SD=0.52), i.e., significantly above the theoretical mean of 3.0 (d=0.84, p<.001). At the level of individual items, respondents were most satisfied with developing social and emotional competencies (M=4.25, SD=0.35). Their most significant challenge was the need for more time to offer ideas for a time-complex problem (M=4.02, SD=0.19).

Table 1. Satisfaction with the use of intervision in problem-solving

Items	M	SD	Cohen's d
Encourages professional development through collaborative problem-solving.	4.01	.57	.65
Develops the ability to see problems from different angles.	3.52	.64	.58
Develops social and emotional competencies.	4.25	.35	.78
Encourages good interpersonal relations and cohesiveness.	3.68	.61	.43
Moving away from the problem	3.82	.62	.45
Lack of time to offer ideas on a complex problem	4.02	.19	.73

Notes: d presents the value of effect size for Cohen's d Family; d greater than .50 can be described as „significant”; between .20 and .50 is „medium or typical”, and less than .20 is „small or smaller than typical”.

The teachers' and pedagogues' attitudes towards the application of intervision in solving problems at school compared to the usual cooperation in solving problems were significantly above 3.00 (M= 4.01, SD=1. 19; d=0. 58, p<.001), i.e., above limits for equal satisfaction with the use of intervision and usual cooperation in problem-solving (see Figure 1 for individual percentages).

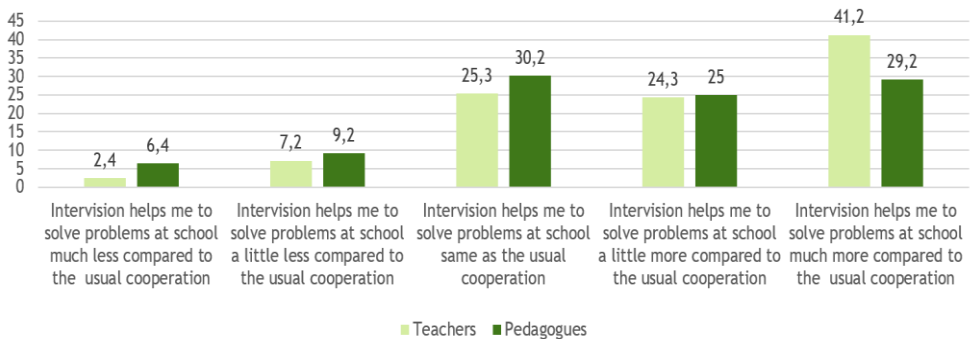


Figure 1. Satisfaction with the intervision concerning usual cooperation

Discussion and conclusion

According to the established research framework, the research results are presented in two thematic areas: advantages and challenges faced by pedagogues and teachers, and satisfaction with the intervision compared to usual cooperation.

Problem-solving through intervision is about upgrading existing knowledge and skills (empathy skills, active listening). As already emphasized, the intervision has the characteristic of encouraging others who did not expose to truly listen and come to a solution by asking questions, which inevitably puts them in a situation to analyze their experiences (Kolbe & Boos, 2009). Also, shared experiences give all group participants a sense of coherence in their work (Antonovsky, 1993) because one did not offer only ready-made solutions to the problem. Through the process, the problem is *analyzed and approached from different perspectives*. According to our experience, it is necessary to encourage diverse opinions because group solidarity in the intervision process does not refer to agreement in opinion but to support and appreciation for diversity. The intervision allowed the participants to hear colleagues' experiences in the same or similar situations, which is an opportunity to learn from someone else's experience. Participants who have presented a problem feel that their colleagues heard, supported, and understood them, which leads to a sense of security and value, and further motivates them for professional development and productivity. Research results indicate improved communication and emotional skills, positive effects on dealing with professional challenges and professional abilities (Tietze, 2010), and emotional relief in preventing professional burnout (Wagenaar, 2015; Tietze, 2010).

Seeing the problem from different perspectives and exchanging opinions during the intervision process helped the participants to expand their understanding and shift their attitude toward the problem. Different experiences, strategies, and problem-solving approaches offered various problem-solving ways. Feeling it is possible to choose between multiple solutions and share responsibility with others gives us back control (Stover et al.).

Most authors (Genn, 1984; Fisher & Fraser, 1990) found that the relationship among the teachers and between the teachers and the school management is essential for the school atmosphere. Observations from the held workshops lead us to conclude that it is possible to improve good relations, communication, cohesiveness, and teamwork within the mentioned groups with

the intervision method. Intersivision is a shared, distributed, and non-hierarchical form of leadership (Wilson, 2013) that aims to balance achieving the results of group cohesion and power (Lippmann, 2013).

The implications of the research results indicate the role of pedagogues and teachers, who have the creative potential of someone who solves a problem, but also the attitude that developing one's competence is an essential prerequisite for effective problem-solving in school.

References

- Antonovsky A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Soc Sci Med*, 36, 725–33. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-z)
- Bailey, RI, Bell, K., Wouter, K. and Pawar, M. (2014) Restoring Meaning To Supervision Through A Peer Consultation Group In Rural Australia. *Journal of Social Work Practice*, 28(4) 479-495. <https://doi.org/10.1080/02650533.2014.896785>
- Fisher, D., & Fraser, B. (1990). School Climate: Assessing and Improving School Environments. *Set: Research Information for Teachers*, 2, 1–4. <https://doi.org/10.18296/set.1073>
- Franzenburg, G. (2009). Educational Intersivision: Theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, 37-43.
- Genn, JM (1984). Research into the Climates of Australian Schools, Colleges and Universities: Contributions and Potential of Need-Press Theory. *Australian Journal of Education*, 28(3), 227-248. <https://doi.org/10.1177/000494418402800302>
- Kolbe, M., & Boos, M. (2008). Facilitating Group Decision-Making: Facilitator's Subjective Theories on Group Coordination. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1244>
- Lippmann, ED (2013). *Intersivision*. Springer Berlin Heidelberg.
- Roy, V., Dufault, S. G. & Châteauvert, J. (2014). Professional co-development groups: addressing the teacher training needs of social work teachers. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(1), 29-45. <http://dx.doi.org/10.1080/08841233.2013.863816>
- Schlee, J. (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch.

- Staempfli, A. & Fairtlough (2019). Intervention and Professional Development: An Exploration of a Peer-Group Reflection Method in Social Work Education. *The British Journal of Social Work*, 49 (5), 1254–1273. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy096>
- Stover, K., Kissel, B., Haag, K., & Shoniker, R. (2011). Differentiated coaching: Fostering reflection with teachers. *The Reading Teacher*, 64(7), 498-509. <https://doi.org/10.1598/RT.64.7.3>
- Tietze, KO (2010). *Wirkprozesse und personelleske Wirkungen von kollegialer Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagenaar, S. (2015). Eine explorative Studie über Interventionsgruppen niedergelassener Psychotherapeut/innen, *Organisationsberatung Supervision Coaching*, 22(4), 409-423.
- White, L. (2018). Peer Support: A Collaborative Approach to Teacher Improvement. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 1(1), 8-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230261>
- Wilson, G. (2013). Evidencing reflective practice in social work education: Theoretical uncertainties and practical challenges. *British Journal of Social Work*, 43(1), 154-172. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr170>

INTERVIZIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ: IZAZOVI I POTENCIJALNA RJEŠENJA U RADU PEDAGOGA I NASTAVNIKA

Sažetak: Rad ukazuje na važnost intervizije kao procesa pružanja podrške i pronalaženje ideja za rješavanje problema od strane pedagoga i nastavnika. Istraživanje je vršeno na uzorku 100 ispitanika pedagoga i nastavnika osnovnih i srednjih škola, na teritoriji Republike Srpske u decembaru, 2022 godine. Studija je imala cilj da identifikuje i ispita prednosti i izazove u razvoju i primjeni intervizije u školi kao grupne metode u rješavanju problema, kao i zadovoljstvo istom u radu profesionalaca. Rezultati pokazuju da su ispitanici umjereno zadovoljni primenom intervizije u rješavanju problema u školi ($M=3.85$, $SD=0.78$), odnosno značajno iznad teorijske sredine od 3 ($d=0.840$, $p<.001$). U poređenju sa uobičajnom saradnjom nije se pojavila posebna zabrinutost, sa ukupnom stopom nezadovoljstva od 15% za pedagoge i 9% za nastavnike. Rezultati istraživanja impliciraju na važnost uloge pedagoga u pomoći i podršci nastavnicima u razvijanju sposobnosti sagledavanja problema iz različitih uglova, podsticanju dobrih međuljudskih odnosa i kohezivnosti, te sticanju emocionalnih i socijalnih vještina kroz primjenu intervizije.

Ključne riječi: intervizija, izazovi, nastavnik, pedagog, podrška.

Durda Maksimović¹

Faculty of Philosophy, University of
Belgrade, Serbia
E-mail: petrovicdjurdja7@gmail.com

Marijana Grbić Ristić

Faculty of Philosophy, University of
Belgrade, Serbia

UDC: 378:371.121]:305-055.2

Pregledni naučni rad

THE FIRST WOMEN IN PEDAGOGICAL SCIENCE IN SERBIA²

Abstract: The aim of the paper is to present the life, work and literary works of the first women who received their Ph.D. at the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and who were also the first women in Serbia to be awarded the title of Ph.D. of Pedagogical Science. The first doctoral dissertation in pedagogy was defended in 1932, and in the following three decades, pedagogical science became richer for 32 Ph.D.s of pedagogical sciences. However, out of this number, only four women defended their doctoral dissertations in the field of pedagogy: Darinka Mitrović (1959), Milja Stošić (1962), Ljubica Aleksić Prodanović (1965) and Aleksandra Marjanović (1965). This work, in a modest way, strives to preserve from oblivion precisely those who first “stepped” into pedagogical science and left an indelible mark on it. The paper presents their biographical data, topics, and the most significant results of doctoral dissertations, as well as trends in pedagogical work. For the purposes of the analysis, their biographies, doctoral dissertations and bibliographies of works were considered, and the research method we applied was content analysis.

Keywords: women in pedagogical science, first women with a Ph.D. in pedagogy, doctoral dissertations in pedagogy.

Introduction

Pedagogy as an academic discipline, i.e. the Department of Pedagogy, was founded in 1892, after the return of the first Serbian-trained pedagogues from their

¹ Scholarship holder of the Ministry of Science, Tehnological Development and Innovation of Serbia

² The article is a result of research done at the University of Belgrade - Faculty of Philosophy, financially supported by the Ministry of science, technological development, and innovations (451-03-47/2023-01/ 200163).

studies in Germany, among whom the most prominent was our first Ph.D. of pedagogy, Vojislav Bakić, who was also the first professor of pedagogy at the newly founded Department. During the socialist period, the importance of education was recognized, which was considered an important factor in building a socialist society (Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju, 1967). Then there was an expansion of educated staff, both men and women, and it was also the period in which the first four women obtained Ph. D. in pedagogy – Darinka Mitrović (1959), Milja Stošić (1962), Ljubica Aleksić Prodanović (1965) and Aleksandra Marjanović (1965). The goal of our work is to present the life, work, and literary works of the above-mentioned women who received their Ph.D. at the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. We approach this research question with the intention of shedding light and trying to reconstruct the relevant facts related to their theoretical and practical work in pedagogical science with a more comprehensive and direct approach. Therefore, in the continuation of the work, we will present their biographies, works, and movements in pedagogical work.

The first women in pedagogical science

Ph.D. Aleksandra Marjanović was born in 1926 in Vinkovci. She studied as a part-time student in the Pedagogical Group at the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade, and immediately after graduation, she was chosen as an assistant in preschool pedagogy. At the same Faculty, in 1965, she defended her doctoral dissertation on the topic *Development of Children's Creativity as a Pedagogical Problem*, and in 1978 she was elected to the position of associate professor, and she remained in that position until her sudden death in 1986. Aleksandra Marjanović's professional academic activity was predominantly focused on the field of preschool pedagogy, within which she was the founder of numerous theories about children's play and development. Her interests were primarily focused on children's speech and language creativity, and parts of her work in that field were published in her book *Children's Language Games*. In addition, she studied the connection between children's play and creativity and built a pedagogical theory about “cultivating children's play in order to develop creative capacity in children” and pointed out that play has a significant role in the development of the “flexibility complex” (Sto godina Katedre za pedagogiju, 1992: 120, according to Marjanović, 1977/87). Among the most significant influences she exerted in the field of preschool pedagogy is the criticism of two dominant approaches to children's play, and the systems and theories of preschool

education. She criticizes the first approach which states the game is seen as a spontaneous developmental phenomenon, as it neglects the socio-cultural aspect and conditioning of the game. For this reason, he insists on “free play”, without the interference of adults. Another approach that she criticizes is the one that uses the game as a means of education, and by “pedagogizing” the game, it “abolishes its true nature and function” and “prevents the cultivation of creative potential by influencing the game” (Sto godina Katedre za pedagogiju, 1992: 121 according to Marjanović, 1979a: 28). She was the spiritual leader of the activity of preschool education, an activity that, to the greatest extent, achieved both social dignity and professional affirmation thanks to her, enabling preschool pedagogy to be affirmed as an independent discipline in almost all university centers of Yugoslavia. Two books can be included among her most significant works - *Children's Language Games*, in which she is the editor and co-author, and *Traditional Games and Children of Today*, in which she is the co-editor and author of the contribution *Theoretical-methodological issues in the Anthology of Traditional Games project*. In the last-mentioned paper, she states that children's traditional games, as part of children's folklore, are “a means of self-regulation in children's social life” (Sto godina Katedre za pedagogiju, 1992: 123) and that they are the source of the type of society and sociability that is constructed in each generation, at least potentially. In the context of her outstanding works, her doctoral dissertation *Development of Children's Creativity as a Pedagogical Problem*, in which she deals with the problem of the development of creative abilities in children between the ages of ten and fourteen, stands out. Among the most significant results obtained through the research, the following stands out: age appears as a factor in slowing down the development of creative abilities; there is a low correlation between intelligence and creative abilities, but the general orientation of the school and teaching methods significantly influence the level of creative abilities in older respondents (Marjanović, 1965).

Ph.D. Darinka Mitrović was born in 1922 in Kraljevo. In 1949, she completed basic academic studies in pedagogy at the University of Belgrade, and in order to prepare her doctoral dissertation, which she defended in 1959, she spent two months in Paris as a scholarship holder of the University of Belgrade. After defending her dissertation, she was elected to the position of assistant professor in the subject of Pedagogy with Didactics at the Department of Pedagogy. She continued her professional training in England, where she stayed in the period from 1966 to 1967, studying the problems of pedagogical education of teachers. At the end of 1971, she transferred to the Faculty of Philosophy in Sarajevo, where

in 1977 she was promoted to the title of full professor for the subjects of Pedagogy and Preschool Pedagogy. She made a significant contribution to the issue of preschool education, considering that her book *Preschool Pedagogy* is the first university textbook in this field in Serbia. In addition to the mentioned book, her scientific corpus includes more than 150 published scientific and professional works, and the studies *Contemporary Problems of Aesthetic Education* and *Creativity as a Pedagogical Problem*, as well as the doctoral dissertation *Pedagogical Value of the Fantastic in Children's Literature*, represent original contributions and a significant scientific contribution to the problems of aesthetic education in our pedagogical science (Samolovčev, 1987). As part of her dissertation, she studies fairy tales as the most typical type of fantasy in children's literature, she points out that they contain significant elements for the all-round development of the personality, they provide children with an emotional knowledge of the world, awaken their interest in life and human problems, are a precursor to scientific knowledge of the world and have a strong influence on the development of moral feelings, attitudes and views of the world, but she also emphasizes that in children's experience of fairy tales, the aesthetic is most closely connected with the ethical, that the fairy tale works on the development of children's language, as well as on the enrichment of vocabulary (Mitrović, 1959).

Ph.D. Ljubica Aleksić Prodanović was born in 1927 in Belgrade. At the Faculty of Philosophy, she graduated in pedagogy in 1955, and a decade later she defended her doctoral dissertation. After graduation, in 1958, she was chosen as a teaching assistant, and a year later she went to the USA for a four-month study stay. As for her academic career, in addition to the Faculty of Philosophy, she also worked as a professor at the Higher Pedagogical School in Belgrade and part-time as a professor at pedagogical academies and higher schools in Belgrade. She actively collaborated in the process of professional development of educators and pedagogical education of parents in the country and abroad, and in 1989, after her retirement, she opened a private Counseling center for parents, the first of its kind in Yugoslavia. She is the winner of several awards and recognitions. Her doctoral dissertation, *Pedagogical Function of the Family in Modern Teaching*, produced significant results: the success and popularity of students are most influenced by the occupation of the parents, which is closely related to their education, as well as the employment of the mother, while the number of children in the family and the order of their birth is not of significant importance; preparing children for going to school in a pre-school institution gives better results in terms of success than preparing them in the family, while there is no special effect on liking and

discipline; parents helping students with homework has a positive correlative relationship with student success in class (Aleksić Prodanović, 1964).

Ph.D. Milja Stošić was born in 1929 in Leskovac. She graduated from the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade in English language and literature in 1954. During her studies, she spent a year in England as a scholarship holder of the Fund of Serbian Members of Parliament, and after completing her studies, she decided to pursue professional training at postgraduate studies at the University of London for two years. After returning from London, in 1956, she got a job at the Institute for Contemporary Phonetics, Speech Pathology and Foreign Language Studies, and a year later she was elected an assistant at the Institute. However, her interest in the field of children's speech development made her decide to enroll in doctoral studies at the Department of Pedagogy, which she successfully completed and in 1962 defended her doctoral dissertation titled *The Beginning of Foreign Language Learning in Children as a Pedagogical Problem*. The aim of the dissertation was to experimentally determine the time that is most suitable for starting to learn a foreign language. Among the most significant results that she reached through the experiment, the following stand out: there are differences between younger and older subjects in the way of learning a foreign language; variations in intelligence within the limits of normal have almost no role in mastering almost all aspects of the English language; the most important role in learning foreign languages is played by motivational factors: interests, attitudes, satisfaction of certain desires, needs and motives; there is a clearly expressed tendency for male children to master a foreign language somewhat more easily; age differences do not represent a significant factor in mastering pronunciation, but there is still a pronounced tendency for pronunciation to be mastered more easily at younger ages (Stošić, 1963). She also made a great contribution to an area that has been little covered in world literature, which is the period from the newborn's cry to speaking, in which all language preparations are carried out.

Given that all four pedagogues have defended their doctorates in a similar time period, in the following work, we will briefly reflect on the education of women at faculties during that period. When looking at the statistics of the educational system in the post-war socialist period, there was a significant improvement in the position of women compared to the pre-war period. In the 1938/39 school year, Yugoslavia had 13,733 male students and 3,987 female students studying at 27 faculties, which means female students accounted for 22.5% of the total number of students. Just 12 years later, the number of female students increased to 20,021, or 33.2%, which means their number had increased

more than five times. In the context of women in pedagogical science, it is significant to note that the number of female students at the Faculties of Philosophy in Yugoslavia increased from 1,748 in 1938/39 to 8,792 female students in 1950/51 (Božinović, 1996: 223). If we were to consider the given data in isolation from the context, we could conclude that the emancipation and participation of women in education after the war suddenly emerged. However, even though the first post-war Constitution of the Federal People's Republic of Yugoslavia, proclaimed on January 31, 1946, emphasized that “women are equal to men in all areas of state, economic, and socio-political life”, and confirmed the rights that women had won through their struggle in the national liberation war (Božinović, 1996: 151), the position of women in relation to men could still not be called equal. Such a stance was recognized by Josip Broz Tito himself when he emphasized at the Sixth Congress of the League of Communists of Yugoslavia that „in the working masses, unfortunately, the outdated and non-socialist view of the ability and role of women in society has not yet been abandoned, that is, the understanding that women are created only for the kitchen, raising children, and performing household chores” (Božinović, 1996: 164). The position of women in education is also reflected in the data that from 1945 to 1990, when 4,420 women (and 16,480 men) obtained the title of Ph.D., accounting for 21.7% of the total number of Ph.D.s (Božinović, 1996: 230), and that highly qualified employed women accounted for only 0.9% of the entire society (Božinović, 1996: 243). In this framework of gender roles, the four pedagogues who are the subject of this work can be highlighted and serve as examples of women who truly stood “shoulder to shoulder” with men, as the most educated women, as women in the highest positions in education and social life, and as those who continuously fought for advancement in every individual aspect of life and work.

Conclusion

When we look back at doctorates in pedagogy, we notice that the first three doctorates at the Department of Pedagogy of the University of Belgrade were defended in the period between the two world wars and that all three belonged to male pedagogues (Vujisić-Živković, 2017). Although the Department began to educate women in 1905 (Stolić, 2021), they were not promoted to the title of Ph.D. of Pedagogical Sciences for the next half century (Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju, 1967). Bearing in mind that today there are significantly more women than men, both in pedagogy studies and in pedagogical science, which was not the case in earlier years, we believe that it is necessary to study and shed light

on the life and work of the first women in the field of pedagogy. With this work, in a modest way, we strive to preserve from oblivion those who first “stepped” into pedagogical science and left an indelible mark.

References

- Aleksić Prodanović, Lj. (1964). Pedagoška funkcija porodice u savremenoj nastavi: prilog proučavanju sadržaja saradnje porodice i škole u nižim razredima osnovne škole (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Božinović, N. (1996). Žensko pitanje u Srbiji u XIX i XX veku. Devedesetčetvrta i Žene u crnom.
- Marjanović, A. (1965). Razvoj dečjeg stvaralaštva kao pedagoški problem (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Mitrović, D. (1959). Pedagoška vrednost fantastičnog u dečjoj književnosti: doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Potkonjak, N., Prodanović-Aleksić, Lj., Prodanović, T., Savićević D., Samolovčev, B., Tešić V. i Ž. Cvetković (ured.) (1967). Sedamdeset pet godina katedre za pedagogiju (str. 197-267). Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije.
- Potkonjak, N, Đorđević, J, Tešić, V. i dr. (ured.) (1992). Sto godina katedre za pedagogiju 1892-1992. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Samolovčev, B. (1987). Profesor Darinka Mitrović (1922-1986). Nastava i vaspitanje, 36(3), 349-352.
- Stolić, A. (2021). Školovanje ženske dece u Kneževini/Kraljevini Srbiji – rodna perspektiva. U: A. Ilić Rajković, S. Petrović Todosijević (ur.), Bez škole šta bi mi?! Ogledi iz istorije obrazovanja u Srbiji i Jugoslaviji od 19.veka do danas (111-132). Institut za noviju istoriju Srbije, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Stošić, M. (1963). Početak učenja stranih jezika kod dece kao pedagoški problem (doktorska disertacija). Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora.
- Vujisić-Živković, N. (2017). Pedagogija kao univerzitetska disciplina u Srbiji: Povodom 125 godina stalne katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu (1892-2017). Nastava i vaspitanje, 66, 395-410.

PRVE ŽENE U PEDAGOŠKOJ NAUCI U SRBIJI

Sažetak: Cilj rada je predstavljati život, rada i dela prvih žena koje su doktorirale na Katedri za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, a koje su istovremeno i prve žene u Srbiji promovisane u zvanje doktora pedagoških nauka. Prva doktorska disertacija iz pedagogije odbranjena je 1932. godine, a u naredne tri decenije, pedagoška nauka je postala bogatija za 32 doktora pedagoških nauka. Međutim, od ovog broja, samo su četiri žene odbranile doktorske disertacije iz oblasti pedagogije: Darinka Mitrović (1959), Milja Stošić (1962), Ljubica Aleksić Prodanović (1965) i Aleksandra Marjanović (1965). Ovim radom se na skroman način teži čuvanju od zaborava upravo onih koje su prve „kročile” u pedagošku nauku i u njoj ostavile neizbrisiv trag. U radu su prikazani njihovi biografski podaci, teme i najznačajniji rezultati doktorskih disertacija, kao i kretanja u pedagoškom radu. Za potrebe analize, razmatrane su njihove biografije, doktorske disertacije i bibliografije radova, a metod istraživanja koji smo primenili je analiza sadržaja.

Ključne reči: prve žene doktori pedagoških nauka, doktorske disertacije iz pedagogije, žene u pedagoškoj nauci.

Šime Barbaroša

Odjel za pedagogiju, Sveučilište u

Zadru, Hrvatska

E-mail: sbarbaros21@unizd.hr

UDC: 37.01(091)

Pregledni naučni rad

PRISTUP ISTRAŽIVANJU ISTORIJE PEDAGOGIJE

Sažetak: Istorija pedagogije pripada području istorije i pedagogiji. Opće trendove razvoja svjetske historiografije istorijska pedagogijska istraživanja trebala bi pratiti, dakako komponirajući disciplinarne posebnosti, ovisne o predmetu proučavanja. U radu se istražuje pristup istraživanju istorije pedagogije, utvrđuju se mogućnosti i pretpostavke s kojima istoričar pristupa istraživanju. Pregledom relevantne literature donosi se prikaz razvoja historiografije, suvremena stremljenja i mogućnosti istraživanja istorije pedagogije. Savremena historiografska dostignuća idu u smjeru *nove kulturne istorije*. Specifičnost predmeta istraživanja istorije pedagogije leži u problemskom pristupu istraživanja. Istoričar treba poznavati društveno-humanističke teorijske koncepte kako bi tumačio ponašanje čovjeka i društvene strukture. Nužno je kreativno baratati raznovrsnim metodološkim aparatima, te upotrebljavati različite izvore sukladno predmetu istraživanja u društveno-kulturnom kontekstu.

Ključne riječi: historiografija, istorija pedagogije, pedagogija.

Uvod

Istorija pedagogije zauzima značajno mjesto u sistemu pedagogijskih znanosti, te ima veliku ulogu u obrazovanju budućih pedagoga. Zbog toga što joj je predmet istraživanja vaspitanje i pedagogija u istoriji, ona ima dvomatičan karakter, odnosno pripada području istorije i pedagogije (Munjiza, 2009). Zato, nužno je pratiti savremene historiografske i pedagogijske teleologijske trendove, modificirati metodologijske aparate s obzirom na mogućnosti i sredstva za spoznaju istorijskog razvoja, a u smjeru ostvarivanja transdisciplinarnog, transnacionalnog i translokacijskog pristupa istraživačkom problemu.

Cilj ovoga rada je istražiti pristup istraživanju istorije pedagogije. Radom se nastoje utvrditi mogućnosti istraživanja istorije pedagogije u kontekstu dvomatičnog karaktera discipline, te utvrditi pristup, kao pretpostavke s kojima istraživač prilazi predmetu istraživanja. Pregledom relevantne literature daje se

prikaz razvoja historiografije, donese se suvremene tendencije i diskutiraju se mogućnosti u istraživanjima istorije pedagogije.

Istoriografija u 20. vijeku

Još u tijeku 19. vijeka historiografija je grana literature, da bi koncem vijeka postala disciplinom. Istoričari/ke bavili su se ponajviše „događajnom” istorijom u vidu pravaca istorizma u Njemačkoj i pozitivizma u Francuskoj, Velikoj Britaniji i Sjedinjenim Američkim Državama (Gross, 2009) Uloga istorije značajno je porasla u tom razdoblju. Predstavnici istorizma vjeruju da je moguće shvatiti namjere i motive ljudi posredstvom ideja. Ipak, takav pristup istraživanju doveo je do istraživanja pojedinačnih i kolektivnih individualnosti (velikih ličnosti, država, nacija, naroda) (Gross, 1996). Predstavnici pozitivizma u isto vrijeme odbacuju tezu da svijet pokreću ideje, vjeruju da svijetom vladaju zakoni matematike te da je moguće prirodnonaučnim metodama utvrditi istorijsku zbilju (Gross, 1980).

Uzaludno se istorija pokušavala zasnovati kao nauka na metodama prirodnih nauka. Krizu „tradicionalne” historiografije dodatno je zaoštrilo shvatanje Wilhelma Diltheya (1883.-1911.), da metode prirodnih nauka, nisu prikladne za spoznavanje duhovnog života, te da je moguća racionalna spoznaja u istorijskim istraživanjima putem hermeneutičke metode (König, Zedler, 2001; Gross, 1996). Vrlo brzo sve veći broj istoričara/ki potiskuju istraživanja pojedinačnih događaja, te se fokusiraju na proučavanje društvenih struktura. *Spoznajna kriza* koja je nastupila na prijelazu vijeka vodila je razvoj u smjeru utvrđivanja empirijskih činjenica kvantitativnim metodama. Zamijenili su tradicionalne teme proučavanjem društveno-ekonomskih procesa. Strukturalna lingvistika i kulturna antropologija koje se razvijaju u to doba, ističu važnost strukture te pod njihovim utjecajem razvija se *nova istorija* (Gross, 1980). Autor Burke (2006) ističe da su istoričari okupljeni oko časopisa *Anali*, kroz tri, odnosno četiri generacije uradili izvrsne priloge na ovom polju : u doba osnivača L. Febvrea i M. Blocha o istoriji mentaliteta, senzibiliteta ili kolektivnih reprezentacija, zatim istoriji materijalne kulture u vrijeme druge generacije *Anala* i istoričara Ferdinanda Braudela (1902.-1985.), te u istoriji mentaliteta i socijalnoj imaginaciji u vrijeme Jacques Le Goffa (1924.-2014.), Emmanuela Le Roy Laduriea (1929.) i Alaina Corbina (1936.).

Međutim, umjesto totalne istorije koja je trebala obuhvatiti brojnija područja društva u međudodnosima, teme su se fragmentirale i došlo je do pisanja

„istorije u mrvicama” (Gross, 2009) Kvantitativne metode u istorijskim istraživanjima pokazale su svoja ograničenja u objašnjavanju istorijskih fenomena. Pokušaji u da se izbjegne narativnost istorije, te opravda objektivnost spoznaje okrenuli su historiografiju na područje i metodologiju društvenih nauka. (Janeković Romer, 2000).

Filozofi istorije i naučnici postmodernizma posebice nakon kriznih 1945., 1968. i 1989. godine osporavaju mišljenja o objektivnom znanju. Bacili su sumnju na mogućnost spoznaje objektivnog znanja i korespondirali su je s čovjekom kao faktorom koji oblikuje istinu iz percepcije savremenosti. Na koji način i do koje mjere znanstvenici konstruiraju predmete proučavanja uvelike je uticalo na pristup istraživanju istorije (Burke, 2006). U kontekstu teorija strukturne lingvistike i simboličke antropologije kao izraza postmoderne ne priznaje se nikakva cjelina ili istina, ne priznaje se stabilnost ni napredak već se teži pluralizmu i relativizmu. Postmodernisti odustaju od istorije kao nauke, smatraju da je nemoguće utvrditi namjere autora teksta, te da značenje u diskursu potječe od formalne strukture, a ne namjere autora (Gross, 2009).

Suvremena istorijska znanost

Postmodernističko ponovno promišljanje *tradicionalne* istorije ne umanjuje dostignuća u vidu kritike izvora i rekonstrukcije činjenica. Istoriografija može i mora koristiti različite metodološke postupke. Dio istoričara rješenje pokušava pronaći u Geertzovom *gustom opisu*, dok se drugi usmjeravaju ka hermeneutičkoj metodi ili kontekstualizaciji. Dekonstrukcija teksta otkrila je istoričarima njihovu ideologizaciju, osviješćena je subjektivnost istorijske spoznaje, njene ograničenosti te ovisnosti o perspektivi određenog vremena i pojedinca (Janeković Romer, 2000). Nakon postmodernističke *antiistorije* gradi se *nova kulturna istorija*. Nadahnuta francuskom poststrukturalističkom teorijom i modelima simboličke i kulturne antropologije usmjerava se na istraživanje kompleksnih kulturnih formi, reprezentacija i praksi, njihova odnosa prema društvenim, ekonomskim i političkim konfiguracijama (Hunt, 2001). Blažević (2014) smatra da budućnost istorije treba tražiti u metateorijskoj autorefleksivnosti. Priznati činjenicu da je istorijska znanost istorijska formacija sa svojim mogućnostima i ograničenjima stvaranja znanja. *Nova kulturna istorija* daje uvid da je prošlost makar djelomično spoznatljiva i interpretabilna, te bi mogla postati transdisciplinarna, transnacionalna i transkulturalna nauka.

U suprotnosti s dekonstrukcijom uglavnom se smatra da je historijsko istraživanje uvijek selektivna rekonstrukcija brojnih povijesnih činjenica, diktirana

od pitanja koja autor/ica postavlja izvoru u tijeku istraživanja. Za razliku od realističkog romana, historiografija se ne sastoji samo od naracije, nego od analitičkog objašnjenja i komentara, od argumentiranja istraživačkog rezultata, od dokumentacije, bilješkama, vrednovanja izvora, razmatranja spornih gledišta. Historije proizvoda misli, analize i sinteze s ciljem stjecanja znanja o povijesnim pojavama. (Gross, 2009: 187).

Implikacije u istorijsko pedagojskim istraživanjima

Istorija pedagogije pripada pedagogiji i istoriji. Dvomatičan karakter zahtjeva specifičnu metodologiju budući da se temelji i na jednoj i na drugoj znanosti. (Munjiza, 2009). Do sada istorijska pedagoška istraživanja bila su pod uticajem njemačkog istorizma, Marxova dijalektičkog i istorijskog materijalizma, te nastojanjima da se upotrebom kvantitativnih metoda znanstveno fundira disciplina koja snabdijeva pedagoška istraživanja događajnom istorijom, idejama velikih ličnosti i kronološkim pregledom.

Basariček (1893) vrlo usko smatra da je zadatak istorije pedagogije da nam predoči što se je u različito vrijeme činilo za vaspitanje mladeži i da nas upozna s ličnostima i njihovim idejama. Dvorniković (1911) čini korak naprijed te već na počecima vijeka veže istoriju pedagogije uz duh vremena i vaspitne teorije određenog doba, koje se mogu spoznati uz antropologiju, etnografiju i sociologiju. Emille Durkheim smatra da jedino istorija može prodrijeti ispod površine obrazovnog sustava, jedino ga ona može analizirati i pokazati od kojih se elemenata sastoji, ona nas može dovesti do uzroka i posljedica (McCulloch, 2016). Nadalje, autor Žlebnik (1983) drži da je zadatak istorije pedagogije da pored istorijsko-pedagoških činjenica otkrije uzroke vaspitnih zbivanja, ali ne bez materijalističke dijalektike. Zaninović (1988) navodi da se znanstvena metodologija u proučavanju pedagoški pojava temelji na filozofiji marksizma te se pojave proučavaju u razvoju u kontekstu društvenih, ekonomskih i političkih zbivanja. Time značajno sužava mogućnosti koje bi društveno-humanističke teorije svojim pristupom spoznaji, temama i istraživačkom korpusu ponudile. Abulescu (2018) ističe da su vrijednosti istorijsko pedagojskih istraživanja u prepoznavanju i izvlačenju optimalnih rješenja za suvremene probleme, ponovnoj procjeni podataka u odnosu na hipoteze, teorije i generalizacije te u pojašnjavanju i oblikovanju sadašnjosti i budućnosti.

Na početku 21. vijeka Radeka (2001) je raspravio mogućnosti metodološkog aparata istorije pedagogije. Predlaže da se pedagogija i vaspitavanje istražuju u suodnosu s društvom i kulturom. Primjenom pluralnog

metodologijskog aparata neka se metodologija prilagodi predmetu istraživanja, a kvantitativan pristup nadopuni kvalitativnim, makroistorijska istraživanja obogate mikroistorijskim te pedagogija i vaspitavanje sagleda u širem kulturnom kontekstu, interdisciplinarnom i multidisciplinarnom suradnjom.

Neovisno o tome što istorija pedagogije proučava pedagogiju i vaspitavanje, ipak je njen istraživački fokus smješten u istoriji. Spoznajno teorijske pretpostavke treba prihvatiti iz sfere historiografije uz korišćenje transdisciplinarne metodologije odabrane na temelju problemskog pristupa istraživanju. Problem je potrebno sagledati iz šire perspektive translokacijski i transnacionalno. Specifičnost istorije pedagogije leži u tome što uz poznavanje istraživačkog korpusa istorijskog istraživanja, istraživač istorije pedagogije treba poznavati i društveno-humanističke teorijske koncepte i metodološke aparate da problem koji je postavio tumači i istraži u cijelosti. Izvori na kojima provodi istraživanja moraju biti raznovrsni, a istraživač svjestan ograničenja istorijske spoznaje putem izvora. On je konstruktor istorijske spoznaje koji poštivanjem strukovnih alata kreira spoznaju koju će zajednica prihvatiti ili ne prihvatiti. Prihvaćena spoznaja u nekom trenutku u budućnosti biti će ponovno tumačena iz druge vremenske i kulturne pozicije istraživača.

Zaključak

Tijesna veza historiografije i pedagogije u istorijsko pedagogijskim istraživanjima zahtjeva pornije praćenje dostignuća obaju područja. Kako bi se nadišlo pisanje suhoparne događajne istorije, biografija i ideja istaknutih pedagoga nužno je pedagoške fenomene sagledati u društveno kulturnim okolnostima. Specifičnost istorijskih istraživanja jest što je istoričar unaprijed svjestan ograničenost povijesne spoznaje. Autor Radeka (2001) navodi da malobrojni sačuvani izvori za neki problem istraživanja zahtijevaju metodološki pluralizam i narativnu kreativnost u pokušaju rekonstrukcije, razumijevanja i objašnjavanja prirodnih i društvenih fenomena kao što su vaspitanje i pedagogija.

Pristup istraživanju uvelike ovisi o teorijskom i metodološkom znanju istoričara. On mora poznavati društveno-humanističke teorije kako bi mogao tumačiti ponašanje čovjeka i društvene strukture u datim istorijskim vremenima te baratati raznovrsnim metodološkim aparatom da u svjetlu dostupnih izvora, pojave i procese tumači i nastoji formulirati opće razvojne zakone.

Reference

- Albulescu, I. (2018). The Historical Method in Educational Research, *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 2(8), 185-190. <https://ajhssr.com/wp-content/uploads/2018/08/W1828185190.pdf>
- Basariček, S. (1893). *Pedagogija IV. DIO : Povijest pedagogije*, Zagreb: Naklada hrv. pedagoško – književnog zbora.
- Blažević, Z. (2014). *Prevođenje povijesti: Teorijski obrati i suvremena historijska znanost*, Zagreb: Srednja Europa.
- Burke, P. (2006). *Što je kulturalna povijest ?*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus.
- Dvorniković, Lj. (1911). *Uzgojna ideja u kulturnoj povijesti čovječanstva I. dio*. Zagreb: Naklada hrvatskog Pedagoško-književnog zbora.
- Gross, M. (1980). *Historijska znanost: razvoj, oblik, smjerovi*, Zagreb: SNL
- Gross, M. (1996). *Suvremena historiografija: Korijeni, postignuća, traganja*, Zagreb: Novi Liber.
- Gross, M. (2009). Dekonstrukcija historije ili svijet bez prošlosti. *Historijski zbornik*, 2009 (1), 165-195. <https://hrcak.srce.hr/file/95518>
- Hunt, L. (2001). *Nova kulturna historija*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Janeković Romer, Z. (2000). Povijesna spoznaja i metodologija povijesti u postmoderni. *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*, 32(1), 203-221. <https://hrcak.srce.hr/file/76434>
- Konig, E. & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- McCulloch, G. (2016). New Directions in the History of Education, *Journal of International and Comparative Education*, 5 (1), 47-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210088.pdf>
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Radeka, I. (2001). Mogućnosti metodologije povijesti pedagogije. u: *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 2001, 201-211.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Žlebnić, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: „Prosvetni pregled”, „Dečje novine”.

APPROACHES TO THE RESEARCH OF THE HISTORY OF PEDAGOGY

Abstract: The history of pedagogy belongs to the fields of history and pedagogy. Historical-pedagogical research should follow general trends in the development of world historiography, of course including disciplinary peculiarities, depending on study. The paper explores the approach to the research of the history of pedagogy, determines the possibilities and assumptions with which historians approach the research. A review of the relevant literature provides an account of the development of historiography, contemporary aspirations, and possibilities for researching the history of pedagogy. Contemporary historiographic achievements are moving in the direction of a new cultural history. The specificity of the research subject of the history of pedagogy lies in the problematic approach of the research. A historian needs to know socio-humanistic theoretical concepts to interpret human behavior and social structures. It is necessary to creatively handle various methodological devices and use different sources according to the subject of the research in the socio-cultural context.

Keywords: historiography, history of pedagogy, pedagogy.

Borka Malčić

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija
E-mail: borka.malcic@ff.uns.ac.rs

UDC: 371.213:331.102.24

371.213:159.947.3

Pregledni naučni rad

Stanislava Marić Jurišin

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija

Tamara Dragojević

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija

PROFESIONALIZAM U NASTAVNIČKOJ STRUCI – TEORIJSKA PERSPEKTIVA

Sažetak: Značenje profesionalizma u nastavničkoj struci menjalo se u skladu sa naučnim razvojem, društvenim i političkim promenama i spoljnim pritiscima. Iako su definicije brojne, jasno je da ovaj koncept predstavlja multidimenzionalnu strukturu koju čine stepen posvećenosti profesiji i identifikacije sa njom. Istorijski razvoj nastavničkog profesionalizma delimo u četiri faze: pretprofesionalno doba, period autonomnog profesionalca, fazu kolegijalnosti i post-profesionalni period. U skladu sa ovim fazama možemo da govorimo o dve vrste nastavničkog profesionalizma: naučno utemeljenom profesionalizmu i pedagoškom profesionalizmu. Njima se impliciraju i suštinski elementi profesionalizma, koje svrstavamo u tri kategorije: ponašanje, stav i komunikacija nastavnika. S obzirom na to da je koncept nastavničkog profesionalizma nesvršena forma i da podrazumeva veliki broj ličnih karakteristika i naučenih ponašanja, jasno je da nastavnici samo posredstvom refleksije i stalnim profesionalnim razvojem i učenjem mogu da prate zahteve transformativnog profesionalizma.

Ključne reči: nastavnički profesionalizam, elementi profesionalizma, profesionalizacija, profesionalni razvoj.

Uvod

Savremeno društvo aktuelizovalo je potrebu za razvojem i dostizanjem određenih kriterijuma i standarda u profesionalnoj sferi. Iako se naučna i stručna literatura, obrazovne delatnosti, već dugo bave ovom temom *biti nastavnik* se ipak ne povezuje uvek sa profesionalizmom (Marić Jurišin i Malčić, 2022). Dinamička

priroda koncepta nastavničkog profesionalizma, kao i različite interpretacije pojma dovele su do brojnih definicija koje su sagledavane iz različitih perspektiva. Značenje samog pojma se menjalo kao odgovor na ishode učenja, spoljne pritiske, javne diskurse i naučni razvoj (Sachs, 2003). S obzirom na to da se kvalitetno obrazovanje tradicionalno povezuje sa kompetencijama nastavnika i njihovim stepenom profesionalne efikasnosti, profesionalizam u nastavničkoj praksi zauzeo je važno mesto kada je reč o profesionalnom delovanju nastavnika i stepenu njihove autonomije. Zbog svega navedenog važno je rasvetliti šta znači profesionalizam u nastavničkoj praksi, koliki je značaj profesionalnog razvoja nastavnika i profesionalizacije ove struke?

Koncept nastavničkog profesionalizma

Biti profesionalac, uopšteno, znači biti stručnjak, ekspert u određenoj oblasti, posedovati određene kompetencije, nivo znanja i veštine potrebne za tu oblast (Baggini, 2005). Najosnovniji nivo definicije profesionalizma u nastavničkoj struci bio bi da se ovaj termin odnosi na nastavnike koji su plaćeni da predaju. Na višem nivou to bi bili najbolji nastavnici, odnosno oni koji postavljaju visoke standarde u samoj praksi. U skladu sa ovakvom postavkom, brojni autori su pokušali da sažmu različite karakteristike koje opisuju nastavnički profesionalizam. Hojl (Hoyle, 1980) vidi suštinu profesionalizma u kvalitetu nečije prakse. Hrst i Riding (Hurst & Reding, 2000) povezuju nastavnički profesionalizam sa celokupnim ponašanjem nastavnika prema učenicima, ali i kolegama. Morov (Morrow, 1998 prema Marić Jurišin & Malčić, 2022), sa druge strane veruje da profesionalizam predstavlja stepen posvećenosti profesiji i identifikaciji sa njom. Kada govorimo o savremenom obrazovnom kontekstu, profesionalizam bi najadekvatnije bilo tumačiti kao multidimenzionalnu strukturu koja podrazumeva stručno donošenje odluka, autonomiju u odlučivanju i, u skladu sa tim, ostvaren doprinos ukupnom profesionalnom znanju (Batarelo et al., 2022). Za sveobuhvatno razumevanje profesionalizma nastavničke struke važno je razjasniti i pojam profesionalizacije, koji pored efikasnog obavljanja posla, podrazumeva rad na unapređenju veština, saradnju sa roditeljima i kolegama i refleksiju, odnosno promišljanje o prošlim i budućim izazovima (OECD, 2020). Profesionalizacija se tako može posmatrati kao proces javnog poboljšanja statusa same profesije, ali i kao unapređivanje veština i vrednosti samih profesionalaca.

Istorijski gledano, analizom razvoja profesionalizma nastavničke struke identifikuju se četiri perioda (Hargreaves, 2000) koja su vodila ka ovom konceptu. Prvu fazu čini preprofesionalno doba, gde su nastavnici bili organizatori nastave

koja se odvijala isključivo prema uputstvima pretpostavljenih. Druga faza je bila period autonomnog profesionalca u kojoj se autonomija smatrala značajnom komponentom nastavničke struke i obeležila je sticanje znatne slobode u izboru metoda i radu nastavnika. Nakon njih, usledila je faza kolegijalnosti u kojoj se stvarala profesionalna kultura saradnje između nastavnika, koja je imala za svrhu rešavanje zajedničkih problema i davanje efikasnog odgovora na brze promene i reforme u obrazovanju. Poslednja, četvrta faza nazvana je post-profesionalni period. Ovde je karakteristična borba protiv grupa koje imaju nameru da deprofesionalizuju nastavnički poziv i održavanje nastavničkog profesionalizma sa tendencijom ka fleksibilnom profesionalnom razvoju.

U skladu sa ovim istorijskim fazama možemo govoriti o dve verzije nastavničkog profesionalizma. Prva je „stari profesionalizam”, dok je druga nazvana „novi profesionalizam” (Sachs, 2003). Ova dva pristupa nastala su usled promenljivih političkih, društvenih i kulturnih okolnosti određenog obrazovnog konteksta. Suštinska razlika između ovih pristupa je da novo shvatanje profesionalizma nastavnika pruža profesionalni prostor i uslove u kojima nastavnici mogu i treba da preuzmu odgovornost za svoje postupke u praksi. Tranzicija sa starog na novo razumevanje, nazvana je transformativni profesionalizam (Tichenor & Tichenor, 2005). Ovakvo viđenje se može tumačiti kao pokušaj, ali i potreba da se revitalizuje stari koncept u skladu sa novim radnim okruženjem nastavnika. Pored podele na ova dva pristupa, savremeni nastavnički profesionalizam možemo podeliti i na dve vrste. Prva je naučno utemeljen profesionalizam čija je osnovna karakteristika razvoj teorija za učinkovitije delovanje nastavnika u profesionalnom kontekstu, dok druga predstavlja pedagoški profesionalizam, koji se temelji na sumnjama i nepoverenju u teorije i smernice za rad koje nastavnici dobijaju i podrazumeva njihovu aktivnu ulogu i razumevanje svih protivrečnosti koje se javljaju u obrazovnom procesu (Dodillet et al., 2019).

Možemo da zaključimo da su profesionalizam i profesionalizacija nastavničkog poziva konstrukti koji u sebi sadrže zalaganje za profesionalnu i humanu budućnost u kojoj se na obrazovanje i kompetencije učesnika obrazovnog procesa gleda kao na balans znanja, socijalnih odnosa i razvoja pojedinca. Kako bi svaki nastavnik mogao da razvija jači osećaj za profesionalizam, važno je ukazati na to koji aspekti su ključni za ovaj koncept.

Elementi profesionalizma nastavnika

Jedan od prvih i sveobuhvatnijih radova koji se bavio aspektima nastavničkog profesionalizma je delo „Moralna osnova za nastavnički profesionalizam” (Sockett, 1993), gde autor identifikuje pet elemenata nastavničkog profesionalizma: karakter, posvećenost promenama i stalnom napredovanju, poznavanje matičnog predmeta, pedagoška znanja i umenja, radne obaveze u širem smislu i saradnički odnosi izvan učionice. Noviji izvori ukazuju na brojne specifične karakteristike nastavnika profesionalaca. Krukšenk i Hefel profesionalizam nastavnika izjednačavaju sa „dobrim i efikasnim nastavnikom” koji ima sledeće karakteristike: stručnost, posvećenost, refleksivnost, analitičnost, umeće komunikacije i empatičnost (Chruikshank & Haefel, 2001 prema Marić Jurišin & Malčić, 2022). Strong (2002) nastavnički profesionalizam kategoriše u šest oblasti: prve dve su povezane sa ličnim karakteristikama nastavnika, dok su preostale četiri usmerene na preuzimanje odgovornosti za sopstvenu praksu.

Za razliku od navedenih autora, koji su pokušavali da izdvoje specifične karakteristike koje čine pojam profesionalizma nastavničke struke, Pamela Krejmer (Kramer, 2003) zagovara tezu da će nastavnici razviti snažan osećaj profesionalizma ukoliko se fokusiraju na razvoj njegovih suštinskih elemenata. Prema njoj elementi koji čine profesionalizam nastavnika su: stav nastavnika, komunikacija i ponašanje koje prikazuju (Kramer, 2003). Pozitivan stav nastavnika predstavlja suštinsku komponentu nastavničkog profesionalizma. Bez obzira na dnevna iskustva i spoljne brige koje ima, nastavnik treba da je u stanju da se fokusira na nastavu u datom momentu. Pored ovoga, za stav je važno samopouzdanje, vera u sebe i sopstvene sposobnosti; inicijativa koju nastavnik treba da preuzme u praksi i spremnost na stalno profesionalno usavršavanje (Hurst & Reding, 2000). Kada je reč o elementu komunikacije, ona ne podrazumeva samo komunikaciju u učionici, već i način saradnje i kulturu komunikacije nastavnika sa kolegama, roditeljima i zajednicom. Poslednji element profesionalizma prema ovoj klasifikaciji je ponašanje nastavnika. Različita ponašanja se dovode u vezu sa profesionalizmom. Prema pomenutim autorima (Hurst & Reding, 2000; Kramer, 2003), ovaj element podrazumeva adekvatnu i stalnu pripremu nastavnika za čas, tačnost u smislu pridržavanja vremenskih ograničenja časa, pridržavanje analize onih tema koje su relevantne za predmet koji predaje i prikladno oblačenje. Nastavnici treba da imaju u vidu da predstavljaju uzor učenicima i da svojim primerom poštovanja, saradnje, razumevanja i empatije ukazuju na prikladna ponašanja, jer profesionalac nije definisan poslom koji obavlja, već načinom na koji mu pristupa.

Ko je onda u stvari nastavnik profesionalac? Mogli bismo da konstatujemo da ovaj pojam podrazumeva veliki broj ličnih karakteristika i naučenih ponašanja, ali ono što je sigurno jeste da samo refleksijom i stalnim profesionalnim razvojem i učenjem nastavnici mogu da prate transformativni profesionalizam.

Implikacije za profesionalni razvoj – put ka transformaciji nastavničke struke

Kao što smo već naveli, profesionalizam između ostalog podrazumeva posvećenost profesiji i doprinos ukupnom profesionalnom znanju. Ovi aspekti su tako direktno povezani sa samim profesionalnim razvojem nastavnika. Univerzalne karakteristike efikasnog profesionalnog razvoja nastavnika su: svest o potrebi i neophodnosti za promenom; podsticajno okruženje; evaluacija i povratna informacija i refleksija samih aktivnosti profesionalnog razvoja (Malčić & Marić Jurišin, 2022).

Kako bi ostao u okvirima profesionalnog delovanja u učionici i izvan nje, neophodno je da nastavnik bude refleksivni celoživotni učenik, koji vidi svoju profesiju kao proces ličnog i profesionalnog razvitka i rasta (Batarello et al., 2022). Značajno je navesti da rezultati TALIS (Nastavnici i rukovodioci škola kao cenjeni profesionalci) istraživanja (OECD, 2020) pokazuju da profesionalnu praksu pored inicijalnog obrazovanja nastavnika, nivoa njihove samoefikasnosti (Lazić et al., 2022) i zadovoljstva poslom oblikuju motivacija za usavršavanje i profesionalni razvoj. To implicira značaj istraživanja teme profesionalizma nastavničke struke, profesionalizacije i profesionalnog razvoja nastavnika, ali i njihovog profesionalnog identiteta i samoprocene (Marić Jurišin & Malčić, 2022). U tom kontekstu, nastavnike treba osnaživati za celoživotno učenje i usavršavanje kako bi bili u stanju da delaju u skladu sa stalnim promenama savremenog društva.

Konstantne obrazovne reforme i unapređivanje škole nužno zahtevaju jačanje profesionalnih kompetencija svih onih koji su uključeni u nastavni proces. Do transformacije nastavničke struke doći će kada nastavnici postanu svesni svojih vrednosti, stavova i interesa sa ciljem uticaja i unapređenja svega onoga što se oko njih dešava. Takav rezultat moguć je samo kroz kontinuiran profesionalni razvoj, refleksiju i saradnju sa kolegama i profesionalnim zajednicama.

Zaključak

Profesionalno okruženje u kojem su prisutni kompetitivnost, imperativ postizanja najboljih rezultata uz minimalne resurse i mnogostruki heterogeni spoljni pritisci postali su svakodnevno radno okruženje nastavnika. Sve ovo, kao i kontekst političkih i društvenih promena vodili su do promene statusa nastavničke profesije kroz istoriju. Analizom dostupne literature čini se da profesionalizam nastavničke struke može da se tumači u okviru obrazovnih, socioloških i ideoloških dimenzija (Demirkasimoglu, 2010), a da za cilj ima postizanje najviših standarda kada je reč o stručnom obrazovanju, socijalnim odnosima, veštinama i vrednostima. Iako se brojne karakteristike navode kao elementi profesionalizma, sve one se mogu podvesti pod tri kategorije: stav nastavnika, ponašanje i komunikacija. Za razliku od profesionalizma koji predstavlja dostignut stepen posvećenosti i identifikacije sa određenom profesijom, profesionalizacija se može posmatrati kao proces javnog poboljšanja statusa same profesije i unapređivanja vrednosti i veština samih profesionalaca. S obzirom da profesionalizam podrazumeva posvećenost profesiji, nužno je insistirati na kontinuiranom profesionalnom razvoju nastavnika kao primarnoj aktivnosti pri očuvanju kompetentnosti nastavnika usled stalnih obrazovnih reformi, društvenih i političkih promena.

Možemo da zaključimo da je nastavnički profesionalizam nesvršena forma, koja protiče u preispitivanju i osveščivanju pojedinca (Marić Jurišin & Malčić, 2022), jedan dinamički koncept koji je bio i ostaje podložan promenama koje proizilaze iz stalnog profesionalnog razvoja i traganja za boljitkom.

Reference

- Baggini, J. (2005). What Professionalism mean for teachers today? *Education Review*, 18(2), 5-11.
- Batarelo Kokić, I. & Blažević, I. (2022). Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika. U Luketić, D. (Ur.): *Ogledi o nastavničkoj profesiji* (str. 45-69). Sveučilište u Zadru.
- Demirkasimoglu, N. (2010). Defining „Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social Behavior Sciences*, 9, 2047-2051.
- Dodillet, S., Lundin, S., & Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208–225.

- Hargreaves, A. (2000). Four ages of Professionalism and Professional Learning. *Teacher and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J.E. Meggary (Eds.), *The professional development of teachers* (pp. 42–57). Kogan Page.
- Hurst, B. & Reding, C. (2000). *Professionalism in teaching*. Prentice Hall.
- Kramer, P. A. (2003). The ABC's of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 22-25.
- Lazić, M., Marić Jurišin, S., & Malčić, B. (2023). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale – Short Form in a Serbian Sample of Elementary-level Teachers: A Bifactor-ESEM Approach. *Psihologija*, <https://doi.org/10.2298/PSI210927032L>
- Malčić, B. & Marić Jurišin, S. (2022). Factor Structure of the English Language Teaching Reflective Inventory (ELTRI) in the Serbian Educational Context. *Društvene i humanističke studije*, 2(19), 651-670. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.2.651>
- Marić Jurišin, S. & Malčić, B. (2022). *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD.
- Sachs, J. (2003). *Activist teaching profession*. Open University Press.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, 27, 89-95.

PROFESSIONALISM IN THE TEACHING PROFESSION - A THEORETICAL PERSPECTIVE

Abstract: The meaning of professionalism in the teaching profession has changed in line with the development of science, social and political changes, and external pressures. Although the definitions are numerous, this concept represents a multidimensional structure consisting of the degree of commitment to the profession and identification with it. The historical development of teacher professionalism is divided into four phases: the pre-professional period, the autonomous professional period, the collegiality phase, and the

post-professional period. Based on these phases, it is possible to talk about two types of teacher professionalism: scientifically-based professionalism and pedagogical professionalism. They also imply the essential elements of professionalism, which could be classified into three categories: behavior, attitude, and communication of the teacher. Given that the concept of teacher professionalism is an imperfect form and implies many personal traits and learned behaviors, teachers can only follow the demands of transformative professionalism through reflection and continuous professional development and learning.

Keywords: teacher professionalism, elements of professionalism, professionalization, professional development.

Senka Slijepčević
Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija
E-mail: senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs

UDC: 371.15:371.121
Originalni naučni rad

Sladana Zuković
Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija

ZNAČAJ AKTIVNE PARTICIPACIJE U PROFESIONALNOJ ZAJEDNICI ZA RAZVOJ PROFESIONALNOG IDENTITETA PEDAGOGA¹

Sažetak: Profesionalni identitet dovodi se u vezu sa boljim razumevanjem sopstvenih profesionalnih uloga i odgovornosti, osećajem profesionalnog zadovoljstva i ostvarenosti, kao i većom samostalnošću u procesu profesionalnog razvoja. Aktivna participacija u profesionalnoj zajednici se može posmatrati kao komponenta i kao indikator i prediktor profesionalnog identiteta. Cilj istraživanja je ispitivanje povezanosti između procene školskih pedagoga o participaciji u profesionalnoj zajednici i izraženosti njihovog profesionalnog identiteta. Uzorak je činilo 434 pedagoga osnovnih i srednjih škola u Republici Srbiji. Za potrebe istraživanja kreiran je upitnik kojim su prikupljeni podaci o dužini radnog staža ispitanika, proceni aktivnosti profesionalnih udruženja školskih pedagoga i lične angažovanosti u njima, kao i Skala profesionalnog identiteta školskog pedagoga - skraćena verzija (PISC-s) (Woo et al., 2018). Rezultati su pokazali da najznačajniji prediktor profesionalnog identiteta jeste procena sopstvene angažovanosti. Ostale prediktorske varijable ne doprinose izraženosti profesionalnog identiteta u celosti, već samo pojedinim komponentama. U radu su date pedagoške smernice za kreiranje povoljnijih uslova za aktivnu participaciju pedagoga u profesionalnim udruženjima.

Ključne reči: profesionalni identitet, profesija, školski pedagog, profesionalna udruženja.

¹ Rezultati prikazani u ovom radu su deo istraživanja rađenog za potrebe izrade doktorske disertacije pod nazivom Determinante razvoja profesionalnog identiteta školskog pedagoga, dostupne na: <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/18985>

Uvod

Profesionalni identitet predstavlja deo šireg socijalnog identiteta i deo self koncepta pojedinca (Moore & Hofman, 1988) koji se formira, razvija i unapređuje tokom obavljanja profesionalnih uloga. Proces izgradnje profesionalnog identiteta je permanentan i obuhvata integraciju personalnih atributa i profesionalnog obrazovanja (Auxier et al., 2003). Međutim, ni ovaj deo self-koncepta nije imun na povratne informacije koje se dobijaju od šire društvene sredine. Zbog toga se stvorene predstave o sebi kao profesionalcu, o svojoj profesiji, njenom statusu i položaju koji ona zauzima u društvu konstantno reevaluiraju u svakodnevnim interakcijama sa značajnim drugim (Beijaard et al., 2004; Chin Pei, 2014; Cooper & Olson, 1996; Gibson et al., 2010; Hall, 2002; Woo, 2013). Profesionalni identitet obuhvata sistem uverenja, vrednosti, motiva i različitih iskustava na osnovu kojih pojedinci definišu sebe u profesionalnom kontekstu, sopstvene uloge, ciljeve i vrednosti, a taj sistem se menja, uređuje, redefiniše i preispituje tokom čitave profesionalne karijere pojedinca (Ibarra, 1999; Hsieh, 2016; Slijepčević i Zuković, 2019; Woo, 2013). Razvijen i snažan profesionalni identitet se dovodi u vezu sa boljim razumevanjem sopstvenih profesionalnih uloga i odgovornosti, osećajem profesionalnog zadovoljstva i ostvarenosti, kao i većom samostalnošću u procesu profesionalnog razvoja i napredovanja (Beijaard et al., 2004; Brott & Myers, 1999; Moore & Hofman, 1988; Woo et al., 2018).

Analizirajući profesiju pedagoga kroz ključne odrednice profesije, tačnije jasno definisane kriterijume koji pomažu da se napravi distinkcija između profesija i zanimanja (Ledić, Staničić i Turk, 2013; Šporer, 1990; Volti, 2012), moguće je primetiti da ona zadovoljava neke kriterijume u potpunosti, dok kod drugih još uvek ima prostora za poboljšanje. U tom smislu, treba istaći neke od ključnih problema pedagoške profesije koji se reflektuju i na profesionalni identitet pedagoga. Pre svega, treba imati u vidu da različite odredbe i zakoni često dovode do supstitucije jednog stručnog saradnika drugim, što, na primer, može da dovede do neprepoznavanja ekspertize, specifičnosti i nadležnosti pedagoga (Slijepčević i Zuković, 2019). Pored toga, u pedagoškoj teoriji i praksi još uvek postoji preusko razumevanje uloge, funkcija i aktivnosti pedagoga kao stručnog saradnika, kao i saradničkih odnosa koje pedagog uspostavlja sa drugim subjektima školskog života (Hebib, 2014). Ovakvo stanje još više usložnjava činjenica da u Republici Srbiji još uvek ne postoje posebno definisani standardi kompetencija za stručne saradnike u školama. Konačno, profesija pedagoga nije dovoljno vidljiva u društvu, što se odražava na neadekvatan društveni status i ugled (Staničić, 2017). Ukoliko posmatramo ovo pitanje globalnije, profesija

pedagoga, iako ima višedecenijsku tradiciju na kontinentalnom delu Evrope, praktično je neprepoznata u zemljama u kojima se govori engleski jezik (Moss, 2006), te se često poistovećuje sa nastavničkom profesijom.

Imajući u vidu sve navedeno, veoma je važno ispitivati faktore koji doprinose razvoju profesionalnog identiteta pedagoga, oslanjajući se na ključne komponente koje ga bliže određuju. Jedan od strukturalnih modela profesionalnog identiteta (Woo, 2013) izdvaja četiri komponente ovog konstrukta: Znanje o profesiji, Profesionalne kompetencije, Stavove prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije. Potreba za posmatranjem angažovanja u oblasti profesije kao jedne od komponenata profesionalnog identiteta pedagoga je proizašla, između ostalog, iz karakteristika profesije pedagoga. Naime, aktivna participacija u profesionalnoj zajednici se može posmatrati i kao komponenta profesionalnog identiteta, ali i kao njen indikator i prediktor. Angažovanje u oblasti pedagoške profesije predstavlja aktivnosti koje pojedinac preduzima kako bi se uključio i ostao uključen u oblasti profesije, što povratno značajno utiče na nivo organizovanosti profesije, a dugoročno ima efekat i na status profesije. U tom smislu, u relevantnoj literaturi (Healey & Hays, 2011; Puglia, 2008; Woo, 2013) se ističu aktivnosti koje pokazuju da je pedagog angažovan u oblasti pedagoške profesije: učestvovanje u pedagoškim istraživanjima i objavljivanje i prezentovanje radova iz oblasti pedagoške nauke; javno zastupanje interesa sopstvene profesije i zastupanje interesa subjekata sa kojima pedagog radi; aktivno učešće u profesionalnim asocijacijama.

Imajući u vidu sve navedeno, cilj ovog istraživanja jeste ispitivanje percepcije pedagoga o sopstvenom profesionalnom identitetu i sopstvenoj angažovanosti u oblasti pedagoške profesije, kao i analiza međuzavisnosti profesionalnog identiteta školskih pedagoga, njihove aktivne participacije u profesionalnoj zajednici i merenih profesionalnih karakteristika.

Metod

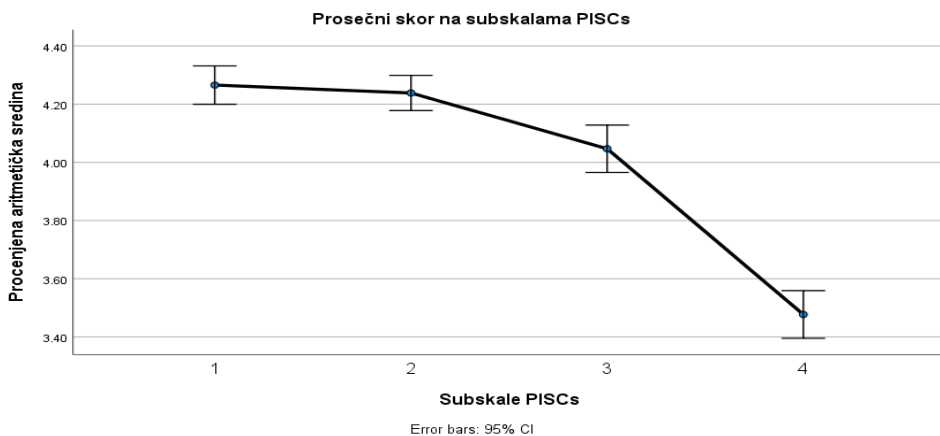
U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda istraživanja i tehnika anketiranja, upotrebom online upitnika (Google forms platforma). Za prikupljanje podataka korišćen je Upitnik o socio-demografskim karakteristikama ispitanika koji je kreiran za potrebe ovog istraživanja i kojim su prikupljeni podaci o polu, dužini radnog staža i prethodnom radnom iskustvu ispitanika. Pored toga, instrumentom su obuhvaćene i dve tvrdnje čiji odgovori su postavljeni u formi skale Likertovog tipa, a koje ispituju procenu pedagoga o sopstvenom aktivitetu u profesionalnim udruženjima (1 - minimalna angažovanost, a 5 - visoki angažman),

kao i njihovom ocenu aktivnosti profesionalnih udruženja pedagoga u njihovom okrugu (1 - veoma loše, a 5 - odlično). Profesionalni identitet školskih pedagoga je meren skraćenom verzijom Skale za merenje profesionalnog identiteta školskih savetnika - PISC-s (Woo et al., 2018), koja je sačinjena od 20 ajtema čiji su odgovori predstavljeni u formi skale Likertovog tipa (od 1 - potpunosti se slažem do 5 - u potpunosti se ne slažem). Kada je reč o strukturi skale, ona je sačinjena od četiri subskale koje mere različite dimenzije profesionalnog identiteta školskog pedagoga: Znanje o profesiji; Profesionalne kompetencije; Stavovi prema profesiji; i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije. Viši skorovi na skalama ukazuju na postojanje jače izraženog profesionalnog identiteta, dok niži skorovi na skalama na slabije izražen profesionalni identitet (Adams et al., 2006). Skala PISC-s je pokazala zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha = .91$).

Uzorak istraživanja je prigodni i obuhvatio je 434 pedagoga zaposlena u osnovnim i srednjim školama sa teritorije Republike Srbije. Kada je reč o merenim socio-demografskim karakteristikama uzorka, u istraživanju je učestvovalo 409 (94.2%) ispitanika ženskog pola i 25 (5.8%) ispitanika muškog pola. Ispitanici su imali od jedne do 41 godine radnog staža ($M=14.01$, $SD=10.25$). Većina ispitanika je pre trenutnog zaposlenja imala iskustvo u radu u struci (64.3%).

Rezultati istraživanja i diskusija

Rezultati istraživanja su pokazali da ispitanici imaju izražen profesionalni identitet, s obzirom da je prosečni skor ispitanika na ovoj skali u celosti bio 3.98. Razlike u izraženosti svake od četiri komponente profesionalnog identiteta su ispitane pomoću jednosmerne analize varijanse za ponovljena merenja. Takođe, rezultati jednosmerne analize varijanse su pokazali da je razlika u prosečnom skor na četiri subskale PISCs statistički značajna $F(2.43, 1054.33) = 216.29$, $p < 0.001$, pri čemu su na subskalama Znanje o profesiji i Profesionalne kompetencije utvrđeni značajno viši prosečni skorovi u odnosu na prosečne skorove na subskalama Stavovi prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije (Grafikon 1).



Napomena: 1 – Znanje o profesiji; 2 – Profesionalne kompetencije; 3 – Stavovi prema profesiji; 4 – Angažovanje u oblasti pedagoške profesije

Grafikon 1. Razlike u prosečnim skorovima na subskalama PISCs

U daljem tekstu fokus analize će biti stavljen na odgovore pedagoga na pitanja iz subskale *Angažovanje u oblasti pedagoške profesije*. Ova subskala sadrži 6 ajtema koji se odnose na to kako ispitanici procenjuju aktivnosti koje preduzimaju kako bi se uključili i ostali uključeni u oblasti pedagoške profesije. Prosečan skor na subskali *Angažovanje u oblasti profesije* je bio 3.48 od maksimalnih 5, što ga pozicionira između odgovora „Ni tačno, ni netačno” i „Delimično tačno” na skali PISC-s. Deskriptivni indikatori ajtema koji pripadaju ovoj subskali su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Deskriptivni indikatori subskale PISC-s Angažovanje u oblasti pedagoške profesije

Angažovanje u oblasti pedagoške profesije	Min	Max	M	SD
Aktivno učestvujem u društvima pedagoga tako što često pohađam konferencije, okrugle stolove, simpozijume ili radionice.	1	5	3.44	1.290
Zastupam interese svoje profesije tako što učestvujem u aktivnostima koje su povezane sa donošenjem legislativa, zakona i pravilnika u obavezno-vaspitnoj delatnosti.	1	5	3.17	1.388
Održavam kontakte sa drugim pedagogima kroz treninge i/ili profesionalna angažovanja u udruženjima pedagoga.	1	5	4.24	1.013
Uključujem se u diskusije o identitetu i viziji razvoja pedagoške profesije.	1	5	3.57	1.167
Aktivno tražim prilike za angažovanje na liderskim pozicijama koje su van primarnog radnog mesta.	1	5	2.69	1.325
Poučavam društvenu zajednicu i javnost o tome šta predstavlja profesija pedagoga.	1	5	3.74	1.034

Iz rezultata prikazanih u Tabeli 1 moguće je primetiti da su niži prosečni skorovi dobijeni kod pitanja koja podrazumevaju participaciju u aktivnostima javnog zastupanja/zagovaranja interesa profesije pedagoga. Međutim, i u ovom slučaju to nisu skorovi koji su na donjoj polovini skale, što potencijalno ukazuje na to da, iako ispitanici ne uzimaju aktivno učešće u ovakvim aktivnostima, oni ipak prepoznaju njihov značaj. Pojedini autori (Myers et al., 2002; Puglia, 2008; Woo, 2013) su čak okarakterisali zastupanje interesa sopstvene profesije u široj javnosti kao profesionalni imperativ za razvoj profesionalnog identiteta profesionalca, ali i za budućnost profesije. S druge strane, to što su najviši skorovi na pitanju koje se tiču umrežavanja sa drugim pedagogima ukazuje da je potencijalno dobra strategija za poboljšanje statusa profesije pedagoga usmeravanje na osnaživanje profesionalnih udruženja.

Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da dužina radnog staža i postojanje prethodnog radnog iskustva značajno i pozitivno doprinose samo jednoj komponenti profesionalnog identiteta, i to Znanju o profesiji (Tabela 2).

Tabela 2. Doprinosi radnog staža, prethodnog radnog iskustva i procene aktivnosti profesionalnog udruživanja i sopstvenog angažovanja profesionalnom identitetu školskog pedagoga

	Znanje o profesiji		Profesionalne kompetencije		Stavovi prema profesiji		Angažovanje u oblasti pedagoške profesije		Profesionalni identitet	
	$F = 8.63^{**}$, $R^2 = .08$		$F = 2.15$, $R^2 = .02$		$F = 7.41^{**}$, $R^2 = .07$		$F = 30.03^{**}$, $R^2 = .22$		$F = 14.46^{**}$, $R^2 = .12$	
	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
Radni staž	.11	2.24*	.06	1.36	-.09	-1.86	-.03	-0.71	.01	0.19
Procena aktivnosti profesionalnog udruživanja	.05	0.88	.04	0.74	.11	1.98*	.02	0.41	.06	1.17
Procena sopstvenog angažovanja	.18	3.18**	.06	0.97	.17	3.03**	.46	9.03**	.30	5.58**
Prethodno radno iskustvo (1 - da, 2 - ne)	-.12	-2.16**	-.08	-1.57	.02	0.43	-.03	-0.80	-.06	-1.32

Napomena. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Iako ne na značajnom nivou, dužina radnog staža negativno predviđa Stavove prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije. Drugim rečima, pedagozi koji imaju manje radnog staža potencijalno imaju pozitivnije stavove prema profesiji i angažovaniji su u oblasti pedagoške profesije. U nekim istraživanjima (Puglia, 2008; Woo et al., 2017) utvrđena je povezanost između količine iskustva i angažovanosti, pri čemu se angažovanje povećava sa količinom profesionalnog iskustva, što je čak u suprotnosti sa nalazom našeg istraživanja. Procena aktivnosti profesionalnog udruživanja, u okviru čega su ispitanici procenjivali kvalitet profesionalnog udruživanja školskih pedagoga u svom okruženju, pokazala je da ova varijabla pozitivno i značajno doprinosi samo pozitivnijim stavovima o profesiji.

Zaključak

Istraživanje je pokazalo da procena sopstvene angažovanosti u profesionalnim udruženjima predstavlja značajan prediktor izraženosti profesionalnog identiteta, što su potvrdila i neka ranija istraživanja (Healey &

Hays, 2011) koja su pokazala da angažovanost predstavlja značajan prediktor profesionalnog identiteta na višem nivou značajnosti. Pored ovog opšteg nalaza, značajno je istaći i sledeće istraživačke nalaze: 1) Ispitani školski pedagozi imaju izraženiji profesionalni identitet na kognitivnim (šta znam o svojoj profesiji) u poređenju sa ponašajnim (šta sam spreman/na da uradim za svoju profesiju) dimenzijama ovog konstrukta; 2) Pedagozi koji su angažovaniji u oblasti pedagoške profesije imaju značajno izraženije sve komponente profesionalnog identiteta i profesionalni identitet u celosti.

Ključne implikacije ovog istraživanja odnose se na potrebu kreiranja prilika za aktivnije učešće u profesionalnoj i široj zajednici, kao i na potrebu poboljšanja javnog imidža profesije pedagoga, što je moguće ostvariti kroz uključivanje u javne prezentacije, gostovanja u medijima, publikovanje naučnih i stručnih radova, pisanje kolumna i (video) blogova, i slično. Osim toga, jako je važno da i sami pedagozi budu aktivni u pružanju jasnije slike o tome šta je pedagog i „čemu služi“ i da upoznaju širu društvenu javnost sa tačnim i preciznim određenjima profesije pedagoga (Myers et al., 2002). Sve to podrazumeva intenzivnije umrežavanje na području profesionalnog delovanja, kako na nivoima formalnih profesionalnih asocijacija (npr. redovni sastanci asocijacija, izgradnja foruma, tako i na različitim neformalnim nivoima (npr. podsticanje stvaranja različitih pedagoških klubova/sekcija, online grupa podrške) (Ovesni, 2007). Takođe, potrebno je razmotriti mogućnost obezbeđivanja supervizijske/intervizijske podrške i kolegijalnog mentorstva za unapređivanje samopercepcije profesionalnog identiteta. Naposljetku, a imajući u vidu je naše istraživanje pokazalo da pedagozi nisko procenjuju svoje angažovanje u zastupanju interesa sopstvene struke, neophodno je razvijati kompetencije pedagoga za javno zastupanje/zagovaranje. Postoje različiti modeli i kategorizacije kompetencija za zastupanje (Slijepčević i Zuković, 2022) uz pomoć kojih pedagozi mogu delovati na iniciranje promena na svim nivoima obrazovno-vaspitnog i društvenog sistema. Posebno je važno da aktivnosti zagovaranja/zastupanja budu planirane i sistematski organizovane, te da bude jasno precizirano, u kojim domenima profesionalnog i šireg društvenog okruženja pedagozi mogu da vrše ove aktivnosti, kao i u kom smeru treba sebe da usavršavaju kako bi ih kompetentno obavljali.

Reference

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Macleod Clarck, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55–68.
- Auxier, C. R., Hughes, F. R., & Kline, W. B. (2003). Identity Development in Counselors-in-Training. *Counselor Education and Supervision*, 43(1), 25–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01827.x>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Brott, P., & Myers, J. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339–348.
- Chin Pei, T. (2014). *Educating for professional identity development* [Doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam]. <http://hdl.handle.net/1765/77318>
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In: M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). The Falmer Press.
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of New Counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50(1), 21–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of Organizations*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231174>
- Healey, A. C., & Hays, D. G. (2011). Defining counseling professional identity from a gendered perspective: Role conflict and development. *Professional issues in counseling*, 11, 9–23.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–351.
- Hsieh, B. (2016). Professional identity formation as a framework in working with preservice secondary teacher candidates. *Teacher Education Quarterly*, 43(2), 93–112.
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764. <https://doi.org/10.2307/2667055>

- Kolega, M., & Vlahović-Štetić, V. (2014). Potreba za supervizijom školskih psiholog(inja) u hrvatskoj. *Annual of Social Work*, 21(2), 295–311. Doi: 10.3935/ljsr.v21i2.16
- Ledić, J., Staničić, S., & Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69–79. <https://doi.org/10.1007/BF00130900>
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-Envisioning the Early Childhood Worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for Counseling and Counselors: A Professional Imperative. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 394–402. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00205.x>
- Ovesni, K. (2007). Profesionalne asocijacije - ključni element procesa profesionalizacije područja obrazovanja odraslih. *Obrazovanje odraslih: časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 2, 69–100.
- Puglia, B. (2008). *The Professional Identity of Counseling Students in Master's Level CACREP Accredited Programs* [Unpublished doctoral dissertation], Old Dominion University. https://digitalcommons.odu.edu/chs_etds/110/?utm_source=digitalcommons.odu.edu%2Fchs_etds%2F110&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Slijepčević, S. & Zuković, S. (2022). Kompetencije pedagoga za aktivnosti profesionalnog zagovaranja/zastupanja. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 31, 9-22. <https://doi.org/10.19090/zop.2022.31.9-22>
- Slijepčević, S., & Zuković, S. (2019). Značaj proučavanja profesionalnog identiteta školskog pedagoga. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 117–129. <https://doi.org/10.19090/gff.2019.2.117-129>
- Staničić, S. (2017). Profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: Hommage vlastitoj profesiji. U: M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš & J. Zloковиć (ured.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića* (67–77). Filozofski fakultet u Rijeci.
- Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: Ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Sociološko društvo Hrvatske.

- Volti, R. (2012). *An introduction to the sociology of work and occupations* (2nd Edition). Sage Publications, Inc.
- Woo, H., Lu, J., & Bang, N. (2018). Professional Identity Scale in Counseling (PISC): Revision of Factor Structure and Psychometrics. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 5(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2018.1452078n>
- Woo, H., Lu, J., Harris, C., & Cauley, B. (2017). Professional Identity Development in Counseling Professionals. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 8(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1297184>
- Woo, H. (2013). *Instrument construction and initial validation: Professional identity scale in counseling (PISC)* [Doctoral dissertation, University of Iowa]. <https://doi.org/10.17077/etd.hp5nouyb>
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.

THE IMPORTANCE OF ACTIVE PARTICIPATION IN THE PROFESSIONAL COMMUNITY FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGUES' PROFESSIONAL IDENTITY²

Abstract: Professional identity is associated with a better understanding of one's own professional roles and responsibilities, a sense of professional satisfaction and accomplishment, as well as greater independence in the process of professional development. Active participation in the professional community can be viewed as a component and as an indicator and predictor of professional identity. The aim of this research is to examine the connection between the school pedagogues' assessment of participation in the professional community and their professional identity. The sample consisted of 434 pedagogues of primary and secondary schools in the Republic of Serbia. For the purposes of the research, we used a questionnaire that collected data on the respondents' length of service, assessment of the activities of school pedagogues professional associations and their own involvement in them, and the Scale of Professional Identity of School Pedagogues - short version (PISC-s) (Woo et al., 2018). The results of the research showed that the most important predictor of professional identity is the assessment of one's own involvement in the professional community. Other predictor variables included in this analysis do not contribute to the professional identity as a whole,

² The results presented in this paper are part of the research carried out for the purposes of preparing of a doctoral dissertation titled Determinants of the development of the professional identity of a school pedagogue, available at: <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/18985>

but only to certain components. The paper provides pedagogical guidelines for creating more favorable conditions for the active participation of pedagogues in professional associations.

Keywords: professional identity, profession, school pedagogue, professional associations.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD

21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Štampa
Futura, Novi Sad

Tiraž
80

CIP - Каталогизacija у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.01(082)

**МЕЂУНАРОДНА научна конференција "Педагогија - јуче, данас,
сутра" (2023 ; Нови Сад)**

Zbornik radova / Међународна научна konferencija "Pedagogija - juče, danas, sutra", Novi Sad, 2023 = Book of proceedings / International scientific conference "Pedagogy - yesterday, today, tomorrow" ; [glavni urednik Slađana Zuković]. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2023 (Novi Sad : Futura). - 404 str. : ilustr. ; 24 cm

Tekstovi na srp. i engl. jeziku. - Tiraž 80. - Str. 11-15: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu - juče, danas, sutra / Slađana Zuković. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-6065-817-5

a) Педагогија - Зборници

COBISS.SR-ID 133986057