

NASTAVA I VASPITANJE

2

Beograd, 2022.



Izvršni izdavač:
Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, 11000 Beograd
tel. 011 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Suizdavač:
**Institut za pedagogiju
i andragogiju Filozofskog
fakulteta Univerziteta u Beogradu**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Beograd
tel. 011 3282 985

Za izvršnog izdavača

Maja Vračar

Za suizdavača

Dr Jovan Miljković

Glavni i odgovorni urednici

Dr Živka Krnjaja

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Radulović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Uredništvo

Dr Biljana Bodroški Spariosu

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Vujičić (Lidija Vujičić)

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Dr Julijana Vučo

Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Saša Dubljanin

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Vesna Žunić Pavlović

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu

Dr Pavel Zgaga (Pavel Zgaga)

Pedagoški fakultet Univerziteta u Ljubljani, Slovenija

Dr Nataša Matović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Saša Milić

Filozofski fakultet u Nikšiću Univerziteta Crne Gore

Dr Vladeta Milin

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Dragana Pavlović Breneselović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Ilke Paršman (Ilke Parchmann),

Lajbnič institut za pedagogiju Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Kielu, Nemačka

Dr Jan Peters (Jan Peeters)

Centar za razvoj na ranom uzrastu Odeljenja za studije socijalne zaštite Univerziteta u Gentu, Belgija

Dr Rosica Aleksandrova Penkova

Odeljenje za obrazovanje nastavnika Univerziteta "Kliment Ohridski" u Sofiji, Bugarska

Dr Alla Stepanovna Sidenko

Akademija za obrazovanje nastavnika Državnog univerziteta „Lomonosov“ u Moskvi, Rusija

Dr Milan Stančić

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Jelisaveta Todorović

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Dr Emina Hebib

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Izdavački savet

Dr Mara Đukić

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Dr Nenad Glumbić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu

Dr Mitja Krajncan (Mitja Krajncan)

Pedagoški fakultet Univerziteta Primorska u Kopru, Slovenija

Dr Snežana Lorens (Snezana Lawrence)

Fakultet za zdravstvenu, socijalnu zaštitu i obrazovanje Univerziteta Anglia Ruskin, Ujedinjeno Kraljevstvo

Dr Sofija Vrcelj (Sofija Vrcelj)

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Sekretari redakcije

Saška Stevanović

Luka Nikolić

Lektor

Biljana Cukavac

Lektura tekstova na engleskom jeziku

Mr Ana Popović Pecić

Prevodioci

Za engleski jezik mr Ana Popović Pecić

Za ruski jezik Dejana Kokotović

Tehnički urednik

Mara Torbica Jovanović

Štampa

JP „Službeni glasnik“

Tiraž

100

Izdavanje časopisa finansijskim sredstvima pomaže

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

Indeksiranje časopisa: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL

Na godišnjem nivou objavljuju se tri sveske časopisa.

NASTAVA I VASPITANJE • SADRŽAJ

151–165	<i>Emina Hebib</i>	RAD ŠKOLSKOG PEDAGOGA U VANREDNIM USLOVIMA – POGLED STUDENATA PEDAGOGIJE
167–182	<i>Timea Marija Hevesi</i>	METODIČKA PODRŠKA VASPITAČIMA I NASTAVNICIMA ZA KORIŠĆENJE „PEDAGOGIJE SIMBOLA“
183–197	<i>Slađana Zuković Dušica Stojadinović</i>	POZITIVNA DISCIPLINA U PORODICI KAO RESURS RAZVOJA SAMOPOŠTOVANJA U PERIODU ADOLESCENCIJE
199–213	<i>Žana Živković Rančić Jelisaveta Todorović</i>	VASPITNI STILOVI RODITELJA KAO PREDIKTORI FORMALNOOPERACIONALNOG MIŠLJENJA ADOLESCENATA
215–232	<i>Elvira Kovač Lenke Major Dragana Glušac Žolt Namestovski</i>	UTICAJ KOOPERATIVNOG UČENJA NA STAVOVE UČENIKA O MATEMATICI
233–248	<i>Milica Radovanović</i>	KARAKTERISTIKE MUŠKIH I ŽENSKIH LIKOVA U KNJIŽEVNIM TEKSTOVIMA ZA DECU
249–266	<i>Violeta Tadić</i>	O PRISTUPIMA DEFINISANJU I OPERACIONALIZACIJI POJMA BEZBEDNOSTI U ŠKOLI
267–282	<i>Ivana Arsenić Nadića Jovanović Simić Zorica Daničić</i>	PRIMENA ASISTIVNE TEHNOLOGIJE ZA KOMUNIKACIJU U EDUKACIJI UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU: SAMOPROCENA NASTAVNOG OSOBLJA
283–286	<i>UPUTSTVO ZA AUTORE</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

151–165	<i>Emina Hebib</i>	THE WORK OF SCHOOL EDUCATIONALISTS IN EXTRAORDINARY CIRCUMSTANCES – PEDAGOGY STUDENTS' VIEW
167–182	<i>Tímea Mária Hevesi</i>	METHODOLOGICAL SUPPORT FOR EDUCATORS WITH "SYMBOL PEDAGOGY"
183–197	<i>Slađana Zuković Dušica Stojadinović</i>	POSITIVE DISCIPLINE IN THE FAMILY AS A RESOURCE IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN ADOLESCENCE
199–213	<i>Žana Živković Rančić Jelisaveta Todorović</i>	PARENTING STYLES AS PREDICTORS OF FORMAL OPERATIONAL THINKING IN ADOLESCENTS
215–232	<i>Elvira Kovács Zsolt Námesztovszki Lenke Major Dragana Glušac</i>	EXAMINING PUPILS' ATTITUDES TOWARD MATHEMATICS AS A RESULT OF COOPERATIVE LEARNING
233–248	<i>Milica Radovanović</i>	THE CHARACTERISTICS OF MALE AND FEMALE CHARACTERS IN CHILDREN'S LITERATURE
249–266	<i>Violeta Tadić</i>	ON THE APPROACHES TO THE DEFINING AND OPERATIONALIZATION OF THE CONCEPT OF SCHOOL SAFETY
267–282	<i>Ivana Arsenić Nadica Jovanović Simić Zorica Daničić</i>	THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR COMMUNICATION IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES: TEACHER SELF-REPORTS
283–286	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

151–165	<i>Эмина Хебиб</i>	РАБОТА ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ УСЛОВИЯХ - ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ
167–182	<i>Тимеа Мария Хевеси</i>	МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ «ПЕДАГОГИКИ СИМВОЛОВ»
183–197	<i>Сладжана Зукович Душица Стоядинович</i>	ПОЗИТИВНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СЕМЬЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В ПЕРИОД АДОЛЕСЦЕНЦИИ
199–213	<i>Жана Живкович Ранчич Елисавета Тодорович</i>	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СТИЛИ РОДИТЕЛЕЙ КАК ПРЕДИКТОРЫ ФОРМАЛЬНО-ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ АДОЛЕСЦЕНТОВ
215–232	<i>Эльвира Ковач Жолт Наместовски Ленке Майор Драгана Глушац</i>	ВЛИЯНИЕ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К МАТЕМАТИКЕ
233–248	<i>Милица Радованович</i>	ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ДЕТСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ
249–266	<i>Виолета Тадич</i>	О ПОДХОДАХ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ БЕЗОПАСНОСТИ В ШКОЛЕ
267–282	<i>Ивана Арсенич Надица Йованович Симич Зорица Даничич</i>	ПРИМЕНЕНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ: САМООЦЕНКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА
283–286	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

Rad školskog pedagoga u vanrednim uslovima – pogled studenata pedagogije¹

Emina Hebib²

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet
Univerziteta u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt

Pandemija izazvana zaraznom bolešću COVID-19 prouzrokovala je brojne promene u funkcionisanju škole. Iako je njihov primarni cilj bio da se obezbede uslovi za neometano odvijanje procesa školskog učenja u vanrednim uslovima, dugoročno gledano, te promene mogu rezultirati i potrebom preispitivanja ustaljenih sadržaja i formi saradnje u okviru institucije i između škole i njenog okruženja i uticati na prepoznavanje potrebe da se uloga stručnih saradnika u školi rekonceptualizuje. U ovom radu analizira se pitanje uloge školskog pedagoga u vreme krize izazvane pandemijom. Nakon osvrta na značenje i važnost saradničkih odnosa u školi, u tekstu su dati kratak prikaz odredaba iz zvaničnih propisa kojima je bio regulisan i na osnovu kojih se odvijao školski rad i rad stručnih saradnika u našoj školskoj praksi prethodne dve školske godine i rezultati istraživanja sa ciljem sagledavanja perspektive školskih pedagoga o praktičnom delovanju u tom periodu. U posebnom odeljku teksta prikazani su predlozi mogućih aktivnosti školskog pedagoga sa ciljem pružanja pomoći i podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika u vanrednim uslovima koje su razradili studenti pedagogije za potrebe pre-dispitne obaveze iz predmeta metodika rada školskog pedagoga.

Ključne reči: školski pedagog, školski rad u vanrednim uslovima, pandemija COVID-19, studenti pedagogije

1 Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta Čovek i društvo u vreme krize, koji finasira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

2 ehebib@f.bg.ac.rs

Uvod

Prethodne dve školske godine školski rad se odvijao u vanrednim uslovima zbog pandemije izazvane virusom SARS-CoV-2, što se značajno odrazilo na kvalitet školskog obrazovanja. Na osnovu rezultata brojnih istraživanja moguće je govoriti o tome da je pandemija izazvala krizu u oblasti školskog obrazovanja, a prouzrokovala je i promene u načinu odvijanja i kvalitetu komunikacije i saradnje između ključnih aktera školskog rada. Akteri školskog rada su nailazili na poteškoće u ostvarivanju komunikacije i saradnje, a suočili su se i sa brojnim izazovima nužnih promena u funkcionisanju škole. Dugoročno gledano, rešavanje teškoća u praktičnom radu i suočavanje s izazovima u institucionalnom funkcionisanju može rezultirati potrebom preispitivanja ustaljenih sadržaja i formi komunikacije i saradnje u okviru institucije i između škole i njenog okruženja. Jednako tako, moguće je da će, kao deo mogućih pozitivnih promena u funkcionisanju škole koje će se desiti kao odgovor na krizu izazvanu pandemijom, biti prepoznata potreba da se rekonceptualizuju uloga stručnih saradnika u školi i uobičajena praksa delovanja školskog pedagoga. Delovanje u vreme krize može da utiče na preorijentaciju u radu školskog pedagoga koji će u sve većoj meri praktično delovati kao izvor stručne pomoći i podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika.

U ovom radu se analizira pitanje uloge školskog pedagoga u vanrednim uslovima izazvanim pandemijom, odnosno pitanje da li se i u kolikoj meri prethodne dve godine pred tim stručnim profilom otvorila mogućnost da se način na koji se obavlja sopstveni posao preispita i eventualno modifikuje kako bi se saradnja s drugim ključnim akterima školskog rada unapredila i razvila. Nakon osvrta na opšte značenje i važnost saradničkih odnosa u školi i njihovu specifičnost u vreme krize, u tekstu su dati i kratak prikaz odredaba iz podzakonskih dokumenata i drugih zvaničnih propisa kojima je bio regulisan i na osnovu kojih su se odvijali školski rad i rad stručnih saradnika u prethodne dve školske godine u našoj školskoj praksi i rezultati jednog broja istraživanja, čiji je cilj, između ostalog, bio da se sagledaju perspektive školskih pedagoga o praktičnom delovanju u izmenjenim uslovima. U posebnom odeljku teksta dati su prikaz i analiza predloga mogućih aktivnosti, odnosno sadržaja i načina rada školskog pedagoga sa ciljem da se učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika pruže pomoć i podrška u vanrednim uslovima izazvanim pandemijom koje su razradili studenti pedagogije za potrebe predispitne obaveze iz predmeta metodika rada školskog pedagoga.

Saradnički odnosi u školi u vanrednim uslovima

Ideja o potrebi i mogućnostima razvijanja školske prakse na principima efikasne komunikacije i saradnje između svih učesnika procesa školskog rada nije nova i široko je prihvaćena. Brojni empirijski nalazi govore o povezanosti kvaliteta komunikacije i saradnje u školi i kvaliteta školskog rada izraženog u nivou ostvarenosti predviđenih ishoda školskog obrazovanja (Hebib, 2011). Rezultati istraživanja ukazuju i na to da nastavnici i drugi stručni profili, zaposleni u školama u kojima je razvijena praksa saradnje i timskog rada podržana

praktičnom primenom modela participativnog i distributivnog rukovođenja, mogu uspješnije da sagledaju i razumeju postojeću praksu školskog rada i prepoznaju pravce i prioritete njenog daljeg razvoja (Butt & Lance, 2005, prema: Wilson & Bedford, 2008). Ukoliko se pritom škola razvija i kao organizacija koja uči (ili kao profesionalna zajednica učenja), posebnu važnost je moguće pripisati praksi timskog rada u školi za profesionalni razvoj nastavnika i drugih stručnih profila zaposlenih u školi, kao i praksi saradnje između članova školskog kolektiva i između škole i okruženja za uspešnost školskog rada i za uspešnost rada, učenja i razvoja učenika (Hebib, 2022), ali i nastavnika i stručnih saradnika.

U vreme krize kada se školski rad odvija u vanrednim uslovima komunikacija i saradnja između ključnih aktera školskog rada otežana je i delom onemogućena što, samo zvuči paradoksalno, potvrđuje njenu važnost. Na osnovu iskustva u školskom radu u prethodne dve školske godine lako se može zaključiti da je moguće i potrebno razvijati sistem i plan komunikacije na nivou škole čak i u uslovima kada su škole zatvorene, odnosno razraditi različite mreže i kanale efikasne svakodnevne komunikacije između učenika, nastavnika, drugih zaposlenih u školi, uprave škole, roditelja učenika... kako bi se obezbedili razmena važnih informacija i pružanje instruktivne i druge pomoći (Reimers & Schleicher, 2020).

Pandemija virusa korone „omogućila“ nam je da na nov i drugačiji način sagledamo odnos između učenika i nastavnika i saradnju škole i porodice (Gutierrez Alvarez et al., 2020). Naime, iako se „...izostanak neposredne komunikacije i kontakta između učenika i nastavnika može negativno odraziti na kvalitet njihovog odnosa, kao i na kvalitet nastavnog procesa i rezultate koji se ostvaruju, ...asinhrona komunikacija i međusobna udaljenost može pomoći i učenicima i nastavnicima da uvide važnost njihovog zajedničkog rada i prepoznaju vrednosti nastave kao procesa socioemocionalnog učenja, a ne samo ostvarivanja akademskih postignuća“ (Hebib, 2021: 237). U vreme pandemije potvrdilo se da je važno izgraditi školu kao sigurnu i zdravu, a ne samo akademski produktivnu sredinu (Brackett et al., 2020, prema: Hebib, 2021). „Saradnja nastavnika i drugih stručnih lica zaposlenih u školi s roditeljima učenika prepoznaje se kao posebno važna u uslovima realizacije onlajn nastave“ (Hebib, 2021: 237). Rezultati istraživanja pokazuju da je nastava na daljinu za većinu roditelja teško i frustrirajuće iskustvo zbog povećane odgovornosti za razvoj i napredovanje svoje dece (Sahlberg, 2020) i zbog njihove nepripremljenosti i nespremnosti za učešće u procesu školskog učenja (Bonal & González, 2020). Osim toga, zbog velikih razlika u socioekonomskom statusu porodica učenika i nemogućnosti svih roditelja da svojoj deci u jednakoj meri obezbede potrebne uslove za uspešno učenje kod kuće i za kreativno provođenje slobodnog vremena, „izmeštanje“ procesa učenja i podučavanja iz prostora učionice i škole može izraženije da pokaže jaz u obrazovnim postignućima učenika (Hebib, 2021), što predstavlja jedan od najvećih problema savremenog školskog obrazovanja i izazova u pokušajima njegovog reformisanja (Hebib, 2022).

Veliku poteškoću u realizaciji školskog rada i ostvarivanju saradničkih odnosa u školi prethodne dve školske godine predstavljale su i moguće promene u tome kako učenici i nastavnici doživljaju škole i sopstvene uloge u školi, koje nastaju kao rezultat izmenjenih okolnosti u kojima se ostvaruje uloga učenika i nastavnika. Te promene mogu da izazovu otpor učenika prema školi i školskim obavezama zbog izostanka neposrednog kontakta

s nastavnicima i socijalnog distanciranja od vršnjaka (Orben et al., 2020) i mogu da predstavljaju veliki izvor stresa nastavnika i čak preispitivanja sopstvenog profesionalnog izbora i vrednosti profesije kojoj se pripada (Hebib, 2021). Međutim, upravo u uslovima kada se od nastavnika očekuje da praktikuju individualizovano i personalizovano podučavanje uz pružanje podrške učenicima u samostalnom učenju kod kuće (Darling Hammond & Cook Harvey, 2018), među njima može doći do „...narušavanja tzv. kulta individualizma i unutar škole može da zavlada kultura kolaboracije“ (Hargreaves & Fullan, 2020, prema: Hebib, 2021: 239).

U publikaciji UNICEF-a pod naslovom *Izgradnja na krizu otpornih školskih sistema tokom i nakon pandemije COVID-19* naglašava se da je pandemija u znatnoj meri poremetila kontinuitet obrazovanja i produbila nejednakosti, ali i da je istovremeno pružila prilike za transformaciju pristupa obrazovnom radu i transformaciju etosa škole (*Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic...*, 2020). Predlozi strateškog delovanja i konkretnih mera, koje mogu preduzeti donosioci odluka na nivou države, lokalne zajednice i škole, sa ciljem da se rad škola normalizuje, ali i unapredi i da se školski sistemi oporave nakon kriznog perioda izazvanog pandemijom, u toj publikaciji su razrađeni u četiri međusobno povezana područja: pristup obrazovanju, kvalitetno i inkluzivno učenje, dobrobit (mentalno zdravlje i psihosocijalna podrška) i sigurna škola. U trećem i četvrtom području navedeni su neki predlozi koji se odnose na saradničke odnose u školi i između škole i okruženja, a mogu se povezati i s radom stručnih saradnika u školi. Na primer, navedeno je da treba: povećati broj i profesionalizaciju stručnjaka za mentalno zdravlje i psihosocijalnu podršku u školama; praktikovati intervencije na planu mentalnog zdravlja i usluga psihosocijalne podrške u školama; unapređivati dobrobit školskog osoblja uz prepoznavanje rizika od sagorevanja na poslu i razvoj veština za izlaženje na kraj sa stresom; definisati jasnije uloge škole u mreži socijalnih usluga na nivou zajednice; osnaživati međusektorsku saradnju između obrazovanja, zdravstva, socijalnih usluga i usluga zaštite (*Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic...*, 2020).

Školski pedagog kao izvor pomoći i podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika u vanrednim uslovima

Pružanje doprinosa ostvarivanju i unapređivanju obrazovno-vaspitanog rada u ustanovi, kako je naglašeno u formulaciji osnovnog cilja angažovanja stručnog profila – pedagog u školskoj praksi u važećem programskom dokumentu za rad stručnih saradnika u školi (*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2012), može da se ostvari samo u saradnji s ključnim akterima školskog rada. Ukoliko krenemo od mogućeg značenja sintagme stručni saradnik u školi, mogli bismo izdvojiti nekoliko sledećih važnih odlika profesionalne uloge školski pedagog: „...saradnički rad je osnovni preduslov, ali i način i rezultat ostvarivanja zadataka i poslova školskog pedagoga“ (Hebib, 2014: 340); unapređivanje školske prakse i obezbeđivanje višeg nivoa kvaliteta školskog rada podrazumeva i preispitivanje i menjanje ustaljene prakse komunikacije i zajedničkog rada između učesnika školskih aktivnosti; „... jedna od mogućih specifičnosti, ali i užih specijalnosti, profesije pedagog jeste i stručna

osposobljenost za saradnički rad i ostvarivanje i razvijanje saradničkih i partnerskih odnosa u obrazovanju“ (Hebib, 2014: 341). Drugačija, izmenjena organizacija školskog rada u vanrednim uslovima jednostavno „nalaže“ da se u praktičnom delovanju jasno manifestuju pomenute odlike profesionalne uloge školski pedagog i da se saradnja školskog pedagoga s učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika pojača, uz primenu novih sadržaja i formi zajedničkog rada. Nužna pretpostavka takvog praktičnog delovanja školskog pedagoga jeste razrađenost adekvatnih, prema značenju i sadržaju, odredaba važećih propisa. U nastavku teksta dajemo kratak osvrt na odabrane odredbe podzakonskih dokumenata i pisanih stručnih uputstava kojima je bio regulisan i na osnovu kojih su se odvijali školski rad i rad stručnih saradnika u našim školama u vanrednim uslovima izazvanim pandemijom.

Školski rad i uloga stručnih saradnika u školi u vanrednim uslovima – šta kažu propisi? U slučaju neposredne ratne opasnosti, ratnog stanja, vanrednog stanja ili drugih vanrednih situacija i okolnosti, škola može da organizuje obrazovno-vaspitni rad putem nastave na daljinu za sve učenike škole u skladu sa posebnim programom (*Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje i način osiguranja kvaliteta i vrednovanje nastave na daljinu u osnovnoj školi*, 2020, član 4). Poseban program se odnosi na dozvoljeno odstupanje do 20% od propisanog plana i programa nastave i učenja uz obaveznu razradu plana aktivnosti na nivou škole koji treba da sadrži: plan nastave i učenja, pregled raspoloživih resursa, raspored obrazovno-vaspitnih aktivnosti na nedeljnom nivou, način praćenja i vrednovanja postignuća učenika i način praćenja ostvarivanja plana aktivnosti (*Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje i način osiguranja kvaliteta i vrednovanje nastave na daljinu u osnovnoj školi*, 2020, član 11). U razradi modela drugačije organizacije rada treba uvažiti specifičnosti nastavnih predmeta i školskih aktivnosti i pokušati obezbediti da se odabranim metodičkim rešenjima učenici stavljaju u poziciju subjekta koji aktivno učestvuje u procesu učenja, a proces učenja smešta u različite i raznolike kontekste, i da nastavne aktivnosti budu u što većoj meri istraživačke i usmerene na rešavanje problema (*Pravilnik o posebnom programu obrazovanja i vaspitanja*, 2020; 2021).

Prema odredbama opštih stručnih uputstava za organizaciju i realizaciju školskog rada koje je nadležno ministarstvo razradilo i prosledilo školama prethodne dve školske godine, od stručnih saradnika se očekivalo da, u uslovima realizacije kombinovanog modela nastave ili realizacije nastave na daljinu u celini, da redovno prate časove, da u većoj meri budu uključeni u aktivnosti školskog ocenjivanja i da intenzivnije pristupaju realizaciji aktivnosti iz oblasti savetodavnog rada s učenicima i kontinuiranog informisanja učenika radi ostvarivanja njihove bezbednosti i zaštite njihovog zdravlja (*Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/2021. godini*, 2020; *Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2021/2022. godini*, 2021; *Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u srednjoj školi u školskoj 2021/2022. godini*, 2021; *Stručno uputstvo za organizovanje i ostvarivanje nastave neposrednim putem i putem učenja na daljinu za srednje škole u školskoj 2020/2021. godini*, 2020). Da li su školski pedagozi uspešno ispunili ta očekivanja i, ako jesu, u koliko meri? U traganju za odgovorom na to pitanje navodimo rezultate istraživanja čiji je cilj, između ostalog, bio da se ispituju procene školskih pedagoga o teškoćama na koje su

nailazili u školskom radu prethodne dve godine, odnosno da se prikupe podaci o vidovima pomoći i podrške koju su pružali učenicima i nastavnicima u tom periodu.

Rad školskog pedagoga u vanrednim uslovima – šta kažu rezultati istraživanja? Prema rezultatima istraživanja sa ciljem sagledavanja perspektive školskih pedagoga o tome kako je škola funkcionisala i kako se suočavala sa izazovima prouzrokovanim pandemijom COVID-19, izdvojile su se sledeće tri kategorije teškoća s kojima su se akteri školskog rada suočavali: teškoće povezane s prelaskom na onlajn nastavu i primenu kombinovanog modela nastave; teškoće povezane s radom nastavnika; teškoće povezane sa samim učenicima i njihovim porodicama (Zuković i Slijepčević, 2021). Školski pedagozi koji su učestvovali u istraživanju, u okviru druge kategorije, u najvećem broju su navodili nedovoljnu pripremljenost nastavnika za nastavu na daljinu i neujednačenost digitalnih kompetencija nastavnika u jednoj školi i između različitih škola, a u okviru treće kategorije – razlike u socijalnom i ekonomskom statusu između porodica učenika kao uzrok tehničke nepripremljenosti učenika za praćenje onlajn nastave i pad motivacije učenika za učešće u nastavnim i školskim aktivnostima i ispunjavanje školskih obaveza (Zuković i Slijepčević, 2021).

Kao deo projekta pod nazivom *Učenje na daljinu u vreme COVID-19 krize* sprovedeno je istraživanje sa ciljem da se opiše i sagleda dinamika procesa nastave i učenja na daljinu iz perspektive ključnih aktera školskog rada (Đerić, 2021). Prema rezultatima tog istraživanja, stručni saradnici su pružili različite vidove podrške nastavnicima u pripremi i organizaciji nastave na daljinu, poput organizovanja i realizacije stručnog usavršavanja nastavnika, pomoći u organizaciji nastavnih aktivnosti interaktivnog i istraživačkog karaktera i sl. Najveći izazov s kojim su se stručni saradnici suočili bio je kako pružiti pomoć i podršku nastavnicima u praćenju i evaluaciji rada učenika u uslovima izvođenja nastave na daljinu. Stručni saradnici su pripremali pisane instruktivne materijale namenjene učenicima o različitim problemima koje su imali u učenju (na primer, motivacija za učenje) i materijale o bezbednom ponašanju nastavnika, učenika i roditelja učenika tokom pandemije (Đerić, 2021).

U istraživanju čiji je cilj bio da se ispita mišljenje stručnih saradnika zaposlenih u osnovnim školama o njihovoj ulozi i značaju njihovog rada u realizaciji nastave na daljinu i nastave po kombinovanom modelu, ispitanici su istakli da su se u prethodne dve godine dogodile promene u vremenskoj zastupljenosti aktivnosti iz određenih programskih definisanih oblasti rada, odnosno da su u ukupnom radnom vremenu stručnih saradnika u školi najzastupljenije aktivnosti bile one iz oblasti rada – rad s nastavnicima i saradnja s direktorom i upravnim organima škole. U radu s nastavnicima najzastupljeniji je bio individualni pedagoško-instruktivni rad s ciljem da se nastavnici osposobe za uspešnu primenu formativnog ocenjivanja (Gornjak i sar., 2022). Ti rezultati su u skladu s podacima koji su prikupljeni u istraživanju čiji je cilj bio da se ispituju očekivanja koja učenici, nastavnici i uprava škole imaju od školskog pedagoga i njegovog delovanja u toku pandemije COVID-19. Najveći broj ispitanika je istakao da u vanrednim uslovima pedagog treba da pruža pomoć i podršku učenicima i nastavnicima – savetodavnim radom s učenicima i instruktivnim radom s nastavnicima, sa ciljem da se obezbede uspešna realizacija nastave na daljinu i samostalno učenje kod kuće (Jovanović i Topalović, 2022).

Moguće aktivnosti školskog pedagoga s učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika u vanrednim uslovima – predlozi studenata pedagogije

Program metodike rada školskog pedagoga – obaveznog predmeta na IV godini osnovnih akademskih studija pedagogije, školske 2019/2020. i 2020/2021. godine realizovao se u izmenjenoj verziji. Zbog nemogućnosti da se organizuju i realizuju boravak i rad studenata u školi, praktični rad i izrada pratećeg izveštaja prema zadatoj strukturi i sadržaju (kao predispitna obaveza u osnovnoj verziji predmetnog programa) zamenjeni su sa dva zadatka. Zadatke su studenti obavljali popunjavanjem unapred pripremljenih i strukturisanih radnih materijala, samostalnim radom kod kuće – individualno, u paru ili u maloj radnoj grupi (do tri člana) prema sopstvenom izboru. Zadaci su se razlikovali prema temi, odnosno sadržaju, i prema nivou složenosti. Prvi zadatak se odnosio na razradu plana akcije jedne radne aktivnosti školskog pedagoga, a drugi na razradu predloga mogućih aktivnosti školskog pedagoga, odnosno pružanje konkretnih odgovora na pitanja šta sve i kako pedagog može i treba da radi kako bi bio izvor pomoći i podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika u vanrednim uslovima izazvanim pandemijom. U nastavku teksta dajemo prikaz rezultata pregleda ukupno 36 radnih materijala koje su studenti u prethodne dve školske godine popunili za potrebe realizacije drugog zadatka.

Iako se tražilo da se obavezno navedu predlozi aktivnosti koje školski pedagog može i treba da obavlja sa sve tri navedene kategorije aktera školskog rada, broj predloga koje treba navesti i razraditi nije bio zadat ni ograničen. Prilikom pregleda pojedinačnih popunjenih radnih materijala, evidentirano je između 3 (najmanji broj ponuđenih odgovora u jednom radnom materijalu) i 22 (najveći broj ponuđenih odgovora u jednom radnom materijalu), odnosno ukupno 535 ponuđenih odgovora na dva zadata pitanja. Analizom sadržaja odgovora utvrđeno je da u njima ima ponavljanja, odnosno poistovećivanja sadržaja aktivnosti i načina na koji one mogu i treba da se realizuju, i da je među pojedinačnim odgovorima znatan broj onih koji su, prema svom značenju i sadržaju, isti ili veoma srodni, iako su drugačije formulisani. Stoga su pojedinačni odgovori istog ili veoma srodnog značenja i sadržaja podvedeni pod jednu jedinicu analize kako bi se evidentirao ukupan broj ponuđenih različitih mogućih aktivnosti školskog pedagoga (uz posmatranje sadržaja i načina odvijanja aktivnosti u jedinstvu kako su i odgovori studenata nalagali). Prilikom evidentiranja ponuđenih različitih mogućih aktivnosti školskog pedagoga delimično su korigovani izvorne formulacije i opisi istih ili veoma srodnih predloženih aktivnosti sa ciljem da se oni objedine i da se postigne potreban nivo preciznosti izlaganja i jezičke i stilske ujednačenosti izražavanja.

Pošto je analizom sadržaja ponuđenih odgovora utvrđeno da se predložene aktivnosti školskog pedagoga razlikuju prema funkciji, odnosno cilju/ciljevima koje je njima moguće ostvariti, izdvojene su sledeće kategorije predloga: pružanje pomoći i podrške učenicima i nastavnicima u realizaciji nastave na daljinu; pružanje pomoći i podrške učenicima i roditeljima učenika u organizaciji samostalnog učenja učenika kod kuće; pružanje pomoći i podrške učenicima i roditeljima učenika u kreativnom provođenju slobodnog

vremena; upoznavanje učenika i nastavnika s tehnikama borbe protiv stresa izazvanog prekidom uobičajenih aktivnosti, promenom uobičajenog ritma i rasporeda obaveza, socijalnim distanciranjem i izolacijom. U jednom broju popunjenih radnih materijala, doduše manjem, studenti su navodili i aktivnosti koje su, prema svojoj funkciji, ciljevima i sadržaju, specifične i ne mogu se podvesti pod navedene kategorije. To su aktivnosti čiji je cilj pravovremeno i precizno informisanje učenika i njihovo osposobljavanje za razumevanje težine aktuelnog stanja u vezi s pandemijom i svrhe i važnosti mera koje se preduzimaju radi borbe protiv virusa i aktivnosti evaluacije nastave na daljinu. Te aktivnosti smo izdvojili u posebnu kategoriju pod naslovom – druge aktivnosti.

U Tabeli 1 dati su podaci o broju i sadržaju studentskih predloga mogućih aktivnosti školskog pedagoga sa ciljem pružanja pomoći i podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika u vanrednim uslovima razrvstani u različite grupe prema svojoj osnovnoj funkciji, kao i podatak o tome u koliko pojedinačnih popunjenih radnih materijala je određena aktivnost predložena.

Tabela 1

Moguće aktivnosti školskog pedagoga sa ciljem pružanja pomoći i podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima učenika u vanrednim uslovima – predlozi studenata pedagogije

Funkcija / ciljevi aktivnosti	Konkretne aktivnosti	Broj radnih materijala u kojima se predlog navodi
Pružanje pomoći i podrške učenicima i nastavnicima u realizaciji nastave na daljinu	Aktivnosti namenjene učenicima i nastavnicima:	
	– prikupljanje informacija o različitim platformama za učenje i mogućnostima njihovog korišćenja u realizaciji nastave na daljinu i plasiranje prikupljenih informacija učenicima i nastavnicima u različitoj formi (npr. putem pisanih obaveštenja i pisanih instruktivnih materijala postavljenih na zvanični sajt škole);	35
	– instruktivni rad s učenicima i nastavnicima sa ciljem upoznavanja s načinom korišćenja platformi za učenje (realizacijom onlajn predavanja uz podršku RowerRoint prezentacije, izradom i distribucijom pisanih priručnih i instruktivnih materijala, instruktivnih video-zapisa... za učenike i nastavnike).	30
	Aktivnosti namenjene nastavnicima:	
	– zajednički rad sa stručnim aktivima nastavnika u pripremi modifikovanih programa nastavnog rada i unošenja potrebnih izmena u pripreme za pojedinačne nastavne aktivnosti i časove (organizacijom i realizacijom onlajn sastanaka stručnih aktiva);	18
	– razmena informacija s nastavnicima o procesu odvijanja nastave na daljinu (redovnim kontaktima elektronskom poštom, SMS porukama, porukama u grupama formiranim na Viberu i sl.);	14
	– razmena informacija s nastavnicima o problemima i teškoćama u realizaciji nastave na daljinu i zajednička razrada mogućih rešenja (putem redovnih, svakodnevnih individualnih konsultacija);	11
	– izrada i distribucija pisanih instruktivnih materijala za nastavnike o potrebi i mogućnostima revidiranja broja i sadržaja domaćih zadataka u onlajn kontekstu;	7
	– realizacija onlajn predavanja s ciljem upoznavanja nastavnika s prirodom i odlikama formativnog ocenjivanja i važnošću primene te vrste ocenjivanja u uslovima odvijanja nastave na daljinu;	6
	– izrada i distribucija priručnih materijala koje nastavnici mogu da koriste u procesu praćenja i ocenjivanja rada i napredovanja učenika tokom realizacije nastave na daljinu;	5
– upućivanje nastavnika (kratkim informativnim materijalima ili usmeno) na mogućnosti primene različitih aplikacija za potrebe ispitivanja i ocenjivanja učenika u onlajn kontekstu;	4	

	– redovno praćenje svih preporuka i stručnih uputstava nadležnog ministarstva za realizaciju nastave na daljinu i pravovremeno i tačno prezentovanje njihovog sadržaja nastavnicima – obaveštenjima na zvaničnom sajtu škole, distribucijom pisanih materijala u elektronskoj formi i sl.;	2
	– povezivanje i ostvarivanje saradnje s fakultetima koji imaju razvijenu praksu nastave na daljinu ili kombinovane nastave kako bi se dobila potrebna pisana uputstva i objašnjenja o prirodi i specifičnostima nastave na daljinu i organizovalo eventualno onlajn predavanje stručnjaka za tu problematiku namenjeno nastavnicima.	1
	Aktivnosti namenjene učenicima:	
	– pružanje individualne instruktivne i savetodavne pomoći učenicima u praćenju nastave na daljinu (elektronskom poštom, SMS porukama, telefonskim razgovorima, onlajn kontaktima i sl.);	21
	– grupni konsultativni rad (onlajn sastanci) s učenicima radi podsticanja na grupni rad i vršnjačku podršku u učenju i ispunjavanju školskih obaveza;	13
	– prikupljanje informacija i izrada evidencije o raspoloživosti i dostupnosti tehničke opreme i interneta za sve učenike škole i iniciranje potrebnih akcija na nivou škole kako bi se svim učenicima obezbedili uslovi za neometano praćenje nastave na daljinu.	8
Pružanje pomoći i podrške učenicima i roditeljima učenika u organizaciji samostalnog učenja učenika kod kuće	– Izrada pisanog, instruktivnog materijala za učenike o tehnikama efikasnog učenja (koje se postavlja na zvanični sajt škole ili distribuira elektronskim putem do svih učenika kojima je namenjen);	18
	– prikupljanje udžbenika i drugih izvora za učenje u elektronskoj formi i distribucija do svih učenika kojima su namenjeni;	12
	– realizacija individualnih i grupnih konsultacija s učenicima (elektronskom poštom, telefonskim razgovorima, onlajn sastancima i sl.) radi upućivanja u potrebu i mogućnosti izrade plana dnevnih i nedeljnih aktivnosti i rasporeda učenja i ispunjavanja školskih obaveza;	9
	– upoznavanje roditelja učenika s važnošću i mogućnostima kreiranja podsticajne sredine za učenje kod kuće (putem video-zapisa ili prezentacije koje se postavlja na sajt škole, a u kojoj su dati predlozi i konkretna rešenja).	5
Pružanje pomoći i podrške učenicima i roditeljima učenika u kreativnom provođenju slobodnog vremena	– Izrada i distribucija digitalne zbirke predloga igara za decu;	14
	– iniciranje formiranja i aktiviranja onlajn odeljenjskih zbirki (u formatu koji učenici odaberu i predlože) učeničkih predloga aktivnosti u slobodnom vremenu;	8
	– redovno informisanje učenika i njihovih roditelja o kulturnim i edukativnim sadržajima dostupnim u elektronskoj formi (npr. upućivanje na termine virtuelnih poseta muzejima, emitovanja pozorišnih predstava, televizijskih emisija...);	7
	– davanje usmenih i pisanih preporuka učenicima i roditeljima učenika za izbor knjiga i filmova koje treba pročitati i pogledati;	6

	– upućivanje roditelja učenika u potrebu i mogućnosti uključivanja dece u obavljanje kućnih poslova (putem usmenih konsultacija, primerenih, kratkih i atraktivnih priručnih materijala koji se postavljaju na zvanični sajt škole);	4
	– upućivanje učenika i njihovih roditelja (putem usmenih konsultacija, kratkih informativnih i promotivnih materijala koji se postavljaju na zvanični sajt škole) u važnost određenih formi humanitarnog i volonterskog rada u kriznim vremenima (npr. ukazivanja pomoći starijima i nemoćnima).	2
Upoznavanje učenika i nastavnika s tehnikama borbe protiv stresa izazvanog prekidom uobičajenih aktivnosti, promenom uobičajenog ritma i rasporeda obaveza, socijalnim distanciranjem i izolacijom	– Izrada i distribucija pisanog instruktivnog materijala o tehnikama opuštanja i borbe protiv stresa (u zajedničkom radu s psihologom škole);	8
	– izrada kratkog informativnog materijala (koji se postavlja na zvanični sajt škole) radi upućivanja i razmene kontakt-podataka o stručnim službama i stručnim licima koja pružaju različite vrste psihosocijalne pomoći i podrške;	5
	– upućivanje nastavnika (putem usmenih konsultacija ili pisanih obaveštenja i kratkih informativnih materijala) na stručnu literaturu o uzrocima nastajanja, načinima i tehnikama borbe protiv stresa i snalaženja u kriznim vremenima.	4
Druge aktivnosti	– Ostvarivanje redovnih kontakata sa zdravstvenim ustanovama i nadležnim institucijama radi dobijanja tačnih informacija o toku pandemije i potrebnim merama zaštite;	4
	– sistematsko i kontinuirano praćenje i analiza procesa i rezultata nastave na daljinu;	3
	– ispitivanje mišljenja učenika i nastavnika o prednostima i nedostacima nastave na daljinu.	3

Iz Tabele 1 se vidi da su studenti predložili ukupno 287 različitih aktivnosti školskog pedagoga. Najveći broj predloženih aktivnosti, po svojoj funkciji, ciljevima i konkretnim sadržajem, odnosi se na pružanje pomoći i podrške učenicima i nastavnicima u realizaciji nastave na daljinu – ukupno 175. Pritom, najveći broj predloženih aktivnosti u toj kategoriji odnosi se na aktivnosti pružanja pomoći i podrške nastavnicima (68). Prema zastupljenosti, na drugom mestu se nalaze aktivnosti kojima se učenicima i njihovim roditeljima pružaju pomoć i podrška u organizaciji samostalnog učenja učenika kod kuće (navedene 44 puta), a na trećem aktivnosti kojima se učenicima i roditeljima pružaju pomoć i podrška u kreativnom provođenju slobodnog vremena (41 put). Najmanji broj predloga se odnosi na aktivnosti koje pedagog može i treba da obavlja kako bi upoznao učenike i nastavnike s tehnikama borbe protiv stresa izazvanog prekidom uobičajenih aktivnosti, promenom uobičajenog ritma i rasporeda obaveza, socijalnim distanciranjem i izolacijom (te aktivnosti su predložene 17 puta).

U rešavanju zadatka, odnosno razradi predloga, studenti su pokazali u zadovoljavajućoj meri razvijene sposobnosti jasnog artikulisanja i preciznog definisanja konkretnih predloga i sagledavanja važnosti praktičnog delovanja u skladu s okolnostima i inventivnost i kreativnost u iznošenju ideja i predloga mogućih aktivnosti školskog pedagoga. Osim toga, studenti su, vodeći računa o tome da se većina školskih aktivnosti i aktivnosti školskog pedagoga prethodne dve školske godine odvijala bez neposrednog kontakta i komunikacije, jasno prepoznali i u svojim radovima istakli mogućnosti uspešnog korišćenja različitih medija putem kojih se plasira određeni sadržaj i savremene tehnologije koja omogućava različite vidove komunikacije elektronskim putem.

Zaključak

U vreme krize izazvane pandemijom COVID-19, prethodne dve godine, bili smo suočeni sa velikim izazovima – i škola kao institucija i svi akteri školskog rada. Organizacija i realizacija nastave i drugih školskih aktivnosti u vanrednim uslovima, koji podrazumevaju da su, na primer, škole zatvorene ili da je maksimalno smanjen i ograničen broj aktivnosti koje se odvijaju u školskoj zgradi i uz neposrednu komunikaciju, stvaraju potrebu i mogućnost preispitivanja i pronalaženja rešenja za razvoj postojeće prakse školskog rada.

U vanrednim uslovima mogu se jasnije sagledati smisao i potreba angažovanja stručnih saradnika različitih profila u školskoj praksi, kao i fokus njihovog praktičnog delovanja. Naime, prethodne dve školske godine potvrdile su da bi u radu stručnih saradnika u školi naglasak trebalo staviti na pružanje pomoći i podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima u neometanom i kvalitetnom odvijanju procesa školskog učenja. Školski pedagog može obavljati brojne, prema ciljevima i sadržaju, različite aktivnosti u programski definisanim oblastima rada – rad s učenicima, rad s nastavnicima i rad s roditeljima učenika, u kojima će se javljati u ulozi izvora stručne pomoći i podrške i koristiti, ako je potrebno, sve prednosti različitih medija i savremene tehnologije, odnosno prednosti različitih vidova komunikacije elektronskim putem.

Ohrabrujuće je da studenti pedagogije jasno sagledavaju neophodnost da se posao školskog pedagoga obavlja u skladu s okolnostima u kojima se odvija školski rad i da razumeju da kompetentno praktično delovanje u školskoj praksi podrazumeva pravovremeno i primereno reagovanje na aktuelno stanje i njime izazvane moguće drugačije potrebe učenika, nastavnika i roditelja učenika. Da bi školski pedagog kompetentno odgovorio na sve izazove sa kojima se može suočiti u svakodnevnom radu u školi u vanrednim uslovima, neophodno je da bude adekvatno obrazovan. Iskustvo iz godina pandemije sasvim je jasno pokazalo da adekvatno obrazovanje za ostvarivanje različitih profesionalnih uloga u školi, a time i uloge školskog pedagoga, treba da sadrži i razvoj kompetencija za saradnički rad, pružanje stručne i psihosocijalne podrške i razvoj digitalne pismenosti.

Literatura

Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5–6), 635–655.

- Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic: Considerations for Education Decision-Makers at National, Local and School Levels* (2020). UNICEF, Regional Office for Europe and Central Asia.
- Darling Hammond, L., & Cook Harvey, Ch.M. (2018). *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. Learning Policy Institute.
- Đerić, I. (2021). Podrška tokom nastave i učenja na daljinu u vreme COVID-19 krize: perspektiva stručnih saradnika. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 25-37). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Gornjak, L., Drobnjak, B. i Živanović, D. (2022). Značaj i uloga stručnih saradnika u realizaciji nastave na daljinu i nastave po kombinovanom modelu. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 188-192). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Gutierrez Alvarez, L., Hernandez, L., Kim, T., Kuttner, J.P., Lopez, R.G., Mayer Glenn, J., Niang, A., & Yanagui, A. (2020). *Family-School Relationships Are the Missing Link in COVID-19 Era Education*.
- Hebib, E. (2011). Saradnički odnosi u školi. *Pedagogija*, 66(1), 7-17.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337-350.
- Hebib, E. (2021). Školska klima u vreme pandemije virusa korona. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize – gde smo i kuda dalje* (str. 231-247). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E. (2022). *Škola i školski sistemi u vrtlogu reformi*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Jovanović, N. i Topalović, T. (2022). Očekivanja od uloge pedagoga u toku pandemije COVID-19: perspektiva učenika, nastavnika i uprave škole. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 180-187). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *Lancet Child Adolescent Health*, 4, 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje i način osiguranja kvaliteta i vrednovanje nastave na daljinu u osnovnoj školi* (2020). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 109/2020.
- Pravilnik o posebnom programu obrazovanja i vaspitanja* (2020). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 110/2020.
- Pravilnik o posebnom programu obrazovanja i vaspitanja* (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 85/2021.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.
- Reimers, M. F., & Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID - 19 Pandemic of 2020*. OECD.
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 359-365. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0026>
- Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitačkog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/2021. godini* (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Stručno uputstvo za organizovanje i ostvarivanje nastave neposrednim putem i putem učenja na daljinu za srednje škole u školskoj 2020/2021. godini (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2021/2022. godini (2021). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u srednjoj školi u školskoj 2021/2022. godini (2021). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Zuković, S. i Slijepčević, S. (2021). Funkcionisanje škola u uslovima pandemije iz perspektive pedagoga. U M. Beljanski, M. Cvijetić Vukčević i D. Đorđić (ur.), *Obrazovanje u osnovnoj školi u vreme pandemije* (str. 42-52). Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu.

Wilson, E., & Bedford, D. (2008). New partnership for learning: Teachers and teaching assistants working together in schools - the way forward. *Journal of Education for Teaching*, 34(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/02607470801979574>

Primljeno: 25. 05. 2022.

Korigovana verzija primljena: 03. 07. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 07. 07. 2022.

The Work of School Educationalists in Extraordinary Circumstances – Pedagogy Students' View

Emina Hebib

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

The COVID-19 pandemic has led to numerous changes in the functioning of schools. Although their primary objective has been to ensure the conditions necessary for the uninterrupted unfolding of the process of school study in extraordinary circumstances, in the long term these changes can result in the need to reexamine well-established content and forms of cooperation within the school as well as between the school and its environment, and lead to the recognition of the need to reconceptualize the role of educationalists in schools. This paper analyzes the question of the school educationalist's role during the crisis resulting from the pandemic. After looking at the meaning and importance of cooperative relationships in schools, the paper briefly presents the provisions in the official regulations governing the functioning of schools and the work of educationalists in Serbian schools over the past two years, as well as the results of a study the aim of which was to examine school educationalists' views of school practice in that period. In a separate section of the paper, an overview is given of suggestions for school educationalists' possible activities aimed at providing assistance and support to students, teachers and parents in these extraordinary circumstances, which have been elaborated by pedagogy students as an assignment for the course Work Methodology of School Educationalists.

Keywords: school educationalist, functioning of schools in extraordinary circumstances, COVID-19 pandemic, pedagogy students.

Работа школьного педагога в чрезвычайных условиях - взгляд студентов педагогики

Эмина Хебиб

Кафедра педагогики и андрагогики, факультет философии,
Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме Пандемия, вызванная вирусом COVID-19, произвела многочисленные изменения в функционировании школы. Хотя их основной целью было обеспечение условий для беспрепятственного развития школьного учебного процесса в чрезвычайных условиях, в долгосрочной перспективе эти изменения могут привести к необходимости пересмотра устоявшегося содержания и форм сотрудничества внутри учреждения и между школой и ее окружением, а также привести к признанию необходимости переосмысления роли профессиональных сотрудников в школе. В этой статье анализируется вопрос о роли школьного педагога в период кризиса, вызванного пандемией. После рассмотрения значения и важности отношений сотрудничества в школе, в тексте дается краткий обзор положений из официальных правил, которые регулировали и на основании которых велась работа в школе и работа специалистов в нашей школьной практике в течение предыдущих двух школьных лет, а также результаты исследований, направленных на изучение взглядов школьных педагогов на практическую деятельность в этот период. В отдельном разделе текста вынесены предложения о возможных активностях школьного педагога в целях оказания помощи и поддержки учащимся, учителям и родителям учащихся в чрезвычайных условиях, разработанное студентами педагогики для нужд предэкзаменационной обязанности по предмету Методика работы школьного педагога.

Ключевые слова: школьный педагог, работа в школе в чрезвычайных условиях, пандемия вируса COVID-19, студенты педагогики.

Methodological support for educators with “symbol pedagogy”

Tímea Mária Hevesi¹

Institute of Cultural Studies, University of Szeged Juhász Gyula
Faculty of Education, Hungary

Abstract *Our knowledge of social interactions, learning motivation and, increasingly, well-being is integrating into today's emerging pedagogical paradigm. We aim to outline a pedagogical model that can help educators in the integration of children with atypical behavior by developing their social well-being. We further aim to use the results of our research to formulate recommendations for professionals (e.g. kindergarten teachers, developmental teachers) on the integration of children with atypical behavior into peer groups. In this interdisciplinary work, we introduce a possible method of inclusion, and outline a pedagogical model which we have named symbol pedagogy. We present exploratory research during which a pedagogical experiment was carried out. The participants in our research were children showing behavioral patterns indicating autism, who found it difficult to integrate with their peers due to their behavioral oddities. The results of our exploratory research indicate that the application of our pedagogical model can help the work of educators who work with children showing behavioral patterns indicating autism, and that the application of symbol pedagogy can contribute to the social well-being of these children.*

Keywords: *symbol pedagogy, well-being, integration, atypical behavior.*

‘Symbolic thinking ... is consubstantial with human existence... Images, symbols and myths are not irresponsible creations of the psyche; they respond to a need and fulfil a function, that of bringing to light the most hidden modalities of being.’

(Eliade, 1991, p. 12)

1 heves.timea.maria@szte.hu

Background

We are living in an era of social changes and globalization in which the paradigms and general framework of education seem to be unsuitable to meet the new challenges. The variety of challenges calls for the development of new approaches to educational research and integration of various disciplines in order to understand/tackle the contemporary problems. When defining the characteristics of the new approaches to educational research, an interdisciplinary approach that integrates our new knowledge of social interactions, learning motivation and the quality of life is necessary (Di Blasio, 2020; Csíkszentmihályi, 2015; Kopp & Skrabski, 2016; Réthy, 2013). This can be seen in the objectives of pedagogy as pursuing subjective well-being (Noddings, 2004).

In research on quality of life, the use of the expressions *well-being* and *wellbeing* has become general. It has been proved that subjects at a higher level of well-being are capable of developing closer and more fulfilling relationships, and that social relationships play an important role in the development of mental health. Research has shown the interrelatedness of positive emotions, mental health and social well-being (Tough et al., 2017). In the analysis of international literature, well-being has been shown to relate to the psycho-spiritual dimension (Pinto et al., 2017). In the international literature, well-being research has recently been connected to pedagogy. For example, new experimental curricula have been developed based on flow-psychology, research has been conducted on pedagogical well-being, and the realization of well-being in the educational process has also been investigated. Within the institutional framework, social acceptance is considered the foundation of social well-being, as the positive attitude towards the surroundings strengthens the sense of belonging (Csíkszentmihályi, 2015; Seligman, 2011).

In our research, the concept of well-being/wellbeing corresponds with the meaning of quality of life. Therefore, in our research, social well-being means a dynamic state in which people can accept and establish relationships with others, which state is characterized by the receptiveness to cooperation and the appearance of positive emotions and the spiritual dimension.

Stigmatization, discrimination and low quality of life are common problems for people with disabilities (Gondek et al., 2017; Jomli et al., 2013). There are already examples in practice of initiatives that create well-being for those with disadvantages as to social integration are being implemented (e.g. in Camphill communities), providing opportunities for independent work, recreation and the experience of belonging to a community (Molnár, 2013). It is therefore important to focus on the quality of life of people with disabilities in education and training. As a result, it is worthwhile to integrate the teaching of pedagogical methods that help to create social well-being into the initial training of teachers and the in-service training of already practicing teachers.

In our work, we strive to provide support to the important role of educators as the main facilitators in the realization of children's well-being. One of our main principles in rethinking teaching methods is reliance on the universal features of human activities and thinking. Common features of human activities and thinking can be found in many areas, such as: dance, music, colours, relationships with animals/plants/rocks. According to some symbol researchers (Burns, 2017; Rosen et al., 1991), there is a “natural attachment” between

a symbol and the thing it symbolises. They argue that the vast majority of symbols, despite their cultural variation, may carry universally valid, consistent properties. They also argue that there is a common affinity of meaning between symbols, based on analogy from different cultures, which demonstrates the universality of symbol creation and use. The linking of symbol and archetypal word in Carl Gustav Jung's (1875-1961) system of thought reflects the assumption and approach of "natural attachment".

In Jung's (2011) formulation, the etymology of the word "archetype" is a compound of the words *arché* "beginning" and *typos* "type", with the meaning of primordial image. Jung introduces the concept of archetype to describe images that are naturally present in the collective unconscious. Archetypes are said to produce archetypal patterns. In international research, the term *archetypal symbols* is used in studies which emphasize the universality of the meaning of archetypal symbols which is traced back to Jung's work (e.g., Burns, 2017; Rosen et al., 1991; Újvári, 2001). Symbol libraries (Adkinson, 2018; Hoppál et al., 1997; Pál et al., 2001) refer to symbols whose meanings are shared across cultures. For example, the symbols of snake, egg and water often represent renewal, and earth, blood, horse and fire often represent vitality.

We introduce a pedagogical investigation which has been implemented in practice, to which we refer to as an exploratory research hereinafter. The contemporary relevance of our research lies in the fact that the integration of children with atypical behaviour is one of the greatest pedagogical challenges for both theoreticians and practitioners. Behaviours that reflect a failure of emotional communication during interactions – frightened, hostile, bizarre, confused or helpless - are considered atypical behaviours (Tóth et al., 2017) in our research. Children and students with atypical behavioral patterns pose difficulties for teachers, kindergarten teachers and educators, which leads to the question what pedagogical model may help the integration of such children and teenagers. This paper is a pedagogical exploration, in which we attempt to outline a possible way, based on an interdisciplinary approach and our practical pedagogical experiences. In this interdisciplinary work, we outline a pedagogical model which we have named symbol pedagogy. Symbol pedagogy is a pedagogical method that can help develop well-being in school and in a given community. In this way, symbol pedagogy can facilitate the integration of children with atypical behavior, thereby helping the work of educators working in practice.

Purpose

The aim of our research is to create social well-being with the help of symbol pedagogy in child communities where a child with atypical behavior is integrated. The aim of symbol pedagogy is to help the integration of people with disabilities or integration difficulties. This may be due to, for example, autism, disabilities, hyperactivity, social disadvantages, different habits of different cultures. The fundamental goal of symbol pedagogy is to facilitate social well-being in peer groups where children, teenagers or youngsters with atypical behavior are to be integrated (Hevesi, 2019). For example, compared to typically developing subjects, people with autism are four times more likely to experience depression in their lifetime (Hudson et al., 2019).

Symbol pedagogy applies playful activities and group activities. One of its important aspects is to visualize reliance on universal features of human activities and thinking. We use archetypal symbols in these playful activities that symbol researchers (Adkinson, 2018; Hoppál et al., 1997; Pál et al., 2001) have found to have the same meaning in three or four cultures. For example, circle games, candles, live animals (dogs, horses etc.), dance, music, mandala painting, painting river pebbles and discussing the meaning of other archetypal symbols (e.g. world tree, bird, water, sun, snake, cave).

Studies have been conducted on the motivation and feelings of participants in therapies based on archetypal symbols, such as dog-assisted, equine-assisted, art and music therapy. The researchers found a link between improved well-being and experiential therapies (Barnet-Lopez et al., 2016; Elmaci & Cevizci, 2015; Lechner et al., 2007; Longhi et al., 2015). Therefore, playful activities used in symbol pedagogy can help develop well-being. Everyone can join these joint activities, so they can become a shared experience. The presence of positive experiences in peer communities helps members of the community to understand and accept each other.

In our present study, our research objectives are: (1) conducting exploratory research on the impact of symbol pedagogy regarding the creation of social well-being; (2) providing positive experiences for children with atypical behavior in peer communities during the intervention; (3) formulating methodological recommendations on creating social well-being for professionals working in practice on the basis of our results.

In the following parts, we discuss symbol pedagogy and the related theoretical background that underpins our research. We will then present the methodology and results of our research. When drawing conclusions, we will talk about the achievement of our research objectives.

Symbol Pedagogy

In quality-of-life research, experience has a pivotal role in the development of social well-being. According to Csíkszentmihályi (2015), Kopp and Skrabski (2016), positive experiences are crucial in the improvement of the quality of life. Csíkszentmihályi (2015) calls the optimal experience the *flow*. It is a positive experience, characterised by creativity and a full undertaking of life. In Seligman’s theory (2011), flourishing is the foundation of well-being; it is what makes life worth living.

The examination of therapies that evoke positive emotions and that are built on motivation and based on experiences has already been connected to well-being research, as in the case of Floortime, Sensory Integration, dog-assisted, equine-assisted, art and music therapy (Barnet-Lopez et al., 2016; Liao et al., 2014). A common feature of the listed therapeutic methods is that they draw on universal features of human activity and thinking. Archetypal symbols (dogs, horses, music, forms of movement), also used in experiential therapies, can be used to evoke archaic experiences.

In our concept, the archaic experience is an ancient/natural and positive experience in which the dimensions of social well-being (positive emotions, cooperation and spirituality) may appear. It is characterized by the positive emotions that urge us to re-experience and

– due to its archaic, multidimensional nature – by its holistic character. In our work, by *archaic experience* we mean an experience that has been related to the creation of well-being since the Neolithic Age. Fertility statuettes, cave paintings and musical instruments from the Neolithic (Haidle et al., 2018) show how fundamental ensuring well-being has been in human evolution.

The use of symbols and analogies is considered a fundamental trait of human thinking. According to symbolic anthropology, in the different cultures the use of symbols strengthens identity, as the common system of symbols unites the individuals and promotes cooperation. Analogical thinking helps create links between prior and new knowledge, which is important to build a knowledge-system that is easily retrievable and applicable (Kapitány & Kapitány, 2020). *Hereinafter, we use the term symbol pedagogy to refer to a pedagogical method that is based on analogical thinking and promotes archaic experiences.*

In our research, the application of symbol pedagogy means the implementation of archaic symbols in playful activities to create pedagogical situations. These playful activities can either include elements of different experience therapies: art therapies (e.g. music therapy, pedagogical art therapy, dance therapy), fairytale, Floortime, Sensory Integration, dog-assisted and equine-assisted therapies; or archetypical symbols/play elements without a therapeutic background, for example, games with circles, earth, fire, water, grains or pebbles, games that involve touching each other.

In symbol pedagogy, we place emphasis on the common ancient symbols and the needs of experience of humankind, and also on the dimensions of social well-being, traces of which we believe can be found in Neolithic artifacts. We have found the use of the different dimensions of social well-being applicable in situations where the inclusion of a child is required. Obviously, the method needs to be adapted to the needs, interests, cultural background, age, diagnosis of the given child. We do believe that it is possible to develop a method that promotes cooperation between people with different behavioral patterns. This model is empirically demonstrable, widely usable and acceptable for all players (people with difficulty with integration, parents, professionals, representatives of co-disciplines, researchers). It makes it possible to build a macro-system that is flexible and open to other systems and networks, but – due to its self-regulatory subsystems – also closed enough to protect the participants.

Methodology

In our exploratory research, we examined the possibilities of creating social well-being in peer communities during the integration of children with atypical behavior. During our research we took special care of the participating children's individual needs and peculiarities and the playfulness of the sessions. Playfulness in our research means that the activities should be positive experiences for the children. During the intervention, we chose elements of experience therapies that we and the specialists directly working with the children found applicable in the kindergarten environment (sometimes on external sites). We used elements of the following therapies: music therapy, pedagogical art therapy, Floortime, Sensory Integration, dog-assisted and equine-assisted therapies. Archaic expe-

periences were facilitated with archetypal play motifs. The archetypal symbolic elements used in our research were compiled according to the age, needs and characteristics of the children participating in the research. The research was carried out in Csongrád-Csanád county, Hungary.

A common feature of experience therapies and the application of archetypal play motifs is that they build on the child’s motivation and natural interests. We applied the Floortime therapy approach, which builds on developmental and individual differences and is an interaction-based DIR (Developmental capacities – Individual differences – Relationships) model. It focuses on intervention in early development, aiming to develop social integration and communication. The caregiver (the kindergarten teacher, for example) joins the child’s activity, and from that point initiates new playing situations. This approach builds on activities that arouse the child’s interest. By joining these we can help the child find pleasure in interaction. For example, if the child feels like jumping (sensory-integration play motif), the adult assistant jumps together with him/her, and after some time, if allowed, takes the child’s hand and they keep on jumping together hand in hand.

The use of symbol pedagogy means the insertion of play elements containing archetypal symbols in a pedagogical situation. The symbols, collected by symbol researchers (Adkinson, 2018; Hoppál et al., 1997; Pál et al., 2001), which can be called archetypal, can carry universal meanings because of their „natural attachment“. For example, circle games can reinforce a sense of belonging to a community; sitting on a horse can help people experience victory and thus increase self-confidence; playing music can symbolise community cooperation. When using symbol pedagogy, the DIR approach is used. This means that the primary goal is to get the child interested and then involved in the task. For example: in a horse-riding session, children first walk around the horse, then pet and feed the horse, and finally get on the horse.

In the two pedagogical experiments, the method of intervention - the use of archaic experiences - was the same, but the technique of delivering the intervention was different (see Table 1). In study period 1, the technique for implementing the intervention consisted of a one-week sensitisation camp followed by a one-day reminder sensitisation day for the children in the experimental group (7 days in total). During the study period 2, the professionals working with the children in the experimental group used archetypal symbols in their sessions (over 3 months). Examples of elements that could be included in the sessions were circle games, activities with pebbles, water, fire, earth, music, activities with horses and dogs, free painting. The musical effects used in our intervention meant that we used music and music-making to represent water, seasons, animals, times of day and emotions. In addition to listening to music by the composers accepted in music therapy (Bach, J. S., Mozart, W. A., Vivaldi, A., Haydn, J., Liszt, F. Liszt, Saint-Saëns, C., Chopin, F.), the children were also able to play music with musical instruments.

The children included in the sample were pre-school-age children (3-7 years old) diagnosed with ASD during the 2012/2013, 2013/2014 and 2014/2015 school years in two cities (Szeged and Hódmezővásárhely) in Hungary (Central Europe). During the sampling

procedure, within the non-probability sampling group this examination can be categorized as purposive sampling, which is common in well-being research for a narrower population.

In our research, being diagnosed with ASD meant that the two typical impairments of autism (impaired social interaction and communication; and restricted and repetitive patterns of behavior, interests and activity) could be observed during the diagnosis. People with autism often exhibit atypical behaviour. This is due to the fact that they may have impaired emotional cognition and expression, difficulty in social relationships and communication, delayed and/or abnormal language development, routine attachment and engaging in repetitive or stereotyped behaviours or interests. Repetitive behaviour is characterised, for example, by the repetition of favourite sounds, words, phrases, questions, songs, repetitive activities with objects. Maladaptive behaviours may also be repetitive (e.g. tantrums, aggression towards others, biting oneself, grinding one's teeth). Stereotypical movements are movement patterns that are characterised by constancy, repetition without an obvious purpose (e.g. rocking the body in a sitting or standing position, „flapping“ the hands). Repetitive activities – most notably maladaptive behaviours – can be highly disruptive to the key relationships of individuals with autism (e.g. with parents, siblings, peers, teachers) and can hinder successful integration (Barnet-Lopez et al., 2016; Lowth, 2015).

In our research we tested the following hypotheses:

H1: Musical stimuli can promote the acclimatization of children with atypical behavior when arriving in the group.

H2: Children with atypical behavior pay attention to their peers' play in free play situations after archaic experiences.

H3: Children with atypical behavior are more motivated to participate in group activities after archaic experiences.

H4: After archaic experiences, children with atypical behavior express their feelings.

H5: Establishing relationships with children with atypical behavior can be promoted with archaic experiences.

The research is based on a pedagogical experience, in the analysis of which we applied qualitative and quantitative methods. Complying with the aims of the research, we interfered in the educational process, thus varying the independent variable.

- *Independent variable* (the intervention method): use of archetypal symbols.
- *Dependent variable*: social well-being/sociality/quality of life.

We carried out a two-group pedagogical experiment, which meant 40 examinations (N experimental group = 27, N control group = 13). The intervention was executed in the experimental group either during a one-week sensitizing summer camp, and on the reminder sensitizing day, right before the school year began; or by the children's caregivers in the familiar peer group (see Table 1). In both cases there was a 3-month period between the pilot and the follow-up. The intervention was executed in the experimental group; in parallel with this, in the control group the children were looked after in the traditional way, with traditional methods.

Table 1
The distribution of the intervention occasions in the examined period

Investigation periods	Intervention techniques	ARRIVAL (A)			FREE PLAY (FP)			GROUP ACTIVITY (GA)			Total time of intervention	
		A session		A	FP session		FP	GA session		GA	h/	h/
		min/	min/	total	min/	min/	total	min/	min/	total	6	12
		day	week	(h)	day	week	(h)	day	week	(h)	days	weeks
1st investigation period (3 months)	sensitizing days (6 days)	20	-	2	40	-	4	180	-	18	24	-
2nd investigation period (3 months)	professional kindergarden care (12 weeks)	-	2x5	2	-	2x10	4	-	2x45	18	-	24
	professional early care (12 weeks)	-	10	2	-	20	4	-	90	18	-	24

The exploratory techniques were the following:

- *The Sociality Assessment Sheet* was filled in by three independent coders (hereinafter: external observers), on the basis of the two video recordings – 1. and 2. – shot during the pilot and follow-up. The *Assessment Sheet* examined the behavior of the children in the research individually, using 312 items. It was set up on the basis of Hungarian and international research and diagnostic tools, also taking our experiences into consideration.
- *Questionnaire I.* was filled in about the examined child by the caregiver (hereinafter: internal observers), using 20 items. Our diagnostic tool was set up on the basis of the Social Responsiveness Scale Questionnaire.
- When interviewing about the background data possibly influencing the results of the research, we used the questionnaire *Background data on the child participating in the research* (45 items). The questionnaire was set up on the basis of corresponding Hungarian and international literature.

We carried out three kinds of analyses. The (1) complex analysis has three components, which are the analysis of the results of the exploratory research. During the (2) complementary analysis, we examined the items of the *Sociality Assessment Sheet* that – due to the different measuring technique – could not be tackled together with the items of the complex analysis. During the detailed analysis (3), we analyzed the detailed observations of the *Sociality Assessment Sheet*, in order to get a deeper exploration and understanding of the examined area. The investigation was mainly multifocal, based partly on the observation of the children, partly on the judgement of the caregivers. As for statistical analysis, data were processed with the IBM SPSS Statistics 19 program and analyzed with descriptive and mathematical statistic methods.

The present research is multi-focused, based on observations of children (analysis of video footage taken by external observers) and on the perceptions of professionals

working with them (internal observers), who were interviewed using a questionnaire. The analysis is detailed and meticulous, analysing the social situations qualitatively, from several points of view. In our research, we used primarily the observations of outside observers, followed by the perceptions of professionals, and most of the measurements were used to characterise children. Likert scales which were used to characterise social behaviour in the observation aspect and in the questionnaire, allowed for the comparison of data from several perspectives and also for the creation of new variables from existing data.

In testing the *first hypothesis* in our complex study, we analysed the effects of music on the following: the development of children in the intervention's (hereafter: children's) attention, their confidence in interacting with others, their imitation of their peers, the variety of their play activities and their spatial location in relation to their peer group. In our complementary studies, we used data from external observations to analyse children's participation and activity in group activities initiated by the group leader, their voluntary participation in group activities, and the nature of group activities (e.g. tasks involving movement, table games).

The *second hypothesis* was tested by examining several areas of attention to peer play in free play situations in the complex study of children in the intervention. Based on data from external observers, children's play in the group, their attention to their peers' play, the ways in which they engaged in it, their imitation of their peers' play and the variety of their play activities. Data from internal observers were used to examine children's attention to their peers. In detailed studies, we observed: how children in the intervention mimic their peers, what play activities they engage in, and where they are located in the room (central or peripheral play).

To test the *third hypothesis*, our complex study based on external observation analysed children's facial expressions in social situations, their attention to peers and adults, and the extent to which they imitate these people. Data from internal observers were used to examine children's social needs, their participation in group activities and their ability to follow the gaze of others. In our complementary analyses, we first used data from external observers to assess children's participation and activity in group activities initiated by the group leader, and their voluntary participation in group activities. In the context of detailed studies, we investigated the nature of the group activities initiated by the group leader.

The *fourth hypothesis* was tested in a complex study, which first analysed, based on external observations, whether children appear confident in their interactions with others; how their facial expressions show that they feel comfortable in social situations and whether their emotions are reflected in their faces. Based on the data from the internal observers, we observed children's self-confidence, their confidence in others, their confidence in interactions with others; how they expressed their feelings and how their facial expressions showed that they felt comfortable in social situations. In our detailed study, we used external observations to investigate children's ways of expressing confidence in interactions with peers and how their facial expressions show that they feel comfortable and express their emotions in social situations.

In testing the *fifth hypothesis* in our complex studies, we analysed children's attention to the adult, peers and their toys; their confidence in interacting with others; their imitation of peers and their toys and of adults; and finally, their ways of engaging in peer

play, based on external observations from the data of the three phases (arrival, free play, group activity). Data from the internal observations were used to examine children’s social relationships and their quality, the characteristics of their interactions with peers; their attention to peers’ activities and their imitation of others’ actions. In the complementary studies, we analysed children’s acceptance of peer or adult-initiated contact, initiation of contact with peers or adults, and children’s involvement and activity in group situations. In detailed studies, comparisons were made in four aspects during arrival, free play and group activity periods. The criteria tested: children’s attention to peers, imitation of peers, confidence in interactions and children’s play in groups.

Results

Checking our *first hypothesis*, we examined whether musical stimuli can promote the acclimatization of children with atypical behavior when arriving in the peer group. The results of the complex analysis have shown that musical experiences (listening to musical pieces related to seasons, times of the day, nature, and emotions) may have influenced the children’s attention, confidence of interaction, variety of playing activities and attitude towards their peers in the experimental group. During detailed analysis, we could observe the rapport of the children with their peers; however, this finding was not attested by the analysis of the other examinations; the assumption of the hypothesis could not be confirmed.

Checking our *second hypothesis*, we examined whether children with atypical behavior pay attention to their peers’ play in free play situations after archaic experiences. Interpreting the results of the internal and external observations in the complex analysis and the results of the detailed analysis, we concluded that our data confirm the assumption in both (one of which was multi-focal) cases.

Checking our *third hypothesis*, we examined whether children with atypical behavior are more motivated to participate in group activities after archaic experiences. Interpreting the results of the internal and external observations in the complex analysis and the results of the complementary and detailed analyses, we concluded that our data confirm the assumption in all three (two of which were multi-focal) cases.

Checking our *fourth hypothesis*, we examined whether children with atypical behavior express their feelings after archaic experiences. Interpreting the results of internal and external observations in the complex analysis and the results of the detailed analyses, we concluded that we could not examine the phenomenon described in the hypothesis; the data we obtained from the sample did not provide us with enough information to either justify or falsify the hypothesis.

As our *fifth hypothesis*, we assumed that establishing relationships with children with atypical behavior can be promoted with archaic experiences. First we examined the complex analysis of the internal and external observations, the effect of the background data and the related complementary analyses, which was followed by the comparison of the stages of arrival, free play and group activity during a complex comparative analysis. Interpreting the results of the complex, the complementary and the detailed analyses, we concluded that our data confirm our assumption in all three (two of which were multi-focal) cases.

The impact of background data was analyzed in relation to the data obtained from internal and external observations. It could be seen that the number and age of siblings had a significant influence on our results in each case. The next most influential factors were early development and the impact of pre-school and family. On the basis of the results, we can recommend that children with atypical behavior should meet other children as early and frequently as possible. In order to promote personal development, earlier special help is also recommended.

As for *the diagnostic tools used in our research*, the ones used for examining the effects of music and the expression of emotions need a full revision, especially for better sensitivity. In other cases, the diagnostic tools proved to be useful. Yet, a revision and preliminary testing is recommended for further use.

Discussion

In our research, the examination of musical effects was not suitable, as for the examination of the phenomenon to be measured finer diagnostic tools would have been necessary. In the corresponding literature, the difficulties of the examination of the area and the need for finer diagnostic tools have already been indicated. Yet, research in the field has been encouraged, as results have shown that music may promote socialization, improve communicative skills and cause positive changes in behavior (Eren et al., 2013). During our investigation we also noticed positive changes in building rapport with peers.

We could observe the most definite improvement in attention to peers' play. In their concise work on autism, Matson and Sturmey (2011) mention that the positive effects of sensory integration technique have been shown on a small sample. They recommend the application of sensory integration intervention techniques, with an emphasis on the importance of providing challenging, enjoyable tasks and creating play situations that rely on the inner motivation of the children. However, obtaining the experiences provided by free play requires suitable devices. Besides subjective factors, research on integration and inclusion finds objective factors essential, too, which include special teaching tools and aids (Réthyné, 2013).

During group activities, plays and situations providing archaic experiences motivated the children to participate. It has been confirmed in international literature that the social interaction of children with autism is promoted by playing with peers in guided playing situations, during which sessions it is important to provide enjoyable, meaningful experiences (Corbett et al., 2014), thus improving the probability that the children with autism find social interactions more pleasant and attractive. Research has shown that art therapy may improve the social and communicative skills of children with autism, and dealing with animals has a positive effect on behavior, and as a result the incorporation of such sessions in the intervention of children with autism has been recommended (O'Haire et al., 2015).

The examination of expressing emotions in pedagogical situations is still an area to be mastered. In our examinations we observed that the participating children more frequently expressed joy, and they became more confident in social situations. The examination of emotions is closely related to quality of life research; detecting positive emotions is a deter-

mining factor during the examination of the quality of life (Csíkszentmihályi, 2015; Kopp & Skrabski, 2016; Seligman, 2011). *Adequate quality of life, social network and integration* have become interrelated terms (Réthyné, 2013), and their research is linked together.

As for our fifth hypothesis, we examined the gradual establishment of relationships with a multilayered analysis. The efficiency of Floortime therapy, which emphasizes the gradual establishment of relationships, has been proven internationally. The application of Floortime therapy in the care of children with autism has shown improvements in child-parent interaction, social communication and imitation, attention and adaptive behavior (Liao et al., 2014).

The effects of background data gained from internal and external observations were also analyzed. The analysis of the role of background data is emphasized in Hungarian and international literature: when studying an intervention method, the effects of the family background of the children with autism, the effects of their participation in early development and the effects of the circumstances of the institutional care are all analyzed (Matson & Sturmey, 2011).

The benefits of the symbol pedagogy model can be summarised as follows, based on our research experience: it helps the integration of children with atypical behavioral patterns; it is practice-oriented; it builds on the motivational base of the children/pupils; it may promote the efficiency of learning and, consequently, social inclusion; it promotes network thinking and practical work. The symbolic pedagogical model also has the advantage of favouring joint thinking between representatives of related professions and co-professions; it can be applied in multicultural education because it can be community-building/formative; it highlights the importance of the learning environment and the awareness of teachers.

Based on our research, the limitations of the symbol pedagogy model can be summarised as follows: the generalizability of our results is limited; finer diagnostic tools are necessary; only a short-term intervention is presented. The further limitations of symbol pedagogy can also be formulated in broader terms because the implementation of our model depends on many other factors. Indeed, the symbol pedagogical model presupposes a holistic approach on the part of teachers, the development of which is a longer process that our research can hardly influence. In addition, this model functions well only in a network that depends on its elements and the relations among these elements. Second, the establishment and the operation of a network is a system-level task, which not only requires high-level coordination, but is also affected by socio-economic factors.

Conclusions

The results of our exploratory research have shown that the application of archaic experiences during our investigation may have promoted the creation of social well-being in child groups and, consequently, we can make recommendations for professionals (e.g. kindergarten teachers, developmental teachers) concerning the integration of children with atypical behavior into peer groups.

We recommend the regular application of playful activities that provide archaic experiences with children with atypical behavior, and also providing the necessary tools in free

play situations and during group sessions. We also recommend the adoption of a gradual approach during the process of relationship establishment (providing time for acclimatization on arrival, providing time for free play, and, finally, group activities).

A further implication of the research is that there is a need for finer tools to examine the effects of musical stimuli, and also that we need deeper knowledge in border sciences in order to be able to work out a more nuanced categorization of emotional factors.

We aimed to outline a pedagogical model that may promote the integration of children or youth that do not comply with the behavioral norms of a given society. In this interdisciplinary work we introduced a pedagogical model which we called *symbol pedagogy*. The model applies the methods of reform and alternative pedagogies and has several novelties. It integrates the different intervention techniques into one intervention method; it is applicable in majority care; and it has an archaic, multidimensional character, which means it may help inclusion independently from ethnicity or culture. The elaboration of the method requires a deeper knowledge of other disciplines, and further research is necessary on the practical application of the method.

As for the international dimensions of our results, we can mention that several studies have dealt with the significance and possibilities of an active, play-based learning environment, and how its effectiveness can be measured (Liao et al., 2014). It was concluded that the education and awareness-raising of the educators is necessary in order to make them more tolerant towards a more sensitive, more interactive pedagogical approach. Shaping the point of view is essential when introducing symbol pedagogy. A holistic approach is needed to both communicate and understand symbol pedagogy. It is therefore worthwhile to introduce this pedagogical method to teachers or teacher trainees through training exercises. These training exercises enable participants to gain first-hand experience of the tools of symbol pedagogy. In addition, training exercises can be used to shape helping attitudes. Through the training exercises, the participants can have the experience of becoming a community, which can be one of the most important outcomes of the application of symbol pedagogy.

Creating social well-being is a complex phenomenon, only a small fragment of which has been examined in our research; complex examination is yet to be carried out. Our analyses did not provide a satisfactory answer to each question and problem, however, in many cases they highlighted new areas to be explored.

Literature

- Adkinson, R. (2018). *Szent szimbólumok. Népek, vallások, misztériumok*. Corvina Kiadó.
- Barnet-Lopez, S., Pérez-Testor, S., Cabedo-Sanromà, J., Oviedo, G. R., & Guerra-Balic, M. (2016). Dance/Movement Therapy and emotional well-being for adults with Intellectual Disabilities. *The Arts in Psychotherapy, 51*, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.002>
- Burns, C. P. E. (2017). Archetypal Symbolism. In D. Leeming (Eds.), *Encyclopedia of Psychology and Religion* (pp 1-2). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-27771-9_9358-1

- Corbett, B. A., Swain, D. M., Newsom, C., Wang, L., Song, Y., & Edgerton, D. (2014). Biobehavioral profiles of arousal and social motivation in autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 55*(8), 924-934. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12184>
- Csikszentmihályi, M. (2015). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Di Blasio, B. (2020). New methods of special education. *Hungarian Educational Research Journal, 10*(2), 172-175. <https://akjournals.com/view/journals/063/10/2/article-p172.xml>
- Eliade, M. (1991). *Images and Symbols: Studies in Religious Symbolism*. Princeton University Press.
- Elmaci, D. T., & Cevizci, S. (2015). Dog-Assisted Therapies and Activities in Rehabilitation of Children with Cerebral Palsy and Physical and Mental Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(5), 5046-5060. <https://doi.org/10.3390/ijerph120505046>
- Eren, B., Deniz, J., & Düzkanar, A. (2013). The Effectiveness of Embedded Teaching through the Most-to-Least Prompting Procedure in Concept Teaching to Children with Autism within Orff-based Music Activities. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1877-1885.
- Gondek, T., Kotowicz, K., & Kiejna, A. (2017). The Impact of Stigma and Discrimination on the Quality of Life and Social Disability in Persons with a Diagnosis of Mental Disorder. A Pilot Study. *European Psychiatry, 41*(S1), S571-S571. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.844>
- Haidle, M. N., Conard, N. J., & Bolus, M. (2018) (Eds.). *The Nature of Culture: Based on an Interdisciplinary Symposium, The Nature of Culture, Tübingen, Germany*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7426-0>
- Hevesi, T. M. (2019). A „Szimbólum pedagógia” fogalmának megalapozása, bevezetése. In J. Kaposi, & E. Szőke-Milinte (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája* (pp. 160-178). Szaktudás Kiadó Ház.
- Hoppál, M., Jankovics, M., Nagy, A., & Szemadám, Gy. (1997). Helikon Kiadó.
- Hudson, C. C., Hall, L., & Harkness, K. L. (2019). Prevalence of Depressive Disorders in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Meta-Analysis. *The Journal of Abnormal Child Psychology, 47*(1), 165-175. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0402-1>
- Jomli, R., Zgueb, Y., Ouanes, S., El-Hechmi, S., & Nacef, F. (2013). 2858 – Handicap and Quality of Life. *European Psychiatry, 28*(S1), 1-1. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(13\)77439-X](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(13)77439-X)
- Jung, C. G. (2011). *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*. Scolar Kiadó.
- Kapitány, Á., & Kapitány, G. (2020) *Szimbolizáció és pszichológia*. L'Harmattan Kiadó.
- Kopp, M., & Skrabski, Á. (2016). *A boldogság-keresés útjai. Az érett személyiségtől a kiegyensúlyozott párkapcsolatig*. Heti Válasz Kiadó.
- Lechner, H. E., Kakebeeke, T. H., Hegemann, D., & Baumberger, M. (2007). The effect of hippotherapy on spasticity and on mental well-being of persons with spinal cord injury. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 88*(10), 1241-1248. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2007.07.015>
- Liao, S. T., Hwang, Y. S., Chen, Y. J., Lee, P., Chen, S. J., & Lin, L. Y. (2014). Home-based DIR/Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 34*(4), 356-367. <https://doi.org/10.3109/01942638.2014.918074>
- Longhi, E., Pickett, N., & Hargreaves, D. J. (2015). Wellbeing and hospitalized children: Can music help?. *Psychology of Music, 43*(2), 188-196. <https://doi.org/10.1177/0305735613499781>
- Lowth, M. (2015). Understanding autistic spectrum disorder. *Practice Nurse, 45*(7), 20-23.

- Matson, J. L., & Sturmey, P. (2011). *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Springer Science+Business Media.
- Molnár, G. (2013). The Camphill Movement through social work experiences. A describing essay of a home for people with special need. *Belvedere Meridionale*, XXV(4), 139-147.
- Noddings, N. (2004). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
- O'Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M., & Slaughter, V. (2015). Animals may act as social buffers: Skin conductance arousal in children with autism spectrum disorder in a social context. *Developmental Psychobiology*, 57(5), 584-595. <https://doi.org/10.1002/dev.21310>
- Pál, J., Újvári, E., Borus, J., & Ruttikay, H. (2001). *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó.
- Pinto, S., Fumincelli, L., Mazzo, A., Caldeira, S., & Martins, J. S. (2017). Comfort, well-being and quality of life: Discussion of the differences and similarities among the concepts. *Porto Biomedical Journal*, 2(1), 6-12. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2016.11.003>
- Réthy, E. (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Rosen, D. H., Smith, S. M., Huston, H. L., & Gondzalez, G. (1991). Empirical study of associations between symbols and their meanings: evidence of collective unconscious (archetypal) memory. *Journal of Analytical Psychology*, 36(2), 211-228. <https://doi.org/10.1111/j.1465-5922.1991.00211.x>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Atria Books.
- Tough, H., Siegrist, J., & Fekete, C. (2017). Social relationships, mental health and wellbeing in physical disability: a systematic review. *BMC Public Health*, 17(1), 580-582. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4448-8>
- Tóth, I., Füleki, A., Szerafin, Á. K., Lakatos, K., & Gervai, J. (2017). Közös figyelem, atipikus anyai viselkedés és kötődés. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(1), 69-89.
- Újvári, E. (2001). Szimbólumfelfogásunk. In J. Pál, E. Újvári, J. Borus, & H. Ruttikay (Eds.), *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából* (pp. 5-11). Balassi Kiadó.

Priljeno: 20. 12. 2021.

Korigovana verzija priljena: 09. 04. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 25. 05. 2022.

Metodička podrška vaspitačima i nastavnicima za korišćenje „Pedagogije simbola“

Timea Marija Hevesi

Institut za kulturalne studije, Fakultet obrazovanja, Univerzitet u Segedinu „Juhaš Đula“,
Segedin, Mađarska

Apstrakt Savremena pedagoška shvatanja integrišu saznanja o socijalnim interakcijama, motivaciji za učenje i dobrobiti za dete. Cilj rada je da postavimo okvire pedagoškog modela koji može da pomogne vaspitačima i nastavnicima da integrišu decu sa atipičnim ponašanjem kroz brigu o socijalnoj dobrobiti. Rezultate našeg istraživanja želimo da iskoristimo kako bismo razvili preporuke za

praktičare u obrazovanju (npr. vaspitače i nastavnike koji rade sa decom sa smetnjama u razvoju) koje bi im pomogle da decu sa atipičnim ponašanjem integrišu u vršnjačku grupu. Kroz interdisciplinarni pristup u radu dolazimo do mogućih metoda za inkluziju i definišemo model koji smo nazvali „Pedagogija simbola“. Predstavljeno je preliminarno istraživanje tokom kojeg je sproveden pedagoški eksperiment. Učesnici istraživanja su deca koja pokazuju obrasce ponašanja koja ukazuju na autizam i koja imaju teškoća u integraciji sa vršnjacima. Rezultati našeg preliminarnog istraživanja ukazuju na to da upotreba našeg pedagoškog modela može pomoći vaspitačima i nastavnicima u radu sa decom koja pokazuju obrasce ponašanja indikativne za autizam, kao i da model može doprineti socijalnoj dobrobiti same dece.

Ključne reči: Pedagogija simbola, dobrobit, integracija, atipično ponašanje.

Методическая поддержка воспитателей и учителей по использованию «Педагогика символов»

Тимеа Мария Хевеси

Институт культурологии, Педагогический факультет, Сегедский университет
Юхас Дьюла, Сегед, Венгрия

Резюме *Современные педагогические концепции объединяют знания о социальных взаимодействиях, учебной мотивации и благополучии ребенка. Цель работы - установить рамки педагогической модели, которая может помочь воспитателям и учителям интегрировать детей с атипичным поведением через заботу о социальном благополучии. Мы хотим использовать результаты нашего исследования для разработки рекомендаций для педагогов-практиков (например, воспитателей и учителей, работающих с детьми с отклонениями в развитии), которые помогут им интегрировать детей с атипичным поведением в группу сверстников. Через интердисциплинарный подход в работе мы приходим к возможным методам инклюзии и определяем модель, которую мы назвали «Педагогика символов». Представлено предварительное исследование, в ходе которого был проведен педагогический эксперимент. Участники исследования — дети, демонстрирующие поведенческие модели, указывающие на аутизм, и испытывающие трудности в интеграции со сверстниками. Результаты нашего предварительного исследования показывают, что использование нашей педагогической модели может помочь воспитателям и учителям в работе с детьми, демонстрирующими модели поведения, характерные для аутизма, и что модель может способствовать социальному благополучию самих детей.*

Ключевые слова: Педагогика символов, благополучие, интеграция, атипичное поведение.

Pozitivna disciplina u porodici kao resurs razvoja samopoštovanja u periodu adolescencije

Sladjana Zuković¹

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju

Dušica Stojadinović

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju

Apstrakt U radu se polazi od pretpostavke da primena osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici može da obezbedi značajan potencijal za razvoj samopoštovanja adolescenata. Takva pretpostavka ce temelji na razumevanju pozitivne discipline kao pristupa vaspitanju koji obezbeđuje jasna pravila i ravnopravan dijalog između roditelja i adolescenata, čime se razvija odgovornost adolescenata i povećava njihova sposobnost da prevazilaze rizične situacije. Na toj osnovi sprovedeno je istraživanje pitanja povezanosti između procene indikatora pozitivne discipline u porodici i nivoa samopoštovanja adolescenata. Uzorkom je obuhvaćeno 195 učenika iz novosadskih srednjih škola, a za prikupljanje podataka korišćene su Rozenbergova skala za procenu nivoa samopoštovanja i skala procene indikatora pozitivne discipline u porodici, koja je konstruisana za potrebe ovog istraživanja. Rezultati su pokazali da je primena osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici procenjena kao umerena, pri čemu su stavke koje se odnose na usmerenost na dugoročne ciljeve u vaspitanju, individualni pristup i oslanjanje na pozitivno u adolescentu procenjene kao najzastupljenije. Utvrđeno je da ispitanici adolescenti generalno imaju visok nivo samopoštovanja i da procena indikatora pozitivne discipline u porodici i nivo samopoštovanja adolescenata međusobno pozitivno koreliraju. Takođe, dobijeni rezultati sugerišu da se procena indikatora pozitivne discipline u porodici može posmatrati kao dobar prediktor nivoa samopoštovanja adolescenata. Na osnovu iznetih nalaza zaključuje se da primena osnovnih polazišta pozitivne discipline

1 sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs

u porodici može da bude resurs za osnaživanje i učvršćivanje samopoštovanja tokom adolescencije, što ukazuje na značaj i potrebu osnaživanja roditelja u ovom domenu.

Ključne reči: *adolescenti, porodica, pozitivna disciplina, roditelji, samopoštovanje.*

Uvod

Osnovna polazišta i ključni principi pozitivne discipline kao pristupa vaspitanju temelje se na postulatima individualne psihologije koja zastupa stanovište da je pružanje ohrabrenja način razvoja samopoštovanja i učvršćivanja verovanja da je individua dovoljno dobra upravo takva kakva jeste (Adler, 1997). Na toj osnovi, kao i na osnovu integracije saznanja o dečjem razvoju, dečjim pravima i efikasnim vaspitnim postupcima, pozitivna disciplina se opisuje kao savremen model vaspitanja koji se zasniva na razumevanju i poštovanju ličnosti vaspitanika, individualizovanom pristupu i vaspitavanju ličnim primerom (Zuković & Stojadinović, 2021). Takav pristup vaspitanju pruža široke resurse za podršku razvoju potencijala ljudskog bića (Durrant, 2016; Redklif, 2007) te nudi sistem dugoročnih rešenja i strategija za izgradnju pozitivnih odnosa sa decom i mladima (Gfoerer et al., 2013). Osim toga, vaspitanje koje se temelji na primeni ključnih principa pozitivne discipline može doprineti razvoju samodiscipline i samopouzdanja u suočavanju sa izazovnim situacijama, čime se dalje stvara osnova za razvoj ličnog dostojanstva i samopoštovanja, ali i poštovanja i uvažavanja drugih ljudi. Stoga, a imajući u vidu važnost porodičnog vaspitanja, u radu se polazi od stanovišta da primena osnovnih polazišta i principa pozitivne discipline u porodici nudi značajan potencijal za razvoj u različitim domenima ličnosti individue, posebno u delikatnom periodu adolescencije.

Primena osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici sa adolescentom

Razmatrajući mogućnosti primene i efekte pozitivne discipline u različitim kontekstima, stručnjaci posebno ukazuju na značaj primene osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodičnom kontekstu, što se odnosi na poštovanje četiri principa: fokusiranje na utvrđivanje dugoročnih ciljeva, pružanje topline i strukture, razumevanje načina na koji deca misle i osećaju i rešavanje problema (prema: Zuković & Stojadinović, 2021). Pritom se naglašava da takav pristup vaspitanju treba da primenjuju svi roditelji u interakcijama sa svojom decom, a ne samo roditelji čiju decu karakteriše izazovno ponašanje. U primeni osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici sa adolescentom preporučuje se postavljanje određenih pravila i granica, ali u skladu sa polazištem pozitivne discipline o blagom i odlučnom roditeljstvu (Jul, 2014). Takva preporuka se temelji na uverenju da se u odnosu sa decom ništa ne može postići kažnjavanjem, pretnjama i pridikovanjem već da i dete i odrasla osoba treba da osveste šta ne funkcioniše u njihovom odnosu i kako da ga poprave (Zuković & Stojadinović, 2021). Istraživanja o razvoju podržavaju tu ideju i sugerišu da postoje dve fundamentalne komponente roditeljstva koje su povezane sa pozitivnim ishodima dece i mladih: (1) roditelji koji podržavaju i neguju i (2) stabilno okruženje koje

obezbeđuje dobru strukturu (Barber et al., 2005). Ti istraživački nalazi potvrđuju temelj Adlerove psihologije na koji se oslanja model pozitivne discipline, a to je da takav pristup vaspitanju ne podrazumeva ni preteranu popustljivost, ali ni preteranu kontrolu (Vittie, 2003). U prilog toj tezi govore i istraživanja (Fan & Chen, 2001; Steinberg, 2001) kojima je utvrđeno da postoji korelacija između akademskog uspeha i integracije u zajednicu adolescenata sa načinom na koji opažaju vaspitni stil svojih roditelja. Naime, pokazalo se da učenici koji opisuju svoje roditelje kao brižne, tople i demokratske imaju bolji akademski uspeh i bolju integraciju u zajednici te da je uključenost roditelja u školske aktivnosti deteta veća ukoliko njegov vaspitni stil karakteriše brižnost i odlučnost.

Dakle, blago i odlučno roditeljstvo u periodu adolescencije znači odgajati decu s ljubavlju, toplinom, poštovanjem, uz istovremeno postavljanje granica i određenih ograničenja (Allen, 2016; Jul, 2014). Uz postavljanje ograničenja, treba obezbediti i ravnopravan dijalog između roditelja i adolescenata, čime se razvija odgovornost adolescenta i povećava nivo poverenja između roditelja i adolescenta (Jul, 2014). Takav vid podržavanja razvoja individue, za kakav se zalaže pozitivna disciplina, znači da roditelji čine sve što je u njihovoj moći da svom detetu pruže uslove da ostvare svoj jedinstveni potencijal. Adolescenti čiji je razvoj podržavan na taj način osećaju se sigurno u roditeljsku ljubav, bolje se povezuju sa drugima i bolje se ponašaju, osećaju se vrednim, samostalnim i sigurnim da budu kakvi jesu (Aldort, 2006; Allen, 2016).

Potencijali primene osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici za razvoj samopoštovanja adolescenata

U suočavanju sa izazovnim periodom razvoja kakav je adolescencija veoma je značajno da bude izgrađen visok nivo samopoštovanja koji obuhvata i verovanja o sopstvenoj kompetentnosti, vrednosti i značaju i emocionalna stanja koja iz toga proizilaze (Hewitt, 2009). Razvoj samopoštovanja, koji se odvija pod uticajem brojnih faktora, karakteriše opadanje prilikom prelaska iz jedne u narednu fazu razvoja i još intenzivniji razvoj u periodu adolescencije (Papalia et al., 1995), kada nivo samopoštovanja varira, sa tendencijom stabilizovanja (Abdel-Khalek, 2016).

S obzirom na to da pozitivna disciplina podrazumeva individualizovan pristup i oslanjanje na pozitivno u ličnosti pojedinca, moguće je pretpostaviti da njena primena, naročito u porodici, može doprineti izgradnji pozitivne slike adolescenta o sebi. Ipak, ne postoji dovoljno sprovedenih istraživanja koja bi potvrdila direktnu povezanost te dve varijable. Jedna od poteškoća proveravanja te pretpostavke je empirijske prirode i tiče se merenja varijable samopoštovanja, koja se dominantno meri na osnovu samoizveštavanja ispitanika, te ne postoji objektivni kriterijum sa kojim bi se poredio nivo samopoštovanja o kome ispitanici samoizveštavaju (Baumeister et al., 2003). Dakle, nivo ispitanog samopoštovanja pokazuje kako osoba vidi i procenjuje sebe, što naročito u adolescenciji može biti promenljivo i ne mora se nužno poklapati sa realnim nivoom samopoštovanja. Međutim, i pored pomenutih ograničenja, istraživanja te tematike su veoma dragocena, a posebno nalazi koji ukazuju na potencijalne rizike smanjene izraženosti samopoštovanja, naročito u periodu adolescencije:

pojava depresije, suicid, delinkvencija, upotreba psihoaktivnih supstanci, nisko akademsko postignuće (prema: Zuković & Stojadinović, 2021).

Razmatranje potencijala primene osnovnih polazišta pozitivne discipline za razvoj samopoštovanja u adolescenciji tesno je povezano sa pitanjem roditeljskog vaspitnog stila. Istraživanja su pokazala da adolescenti koji svoje roditelje istovremeno posmatraju i kao blage i kao odlučne imaju bolji akademski uspeh i manja je verovatnoća da će se uključiti u socijalno rizična ponašanja (Vittie, 2003), odnosno da je takav vaspitni stil povezan sa pozitivnim ishodima adolescenata (Deslandes & Bertrand, 2005; Minke & Anderson, 2005; Sheldon & Epstein, 2005). Na osnovu tih nalaza, posredno možemo pretpostaviti i da bolja integracija, uspeh adolescenata, neuključivanje u rizična ponašanja mogu biti u značajnoj korelaciji sa njihovim višim samopoštovanjem. S druge strane, neka ranija istraživanja (Buri, 1989; Felson & Zielinski, 1989) ukazuju na direktnu povezanost samopoštovanja i vaspitnog stila roditelja. Određeni autori (DeHart et al., 2006; Scholte et al., 2001) svojim istraživanjima su utvrdili pozitivnu korelaciju između samopoštovanja i procene roditeljskog ponašanja koje karakteriše pružanje podrške i brige. Postoje i druga istraživanja (Baumrind et al., 2010; Blondal & Adalbjarnardottir, 2009) koja su potvrdila uticaj primene pozitivne discipline roditelja na pozitivne ishode u adolescenciji i na samopoštovanje adolescenta. Prema rezultatima tih istraživanja, roditelji čiji stil karakterišu uključenost, prihvatanje i podržavanje psihološke autonomije deteta značajno doprinose njihovom višem samopoštovanju. Takođe, roditelji koji se sa svojom decom ponašaju više na osnovu prihvatanja i manje kontrole razvijaju visoko samopoštovanje svoje dece. Oni su topli, podržavaju svoju decu i na taj na način im pružaju i obezbeđuju visoku ličnu procenu i osećaj sopstvene vrednosti (Vafaeenejad et al., 2019; Zakeri & Karimpour, 2011).

Ti rezultati su bili pokretač i za realizaciju istraživanja koje će biti predstavljeno u daljem tekstu, sa težnjom da pružimo doprinos sagledavanju potencijalnih koristi primene osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici za razvoj samopoštovanja adolescenata.

Metod

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi povezanost između procene indikatora zastupljenosti pozitivne discipline u porodici i nivoa samopoštovanja adolescenata. Na osnovu postavljenog cilja, formulisani su sledeći zadaci istraživanja: 1. Ispitati procenu zastupljenosti pozitivne discipline u porodici iz ugla adolescenta te da li postoje razlike u proceni zavisno od pola adolescenata i nivoa obrazovanja roditelja; 2. Ispitati nivo samopoštovanja adolescenta te da li postoje razlike u nivou samopoštovanja zavisno od pola; 3. Ispitati postojanje povezanosti između merenih indikatora pozitivne discipline u porodici i nivoa samopoštovanja adolescenta te u kojoj meri procena zastupljenosti pozitivne discipline u porodici objašnjava nivo samopoštovanja adolescenata; 4. Ispitati moderatorsku ulogu pola adolescenata i obrazovnog nivoa majke i oca u odnosu između procene indikatora zastupljenosti pozitivne discipline u porodici i nivoa samopoštovanja adolescenata.

Instrumenti i varijable istraživanja

U svrhu ostvarivanja postavljenog cilja istraživanja korišćena su dva instrumenta:

– Rozenbergova skala za procenu samopoštovanja (Rosenberg's Self-Esteem Scale – RSES) (Rosenberg, 1965), koja je, uprkos opštim ograničenjima u merenju samopoštovanja, pokazala visok nivo valjanosti i relijabilnosti (Byrne, 1996; Gray-Little et al., 1997; Wylie, 1989, prema: Robins et al, 2001), što se potvrdilo i na nivou uzorka u našem istraživanju (Kronbahova alfa iznosi .867). Skala ima deset stavki, pri čemu je za odgovore korišćena petostepena skala Likertovog tipa (od 1 – uopšte se ne slažem do 5 – potpuno se slažem), za koju su u nekim od ranijih istraživanja (Leung, 2011) utvrđene vrlo slične psihometrijske karakteristike kao i za originalnu četvorostepenu skalu;

– skala za procenu indikatora pozitivne discipline u porodici konstruisana je za potrebe ovog istraživanja, na osnovu izučavanja teorijske osnove i postavki pozitivne discipline koje iznosi Džejn Nelsen (Nelsen, 2008). Skala za procenu indikatora pozitivne discipline u porodici sadrži deset stavki. Stavke na skali su grupisane u određene aspekte koji se odnose na ključna teorijska polazišta i postavke primene pozitivne discipline u kontekstu porodičnog vaspitanja: 1) usmerenost na dugoročne ciljeve u vaspitanju (npr. *Moji roditelji mi pomažu da uvidim posledice svog ponašanja i da razvijem odgovornost za njih*); 2) doslednost i oslanjanje na pozitivno u adolescentu (npr. *Moji roditelji uvek sprovedu reči u dela; Moji roditelji primećuju i moje pozitivne postupke, ne samo negativne*); 3) korišćenje kazni u porodičnom vaspitanju i njihova pravednost iz perspektive adolescenta (npr. *Smatram da su kazne koje mi roditelji daju nepravedne i veće od grešaka koje napravim*). Odgovori su izraženi u formi petostepene skale Likertovog tipa (1 – nikad, 2 – retko, 3 – ponekad, 4 – gotovo uvek, 5 – uvek). Imajući u vidu da je ta skala konstruisana za potrebe istraživanja, izvršena je eksplorativna faktorska analiza sa ciljem razumevanja komponentne strukture skale. Pre sprovođenja analize glavnih komponenta (Principal Component Analysis) ocenjena je prikladnost podataka za faktorsku analizu. Vrednost Kajzer–Mejer–Oklingovog pokazatelja bila je 0,91, što premašuje preporučenu vrednost od 0,60. I Bartletov test sferičnosti takođe je dostigao statističku značajnost, pa su podaci ocenjeni kao prikladni za analizu. Analizom glavnih komponenta je otkriveno da jedna komponenta pokazuje karakteristične vrednosti preko 1, što objašnjava 53,57% varijanse. Dakle, analiza glavnih komponenta je pokazala da je da je reč o jednofaktorskoj skali koja pokazuje zadovoljavajuće metrijske karakteristike (Kronbahova alfa iznosi .84).

Uzorak i statistički postupci

U istraživanju je učestvovalo 195 učenika drugog razreda srednje škole u Novom Sadu. Reč je o prigodnom uzorku učenika iz dve srednje stručne škole i jedne gimnazije, a struktura uzorka po merenim varijablama prikazane su u Tabeli 1.

Tabela 1

Struktura uzorka po polu učenika i obrazovanju roditelja

Pol		Obrazovni nivo roditelja							
		Majka			Otac				
Ženski	Muški	Osnovno obr.	Srednje obr.	Više obr.	Visoko obr.	Osnovno obr.	Srednje obr.	Više obr.	Visoko obr.
98	97	1	70	30	94	0	62	41	92
50,3%	49,7%	0,5%	35,9%	15,4%	48,2%		31,8%	21%	47,2%

Za statističku analizu korišćen je SPSS paket (20) i u okviru njega sledeći postupci: eksplorativna faktorska analiza, t-test nezavisnih uzoraka, korelacija, regresija, ANOVA, Process model 1 za analizu moderacije, provera pouzdanosti instrumenata i normalnosti distribucije podataka.

Rezultati istraživanja

Prvi istraživački zadatak bio je da adolescenti utvrde procenu indikatora pozitivne discipline u porodici. Utvrđeno je da aritmetička sredina na nivou cele skale iznosi 37,01 ($min = 17$, $max = 47$). Na osnovu aritmetičke vrednosti skale koja je na drugoj polovini raspodele moguće je konstatovati da je primena osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici procenjena kao umereno zastupljena. Dobijene vrednosti deskriptivne statistike za svaku stavku prikazane su u Tabeli 2.

Tabela 2

Deskriptivni pokazatelji skale procene indikatora pozitivne discipline u porodici

Stavka	Min	AS	Max
1. Moje roditelje interesuje kako se osećam i šta želim.	1	4,04	5
2. Moji roditelji se trude da razumeju situaciju u kojoj se nalazim ili grešku koju napravim.	1	3,91	5
3. Moje roditelje ne interesuju razlozi zbog kojih sam postupio na određeni način.	1	3,68	5
4. Moji roditelji mi ne dopuštaju da učestvujem u procesu nalaženja rešenja za problem ili situaciju u kojoj se nalazim.	1	1,80	5
5. Moji roditelji uvek sprovedu reči u dela.	1	3,54	5
6. Često ne dobijam obrazloženje za kazne koje mi odrede roditelji.	1	3,92	5
7. Smatram da su kazne koje mi roditelji daju nepravedne i veće od grešaka koje napravim.	1	3,75	5
8. Moji roditelji primećuju i cene i moje pozitivne postupke, ne samo negativne.	1	4,10	5
9. Moji roditelji mi pomažu da uvidim posledice svog ponašanja i da razvijem odgovornost za njih.	1	4,13	5

10. Moji roditelji se trude da mi pomognu da naučim nešto novo iz svake situacije ili greške koju napravim.	1	4,12	5
---	---	------	---

Za potrebe ispitivanja razlika u proceni indikatora pozitivne discipline u porodici u odnosu na pol adolescenata primenjen je t-test nezavisnih uzoraka. Dobijeni rezultati (Tabela 3) pokazuju da adolescentkinje u većoj meri opažaju indikatore pozitivne discipline u porodici nego adolescenti, ali dobijena razlika u proceni nije na statistički značajnom nivou.

Tabela 3
Procena indikatora pozitivne discipline i pol adolescenata

	Pol	N	AS	SD	t	p
Indikatori pozitivne discipline u porodici	Muški	97	36,15	7,40	-1,652	.10
	Ženski	98	37,87	7,06		

U svrhu ispitivanja razlika u adolescentskoj proceni indikatora pozitivne discipline u porodici u odnosu na obrazovni nivo roditelja sprovedena je jednofaktorska analiza varijanse (Tabele 4 i 5). Rezultati su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike u proceni indikatora pozitivne discipline u porodici zavisno obrazovnog nivoa majki i očeva.

Tabela 4
Procena indikatora pozitivne discipline u porodici i obrazovni nivo majki

	N	AS	SD	F	p
Osnovna škola	1	36,30	0	.312	.817
Srednja škola	70	36,40	7,91		
Viša škola	30	36,90	6,73		
Fakultet	94	37,50	7,00		
Ukupno	195	37,01	7,26		

Dodatne analize primenom Tukey testa nisu pokazale statistički značajne razlike u proceni indikatora pozitivne discipline u porodici među grupama adolescenta čije majke imaju različit nivo obrazovanja. Ipak, na osnovu aritmetičkih sredina možemo videti da najveći skor na skali za procenu indikatora pozitivne discipline u porodici pokazuju adolescenti čije su majke fakultetski obrazovane, a najniži skor adolescenti čije majke imaju srednje i osnovnoškolsko obrazovanje.

Tabela 5
Procena indikatora pozitivne discipline u porodici i obrazovni nivo oca

	N	AS	SD	F	p
Osnovna škola	0	–	–	.400	.671
Srednja škola	62	36,41	7,38		
Viša škola	41	36,87	7,80		
Fakultet	92	37,47	6,98		
Ukupno	195	37,01	7,26		

Kao i u slučaju sa majkama, dodatne analize nisu pokazale da postoje statistički značajne razlike u adolescentskoj proceni u odnosu na obrazovni nivo očeva. Ipak, iz deskriptivnih pokazatelja (Tabela 5), uviđamo blagi porast procene indikatora pozitivne discipline u porodici sa porastom obrazovnog nivoa oca.

Drugi istraživački zadatak bio je da se utvrdi nivo samopoštovanja adolescenata. Vrednost aritmetičke sredine od 38,07 ($min = 14$, $max = 50$) pokazuje da ispitani adolescenti ispoljavaju visok nivo samopoštovanja. Ispitivanjem razlika u nivou samopoštovanja adolescenata u odnosu na pol nisu utvrđene statistički značajne razlike (Tabela 6).

Tabela 6
Samopoštovanje i pol adolescenata

	Pol	N	AS	SD	t	p
Samopoštovanje	Muški	97	38,31	8,06	.43	.66
	Ženski	98	37,82	7,79		

Treći istraživački zadatak bio je da se ispita povezanost između procene indikatora pozitivne discipline u porodici i nivoa samopoštovanja adolescenta. Primenjen je Pirsonov koeficijent linearne korelacije (Tabela 7).

Tabela 7
Korelacija između procene indikatora pozitivne discipline u porodici i nivoa samopoštovanja adolescenata

	Indikatori pozitivne discipline u porodici	Samopoštovanje adolescenata	p
Indikatori pozitivne discipline u porodici	1	.87	.00
Samopoštovanje adolescenata	.87	1	

Sprovedena statistička analiza potvrdila je da postoji statistički značajna i pozitivna povezanost između procene indikatora pozitivne discipline u porodici i nivoa samopoštovanja adolescenta. Dobijeni rezultati pokazuju da kako raste procena indikatora pozitivne discipline u porodici, raste i nivo samopoštovanja adolescenta.

Da bi se sagledalo u kojoj meri procena indikatora pozitivne discipline u porodici objašnjava ispoljen nivo samopoštovanja adolescenata odrađena je regresija (Tabela 8). Utvrđeno je da procena indikatora pozitivne discipline u porodici objašnjava 36,2% varijable samopoštovanja adolescenata.

Tabela 8
Regresija – mera u kojoj procena indikatora pozitivne discipline u porodici objašnjava nivo samopoštovanja adolescenata

	R	R ²	Kor. R ²	p
Indikatori pozitivne discipline u porodici	.602	.362	5.82	.00

Četvrti istraživački zadatak bio je da se odredi moderatorska uloga pola ispitanika i obrazovnog nivoa roditelja. Stoga je urađena procesna analiza interakcije tih varijabli i

njihovog uticaja na odnos između procene indikatora pozitivne discipline u porodici i nivoa samopoštovanja adolescenata. Nije se pokazalo da je model koji je uključivao varijablu procene indikatora pozitivne discipline u porodici i pol adolescenata statistički značajan ($p = .66$).

Pokazalo se da je i model koji je uključivao varijablu procene indikatora pozitivne discipline u porodici i obrazovni nivo majke statistički neznačajan ($p = .54$). Takođe, nije pronađena statistički značajna moderatorska uloga obrazovnog nivoa očeva u odnosu između primene osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici i samopoštovanja adolescenata ($p = .70$).

Diskusija

Na osnovu adolescentske procene primene osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici, uviđamo da su stavke koje se odnose na usmerenost na dugoročne ciljeve u vaspitanju, individualni pristup i oslanjanje na pozitivno u adolescentu ocenjene kao najzastupljenije. Ti aspekti predstavljaju suštinske postulate primene pozitivne discipline u porodičnom vaspitanju i pretpostavlja se da kao takve doprinose da se adolescenti osećaju poštovano i podržano, da imaju osećaj pripadnosti, da su efikasni na duge staze (dugoročni ciljevi), da razviju životne i socijalne veštine, da otkriju za šta jesu sposobna (razvijanje samopoštovanja, moći i autonomije) (Erdeljan, 2015). Ipak, iako su ti aspekti primene pozitivne discipline u porodičnom vaspitanju uzeti u obzir prilikom konstrukcije skale, eksplorativna faktorska analiza je ukazala na postojanje jednog faktora te pojedinačnom tumačenju stavki na skali treba pristupiti oprezno. Dalje, ukoliko posmatramo celokupan skor na skali procene indikatora pozitivne discipline u porodici, uviđamo da se on nalazi na drugoj polovini raspodele, što nam govori da adolescenti procenjuju da su osnovni postulati pozitivne discipline zastupljeni u porodičnom vaspitanju. Dodatnim analizama nisu pronađene statistički značajne razlike u proceni indikatora primene pozitivne discipline u porodici u odnosu na pol i obrazovni nivo majki i očeva.

Drugi zadatak sprovedenog istraživanja bio je da se utvrdi nivo samopoštovanja adolescenata. Ispitani adolescenti su pokazali visok nivo samopoštovanja, što se može dovesti u vezu sa rezultatima istraživanja koji pokazuju tendenciju stabilizovanja samopoštovanja u ovom periodu (Rosenberg, 1986, prema: Tashakkori et al., 1990). Rezultati do kojih su došli drugi istraživači (Wade et al., 1989) ukazuju na sistematičan rast ispoljenog samopoštovanja tokom adolescencije i na stabilnost samopoštovanja u celini, ali ne i na stabilnost pojedinačnih aspekata samopoštovanja. Prosečan skor razlika u nivou samopoštovanja prema polu ispitanika pokazuje razlike u samopoštovanju u korist adolescenata muškog pola, ali ne na statistički značajnom nivou. Te rezultate treba tumačiti i u svetlu ranijih istraživanja te tematike. Istraživanje Stejgera i saradnika (Steiger et al., 2014) pokazalo je da adolescenti ispoljavaju viši nivo globalnog samopoštovanja i pozitivnije percepcije o svom fizičkom izgledu i akademskim kompetencijama nego adolescentkinje. Neka od istraživanja takođe govore u prilog tome da osobe muškog pola samoizveštavaju o višem nivou samopoštovanja i da najveći rodni jaz kada je ta varijabla u pitanju postoji upravo u adolescenciji (Kling

et al., 1999; Thorne & Michaelieu, 1996), pri čemu ta razlika ostaje primetna i tokom rane i srednje mladosti, a zatim se u kasnijem uzrastu smanjuje i potencijalno nestaje (Robins et al., 2002; Zeigler-Hill & Myers, 2012). Postojanje rodnog jaza u nivou samopoštovanja moguće je tumačiti uvreženim tendencijama porodičnog vaspitanja da se dečacima pruža veća autonomija, različitim rodnim ulogama u smislu većeg vrednovanja samopouzdanja dečaka i akcentom na fizičkom izgledu devojčica što, zajedno sa pritiscima medija, potencijalno može dovesti do nižeg samopoštovanja adolescenta ženskog pola (Steiger et al., 2014). Dalje, nije se pokazalo da su razlike u samopoštovanju adolescenata u odnosu na obrazovni nivo majki i očeva statistički značajne. Ipak, na osnovu dobijenih rezultata moguće je uočiti blago više vrednosti samopoštovanja adolescenta čiji roditelji imaju viši obrazovni nivo. Takva tendencija je uočena i u ranijim istraživanjima (Bachman et al, 2011; Raymore et al., 1994; Rosenberg & Pearlin, 1978) kojima je pokazano da obrazovanje roditelja ima mali, ali statistički značajan efekat na samopoštovanje adolescenata, odnosno da visok obrazovni nivo roditelja pozitivno korelira sa samopoštovanjem adolescenata.

Ispitivanjem relacija između prediktorske i kriterijumske varijable utvrđeno je da sa porastom adolescentske procene indikatora pozitivne discipline u porodici potencijalno raste i samopoštovanje adolescenata. Rezultati regresione analize su pokazali da procena indikatora pozitivne discipline na statistički značajnom nivou objašnjava 36,2% varijable samopoštovanja adolescenata, što pokazuje da postoji značajna prediktorska moć indikatora pozitivne discipline u porodici za razvoj samopoštovanja adolescenata. Takav nalaz se posredno može dovesti u vezu i sa nalazima nekih ranijih istraživanja koja se posredno dotiču ključnih postulata pozitivne discipline. Naime, rezultati nekih istraživanja o vaspitnim postupcima roditelja (Buri et al., 1988; Nelsen, 2008; Scholte et. al, 2001) pokazali su da adolescenti čiji su roditelji brižni i odlučni pokazuju viši nivo samopoštovanja, te da su roditeljsko prihvatanje, uključenost i stilovi podržavanja psihološke autonomije značajni pozitivni prediktori samopoštovanja adolescenata. Takođe, neka su istraživanja (Herz & Gullone, 1999) pokazala da roditelji koji svoju decu više prihvataju i manje kontrolišu razvijaju visoko samopoštovanje svoje dece na višem nivou, to jest da visok nivo roditeljskog prihvatanja doprinosi višoj proceni sopstvenih vrednosti i kompetencija. Nasuprot tome, mladi čiji roditelji iskazuju manje prihvatajuće ponašanje pokazuju lošu percepciju sebe i nisko samopoštovanje.

Poslednji istraživački zadatak je bio da se utvrdi moderatorska uloga obrazovnog nivoa majki i očeva u odnosu između indikatora pozitivne discipline u porodici i samopoštovanja adolescenata. Dobijeni rezultati su pokazali da obrazovni nivo roditelja nema statistički značajnu moderatorsku ulogu. Takvi rezultati, kada se dovedu u vezu sa pomenutim rezultatom da postoji značajna prediktorska moć indikatora pozitivne discipline u porodici za razvoj samopoštovanja adolescenata, vode ka pretpostavci da primena osnovnih postulata pozitivne discipline u porodičnom vaspitanju ima univerzalni značaj, bez obzira na karakteristike deteta ili roditelja. U skladu sa tim, otvara se prostor za senzibilisanje i obuku roditelja u oblasti primene osnovnih polazišta pozitivne discipline, posebno ako se uzmu u obzir potencijalni pozitivni efekti takvog pristupa vaspitanju u periodu adolescencije.

Zaključak

Iako je prikazano istraživanje sprovedeno na prigodnom uzorku, što onemogućava generalizovanje dobijenih nalaza, izneti rezultati ipak daju osnova da se primena osnovnih polazišta pozitivne discipline u porodici prepoznata kao značajan resurs za osnaživanje i učvršćivanje samopoštovanja individua tokom adolescencije. Naime, nesporno je da porodica, kao primarno vaspitno okruženje, može i treba da bude ključni kontekst za primenu bazičnih postulata pozitivne discipline koji se odnose na individualizovan pristup, doslednost, oslanjanje na pozitivno u adolescentu i fokusiranost na dugoročne ciljeve u vaspitanju. Nalaz da su adolescenti upravo te aspekte pozitivne discipline procenili kao najzastupljenije ukazuje na potencijalan značaj koji bi ostvarilo osnaživanje roditelja u ovoj oblasti.

Takođe, osnaživanje roditelja u oblasti primene osnovnih polazišta pozitivne discipline treba posmatrati i kao važan resurs za stvaranje boljeg i pravednijeg društva čiji se članovi međusobno uvažavaju (Durrant, 2016). U tom smislu je efekte primene takvog vaspitnog pristupa u porodici na razvoj samopoštovanja dece i mladih moguće sagledati i u aspektu razvoja prosocijalnog ponašanja. Naime, s obzirom na to da su istraživanja (Santrock, 1996, prema: Dobrescu, 2013) pokazala da je samopoštovanje značajan protektivni faktor u preveniranju asocijalnih oblika ponašanja, uključivanje ključnih principa pozitivne discipline u porodičnom vaspitanju može da doprinese razvoju dece koja su empatična, nenasilna i koja pokazuju poštovanje prema drugima. Stoga se važnost osnaživanja roditelja u domenu primene osnovnih postulata pozitivne discipline ne ogleda samo na ličnom već i na društvenom planu.

Literatura

- Abdel-Khalek, A. (2016). Introduction to the Psychology of Self – Esteem. In F. Holloway (Ed.), *Self-esteem: perspectives, influences, and improvement strategies* (pp. 1-8). Nova Science Publishers.
- Adler, A. (1997). *Understanding life: An introduction to the Psychology of Alfred Adler*. Oneworld.
- Aldort, N. (2006). *Raising our children, Raising Ourselves: Transforming Parent-Child Relationships from Reaction and Struggle to Freedom, Power and joy*. Book Publisher Network.
- Allen, K. (2016). *Theory, research, and practical guidelines for family life coaching*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29331-8>
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity, 10*(4), 445-473.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, method, and culture. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 70*(4), 1–147.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles. *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1–44.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and practice, 10*(3), 157-201.

- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: a longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-749.
- Buri, J. R. (1989). Self-esteem and appraisals of parental behavior. *Journal of Adolescent Research*, 4(1), 33-49.
- Buri, J. R., Louis Elle, P. A., Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(2), 271-282.
- DeHart, T., Pelham, B. W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(1), 1-17.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parental involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Dobrescu, A. (2013). *Adolescent self-esteem*. Bulletin of the Transilvania University of Braşov.
- Durrant, E. J. (2016). *Positive discipline in everyday parenting*. Save the Children.
- Erdeljan, Ž. (2015). Pozitivna disciplina: kako razvijati odgovornost i motivaciju dece? *Krugovi detinjstva*, 2(1), 4-10.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51(3), 727-735.
- Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R. M. (2013). Positive Discipline: Helping children develop belonging and coping resources using Individual Psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 69(4), 294-304.
- Herz, L., & Gullone, E. (1999). The relationship between self-esteem and parenting style: A cross-cultural comparison of Australian and Vietnamese Australian adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(6), 742-761. <https://doi.org/10.1177/0022022199030006005>
- Hewitt, J. P. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Jul, J. (2014). *Obitelji sa tinejdžerima*. Naklada Pelago.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Leung, S. O. (2011). A comparison of psychometric properties and normality in 4-, 5-, 6-, and 11-point likert scales. *Journal of Social Service Research*, 37(4), 412-421.
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185.
- Nelsen, Dž. (2008). *Pozitivna disciplina od A do Š*. Leo Komerč.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Gething, L. (1995). *Life span development*. McGraw-Hill.
- Raymore, L. A., Godbey, G. C., & Crawford, D. W. (1994). Self-esteem, gender, and socioeconomic status: their relation to perceptions of constraint on leisure among adolescents. *Journal of Leisure Research*, 26(2), 99-118.
- Redklif, S. Č. (2007). *Podžite svoju decu bez podizanja glasa*. Leo Komerč.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M., & Pearlin, L. I. (1978). Social Class and Self-Esteem among Children and Adults. *American Journal of Sociology*, 84(1), 53-77.
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M., & Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 71-94.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338. <https://doi.org/10.1037/a0035133>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.
- Tashakkori, A., Thompson, V. D., Wade, T. J., & Valente, E. (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. *Personality and Individual Differences*, 11(9), 885-893.
- Thorne, A., & Michaelieu, Q. (1996). Situating Adolescent Gender and Self-Esteem with Personal Memories. *Child Development*, 67(4), 1374-1390.
- Vafaenejad, Z., Elyasi, F., Moosazadeh, M., & Shahhosseini, Z. (2019). Psychological factors contributing to parenting styles: A systematic review. *F1000Research*, 7(906), 1-23. <https://doi.org/10.12688/f1000research.14978.2>
- Vittie, M. S. (2003). *Research supporting positive discipline in homes, schools and communities*. <https://positivediscipline.org/resources/Documents/ResearchSupportingPositiveDisciplineinHomesSchoolsandCommunities.pdf>
- Wade, T. J., Thompson, V. D., Tashakkori, A., & Valente, E. (1989). A longitudinal analysis by race differences in predictors of adolescent self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 717-729.
- Zakeri, H., & Karimpour, M. (2011). Parenting styles and self-esteem. *Procedia-social and behavioral sciences*, 29(4), 758-761.
- Zeigler-Hill, V., & Myers, E. M. (2012). A review of gender differences in self-esteem. In S. P. McGeown (Ed.), *Psychology research progress. Psychology of gender differences* (pp. 131-143). Nova Science Publishers.
- Zuković, S., & Stojadinović, D. (2021). Applying Positive Discipline in School and Adolescents' Self-esteem. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-1-1-11>

Primljeno: 08. 05. 2022.

Korigovana verzija primljena: 03. 07. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 10. 07. 2022.

Positive Discipline in the Family as a Resource in the Development of Self-Esteem in Adolescence

Slađana Zuković

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Dušica Stojadinović

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Abstract

This paper starts with the assumption that the application of the basic principles of positive discipline in the family can provide significant potential for the development of adolescents' self-esteem. Such an assumption is based on an understanding of positive discipline as an approach to parenting which provides clear rules and equality in dialogue between parents and adolescents, thus developing responsibility in adolescents and increasing their ability to overcome risky situations. Based on this, a study has been carried out to examine the relationship between the assessment of indicators of positive discipline in the family and self-esteem levels in adolescents. The sample consisted of 195 high school students from Novi Sad. Data were obtained using the Rosenberg Self-Esteem Scale, as well as the Positive Family Discipline Indicators Scale, constructed for the purposes of this study. The results suggest that the prevalence of implementation of the basic principles of positive family discipline is rated as moderate; the items relating to orientation towards long-term parenting goals, and to an individual approach and reliance on the positive in adolescents, are rated as most prevalent. The study indicates that the adolescents in the sample generally have a high level of self-esteem, and that there is a positive correlation between the rating of indicators of positive discipline in the family and the level of adolescents' self-esteem. Moreover, the obtained results suggest that the rating of indicators of positive discipline in the family can be perceived as a good predictor of adolescents' self-esteem levels. Based on these findings, it is possible to conclude that the implementation of the basic principles of positive discipline in the family can be recognized as a resource for reinforcing and consolidating self-esteem in adolescence, which points to the significance of and need for empowering parents in this area.

Keywords: adolescents, family, positive discipline, parents, self-esteem.

Позитивная дисциплина в семье как ресурс развития самооценки в период adolescence

Сладжана Зукович

Кафедра педагогики, Философский факультет, Университет Нови-Сад, Нови-Сад, Сербия

Душица Стоядинович

Кафедра педагогики, Философский факультет, Университет Нови-Сад, Нови-Сад, Сербия

Резюме *Статья основана на предположении, что применение основных принципов позитивной дисциплины в семье может обеспечить значительный потенциал для развития самооценки подростков. В основе этого предположения лежит понимание позитивной дисциплины как подхода в воспитании, обеспечивающего четкие правила и равноправный диалог между родителями и подростками, развивающего у подростков, ответственность и повышающего их способность преодолевать рискованные ситуации. На этой основе были проведено исследование, посвященное вопросу о связи оценки показателей позитивной дисциплины в семье с уровнем самооценки подростков. В эксперименте приняли участие 195 учеников общеобразовательных школ города Нови-Сад, а для сбора данных использовалась шкала Розенберга, для определения уровня самооценки, а также Шкала оценки показателей позитивной дисциплины в семье, построенная для целей этого исследования. Результаты показали, что наличие применения основных принципов позитивной дисциплины в семье оценивается как умеренное, при том, что пункты, которые относятся к нацеленности на долгосрочные цели в воспитании, а также индивидуальный подход и опора на позитив у подростка, оценены как наиболее присутствующие. Установлено, что обследованные подростки, в целом имеют высокий уровень самооценки, причем оценка показателей положительной дисциплины в семье и уровень самооценки подростками, положительно коррелируют между собой. Также полученные результаты свидетельствуют о том, что оценку показателей позитивной дисциплины в семье можно рассматривать как хороший предиктор уровня самооценки подростков. На основании представленных выводов заключается, что применение основных принципов позитивной дисциплины в семье можно признать ресурсом укрепления и усиления самооценки в период adolescence, что предполагает важность и необходимость расширения возможностей родителей в этой сфере.*

Ключевые слова: подростки, семья, позитивная дисциплина, родители, самооценка.

Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata¹

Žana Živković Rančić²

Departman za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Niš, Srbija

Jelisaveta Todorović

Departman za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Niš, Srbija

Apstrakt

U ovom radu istraživali smo da li su vaspitni stilovi roditelja procenjeni od adolescenata statistički značajni prediktori formalnooperacionalnog mišljenja. Za potrebe istraživanja korišćeni su: adaptirana verzija Upitnika roditeljskih stilova i dimenzija koji meri dimenzije autoritarnog, autoritativnog i permisivnog stila i Bondov test logičkih operacija. U istraživanju je učestvovalo 200 učenika Tehničke škole u Pirotu (54,5% dečaka; prosečna starost ispitanika 17 godina). Istraživanjem je potvrđena glavna hipoteza da su vaspitni stilovi roditelja statistički značajan prediktor formalnooperacionalnog mišljenja. Kada je u pitanju vaspitni stil majke, doprinos predikciji formalno-operacionalnog mišljenja daju dimenzije povezanost (sa pozitivnim predznakom β -koeficijenta) i neobjašnjavanje (sa negativnim predznakom β -koeficijenta). Ako posmatramo vaspitni stil oca, doprinos predikciji formalno-operacionalnog mišljenja daju dimenzije regulacija (sa pozitivnim predznakom β -koeficijenta) i prinuda (sa negativnim predznakom β -koeficijenta). Glavni zaključak istraživanja je da određeni stilovi roditeljstva značajno doprinose razvoju formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata. Bolje razumevanje uloge vaspitnih stilova u procesu razvoja formalnih operacija može doprineti podsticanju pozitivnih stilova roditeljstva, čime bi se potpomogao sveukupan kognitivni razvoj te i razvoj formalnih operacija.

Ključne reči: vaspitni stilovi, formalnologičke operacije, adolescencija.

1 Ovo istraživanje je podržalo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-68/2022-14/200165).

2 z.zivkovic.rancic-18743@filfak.ni.ac.rs

Uvod

Uloga roditelja je značajna za kognitivni razvoj deteta uopšte, pa i razvoj formalno-operacionalnog mišljenja (Piaget, 1972; Stepanović, 2006). Pokazalo se da je podsticanje intelektualne radoznalosti dece i sklonosti ka traganju za uzrocima i objašnjenjima pojava značajan aspekt roditeljske medijacije razvoja formalnih operacija (Stepanović, 2006). Formalnooperacionalno mišljenje predstavlja završni stadijum razvoja mišljenja koji počinje u ranoj adolescenciji, kada nastaje nov kvalitet reverzibilnosti kognitivnih operacija (Piaget, 1972). U različitim razvojnim teorijama ističe se da je adolescencija period tranzicije tokom kojeg se dešavaju značajne promene u kogniciji, afektima, socijalnim odnosima i ponašanju. Razvoj logičkog mišljenja, apstrakcije i metakognitivnog funkcionisanja omogućava uopštavanje i integraciju iskustava. Takav kognitivni skok omogućava da se o odnosima vezanosti misli i bude fleksibilniji, da se oni porede, analiziraju i da se sa crno-belog stanovišta o sebi i drugima pređe na objektivniju i celovitiju predstavu sebe i drugih. Početak formalnooperacionalnog rezonovanja omogućava adolescentima da razmišljaju apstraktno i usmerava ih da preispituju postojeće odnose sa roditeljima. Porodica može biti u većoj ili manjoj meri stimulaturna za razvoj mišljenja i može da utiče na brzinu javljanja formalnih operacija (Piaget, 1972; Pijaže i Inhelder, 1978; Stepanović, 2006).

Vaspitni stilovi roditelja

Roditelji svojim ličnim primerom usmeravaju decu ka učenju mnogih životnih vrednosti i pravila koji oblikuju detetov rast i razvoj. Vaspitni stil se definiše kao relativno dosledan način ponašanja roditelja kojim se uspostavlja ukupan odnos sa detetom (Matejević, 2007). On podrazumeva emocionalnu klimu u kojoj se odvija međudelovanje roditelj–dete (Čudina Obradović i Obradović, 2006). Vaspitni stil počinje da se formira veoma rano i proteže se kroz celokupno detinjstvo i mladost (Todorović, 2005). Iako se promenom detetovih razvojnih potreba vaspitni ciljevi i disciplinski zahtevi postepeno menjaju, emocionalni odnos koji prožima vaspitanje u osnovi ostaje postojan (Todorović, 2005). Dajana Baumrind (Baumrind, 1966) razlikuje tri stila roditeljstva: autoritarni, autoritativni i permisivni. Autoritarni vaspitni stil podrazumeva visoko izraženu roditeljsku kontrolu, njihovo strogo i nadmoćno ponašanje i očekivanje poslušnosti dece. Taj stil odlikuje visoka kontrola, često neprilagođena uzrastu, i nizak stepen topline. Autoritarni roditelj ne podstiče verbalnu interakciju, verujući da bi dete trebalo da prihvati reč roditelja kao jedino ispravnu (Baumrind, 1966). Roditelj vidi poslušnost kao vrlinu, koristi kažnjavanje i nasilne mere da bi obuzdao samovolju deteta, kada se detetove akcije ili verovanja ne podudaraju sa onim što on smatra ispravnim ponašanjem. Najvažniji zadatak takvog vaspitnog stila je postavljanje granica i pravila, a glavni vaspitni ciljevi su izgrađivanje samokontrole i poslušnosti. Deca koja rastu u autoritarnom okruženju imaju promenljivo raspoloženje, razdražljiva su i povučena, što otežava njihovu socijalizaciju (Todorović, 2005).

Autoritativni vaspitni stil podrazumeva visoke zahteve prilagođene uzrastu deteta, granice i kontrolu, ali i visoku emocionalnu toplinu i podršku. Autoritativni roditelji postavljaju jasne zahteve i pravila ponašanja, objašnjavajući pritom deci razloge zbog kojih

ta pravila treba da primenjuju. Roditelj ističe svoju perspektivu odrasle osobe, ali priznaje i dečje invididualne interese i specijalne veštine, podstiče verbalnu interakciju i međusobno razumevanje (Baumrind, 1966). Glavni vaspitni ciljevi su razvijanje detetove samostalnosti, motivisanosti, radoznalosti i kreativnosti. Deca koja odrastaju u autoritativnom okruženju spontana su i slobodno izražavaju misli i osećanja (Čudina Obradović i Obradović, 2006), prijateljski su nastrojena prema vršnjacima, istraživački usmerena, kooperativnija u odnosu sa roditeljima i usmerena na visoka postignuća (Matejević i Todorović, 2012).

Permisivni roditeljski stil podrazumeva topao emocionalni odnos prema deci, ali nedostaju jasno definisana pravila ponašanja. Permisivan roditelj preterano ugađa svojoj deci i nije u stanju da održi kontrolu nad njihovim ponašanjem (Baumrind, 1966). Prevelika sloboda stvara osećaj nesigurnosti i nesposobnost snalaženja male dece, što podstiče impulsivno i agresivno ponašanje deteta (Čudina Obradović i Obradović, 2006). Permisivni roditelji dozvoljavaju deci da uređuju svoje aktivnosti, izbegavaju praktikovanje kontrole i u niskom stepenu decu stavljaju pred zahtev konformiranja sa socijalnim normama (Matejević i Todorović, 2012). U skladu sa tim, deca permisivnih roditelja generalno ispoljavaju impulsivno ponašanje sa naznakama agresivnosti (Baumrind, 1966). Ta deca su često prosti pobunjenici sa niskom socijalnom odgovornošću, prividno nezavisni i sa niskim postignućima.

Ukratko, roditeljski vaspitni stil je, smatra Dajana Baumrind, moguće opisati dvema dimenzijama (Čudina Obradović i Obradović, 2006; Pavićević i Stojiljković, 2016): afektivna (roditeljska toplina nasuprot emotivnoj hladnoći) i dimenzija kontrole (popustljivo nasuprot restriktivnom vaspitanju). Autoritativni roditelji obezbeđuju čvrstu kontrolu i postavljaju visoke zahteve, ali, s druge strane, pružaju toplinu i osetljivost za dečje potrebe i podstiču njihovu samostalnost (Baumrind & Thompson, 2002). Iako u različitim kulturama postoje različite alternative autoritativnom vaspitnom stilu, nijedna studija nije pokazala da autoritativno roditeljstvo može biti štetno ili manje efikasno u dostizanju ciljeva vaspitanja (Matejević i Todorović, 2012).

Osnovna ideja od koje se polazi u ovom radu jeste da autoritativan vaspitni stil, koji karakterišu emocionalna toplina roditelja, komunikacija, objašnjavanje, tumačenje i podsticanje detetove radoznalosti, može biti povezan sa višim stepenom razvoja formalnooperacionalnog mišljenja na adolescentnom uzrastu.

Formalnooperacionalno mišljenje

Prema teoriji kognitivnog razvoja istaknutog razvojnog psihologa Žana Pijažea (Piaget, 1972), psihički razvoj osobe počinje rođenjem, a završava se u odrasloj dobi i, kao i fizički razvoj, teži ravnoteži. Osnove logičkog mišljenja počinju da se implementiraju pre usvajanja jezika, senzornim i motoričkim aktivnostima u interakciji sa okolinom, odnosno sociokulturnim okruženjem, i to je ono što stvara iskustvo. Razvoj inteligencije prolazi kroz četiri glavna stadijuma, čiji je redosled postojan i nepromenljiv, a to su: senzomotorni stadijum (od rođenja do pojave simboličke funkcije), preoperacionalni stadijum (od 1–2 do 7–8 godine), stadijum konkretnih operacija (od 7–8 do 11–12 godine) i stadijum formalnih operacija (od 11–12 do 15–16 godine). Nužnost redosleda javljanja tih stadijuma ne znači

da su oni nasledno predodređeni već je to proizvod aktivnosti subjekta koji je potpuno ovladao mogućnostima jednog stadijuma i koji ga prevazilazi prelaskom na sledeći (na primer, od konkretnih ka formalnim operacijama). Formalnooperacionalno mišljenje predstavlja završni stadijum razvoja mišljenja koji počinje u ranoj adolescenciji, kada nastaje nov kvalitet reverzibilnosti kognitivnih operacija (Piaget, 1972). Tada počinje koordinacija grupisanja klasa i relacija, što u prethodnom stadijumu nije bio slučaj. To će omogućiti stvaranje celovite kognitivne strukture u kojoj su inverzija i reciprocitet povezani tako da je svaka operacija inverzna nekoj drugoj i recipročna nekoj trećoj operaciji.

Glavne karakteristike formalnooperacionalnog mišljenja su: sposobnost razdvajanja realnog i mogućeg, hipotetičko-deduktivno mišljenje, odvajanje forme od sadržaja, propozicionalno mišljenje i kombinatorika (Gruber & Voneshe, 1995; Stepanović, 2004b).

Odvajanje forme od sadržaja. U stadijumu konkretnih operacija deca su usmerena na konkretne objekte i saznanja o njima (Stepanović, 2004a) i teško im je da izvode zaključke koji se kose sa realnošću (Pijaže, 1990). U stadijumu formalnih operacija forma se odvaja od sadržaja i adolescent postaje sposoban da pravilno rasuđuje o propozicijama u čiju istinitost ne mora nužno da veruje (Pijaže, 1990).

Razdvajanje realnog i mogućeg. U stadijumu konkretnih operacija deca se drže realnosti i retko zalaze u domen hipotetičkog. Adolescent refleksijom premašuje sadašnjost (Pijaže i Inhelder, 1978) i za njega je realnost samo jedan poseban slučaj, jedan od mogućih ishoda (Stepanović, 2004a). Kada rešavaju neki problem, adolescenti tragaju za svim mogućim rešenjima, a nakon toga postupno proveravaju koje je rešenje ostvarljivo pod datim okolnostima.

Hipotetičko-deduktivno mišljenje. Rezonovanje dece u stadijumu konkretnih operacija čvrsto se oslanja na podatke dostupne čulima i sopstvena iskustva sa problemom koji se rešava. Adolescenti su sposobni da rezonuju o tvrdnjama koje su samo moguće i to je početak hipotetičko-deduktivnog mišljenja, pošto ono podrazumeva rezonovanje o hipotezama (Piaget, 1953; Pijaže, 1990).

Propozicionalno mišljenje. Pijaže ističe da je mišljenje u stadijumu konkretnih operacija *intrapropozicionalno* jer dete rasuđuje uzimajući u obzir pojedinačne propozicije. Mišljenje adolescenata je *interpropozicionalno* jer su oni sposobni da produkuju i verifikuju propozicije i da ih kombinuju (Stepanović, 2004a). Pijaže formalne operacije naziva operacijama drugog reda, to jest *operacijama na operacijama* (Piaget, 1977). To znači da operacija može da postane predmet operacije višeg reda, misao može postati predmet analize, odnosno predmet mišljenja (Piaget, 1972).

Kombinatorika. Za razliku od stadijuma konkretnih operacija u kome se objekti postupno kombinuju, kombinacije ostaju nepotpune a uopštavanja izostaju, u stadijumu formalnih operacija postaje moguće kombinovanje ideja i hipoteza. Međutim, suština nije u samom kombinovanju već u sposobnosti adolescenta da to čini sistematično (Piaget, 1972). Elementi koji se kombinuju mogu biti konkretni objekti, iskazi ili faktori koji deluju na fizičke pojave (Gruber & Voneshe, 1995).

U literaturi postoje različiti stavovi o uzrastu u kojem se pojavljuju formalne operacije. Pojedini nalazi govore u prilog tome da ispitanici mlađi od 12 godina manifestuju taj oblik

mišljenja (Brainerd, 1978; Goswami, 2001), dok rezultati drugih istraživanja potvrđuju da čak veliki broj odraslih nema formalne operacije (Cole & Cole, 1993; Noeltling, 1980). Rezultati longitudinalne studije koju je sproveo Bradmec (Bradmetz, 1999) u Francuskoj od 1984. do 1988. godine, na uzorku od 104 deteta, pokazuju nisko postignuće na testu formalnologičkih operacija na uzrastu adolescenata od 15 godina te upućuju na zaključak da sa 15 godina formalnologičko mišljenje nije potpuno razvijeno (Bradmetz, 1999).

Porodica kao faktor kognitivnog razvoja i razvoja formalnooperacionalnog mišljenja

U relevantnoj literaturi se ističe da su faktori porodične sredine i stilovi roditeljstva važne determinante kognitivnog razvoja deteta. Roditeljska uključenost, ohrabrivanje i emocionalna toplina značajno utiču na domete u razvoju inteligencije u ranom detinjstvu (Berk, 2008). Istraživanja su pokazala da najbolju socioemocionalnu prilagođenost i kognitivnu razvijenost imaju deca čiji su roditelji razvili veliku emocionalnu bliskost sa decom (Bornstein & Landsford 2010; Chen et al., 1997; Čudina Obradović i Obradović, 2006). Studije sprovedene na uzorku adolescenata ukazuju na to da je autoritativni roditeljski stil povezan sa adaptivnijim strategijama postignuća (Aunola et al., 2000) i sa većim školskim postignućima (Dornbusch et al., 1987; Talib et al., 2011). Nalaz dobijen na uzorku studenata (Hickman et al., 2000) takođe potvrđuje da je autoritativni stil roditeljstva povezan sa većim akademskim postignućima.

Rezultati studije sprovedene na uzorku studenata iz Šangaja (od 16. do 21. godine) pokazali su da postoji veza između percipiranih vaspitnih stilova i stilova mišljenja studenata (Fan & Zhang, 2014). Preciznije, nalazi ukazuju na to da je dimenzija roditeljskog prihvatanja značajan prediktor stilova mišljenja koje odlikuju visok nivo kreativnosti i autonomije i nizak nivo konformiranja. Dimenzija roditeljskog nadzora i kontrole povezana je sa konzervativnijim stilom mišljenja studenata (Fan & Zhang, 2014). Zaključci istraživanja o ulozi osobina ličnosti i percipiranih stilova roditeljstva u predviđanju kognitivnog razvoja studenata (Sadr, 2014) potvrđuju da je doživljaj roditeljskog prihvatanja i topline povezan sa višim nivoima kognitivnog razvoja, kao što su relativističko i dijalektičko mišljenje. Nasuprot tome, doživljaj zanemarivanja od roditelja rezultira nižim nivoima kognitivnog razvoja, poput apsolutnog mišljenja.

U domaćoj i stranoj literaturi nismo uspeli da pronađemo istraživanja novijeg datuma o vezi između stilova roditeljstva i stepena razvoja formalnologičkih operacija. Rezultati ranijeg istraživanja koje su sproveli Čapel i Overton (Chapell & Overton, 1998) sugerišu da je autoritativno roditeljstvo povezano sa naprednijim učinkom u domenu rasuđivanja i nižom testovnom anksioznošću te upućuju na zaključak da autoritativno roditeljstvo može da predstavlja porodični milje u kome se adolescenti uspešno podstiču da istražuju i proširuju svoj razvojni kapacitet za logičko mišljenje.

Metodologija istraživanja

Cilj aktuelnog istraživanja je da utvrdimo da li postoji povezanost između vaspitnih stilova roditelja kako ih procenjuju adolescenti i formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata. Preciznije, ispitivano je da li su vaspitni stilovi roditelja statistički značajni prediktori formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata.

Uzorak

Uzorak je bio prigodan i činilo ga je 200 adolescenata uzrasta 16 do 18 godina koji pohađaju Tehničku školu u Pirotu. Za učešće nepunoletnih učenika u istraživanju pribavljena je pisana saglasnost roditelja. Broj muških i ženskih ispitanika je prilično ujednačen – 109 muških (54,5%) i 91 ženski ispitanik (45,5%). Prosečna starost ispitanika je 17 godina ($SD = .79$).

Merni instrumenti

Upitnik roditeljskih stilova i dimenzija (*Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – PSDQ*), koji su konstruisali Robinson i saradnici (Robinson et al., 2001), sadrži dimenzije autoritarnog, autoritativnog i permisivnog stila, a oslanja se na model vaspitnih stilova Dajane Baumrind. Upitnik sadrži 32 ajtema sa petostepenom skalom odgovora Likertovog tipa. Pouzdanost supskala koju navode autori (Robinson et al., 2001) iznosi: autoritativni vaspitni stil $\alpha = .86$, autoritarni vaspitni stil $\alpha = .82$ i permisivni vaspitni stil $\alpha = .64$. Autoritativni stil podrazumeva visok stepen emocionalne topline i roditeljske kontrole uz objašnjavanje i navođenje na zaključke zbog čega postoje određena pravila, a operacionalizovan je dimenzijama *povezanost* (npr. *Moja majka/moj otac reaguje na moja osećanja i potrebe*), *regulacija* (*Objašnjavao/la mi je zašto se pravila moraju poštovati*) i *autonomija* (*Pokazivao/la je poštovanje prema mom mišljenju, tako što mi je dozvoljavao/la da slobodno iznosim svoje mišljenje*). Autoritarni stil odlikuju zahtevi za poslušnošću, kažnjavanje i neobjašnjavanje pravila, a u primenjenom upitniku je predstavljen dimenzijama *prinuda* (npr. *Moja majka je koristila fizičko kažnjavanje kao način disciplinovanja*), *verbalna hostilnost* (*Vikala je na mene kada sam se loše ponašao*) i *neobjašnjavanje* (*Kažnjavala me je, ne uzimajući u obzir moje opravdanje*). Permisivni vaspitni stil odlikuje popustljivost u zahtevima i nedostatak kontrole i taj stil nije dekomponovan na dimenzije koje ga bliže određuju, za razliku od prethodna dva (npr. *Pretila mi je kaznom, ali me nikad nije kažnjavala*). Budući da su u našem istraživanju vaspitni stilovi roditelja ispitivani iz ugla adolescenata, primenjena je prilagođena verzija upitnika u kojoj je uzeto u obzir kako adolescenti percipiraju vaspitne stilove roditelja, a ispitanici su odgovarali na tvrdnje u upitniku retrospektivno.

Bondov test logičkih operacija (*Bond's Logical Operation Test – BLOT*) namenjen je ispitivanju sposobnosti operacionalno logičkog mišljenja. Test je višestrukog izbora i sastoji se od 35 ajtema. Izveden je iz Pijažeovog koncepta formalnih operacija i obuhvata sve

binarne operacije, sve formalnooperacionalne šeme i transformacije u okviru grupe INCR: *I* – identična transformacija, *N* – inverzna transformacija ili negacija, *C* – korelativna transformacija i *R* – recipročna transformacija. U različitim istraživanjima utvrđena je veoma dobra konstrukt validnost i zadovoljavajuća pouzdanost testa (Bond 1995a, prema: Stepanović, 2004a). Iz više razloga smo se odlučili da primenimo taj test na uzorku adolescenata. Kao što je već rečeno, test se oslanja na Pijažev koncept formalnih operacija, koji čini teorijski osnov rada. Osim toga, u literaturi postoje različiti nalazi o uzrastu u kojem se pojavljuju formalne operacije (Bradmetz, 1999; Brainerd, 1978; Cole & Cole, 1993; Goswami, 2001; Noelting, 1980). Na kraju, nameravali smo da proverimo rezultate pojedinih istraživanja koji pokazuju da test može biti lak za starije srednjoškolce (Stepanović, 2004a).

Postupak

Istraživanje je sprovedeno onlajn, putem *Google forms* upitnika u junu 2021. godine. Učenici su upitnike popunjavali u računarskim kabinetima Tehničke škole dva školska časa. U uputstvu su jasno istaknuti način na koji treba da popunjavaju upitnike, anonimnost podataka, mogućnost da se učešće u istraživanju prekine u bilo kom trenutku ako ispitanik to želi i svrha istraživanja.

Rezultati istraživanja

Vrednosti skjunisa i kurtosisa pokazuju da su sve varijable normalno distribuirane na našem uzorku, pa je, shodno tome, ispunjen uslov za primenu parametrijskih tehnika analize podataka. U Tabeli 1 dat je prikaz Pirsonovog koeficijenta korelacije između vaspitnih stilova majke i formalnooperacionalnog mišljenja.

Tabela 1
Povezanost vaspitnih stilova majke sa formalnooperacionalnim mišljenjem

	BLOT
Povezanost	.617**
Regulacija	.539**
Autonomija	.514**
Autoritativnost	.603**
Prinuda	-.522**
Verbalna hostilnost	-.468**
Neobjašnjavanje	-.600**
Autoritarnost	-.583**
Permisivnost	.294**

Napomena: ** $p < 0,01$

Rezultati iz Tabele 1 pokazuju da su vaspitni stilovi majke statistički značajno povezani sa stepenom razvoja formalnooperacionalnog mišljenja deteta. Autoritativni vaspitni stil visoko pozitivno korelira sa rezultatom na testu logičkih operacija, dok autoritarni vaspitni stil pokazuje visoku negativnu korelaciju sa tom varijablom. Permisivni vaspitni stil majki ima nisku pozitivnu korelaciju sa stepenom razvoja formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata (Tabela 1).

Tabela 2

Povezanost vaspitnih stilova oca sa formalnooperacionalnim mišljenjem

	BLOT
Povezanost	.533**
Regulacija	.565**
Autonomija	.508**
Autoritativnost	.570**
Prinuda	-.577**
Verbalna hostilnost	-.433**
Neobjašnjavanje	-.596**
Autoritarnost	-.581**
Permisivnost	.250**

Napomena: ** $p < 0,01$

I vaspitni stilovi oca značajno koreliraju sa rezultatom na testu logičkih operacija. Autoritativni vaspitni stil pozitivno visoko korelira sa rezultatom na testu logičkih operacija, dok autoritarni vaspitni stil pokazuje visoku negativnu korelaciju sa tom varijablom. Permisivni vaspitni stil očeva ima nisku pozitivnu korelaciju sa stepenom razvoja formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata (Tabela 2).

Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori formalnooperacionalnog mišljenja

Da bismo proverili prediktivni doprinos vaspitnih stilova roditelja za objašnjenje varijanse formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata, primenili smo postupak višestruke regresione analize. U predikciju su uključene sve dimenzije triju vaspitnih stilova oba roditelja jer su, prema nalazima korelacione analize, statistički značajno povezane sa formalnooperacionalnim mišljenjem (Tabele 1 i 2).

Tabela 3

Višestruka regresiona analiza – vaspitni stilovi majke kao prediktori formalnooperacionalnog mišljenja

	β	t	p
Povezanost	.358	3.246	.001
Regulacija	.089	.917	.361
Autonomija	.063	-.645	.520
Prinuda	-.937	-.354	.724
Verbalna hostilnost	-.055	-.637	.525
Neobjašnjavanje	-.274	-2.421	.016
Permisivnost	.040	-.621	.535

Napomena: $R = .659$; $R^2 = .435$; $F = 21.081$; $MS = 693.453$; $df = 7$; $p = 0.000$

Model u kome vaspitni stilovi majke predstavljaju prediktoare formalnooperacionalnog mišljenja statistički je značajan i objašnjava 43,5% varijanse te kriterijumske varijable ($R^2 = .435$). Kao značajni pojedinačni prediktori izdvajaju se supskale *povezanost* ($\beta = .358$; $p = 0,001$) i *neobjašnjavanje* ($\beta = -.274$, $p = 0,016$). Negativan predznak regresionog koeficijenta za dimenziju *neobjašnjavanje* pokazuje da je porast skora na toj supskali praćen nižim skorovima na testu logičkih operacija, dok pozitivan predznak regresionog koeficijenta za dimenziju *povezanost* ukazuje na to da kako raste skor na toj supskali, raste i skor na testu logičkih operacija (Tabela 3).

Tabela 4

Višestruka regresiona analiza – vaspitni stilovi oca kao prediktori formalnooperacionalnog mišljenja

	β	t	p
Povezanost	.029	.230	.818
Regulacija	.368	3.544	.000
Autonomija	.011	-.094	.925
Prinuda	-.286	-2.436	.016
Verbalna hostilnost	.034	.343	.732
Neobjašnjavanje	-.231	-1.661	.098
Permisivnost	.203	-2.954	.002

Napomena: $R = .675$; $R^2 = .455$; $F = 22.926$; $MS = 726.505$; $df = 7$; $p = 0,000$

Kada smo testirali prediktivni doprinos vaspitnih stilova očeva formalnooperacionalnom mišljenju adolescenata kao kriterijum, ustanovljeno je da složaj prediktora objašnjava 45,5% varijanse kriterijumske varijable ($R^2 = .455$). Statističku značajnost pokazuju skale *regulacija* ($\beta = .368$; $p = 0,00$) i *prinuda* ($\beta = -.286$; $p = 0,016$). Proverom značajnosti standardizovanih regresionih koeficijenata ustanovljeno je da ispitanici sa višim skorovima na skali *regulacija* imaju više skorove na testu logičkih operacija, dok oni sa višim skorovima na skali *prinuda* imaju niža postignuća na testu logičkih operacija (Tabela 4).

Diskusija

Glavni cilj ovog istraživanja bio je da proverimo da li su vaspitni stilovi roditelja, kako ih procenjuju adolescenti, statistički značajni prediktori formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata. Na osnovu dobijenih rezultata zaključujemo da su očekivanja od kojih se krenulo u istraživanju potvrđena. Nalazi pokazuju da su vaspitni stilovi oba roditelja statistički značajno povezani sa stepenom razvoja formalnooperacionalnog mišljenja deteta. Permisivni vaspitni stil i majki i očeva ima nisku pozitivnu korelaciju sa stepenom razvoja formalnooperacionalnog mišljenja adolescenata. Sve dimenzije autoritativnog vaspitnog stila i očeva i majki visoko pozitivno koreliraju sa rezultatom na testu logičkih operacija. Dakle, viši stepen razvoja formalnologičkih operacija zastupljen je kod dece čiji roditelji rado razgovaraju sa njima o problemima, uvažavaju njihove stavove, ohrabruju ih da slobodno izražavaju svoje mišljenje i pohvaljuju njihove uspehe. Takvi nalazi su u skladu sa teorijom Žana Pijažea koji smatra da su diskusija, uzajamna razmena mišljenja, otvaranje problemskih situacija i podsticanje radoznalosti deteta oblici roditeljskog ponašanja podsticajni za razvoj formalnih operacija (Piaget, 1972). Takođe, rezultati su u skladu sa nalazima istraživanja koje je kod nas sprovedla Stepanovićeva (Stepanović, 2006), a u kojem se pokazalo da su najvažniji vidovi roditeljske medijacije za razvoj formalnologičkih operacija: ohrabrivanje intelektualne radoznalosti deteta, razvijanje sposobnosti argumentovanja, procenjivanja i analize i negovanje razmene mišljenja među članovima porodice.

Dimenzije autoritarnog vaspitnog stila oba roditelja pokazuju negativnu korelaciju sa formalnologičkim mišljenjem. Najvišu negativnu korelaciju pokazuje dimenzija *neobjašnjavanje*, i to za vaspitne stilove oba roditelja procenjene od adolescenata. Možemo pretpostaviti da je razlog nižeg stepena logičkih operacija intelektualno manje podsticajna roditeljska sredina. Takvi nalazi su očekivani imajući u vidu da su autoritarni roditelji nedovoljno responzivni na potrebe deteta, često nemaju strpljenja u radu sa detetom, ne objašnjavaju mu razloge, uzročno-posledične veze te ga ne ohrabruju da probleme sagleda iz više uglova i slobodno izražava svoj stav već očekuju bespogovornu poslušnost.

Kada razmatramo prediktivni doprinos dimenzija vaspitnih stilova majke objašnjenju varijanse formalnooperacionalnog mišljenja, kao statistički značajni prediktori pokazale su se dimenzije *povezanost* (sa pozitivnim predznakom regresionog koeficijenta) i *neobjašnjavanje* (sa negativnim predznakom regresionog koeficijenta). U vaspitnim stilovima oca kao značajni prediktori formalnologičkih operacija pokazale su se dimenzije *regulacija* (sa pozitivnim predznakom regresionog koeficijenta) i *prinuda* (sa negativnim predznakom regresionog koeficijenta).

Interesantno je analizirati razlike u prediktivnom doprinosu vaspitnih stilova roditelja objašnjenju varijanse formalnologičkih operacija njihove dece. Kada analiziramo doprinos vaspitnih stilova oca i ajteme koji čine supskalu *regulacija*, čini se da je za razvoj formalnih operacija suštinski važno postavljanje pravila i objašnjavanje zašto se pravila moraju poštovati, uz isticanje posledica (*Razgovarao je sa mnom i pomagao mi da razumem posledice sopstvenog ponašanja; Naglašavao je koji su razlozi određenih pravila u ponašanju; Objasnjavao mi je zašto se pravila moraju poštovati*). U vaspitnim stilovima majke značajan prediktivni doprinos ostvaruje supskala *povezanost*. Ako pažljivo pogledamo ajteme koji operacionalizuju tu dimenziju, jasno je da su od suštinskog značaja responzivnost, toplina,

pravovremeno reagovanje na potrebe deteta i podrška majke (*Moja majka reaguje na moja osećanja i potrebe; Vreme koje je provodila sa mnom bilo je ispunjeno toplinom i bliskoću; Tešila me je i pokazivala razumevanje kada sam bio uznemiren; Razgovarala je sa mnom o mojim problemima*). Takav rezultat ide u prilog tezi da je u procesu razvoja kognitivnih sposobnosti, te samim tim i u procesu razvoja formalnih operacija, značajan adekvatan emocionalni odnos majka–dete. Naime, većina studija ukazuje na to da je interakcija majka–dete snažna odrednica detetovih aktuelnih i kasnijih kognitivnih kompetencija (Blumenthal, 1985, prema: Tošić Radev i sar., 2013) i da je manja verovatnoća da će deca koja su imala manje iskustava sa respozivnim starateljem imati adekvatan razvoj kognitivnih sposobnosti (Lodermilk, 2007, prema: Tošić Radev i sar., 2013).

Dakle, rezultati sugerišu da otac i majka na različite načine doprinose razvoju formalnooperacionalnog mišljenja deteta i navode nas na zaključak da je za razvoj formalnih operacija (verovatno i kognitivni razvoj uopšte) suštinski važno da majka bude emocionalno topla, respozivna, da objašnjava i tumači svet detetu (*povezanost*), a da je otac zadužen za postavljanje granica i poštovanje pravila ponašanja uz objašnjavanje razloga i posledica (*regulacija*). Majke su češće zadužene za redovno praćenje školskih obaveza i aktivnosti i za pomoć u izradi domaćih zadataka. Zato su i senzitivnost majke na dečje potrebe i probleme i strpljenje u radu sa detetom posebno značajni za njegov intelektualni razvoj. Senzitivni roditelji su uglavnom bolji učitelji svoje dece (Tošić Radev i sar., 2013).

Da sumiramo, rezultati našeg istraživanja upućuju na zaključak da je autoritativno roditeljstvo najpodsticajna porodična sredina u kojoj se adolescenti ohrabruju da istražuju i proširuju svoj razvojni kapacitet za logičko mišljenje. Takvi nalazi su u skladu sa rezultatima ranijih studija u kojima se, takođe, pokazalo da je autoritativni vaspitni stil povezan sa većim nivoom kognitivnog razvoja adolescenata (Chapell & Overton, 1998; Sadr, 2014).

U našem istraživanju značajno niže rezultate postižu šesnaestogodišnjaci nego učenici od sedamnaest i osamnaest godina, dok između sedamnaestogodišnjaka i punoletnih ne postoji značajna razlika u skorima na testu logičkih operacija. Veza uzrasta ispitanika i uspeha na testu formalnih operacija ukazuje na to da postoji razvojni trend formalnooperacionalnog mišljenja, što je u skladu sa rezultatima domaćih i stranih istraživanja (Bradmetz, 1999; Stepanović, 2007).

Na kraju, pomenućemo i ograničenja ovog istraživanja. To je pre svega prigodan uzorak i retrospektivna procena roditeljskih vaspitnih stilova, što je moglo da utiče na izvesna iskrivljenja u pamćenju. Budućim istraživačima u ovoj oblasti preporučujemo da svakako uključe roditelje u istraživanje, kako bi se dobila validnija procena stilova roditeljstva i dinamike porodičnih odnosa.

Zaključak

Glavni nalazi istraživanja saglasni su sa polaznim pretpostavkama modela vaspitnih stilova Dajane Baumrind – visokom toplinom i kontrolom, autoritativni roditelji pružaju detetu optimalnu sredinu za razvoj, dok autoritarni roditelji niskom toplinom i visokom kontrolom uskraćuju detetu autonomiju, ne uvažavaju njegove potrebe i želje, zahtevaju poslušnost, što se sveukupno može odraziti na kognitivni i emocionalni razvoj, samim tim

i na razvoj formalnih operacija. Različiti prediktivni doprinos pojedinih dimenzija vaspitnih stilova očeva i majki možemo objasniti time što, u najvećem broju slučajeva, majka i otac imaju donekle različitu (ali podjednako važnu) ulogu i u procesu vaspitanja uopšte i u procesu podsticanja kognitivnog razvoja deteta.

Imajući u vidu značaj uloge vaspitnih stilova za razvoj formalnih operacija mladih, edukacija roditelja o pozitivnim stilovima roditeljstva putem seminara i tribina može doprineti stvaranju stimulativne porodične sredine koja potpomaže kognitivni razvoj deteta.

Literatura

- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222. <https://doi.org/10.12691/jsa-2-2-1>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D., & Thompson, A. R. (2002). The Ethics of Parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, 5, Practical Issues in Parenting* (pp. 3-34). Routledge.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap.
- Bornstein, M. H., & Lansford, J. E. (2010). Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 259-277). Psychology Press.
- Bradmetz, J. (1999). Precursors of Formal Thought: A Longitudinal Study. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(1), 61-81. <https://doi.org/10.1348/026151099165159>
- Brainerd, C. J. (1978). The Stage Question in Cognitive-developmental theory. *The Behavioral and Brain Sciences*, 1(2), 173-213. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00073842>
- Chapell, M., & Overton, W. (1998). Development of Logical Reasoning in the Context of Parental Style and Test Anxiety. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177%2F009579802237539>
- Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and Authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 855-873. <https://doi.org/10.12691/ajap-4-2-1>
- Cole, M., & Cole, S. R. (1993). *The Development of Children*. Scientific American Books.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing – Tehnička knjiiga.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., & Roberts, D. F. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1987.tb01455.x>
- Fan, J., & Zhang, L.F. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, 32, 204-211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.004>
- Goswami, U. (2001). Cognitive Development: No Stages Please - We're British. *British Journal of Psychology*, 92(1), 257-277. <https://doi.org/10.1348/000712601162068>
- Gruber, H. E., & Voneshe, J. J. (1995). *The Preadolescent and the Propositional Operations: Introductory Notes*. In H. E. Gruber, & J. J. Voneshe (Eds.). *The Essential Piaget: An interpretative Reference and Guide*. Jason Aronson Inc.

- Hickman, G. P., Bartholomae, S., & McKenry, P. C. (2000). Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, 41(1), 41-54.
- Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Matejević, M., i Todorović, J. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Noelting, G. (1980). The Development of Proportional Reasoning and the Ratio Concept. Part I – Differentiation of Stages. *Educational Studies in Mathematics* 11(2), 217-253.
- Pavičević, M. i Stojjković, S. (2016). Percipirani vaspitni stavovi roditelja kao prediktori interpersonalne orijentacije studenata. *Primenjena psihologija*, 9(3), 293-311. <https://doi.org/10.19090/pp.2016.3.293-311>
- Piaget, J. (1953). *Logic and Psychology*. Manchester University Press.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Piaget, J. (1977). *The origin of Intelligence in the Child*. Penguin Books.
- Pijaže, Ž., i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. (1990). *Psihologija deteta*. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Robinson, C. C., Mandlaco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.). *Handbook of family measurement techniques 3, Instruments & index* (pp. 319-321). Sage Publishing.
- Sadr, M. M. (2014). The role of personality traits and perceived parenting styles in predicting cognitive development. *International Journal of Applied Behavioral Sciences* 3(2), 27-34. <https://doi.org/10.22037/ijabs.v3i2.14334>
- Stepanović, I. (2004a). Istraživanje formalno-operacionalnog mišljenja na uzrastu 14-19 godina. *Psihologija* 37(2), 163-181. <https://doi.org/10.2298/PSI0402163S>
- Stepanović, I. (2004b). Formalne operacije: Pijažeov koncept, istraživanja i najvažnije kritike. *Psihologija*, 37(3), 311-334. <https://doi.org/10.2298/PSI0403311S>
- Stepanović, I. (2006). Roditeljsko podsticanje formalno-operacionalnog mišljenja: jedan pokušaj operacionalizacije. *Psihologija*, 39(3), 313-326. <https://doi.org/10.2298/PSI0603313S>
- Stepanović, I. (2007). Porodica kao kontekst za razvoj formalnih operacija. *Psihologija*, 40(3), 417-430. <https://doi.org/10.2298/PSI0703417S>
- Talib, J., Mohamad, Z., & Mamat, M. (2011). Effects of Parenting Style on Children Development. *World Journal of Social Sciences*, 1(2), 14-35.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Prosveta.
- Tošić Radev, M., Baucal, A. i Stefanović Stanojević, T. (2013). Odnos afektivne vezanosti i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 42-61. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1301042T>

Primljeno: 10. 02. 2022.

Korigovana verzija primljena: 10. 07. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 20. 07. 2022.

Parenting Styles as Predictors of Formal Operational Thinking in Adolescents

Žana Živković Rančić

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš, Serbia

Jelisaveta Todorović

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš, Serbia

Abstract *This paper presents a study on whether parenting styles as assessed by adolescents are statistically significant predictors of formal operational thinking. For the purposes of the study the following instruments were used: an adapted version of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, which measures the dimensions of authoritarian, authoritative and permissive styles, and Bond's Logical Operations Test. 200 students of the Technical High School in Pirot participated in the research (54.5% boys; average age 17 years). The study confirmed the principal hypothesis that parenting styles are a statistically significant predictor of formal operational thinking. With regard to the mother's parenting style, the dimensions of Attachment (with a positive β coefficient) and Lack of Explanation (with a negative β coefficient) contribute to the prediction of formal operational thinking. As for the father's parenting style, it is the dimensions of Regulation (with a positive β coefficient) and Coercion (with a negative β coefficient) that contribute to the prediction of formal operational thinking. The principal conclusion of the study is that certain parenting styles contribute significantly to the development of formal operational thinking in adolescents. A better understanding of the role of parenting styles in the development of formal operations could contribute to the fostering of positive parenting styles, which would in turn stimulate overall cognitive development, including the development of formal operations.*

Keywords: *parenting styles, formal logical operations, adolescence.*

Воспитательные стили родителей как предикторы формально-операционального мышления подростков

Жана Живкович Ранчич

Департамент психологии, философский факультет, Нишский университет, Ниш, Сербия

Елисавета Тодорович

Департамент психологии, философский факультет, Нишский университет, Ниш, Сербия

Резюме *В этой статье мы исследовали, являются ли стили воспитания, оцениваемые подростками, статистически значимыми предикторами формально-операционального мышления. В целях исследования были использованы: адаптированная версия Опросника родительских стилей и измерений, измеряющая параметры авторитарного, авторитетного и разрешительного стиля, а также тест логических операций Бонда. В исследовании приняли участие 200 учащихся технической школы г. Пирота (54,5% юноши, средний возраст респондентов 17 лет). Исследование подтвердило основную гипотезу о том, что стили воспитания являются статистически значимым предиктором формально-операционального мышления. Что касается стиля воспитания матери, то вклад предикции формально-операционального мышления дают димензии, Связь (с положительным знаком коэффициента β) и Необъяснение (с отрицательным знаком коэффициента β). Если рассматривать воспитательный стиль отца, то вклад предикции формально-операционального мышления дают димензии Регуляция (с положительным знаком коэффициента β) и Принуждение (с отрицательным знаком коэффициента β). Основной вывод исследования заключается в том, что определенные стили родительства в значительной степени способствуют развитию формально-операционального мышления подростков. Лучшее понимание роли стилей воспитания в процессе разработки формальных операций может способствовать поощрению позитивных стилей родительства, которые будут способствовать общему когнитивному развитию, а также развитию формальных операций.*

Ключевые слова: воспитательные стили, формально-логические операции, подростки.

Examining Pupils' Attitudes toward Mathematics as a Result of Cooperative Learning

Elvira Kovács¹

Hungarian Language Teacher Training Faculty,
University of Novi Sad, Subotica, Serbia

Zsolt Námesztovszki

Hungarian Language Teacher Training Faculty,
University of Novi Sad, Subotica, Serbia

Lenke Major

Hungarian Language Teacher Training Faculty,
University of Novi Sad, Subotica, Serbia

Dragana Glušac

Technical Faculty "Mihajlo Pupin",
University of Novi Sad, Zrenjanin, Serbia

Abstract *Examining both the international literature and Serbian studies, it can be stated that mathematics is one of the most unpopular subjects among pupils. Instead, maths education should focus on developing mathematical thinking, modeling and problem solving, as these are indispensable. Innovation of the educational process is a continuous challenge for educators, as is the integration of various teaching strategies, groupwork forms and learning methods into their daily classes. Numerous international studies have confirmed the effectiveness of cooperative learning in education. The aim of this research is to examine whether pupils' attitudes towards mathematics change as a result of cooperative learning, and whether students' attitudes regarding cooperation improve. The results reveal that cooperative learning has a positive influence on pupils' cooperation skills and attitude towards mathematics.*

Keywords: *mathematics teaching methods, cooperative learning in mathematics, lower-achieving pupils, students' attitudes, primary school pupils.*

1 elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs

Introduction

"All areas of everyday life rely on teamwork, communication, effective coordination, and division of tasks; therefore, it is high time for schools to be more sensitive and reflect the trends of 'adult' life." (Horváth, 1994, p. 17).

"Students' learning of and performance in mathematics is affected by a number of factors, including students' attitude towards the subject, teachers' instructional practices, and the school environment." (Mazana et al., 2019, p. 2).

Together with the rise of positive psychology, the importance of a positive attitude towards educational matters has gained more attention in recent years (e.g., Marsh & Cra-ven, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Research has suggested repeatedly that the attitude to mathematics is a critical construct related to learning (e.g., Singh et al., 2002). The extent to which students find mathematics enjoyable, place value on mathematics and believe that it is important for success in school and future aspirations, affects the students' motivation to learn (Ismail, 2009, Mettas et al., 2006; Middleton & Spanias, 1999).

Among the students' factors, attitude is regarded by many researchers as a key contributor to higher or lower performance in mathematics (Mata et al., 2012; Mohamed & Waheed, 2011; Ngussa & Mbuti, 2017). Attitude refers to a learned tendency of a person to respond positively or negatively towards an object, situation, concept or another person (Sarmah & Puri, 2014).

"Attitudes toward mathematics appear more polarised than for any other curriculum area. While many students enjoy mathematics, many others have negative. These negative attitudes are quite resistant to change." (Townsend & Wilton, 2003, p. 473). One possible step towards this change is the application of cooperative learning methods (Townsend & Wilton, 2003).

Pupils must be provided with knowledge and competences applicable in daily life, so that they can meet the expectations of society once they leave school. Thus, it is essential that they become adaptive, collaborative, creative, and problem-solving persons.

The superior international achievements of science, technology, engineering, mathematics (STEM) -focused nations reflect the mathematical literacy assessed in PISA 2012, with the focus on "meeting life needs ... through using and engaging with mathematics, making informed judgements, and understanding the usefulness of mathematics in relation to the demands of life" (Thompson et al., 2013, p. 11).

Mathematical literacy is essential to STEM education, where a facility in dealing with uncertainty and data is central to making evidence-based decisions involving ethical, economic, and environmental dimensions (Office of the Chief Scientist, 2013).

Cooperative Learning, sometimes called small group learning, is an instructional strategy in which small groups of pupils work together on a common task. The task can be as simple as solving a multistep math problem together, or as complex as developing a design for a new kind of school. In some cases, each group member is individually accountable for part of the task; in other cases, group members work together without formal role assignments. According to David Johnson and Roger Johnson (Johnson & Johnson, 1999), there are five basic elements that allow successful small-group learning:

- Positive interdependence: Pupils feel responsible for their own and the group's effort.
- Face-to-face interaction: Pupils encourage and support one another; the environment encourages discussion and eye contact.
- Individual and group accountability: Each student is responsible for doing their part; the group is accountable for meeting its goal.
- Group behaviors: Group members gain direct instruction in the interpersonal, social, and collaborative skills needed to work with others.
- Group processing: Group members analyze their own and the group's ability to work together.

Cooperative learning changes pupils' and teachers' roles in classrooms. The ownership of teaching and learning is shared by groups of pupils, and is no longer the sole responsibility of the teacher. The authority of setting goals, assessing, and facilitating learning is shared by all. Pupils have more opportunities to actively participate in their learning, question and challenge each other, share and discuss their ideas, and internalize their learning (TeacherVision, 2016).

The practices used in traditional teaching are incapable of ensuring the sufficient acquisition of these abilities and skills. Serbian education rarely includes the concepts of cooperation, acceptance, communication, experiential learning, hence the need for innovation of educational activities. For decision-makers and education experts working on upgrading the methodology of teaching mathematics, this is a constant challenge.

The organization of the teaching process must be high quality and up to date, featuring many teaching methods to ensure greater activity by both pupils and teachers (Stanojević, 2009). It is usually difficult for teachers to adopt novel methods and change attitudes as they feel deeply attached to the ingrained, tried-and-tested practices of many years.

There are several reasons why cooperative learning works as well as it does. The idea that pupils learn more by doing something active than by simply watching and listening has long been known to educational and developmental psychologists and effective teachers (McKeachie, 2002; National Research Council, 2000), and cooperative learning is by its nature an active method (Felder & Brent 2007).

In the initial phases of teaching mathematics, it is necessary to apply learning strategies that promote cooperation, empathy, critical thinking and problem solving in pupils. Taking all these factors into account, the authors have focused their attention on examining the effectiveness of cooperative learning in math classes.

The aim of this research is to examine whether pupils' attitudes towards mathematics change as a result of cooperative learning, and whether students' attitudes regarding cooperation improve.

When people are asked to describe their feelings about their own mathematics ability, they often respond with such negative statements as, "I was never any good at maths... I just couldn't get the hang of it... I was too dumb even to ask a question when the teacher explained something." These kinds of statements are typical of those made by people who dislike maths and have a high level of mathematics anxiety. Mathematics anxiety is a fear of maths or an intense, negative emotional reaction to the subject (Bernero, 2000). Some researchers who have studied the problem contend that a majority of adults suffer from

mathematics anxiety to some degree, and it frequently starts in the elementary years (Kennedy & Tipps, 1994). Many people have given up on maths because they learned to fear it when they were young. This fear or loathing of maths “seems to make people unempowered to make decisions themselves. Instead, they’ll defer to someone they think is smart,” explains Marilyn Burns, founder of Maths Solutions Inservice and Publications (Rasmussen, 1999). Once adopted, these feelings of maths anxiety are hard to lose, even in adulthood (Rasmussen, 1999, p. 2).

Besides pupils who may be feeling maths anxiety, there are pupils that may find maths to be just plain boring, given customary paper-and-pencil repetitive maths problems. Adults who had negative feelings regarding maths report certain teacher practices and expectations that also contributed to their anxieties (Kennedy & Tipps, 1994). These include:

1. Lack of variety in teaching-learning processes;
2. Emphasis on memorization;
3. Emphasis on speed;
4. Emphasis on doing one’s own work;
5. Authoritarian teaching.

Kennedy and Tipps (1994) also describe some shortcomings/failures common to typical maths instruction. Among other things, they maintain that in many elementary maths classes more than 70% of the time is spent in independent practice, mostly using the workbook and paper-and-pencil tasks. This means that children often receive insufficient instruction in the mathematical concepts and processes they practice. “Work on your own” has been a dictum in many elementary school classrooms. They also maintain that children have usually been told not to help others or ask others for help. In many instances teachers will accept only “one right way” of working problems. Such practices can lead pupils to believe that mathematics is inflexible, lacking creativity and fun (Kennedy & Tipps, 1994).

A focus on advancing STEM (science, technology, engineering, mathematics) in schools and the workforce is increasing across many nations, with its powerful role across multiple sectors being formally recognized (English, 2015).

There are more and more tasks, and the initial magic disappears. While some of the pupils continue to work with great diligence and ease, many are discouraged, finding no joy in the daily tasks (Józsa, 2000).

The challenge is to create such an atmosphere in the maths class where pupils can trust their peers and even if they do not know the right answer, they will not feel anxious. Pupils need to feel free to ask questions during class and be sure to have their questions answered. In an accepting learning atmosphere, pupils will also enjoy the learning process itself, not just when discovering the solutions to their tasks.

The advantage of cooperative learning is that the barriers within the group vanish, all group members need to participate in the work, so lower-achieving pupils are also more easily accepted.

It becomes possible to successfully implement the teaching and learning of mathematics, to realize the expected outcomes of the subject, increasing its effectiveness and efficiency.

The most important precondition for effective mathematics teaching is to increase pupils' motivation. Learning must be turned into a motivating activity because skills and abilities will only function optimally given the right motivation (Réthy, 2003). In his research, Béla Kozéki has stated that the success of the acquisition of the curriculum depends only 50% on intellectual factors, with the remaining part determined by the processes grouped around motivation (Kozéki, 1980). The level of anxiety always plays a key role in pupil performance, so the relationship to mathematics is a vital factor.

A positive learning atmosphere, a fearless open relationship is essential for a good maths class, whereas increasing the pupils' positive attitude towards mathematics is crucial for achieving better results.

Pupils have a positive attitude towards cooperative learning, they believe this way of learning is more useful, interesting, and less frustrating - they feel more relaxed and supported (Buljubašić Kuzmanović, 2009).

In the public-school setting, many classrooms have pupils with a wide range of abilities, but all are working toward the same goal. Pupils learn and understand mathematical concepts in a variety of different ways. Teachers have the sometimes-difficult task of trying to identify which strategy works best for each individual student (Johnsen, 2009).

"Furthermore, it is necessary to develop those social skills that are important within the scientific community, as well as in the relationship between the scientific community and society. For example, today, cooperation and teamwork belong to the basic postulates of scientific work. In teaching, this is primarily realized through various forms of cooperative teaching/learning" (Antić, et al., 2015, p. 623).

Cooperative learning, as a teaching method, provides pupils with the opportunity to develop skills during group interactions and cooperation with peers, which are vital in today's world (Abu & Flowers, 1997). With its diverse and highly flexible strategies, cooperative learning ensures the application of different forms, modes and methods of learning (Čatić & Sarvan, 2008).

"Cooperative teaching methods are based on the principle that pupils build their own knowledge by exchanging ideas through intensive communication with others. They actively build or construct their own notions of reality, and these constructions result in knowledge. Emphasizing the active nature of the learning process and the active role of pupils in this process is the essence of all models of cooperative learning. Unlike traditional teaching methods, where the content of what is learned is in the foreground, in these methods, the emphasis is on the pupils developing methods and techniques for dealing with problems and solving them. This way, initiative, pupils' independence in work, their decision-making ability, creativity and independent thinking are developed. The paper also presents one of the models of cooperative learning in more detail – the group research model - that is, it analyzes the activities of pupils during classes that take place according to this model" (Ševkušić - Mandić, 1998, p. 355).

Through cooperative learning, pupils do not learn in the classical sense of knowledge acquisition, but they learn through learning together (Stanojević, 2009). In cooperative learning, the pupils' existing competences are built on and improved by adapting to pupils' individual learning pace, which allows those learners with lower learning abilities to be more effective.

In cooperative learning, the team members divide the tasks among each other, with everyone equally responsible for completing the tasks, i.e., all members of the group need to work together, given that overall performance depends on their cooperation.

Group members also need to help and check each other's work. With this method, social competences such as communication, relationship management, patience, empathy can be developed effectively.

"We talk about real cooperative group work when the members of the group carry out the tasks by interacting with each other. Its main feature is the orderliness, content and expediency of the relations, which are indispensable during the cooperation. Pupils work together as part of the group work, which means joint responsibility for the results of the group, for their own work and that of their teammates. The cooperative form of learning, like other forms of active learning, not only allows for constructiveness in contrast to traditional learning methods, but also specifically stimulates this creative operation of the human brain" (Orbán, 2009, p. 35).

The role of the teacher also changes, the teacher is no longer at the center of the educational process, but is responsible for thorough, high-quality planning and ample preparation for the classes.

"The cooperative form of learning starts from the foundation of the fact that pupils possess significant previous knowledge and skills in the domain in which new knowledge is introduced. With such an assumption, learning is no longer a process of transmitting from the one who knows (teacher) to the one who does not know (student), but a good part of the real pedagogical interaction between teachers and pupils." (Ivić et al., 2003, p. 37).

The teacher's role is to inspire the pupils and create a motivating atmosphere. Pupils who develop a certain curiosity, who find the joy of solving a problem, will surely be more successful in mathematics. The basis of cooperative learning is that learning happens in a social environment, the classes are created so as to be playful and rich, full of experiences for the pupils. During such a learning process, there is space for communication, hence working together makes solving the tasks easier for pupils. Most children like these classes, they are more eager, more motivated, more productive in their learning. They learn to pay attention to each other and learn by teaching.

The selection of suitable maths content is the responsibility of the teacher, to ensure that the pupils acquire the given material successfully through collaboration. The teaching material used in cooperative learning should be compiled so that pupils can select and divide the tasks among the group members. The aim is for all pupils in the group to share the task and the group's work becomes the synthesis of all members' joint efforts. (Špijunović & Maričić, 2016).

Joint activities, social interaction, and related assessment methods are motivating for most disadvantaged pupils. Inhibited, withdrawn children participate more freely in collaborative work. In addition, the cooperative learning process is good at modelling processes occurring in real life, making such learning feel more lifelike for children as opposed to traditional learning methods (Kovács & Bagány, 2016; Kovács, 2020).

Pupils can gain individual and shared experiences of success. Educational work becomes more diverse and creative. Cooperative work increases pupils' interaction in the classroom, everyone in the group has their own task. Thus, it is not only the better and more capable pupils who do all the work, but all the pupils involved contribute to the group's

outcome, thus it is logical to expect better learning and educational outcomes when maths education takes place in such a favorable environment.

The research methodology

The study is based on a pedagogical experiment, the essence of which was cooperative learning, with the primary purpose of a quasi-experimental methodology design. The classes and pupils of the test group worked in a mathematics class at least thirty times in a full semester. The research was carried out with the involvement of 5 classes for the control group and 5 for the test group.

The study is comprised of the following elements:

1. Examine the changes in the marks of lower grade pupils participating in the mathematics educational program based on cooperative work during a controlled educational study.
2. In the second phase of the research, a questionnaire was used to assess pupils' attitudes towards mathematics before the introduction of cooperative learning.

Pupils in the test group worked in 30 mathematics lessons based on a pilot programme with detailed lesson plans using different cooperative strategy models (Rotation; Team Windows Structure; Picture Stealing; Brainstorming; Student Quartet; Pair Check; One Go, Three Stay; Talking Chips; Cooperative Discussion; Indian Talk). The teachers participating in the pilot worked according to carefully prepared instructions and followed the methodological guidelines. In contrast, the control group worked in a traditional way throughout. In addition, the control group and experimental groups were both taught by different teachers.

3. Investigate the effects of the study after its completion.

The study of the impact of cooperative learning included examining pupils' attitudes towards mathematics.

4. Conduct a second survey six months after the initial final survey to explore how long-lasting the acquired knowledge was.

This paper summarizes the change in pupils' attitudes observed in the second phase of the research. This study involved the implementation of a questionnaire for data collection among 4th grade pupils, aged 9-10. The questionnaire was an attitude test. The survey was completed by the pupils twice, first before the study and then after the implementation of the program. The reliability of the attitude scale: Cronbach's alpha is 0.82.

The items of the six-point Likert scale were:

1. I like maths. 2. I find maths difficult. 3. I find maths boring. 4. The maths tasks are difficult for me. 5. I don't understand what I need to do in the tasks. 6. I do my maths homework regularly. 7. I like the textual maths tasks. 8. I like doing my maths homework.

Multiple-choice questions:

9. I like doing maths: on my own / with my mates working in a group. 10. Do you collaborate with your friends during maths class? yes/no

A total of 243 pupils participated in the study and their ages were 9-10. The knowledge and change of attitude of 123 pupils in the test group and 120 pupils in the control group was examined.

Results

(1) Gender: the test group was made up of 45.5% boys and 55.5% girls. The percentage of boys in the control group was 48.3, with 51.7% girls, as presented in Table 1.

Table 1
Gender structure of the pupils in the sample

Gender	test group		control group	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Boys	56	45.5	58	48.3
Girls	67	55.5	62	51.7
Total	123	100	120	100

(2) Grade average: both groups had the highest proportions of pupils with a grade average 'excellent'. The proportion of pupils with a grade average 'excellent' was 46.3% in the test group and 49.2% in the control group. Pupils with an average 'very good' and 'good' were present in both groups to an equal extent. Only three pupils in the control group had a grade average 'sufficient' (see detailed grades structure in Table 2).

Table 2
Grade average of pupils

Average	test group		control group	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Sufficient	0	0.0	3	2.5
Good	18	14.6	11	9.2
Very good	48	39.0	47	39.2
Excellent	57	46.3	59	49.2
Total	123	100	120	100

(3) Maths grades: based on the results of the last semester prior to the study, the pupils in both groups had a maths grade average 'excellent' (31.7% and 40.8%) and 'very good' (32.5% and 37.5%). About a quarter of the pupils in the test group, 24.4%, and 15.0% in the control group had a grade average 'good', whereas 11.4% in the test group and 6.7% in the control group had a grade average 'sufficient', as summarized in Table 3.

Table 3
Pupils' grade average in maths in the previous semester

Grade	test group		control group	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Sufficient (2)	14	11.4	8	6.7
Good (3)	30	24.4	18	15.0
Very good (4)	40	32.5	45	37.5
Excellent (5)	39	31.7	49	40.8
Total	123	100	120	100

The value of the mathematical attitude of the pupils in the test group before and after the experiment

Pupils' overall attitudes towards learning and, specifically, learning mathematics in the first part of primary education is crucial, as it will greatly determine pupils' progress in mathematics education and the results achieved. In investigating the effects of cooperative learning, the authors aimed to examine its effect on pupils' attitudes toward mathematics. The assumption was that cooperative learning would contribute to increasing pupils' positive attitudes toward mathematics.

The results obtained during the study were derived from the average score of the answers given to each question. The Likert scale is treated as an interval scale in order to take advantage of the possibilities offered by complex statistical procedures, and scores can be added up accordingly (Csapó, 2002). Pupils could answer the questions on a 5-point Likert scale. The value of 1 ("strongly disagree"), reflected the least positive, while the value of 5 ("strongly agree"), marked the most positive attitude towards mathematics. Among the responses, the pupils could also select the value of 0 given as an option, indicating that they could not answer the question. Accordingly, pupils could score a minimum of 1 and a maximum of 5 points for each item. A value 3 ("indifferent / neither agree nor disagree") indicated a neutral attitude. Values above this indicated a positive attitude, values below this referred to a negative attitude in the examined question. For the full scale, values ranged from 8 to 40, with a score of 24 considered neutral.

Based on the results obtained, the pupils did not achieve a neutral value of 3 only in the case of inversely formulated items, which, in fact, indicated the same positive attitude as the average score above 3 for the other questions. To sum up, pupils already had a positive attitude value in the first survey (as shown in Table 4), disagreeing with the statement that they found maths was difficult and tedious; their answers reflected that they believed they were able to comprehend the tasks, they knew what they needed to do to solve the maths problems. The analysis of attitudes following the end of the pilot program highlighted the fact that pupils had changed their attitudes to some extent, becoming even more positive compared to the initial survey.

Using a paired t-test, the authors tested the statistical significance of the deviation to determine the effects of cooperative learning on pupils' attitudes toward mathematics. Comparing the results of the first and second surveys revealed a significant difference in 5 statements as a result of cooperative learning.

For items 2, 3, 4 and 5, the values decreased significantly. For the statement: *I find maths difficult* the results were (first survey: $M = 2.57$; $SD = 1.3$) and (second survey: $M = 2.09$; $SD = 1.2$); ($t = 2.88$; $p = 0.005$). The results for the statement *I find maths boring* were: (first survey: $M = 2.37$; $SD = 1.6$) and (second survey: $M = 1.58$; $SD = 1.1$); ($t = 4.76$; $p = 0.001$). For *The maths tasks are difficult for me* the following values were obtained (first survey: $M = 2.61$; $SD = 1.3$) and (second survey: $M = 2.23$; $SD = 1.2$); ($t = 2.61$, $p = 0.01$). These are the items whose values decreased. However, since these were inverse items, the change actually indicated a significant increase in attitude value. Next, the results for the item *I like the textual maths tasks* were (first survey: $M = 3.55$; $SD = 1.3$) and (second survey: $M = 4.03$; $SD = 1.1$); ($t = -2.82$; $p = 0.006$). For the statement *I like doing my maths homework* the following

results were given by the pupils: (first survey: $M = 3.98$; $SD = 1.2$) and (second survey: $M = 4.31$; $SD = 0.9$); ($t = -2.08$; $p = 0.04$). For these listed items, a significant increase in values, i.e., a more positive attitude toward mathematics, could be traced, while for the other items, the change is not considered statistically relevant (see the summary in Table 4).

Table 4

The change in attitude towards mathematics before and after the experiment in the test group

Statements	first survey		second survey		neutral value	paired t-test	
	M	SD	M	SD		T	p
I like maths.	4.18	0.9	4.28	1.1	3	-0.59	0.5
I find maths difficult.	2.57	1.3	2.09	1.2		2.88	0.005
I find maths boring.	2.37	1.6	1.58	1.1		4.76	0.001
The maths tasks are difficult for me.	2.61	1.3	2.23	1.2		2.61	0.01
I don't understand what I need to do in the tasks.	1.97	1.1	1.93	1.1		0.26	0.7
I do my maths homework regularly.	4.61	0.7	4.58	0.8		0.43	0.6
I like the textual maths tasks.	3.55	1.3	4.03	1.1		-2.82	0.006
I like doing my maths homework.	3.98	1.2	4.31	0.9		-2.08	0.04
Overall scale	25.83	4.6	25.0	3.9		24	1.58

The correlations between attitude towards mathematics background variables

Each of the background variables showed some correlations with attitudes toward cooperative work. Correlations were detected between pupils' background variables and attitudes toward mathematics.

The variable "grade average" revealed a negative, moderate correlation with the statement *I don't understand what I need to do in the tasks* ($r = -0.35$; $p = 0.001$), while in the case of the statement *I do my maths homework regularly* ($r = 0.29$; $p = 0.001$), it indicated a weak, positive correlation. The maths grade variable for the statement *I don't understand what I need to do in the tasks* ($r = -0.31$; $p = 0.001$) showed a negative, moderately strong correlation, for the item *I do my maths homework regularly* ($r = 0.29$, $p = 0.001$), it was positive weak, whereas the statement *I like doing my maths homework* ($r = -0.2$; $p = 0.02$) indicated a negative weak correlation (see Table 5).

Table 5

The correlations between attitude towards mathematics background variables

Statements	Grade average	Maths grade average
I like maths.	$r = 0.05$ $p = 0.51$	$r = 0.06$ $p = 0.49$
I find maths difficult.	$r = -0.09$ $p = 0.31$	$r = -0.13$ $p = 0.13$
I find maths boring.	$r = -0.03$ $p = 0.68$	$r = -0.05$ $p = 0.5$

The maths tasks are difficult for me.	$r = -0.1$ $p = 0.2$	$r = -0.09$ $p = 0.2$
I don't understand what I need to do in the tasks.	$r = 0.35$ $p = 0.001$	$r = -0.31$ $p = 0.001$
I do my maths homework regularly.	$r = 0.29$ $p = 0.001$	$r = 0.29$ $p = 0.001$
I like the textual maths tasks.	$r = 0.1$ $p = 0.2$	$r = 0.06$ $p = 0.4$
I like doing my maths homework.	$r = -0.07$ $p = 0.3$	$r = -0.2$ $p = 0.02$

The one-way ANOVA test showed a statistically significant difference in the attitudes of pupils with different grade averages for the statement *I find maths difficult*, while the post hoc test showed no deviation from this statement. Pupils with the grade average 'good' scored the lowest on maths ($M = 1.81$; $SD = 1.2$); while pupils with the grade average 'excellent' achieved the highest value ($M = 2.39$; $SD = 1.2$); whereas the values for pupils with the grade average 'good' were ($M = 1.88$; $SD = 1.0$); ($F = 3.37$, $p = 0.03$), as summarized in Table 6.

When analyzing the statement *I find maths difficult*, it can be seen that pupils with the grade average 'very good' achieved the lowest scores compared to other pupils. The pupils with the grade average 'good' provided significant results, namely following the pilot program, the lower achiever pupils showed a more positive attitude than their more successful peers due to classroom collaboration.

Table 6

Correlation between pupils' background variables with mathematical attitudes based on grade average

Statements	Good		very good		Excellent		one-way ANOVA	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
I like maths.	4.53	1.1	4.28	1.1	4.21	1.1	0.53	0.5
I find maths difficult.	1.88	1.0	1.81	1.2	2.39	1.2	3.37	0.03
I find maths boring.	1.29	0.6	1.47	1.2	1.75	1.2	1.33	0.2
The maths tasks are difficult for me.	2.35	1.4	2.04	1.3	2.34	1.2	0.79	0.4
I don't understand what I need to do in the tasks.	2.12	1.2	1.83	1.2	1.95	1.1	0.40	0.6
I do my maths homework regularly.	4.71	0.6	4.49	0.9	4.61	0.7	0.51	0.5
I like the textual maths tasks.	4.00	1.2	3.91	1.1	4.13	1.1	0.43	0.6
I like doing my maths homework.	4.29	0.9	4.30	1.0	4.32	0.9	0.01	0.9
TOTAL	3.26	0.5	3.3	0.5	3.15	0.5	0.82	0.4

After the completion of the research program conducted using cooperative learning, it can be stated that there was no statistically significant difference in the pupils' attitudes in terms of their maths grades versus their attitude towards mathematics. (Table 7)

Table 7
Correlation between pupils' background variables with mathematical attitudes based on maths grade average

Statements	sufficient (2)		good (3)		very good (4)		excellent (5)		one-way ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
I like maths.	4.64	0.8	4.10	1.3	4.26	1.1	4.32	0.9	0.78	0.5
I find maths difficult.	1.93	0.9	1.83	1.3	2.13	1.1	2.32	1.3	0.98	0.4
I find maths boring.	1.00	0.1	1.59	1.3	1.59	1.1	1.76	1.3	1.49	0.2
The maths tasks are difficult for me.	2.43	1.5	2.21	1.2	2.10	1.1	2.29	1.3	0.26	0.8
I don't understand what I need to do in the tasks.	2.36	1.5	1.90	1.2	1.87	1.1	1.84	1.0	0.75	0.5
I do my maths homework regularly.	4.50	1.1	4.66	0.7	4.59	0.8	4.53	0.7	0.17	0.9
I like the textual maths tasks.	3.93	1.6	3.93	1.1	4.03	0.9	4.13	1.1	0.20	0.8
I like doing my maths homework.	4.64	0.7	4.03	1.1	4.33	0.8	4.37	0.9	1.42	0.2
TOTAL	3.2	0.5	3.47	0.6	3.13	0.4	3.14	0.6	2.47	0.06

Another point of interest in the course of the research was whether cooperative learning would influence pupils' attitudes towards learning mathematics in teams and through collaborative work. The results demonstrated that for both these points there was a significant (approximately 100%) change of opinion in pupils' perceptions of the use of cooperative learning.

When pupils were asked in what learning format they would prefer to learn mathematics, in the first survey, 70% of the respondents claimed they preferred to work in groups, while 30% said they would rather work on their own. In the second survey, following the research program, a total of 99% of the participating pupils stated that they would prefer to work in a group. Based on the result of the paired t-test ($t = -6.73; p = 0.001$), this change can be considered significant (Table 8).

Table 8
Attitudes towards the use of the cooperative work form before and after the pilot program in the test group 1

replies	first survey				second survey				paired t-test	
	on my own		with my mates working in a group		on my own		with my mates working in a group		t	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
I like doing maths:	37	30	87	70	1	1	122	99	-6.73	0.001

At the time of the first survey, 87% of the pupils responded that they collaborated with their peers while learning maths. By the second survey, this rate increased to 98%. The change is also statistically significant based on the values of the paired t-test (3.96; $p = 0.001$) see (Table 9).

Table 9

Attitudes towards the use of the cooperative work form before and after the pilot program in the test group 2.

Replies	first survey				second survey				paired t-test	
	Yes		no		yes		No		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
Do you collaborate with your friends during maths class?	107	87	16	13	121	98	2	2	3.96	0.001

As part of the study, the authors also investigated whether pupils' opinion had changed depending on their maths grade and overall learning outcome. They found that the "maths grade" background variable did not statistically significantly affect the pupils' opinions when asked if they would prefer to work individually or in groups.

However, there were statistically significant differences in the pupils' opinions when observing attitudes about collaborating in maths classes ($F = 5.69$; $p = 0.001$). Pupils with a maths grade 'sufficient' (2) held a significantly more positive view ($F = 5.69$; $p = 0.001$) than those with a maths grade 'good' (3), 'very good' (4), or 'excellent' (5). Thus, pupils with a grade 'sufficient' (2) achieved the highest attitude value ($M = 1.14$; $SD = 0.3$); while pupils with a grade 'good' (3), 'very good' (4), and 'excellent' (5) achieved the same attitude value ($M = 1.00$; $SD = 0.1$); ($F = 5.69$; $p = 0.001$). These results are presented in Table 10.

Table 10

Pupils' attitudes towards mathematics after cooperative learning, depending on their maths grade

Statements	sufficient (2)		good (3)		very good (4)		excellent (5)		one-way ANOVA	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
I like doing maths.	2.00	0.1	1.97	0.1	2.00	0.1	2.00	0.1	1.04	0.3
Do you collaborate with your friends during maths class?	1.14	0.3	1.00	0.1	1.00	0.1	1.00	0.1	5.69	0.001

The presented results indicate that pupils displayed a need to work together; especially pupils with lower grades in maths were particularly fond of working together, they felt good when working on solving tasks as part of a group, and maths in this form became much more enjoyable for them. Simply put, they liked these types of maths classes better. When it comes to the control group, there were no significant changes in attitudes.

The obtained results and conducted analysis led to the conclusion that cooperative learning in the first cycle of education can significantly influence pupils' attitudes towards mathematics. These research outcomes are significant and highlight the importance and implications of cooperative learning in the teaching of mathematics.

Several other researchers (Capar & Tarim, 2015; Debrenti, 2015; Dizdarević, 2012; Hossain & Tarmizi, 2013; Kovács, 2020) came to similar results, since in their respective studies, they also observed changes in pupils' opinions as a result of cooperative learning.

In their 2013 research, Hossain and Tarmizi demonstrated that pupils' performance increased significantly as a result of cooperative learning, and pupils' perception of mathematics also showed a marked improvement (Hossain & Tarmizi, 2013). In 2015, Capar and Tarim collected a number of studies on cooperative learning and presented their results.

Those works revealed that cooperative learning was more effective than other methods used in traditional education, and this claim was based on examining pupils' performance and attitudes (Capar & Tarim, 2015).

Based on the present research results, lower-achieving pupils showed a significantly better attitude than their more successful peers, thanks to cooperative work. They loved working together, were braver in asking their peers questions thanks to this way of teaching and had more support in figuring out the solution to a given task.

The results of a number of studies have shown that more than half of the pupils considered negative attitudes towards education to be their greatest obstacle to achieving better educational outcomes (Clasen & Clasen, 1995). According to Wentzel and Watkins, pupils who believed in the help and support of their peers were more likely to participate more actively in the event, try to portray prosocial behavior, and achieve better school results (Wentzel & Watkins, 2002).

The study by Dizdarević also emphasized changes in pupils' attitudes as a result of cooperative learning. His work demonstrated that pupils became better at assessing affective relationships, increasing their initiative and adaptability in roles. Moreover, their positive feelings and opinions about themselves also improved (Dizdarević, 2012). As for pupils with lower grades in maths, collaboration was especially important for them since they found it much easier to solve tasks with the help of their peers.

This view has already been confirmed by other educational researchers (Buljubašić Kuzmanović, 2009; Debrenti, 2015; Kovács et al., 2020; Spasenović, 2004).

Spasenović's opinion also reflects the view that cooperative learning stimulates collaboration and assistance between pupils. Cooperative learning as an educational method encourages cooperation and help, it is especially suitable for developing prosocial behavior and the mechanisms underlying prosocial orientation (ability to imagine oneself in others' position, recognizing the impact of one's own behavior on others, self-esteem, etc.) (Spasenović, 2004).

Buljubašić Kuzmanović also studied pupils' views on cooperative learning. Pupils highlighted the importance of human relationships in this learning method, the willingness to help and cooperate, the joy of conversation, and the acceptance of peers as well as awareness of the contribution to their own learning process (Buljubašić Kuzmanović, 2009). Another item of examination was whether cooperative learning positively influenced relationships and processes within a group. Pupils stated that cooperative learning contributed to them feeling less inhibited during class, overcoming their fear of negative evaluation, and failing at school. The research results of Kovács et al. showed that cooperative learning had a positive effect on group collaboration, activity, development of communication skills, and pupils' individual performance in mathematics (Kovács et al. 2020).

It must be mentioned that even during cooperative learning implemented in maths education, other teaching methods and learning forms should also be used alternately. In the course of this study, the authors found that there was maths content, teaching units where cooperative learning was best suited, whereas other material called for different methods of teaching. This is also supported by Debrenti (2015) in the summary study of cooperative learning.

Based on the results presented in this work, the authors have concluded that using cooperative learning is beneficial and should be implemented as much as possible in mathematics classes, so that learning maths would become a pleasant experience.

Literature

- Abu, R.B., & Flowers, J., (1997). The Effects Of Cooperative Learning Methods On Achievement, Retention, And Attitudes Of Home Economics Students In North Carolina. *Journal of Vocational and Technical Education*, 13(2), 16-22 . <http://doi.org/10.21061/jcte.v13i2.671>
- Antić, S., Pešikan, A., & Ivić, I. (2015). Vaspitna funkcija nastave prirodnih nauka. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 615-629.
- Bernero, J. (2000). *Motivating Students in Math Using Cooperative Learning*. Saint Xavier University and Skylight Professional Development.
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 55(21), 50-57.
- Capar, G., & Tarim, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 553-559. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2098>
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67-75.
- Csapó, B. (szerk.) (2002). *Az iskolai műveltség*. Osiris
- Čatić, R., i Sarvan, A. (2008). Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva. U M. Arnaut (ur.), *Zbornik Pedagoškog fakulteta u Zenici* (str. 11-46). Pedagoški fakultet u Zenici.
- Debrenti, A. (2015). Matematikatanítás kooperatív módszerekkel. *Dunakavics. A Dunaújvárosi Főiskola online folyóirata*, 3(1), 5-24.
- Dizdarević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori*, 3(16), 97-114. <https://doi.org/10.32728/mo.07.3.2012.09>
- English, L. (2015). STEM: Challenges and Opportunities for Mathematics Education. In Muir, T, Wells, J, & Beswick, K (Eds.) *Proceedings of the 39th Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 4-18.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P. A. Mabrouk (Ed.), *Active Learning: Models from the Analytical Sciences* (pp. 34-53). American Chemical Society.
- Horváth, A. (1994). *Kooperatív technikák. Hatékonyág a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Hossain, A., & Tarmizi, R. A. (2013). Effects of Cooperative Learning on Students' Achievement and Attitudes in Secondary Mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 473-477. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.222>
- Ismail, N. A. (2009). Understanding the gap in mathematics achievement of Malaysian students. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 389-394. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.389-394>
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Józsa, K. (2000). Az iskola és a család hatása a tanulásmotivációra. *Iskolakultúra*, 10(8), 69-82.
- Kennedy, L., & Tipps, S. (1991). *Guiding Children's Learning of Mathematics*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Kovács, E., (2020). *Kooperativno učenje i njegovi efekti u nastavi matematike u mlađim razredima osnovne škole* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/18254)
- Kovács, E., & Bagány, Á. (2016). Alternatív pedagógiai lehetőségek a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában. In G. Czékus, & É. Borsos (Eds.), *Tanulmánygyűjtemény, X. Nemzetközi Tudományos Konferencia* (pp. 286-294.) Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

- Kovács, E., Pinter-Krekic, V., & Ivanovic, J. (2020). Students' Standpoints about the Significance of Cooperative Learning in Maths Teaching in Lower Primary School Grades, *Croatian journal of education-Hrvatski casopis za odgoj i obrazovanje*, 22(2) 331-356. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i2.3286>
- Kozéki, B. (1980). *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Mata, M. D., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards Mathematics: Effects of Individual, Motivational, and Social Support Factors, *Child Development Research*, 2012(1-10) <https://doi.org/10.1155/2012/876028>
- Mazana, M. Y., Montero, C. S., & Casmir, R. O. (2019). Investigating Students' Attitude towards Learning Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 207-231. <https://doi.org/10.29333/iejme/3997>
- McKeachie, W. J. (2002). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (11th ed.). Houghton-Mifflin.
- Metas, A., Karmiotis, I., & Chirstoforou, P. (2006). Relationship Between Students' Self-Beliefs and Attitudes on Science Achievements in Cyprus: Findings from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 41-52. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75437>
- Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88. <https://doi.org/10.2307/749630>
- Mohamed, L., & Waheed, H. (2011). Secondary Students' Attitude towards Mathematics in a Selected School of Maldives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 277-281.
- National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>.
- Ngussa, B. M., & Mbuti, E. E. (2017). The Influence of Humour on Learners' Attitude and Mathematics Achievement: A Case of Secondary Schools in Arusha City, Tanzania. *JJRDO - Journal of Educational Research*, 2(3), 170-181. <https://doi.org/10.53555/er.v2i3.165>
- Office of the Chief Scientist (2013). *Science, Technology, Engineering and Mathematics in the National Interest: A Strategic Approach*. Australian Government.
- Orbán, J. (2009). *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás: Kooperatív tanulási és tanulásirányítási segédanyag tanítóknak, tanároknak, tanárjelölteknek*. Orbán & Orbán Bt.
- Rasmussen, K. (1999). *Break the chain*. ASCD Curriculum Update. 2-3.
- Réthy E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ševkušić-Mandić, S. (1998). Kooperativno učenje kao oblik aktiviranja učenika. *Nastava i vaspitanje*, 47(3), 355-374.
- Špijunović, K. i Maričić, S. (2016). *Metodika početne nastave matematike*. Učiteljski fakultet.
- Sarmah, A., & Puri, P. (2014). Attitude towards Mathematics of the Students Studying in Diploma Engineering Institute (Polytechnic) of Sikkim. *Journal of Research & Method in Education*, 4(6). 6-10.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332. <https://doi.org/10.1080/00220670209596607>

- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 131–150.
- Stanojević, D. (2009). Samopercepcija učenika u kontekstu vršnjačkog kooperativnog učenja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja* 2, 20–43.
- TeacherVision (2021, September 24). *Cooperative Learning: Teaching Strategy* (Grades K12).
- Thompson, S., Hillman, K., & De Bortoli, L. (2013). *A teacher's guide to PISA mathematical literacy*. Australian Council for Educational Research.
- Townsend, M., & Wilton, K. (2003). Evaluating change in attitude towards mathematics using the 'then-now' procedure in a cooperative learning programme. *British Journal of Educational Psychology*, 73(4), 473–487. <https://doi.org/10.1348/000709903322591190>
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366–377.

Primljeno: 03. 02. 2022.

Korigovana verzija primljena: 03. 07. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 10. 07. 2022.

Uticaj kooperativnog učenja na stavove učenika o matematici

Elvira Kovač

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici,
Univerzitet u Novom Sadu, Subotica, Srbija

Žolt Namestovski

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici,
Univerzitet u Novom Sadu, Subotica, Srbija

Lenke Major

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici,
Univerzitet u Novom Sadu, Subotica, Srbija

Dragana Glušac

Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”,
Univerzitet u Novom Sadu, Zrenjanin, Srbija

Apstrakt

Istražujući međunarodnu i domaću literaturu, možemo zaključiti da je matematika jedan od najnepopularnijih školskih predmeta među učenicima. Matematičko obrazovanje treba da bude usmereno na razvijanje matematičkog mišljenja, modelovanja i rešavanja problema uzimajući u obzir njihovu neophodnost. Inovacija nastavnog procesa je stalni izazov za nastavnike, kao i integracija različitih nastavnih strategija, načina organizacije grupnog oblika rada i nastavnih metoda u svakodnevnu praksu. Brojne međunarodne studije potvrdile su efektivnost kooperativnog učenja u obrazovanju. Cilj ovog rada je da se ispita da li se stavovi učenika o matematici menjaju pod uticajem kooperativnog učenja, kao i da li su njihovi stavovi prema kooperaciji afirmativniji. Rezultati ukazuju na to da kooperativno učenje pozitivno utiče na osposobljenost učenika za saradnju kao i na njihove stavove prema matematici.

Ključne reči: metode u nastavi matematike, kooperativno učenje u nastavi matematike, učenici sa slabijim postignućem, stavovi učenika, učenici osnovnih škola.

Влияние кооперативного обучения на отношение учащихся к математике

Эльвира Ковач

Факультет подготовки преподавателей венгерского языка,
Ново-Садский
университет, Суботица, Сербия

Жолт Наместовски

Факультет подготовки преподавателей венгерского языка,
Ново-Садский
университет, Суботица, Сербия

Ленке Майор

Факультет подготовки преподавателей венгерского языка,
Ново-Садский
университет, Суботица, Сербия

Драгана Глушац

Технический факультет «Михайло Пупин»,
Ново-Садский университет, Зренянин, Сербия

Резюме *Исследуя зарубежную и отечественную литературу, можно сделать вывод, что математика является одним из самых непопулярных школьных предметов среди школьников. Математическое образование должно быть направлено на развитие математического мышления, моделирования и решения задач с учетом их необходимости. Инновация учебного процесса является постоянным вызовом для учителей, также как интеграция различных стратегий обучения, способов организации групповой работы и методов обучения в повседневную практику. Многочисленные международные исследования подтвердили эффективность кооперативного обучения в образовании. Целью данной работы является изучение того, меняется ли отношение учащихся к математике под влиянием кооперативного обучения, а также становится ли их отношение к сотрудничеству более позитивным. Результаты показывают, что кооперативное обучение положительно влияет на способность учащихся к сотрудничеству, а также на их отношение к математике.*

Ключевые слова: *методы обучения математике, кооперативное обучение математике, учащиеся с низкой успеваемостью, установки учащихся, школьники основной школы.*

Karakteristike muških i ženskih likova u književnim tekstovima za decu

Milica Radovanović¹

Dečiji edukativni centar „Galo“, Beograd, Srbija

Apstrakt

U radu su prikazani rezultati istraživanja sprovedenog radi razumevanja karakteristika muških i ženskih dečjih likova u književnim tekstovima namenjenim deci. Pod karakteristikama likova podrazumevali smo zastupljenost, ulogu i opis muških i ženskih likova. Uzorak su činila 32 književna teksta u čitankama za prvi i drugi razred osnovne škole u kojima su se pojavljivala deca kao junaci. Primenom deskriptivne metode i tehnike analize sadržaja utvrđeno je da su muški likovi skoro dvostruko više zastupljeni od ženskih likova i da češće imaju glavnu ulogu u tekstu. Kada je reč o opisivanju likova, uočeno je da su radoznalost, maštovitost, domišljatost najčešće osobine muških junaka, dok su dobrotu i osećajnost karakteristike koje su povezivane samo sa junakinjama. Iznenađuje podatak da ženski likovi nisu imali negativne osobine, zbog čega možemo zaključiti da su njihove osobine pozitivnije vrednovane nego osobine i postupci muških likova. Na osnovu dobijenih podataka, zapažamo rodne stereotipe u opisima muških i ženskih likova, zbog čega pozivamo čitaoc na dalju diskusiju i opsežniju analizu prikaza dečjih likova i u književnosti i u drugim produktima kulture.

Ključne reči: rodni identitet, književnost za decu, jezik, čitanke

Uvod

Književnost za decu čine umetnički i estetski vredni tekstovi koji su namenjeni deci i koji odgovaraju njihovim intelektualnim i jezičkim mogućnostima. Osim kulturne i umetničke vrednosti, u tim tekstovima je izražena vaspitno-obrazovna funkcija, odnosno namera da se čitalac tekstem podučava i vaspitava. Pedagoški značaj književnosti za decu sastoji se u

¹ milicaradovanovic96@gmail.com

pružanju prilika čitaocima da dožive različita iskustva, da spoznaju i razumeju sebe i svet u kojem žive. Na taj način, dete u interakciji sa tekstem konstruiše svoj identitet i usvaja društvene vrednosti i modele ponašanja i razmišljanja. Posebno kada je reč o rodnom identitetu, na osnovu prikaza muških i ženskih likova u tekstu, dete može graditi razumevanje toga šta znači biti muško ili žensko. Naime, što se više pojedini pridevi koriste u opisu muškog ili ženskog lika, to su veće šanse da će čitaoci tu osobinu povezivati sa određenim polom. Iz toga proizilazi značaj istraživanja i preispitivanja načina na koji su prikazani dečji likovi. Ukoliko su u književnosti za decu sadržani rodni stereotipi, veće su šanse da ćemo podsticati čitaoce da usvajaju te stereotipe (Nair & Talif, 2010). Iz tog razloga nas je zanimalo na koji način su likovi devojčica i dečaka prikazani u tekstovima i kakvu poruku oni šalju deci o njihovim društvenim ulogama.

U svom teorijskom pristupu izložićemo poststrukturalistička razumevanja jezika i identiteta kao društvene konstrukcije; zatim ćemo se osvrnuti na pojam i pedagoški značaj književnosti za decu i njenu ulogu u konstrukciji rodnog identiteta kod dece; na kraju ćemo prikazati uvide i rezultate prethodnih istraživanja prema tri aspekta – zastupljenost, uloga i opis muških i ženskih likova u tekstovima. U radu će biti prikazani i rezultati istraživanja koje smo sprovedeli sa ciljem da razumemo karakteristike muških i ženskih likova u književnim tekstovima za decu.

Poststrukturalističko shvatanje jezika i identiteta

Polazište ovog rada je poststrukturalističko shvatanje jezika, prema kome jezik nije sredstvo izražavanja stvarnosti već stvara i konstruiše naše znanje o stvarnosti. U tom značenju, stvarnost ne postoji kao datost za koju bismo određene „etikete“, odnosno reči kojima ćemo opisati ono što već unapred postoji već nam jezik daje strukturu na osnovu koje tumačimo svoje iskustvo o sebi i svetu u kome živimo (Ber, 2001; Skutnap-Kangas, 1991).

Druga značajna ideja poststrukturalizma jeste da jezik ima promenljivu prirodu, odnosno „značenja koja prenosi jezik su uvek promenljiva, podložna preispitivanju, diskutabilna i uvek samo privremena“ (Ber, 2011: 73). Drugim rečima, ista reč (označitelj) može imati različita značenja (označeno) zavisno od konteksta, vremena i osobe. Ta tvrdnja bitno utiče na to kako shvatamo osobu, njen identitet i mogućnosti da se menja, i u ličnom i u društvenom smislu. Naime, poststrukturalisti smatraju da je jezik temelj na kojem se gradi osoba. To znači da „naša osoba, naše iskustva, identitet, ‘ličnost’ sve to proizilazi iz jezika“ (Ber, 2011: 74). Kako je jezik društveni fenomen, tako se naši identiteti grade, konstruišu i menjaju u interakciji u procesu razmene. Kako Ber navodi, „ako je naše iskustvo o nama samima i našim životima samo struktura i značenje koji su određeni jezikom i ako ta značenja nisu utvrđena, već se neprestano menjaju, za njima se neprekidno traga i za njih se bori, onda je to naše iskustvo potencijalno otvoreno za bezbroj mogućih značenja ili konstrukcija“ (Ber, 2011: 78). Samim tim, jezik ima važnu ulogu i u ličnom i u društvenim promenama jer predstavlja polje na kojem se pokreću promene i koje otvara mogućnosti za rekonstrukciju i transformaciju značenja i identiteta. Međutim, postoji opasnost da nas takva shvatanja odvedu u antihumanizam i antiesencijalizam, odnosno uverenja da ne postoji ništa izvan diskursa, da ne postoji unutrašnja suština čoveka, esencija, nešto što bismo označili kao

„ličnost“. Naime, strukturalizam i poststrukturalizam odbacuju ideju o postojanju unutrašnjeg jastva, suštine čoveka, i svoje težište prebacuju na socijalno okruženje, te objašnjenje spoljašnjeg sveta ne traže u jedinkama već u jeziku i interakciji između ljudi (Ber, 2001). Ipak, smatramo da iz navedenih ideja možemo izvući značajne implikacije za vaspitno-obrazovnu praksu, kao i za sam naš rad i istraživanje. Shvatanje jezika kao terena na kome se dešavaju promene implicira nam da se socijalni odnosi, položaji i uloge, zajedno sa značenjima reči, mogu menjati i rekonstruisati. Takve ideje nas inspirišu da preispitujemo jezik kojim se koristimo i pojmove koje često uzimamo zdravo za gotovo. To je ujedno razlog zbog kojeg smo želeli da putem jezičkih karakteristika analiziramo način na koji su prikazani dečji likovi u književnosti za decu.

Na osnovu prethodno rečenog, možemo razumeti da se i rod i pol grade na temelju jezika koji koristimo (Monro, 2005; Turner-Bowker, 1996). Samim tim, rodni identitet se može razumeti kao društvena konstrukcija koja se gradi u interakciji sa različitim diskursima (Monro, 2005). Prema poststrukturalizmu, „identitet konstruišemo na osnovu diskursa kojima raspoložemo u okviru svoje kulture i na koje se oslanjamo u komunikaciji s drugim ljudima“ (Ber, 2011: 87). Diskursi, shvaćeni kao skup značenja i ideja koje postoje u nekom društvu, nude različito viđenje značenja koje se podrazumeva kada kažemo za nekoga da je mlad, obrazovan, žensko ili muško i slično. Naime, ljudski identitet se gradi preplitanjem različitih komponenti, kao što su rod, etnicitet, klasna pripadnost i tako dalje. Za svaku tu komponentu postoji ograničen broj raspoloživih diskursa na osnovu kojih oblikujemo sebe (Ber, 2001). Možemo reći da će jedan diskurs podrazumevati odbacivanje drugih mogućnosti. Na primer, konstrukcija „muškog“ identiteta podrazumeva odbacivanje „ženskih“ karakteristika poput „brige“, igranja sa lutkama, a uključuje identifikaciju sa muškim osobinama poput kompetitivnosti (na primer, zainteresovanost za fudbal) (Monro, 2005). To znači da su i naš osećaj sebe i pojmovi poput „žena u telu muškarca“, „ženska duša“ i slično zapravo društveno konstruisani putem diskursa (Monro, 2005). Ber navodi da „diskursi koji formiraju naš identitet impliciraju šta možemo da radimo i šta treba da radimo“ (Ber, 2011: 90). Već u ranom uzrastu, deca konstruišu znanje o tome kakvo ponašanje je prihvatljivo, kakve osobine su očekivane i koju ulogu u društvu imaju u odnosu na svoj pol (Turner-Bowker, 1996). Na osnovu svega toga, možemo zaključiti da se ne ponašamo na određeni način zato što jesmo žene ili muškarci već zato što nam društvo putem diskursa ukazuje i uči nas o ponašanju i ulogama koje se očekuju za određeni pol.

Književnost za decu i konstrukcija rodnog identiteta

Prilikom definisanja pojma književnosti za decu, teoretičari i kritičari književnosti nailaze na brojne dileme. Jedna od njih je kako odrediti jasnu granicu između opšte književnosti i književnosti za decu. Konkretno, da li ćemo pod književnošću za decu podrazumevati samo ona dela koja su posebno pisana za decu ili i ona dela opšte književnosti koja nisu pisana za decu, ali su im po svojoj strukturi bliska (tematika odgovara detinjstvu, likovi su izdiferencirani, jezik jasan i tako dalje) (Lesnik Oberstajin, 2013; Semiz i Čutović, 2020). Odgovori na tu, ali i mnoge druge dileme u velikoj meri zavise od načina na koji teoretičari i kritičari razumeju konstrukt dete. Odrasli iz svoje perspektive pišu i biraju ono

što smatraju pogodnim za čitalačku publiku – decu, prema tome oni polaze od određenih uverenja šta je dete i detinjstvo i šta smatraju da je tom čitaocu potrebno (Opačić, 2015). Drugim rečima, dete-čitalac je konstrukcija autora i kritičara književnosti, a ne objektivna i univerzalna pojava, te samim tim ne postoji ni jednoznačna i opšta definicija književnosti za decu (Lesnik Oberstajn, 2013). Ipak, iako postoje različite definicije književnosti, većina autora je saglasna da je u toj vrsti književnosti istaknuta njena vaspitno-obrazovna funkcija i značaj (Semiz i Čutović, 2020).

Vaspitno-obrazovni značaj književnosti za decu, kao i polje na kome se pedagogija i književnost prepliću, ogleda se u mestu i ulozi koju sadržaji iz književnosti i čitanke imaju u vaspitno-obrazovnom radu. Petrović (Petrović, 2016) smatra da književnost za decu nikad nije bila odvajana od humanističke pedagogije, kako proističe iz vaspitne prakse, odgovara vaspitno-obrazovnim ciljevima i drži se didaktičkih smernica. Prema njegovom viđenju, književnost za decu je u službi škole, sticanja vrlina, pozitivnih navika i moralnih shvatanja (Petrović, 2016). Njena obrazovna funkcija proizilazi iz činjenice da deca putem književnosti na zanimljiv i podsticajan način uče o sebi i svetu u kojem žive. Međutim, Petrović ukazuje na to da „vaspitanje putem književnosti nije svodivo na poučavanje i kultivisanje karaktera, već na razvijanje i samorazvijanje, na ostvarenje i samoostvarenje, na oblikovanje i samoblikovanje“ (Petrović, 2016: 122). Autor obrazlaže vrednost i značaj koju književnost ima za decu, posebno u sferi vaspitanja: „književna reč je podrška mladima u njihovom optimalnom i potencijalnom razvoju, u samonalaženju sebe, u obogaćenju i oplemenjivanju, u izražavanju stavova i mišljenja“ (Ibid).

Tekstovi imaju značajnu ulogu u našoj konstrukciji rodnog identiteta. Naime, književni tekstovi pružaju podršku deci u razumevanju sebe i sveta oko sebe. Samim tim, književni tekstovi predstavljaju medij koji deci pomaže da konstruišu značenja rodnih uloga, da vide i razumeju svoj rodni identitet (Taylor, 2003, prema Nair & Talif, 2010; Turner-Bowker, 1996). Književni tekstovi pružaju modele ponašanja na osnovu kojih deca uče kakvo ponašanje je prihvatljivo za njih, njihove vršnjake i odrasle. Knjige ih uče šta da kažu ili rade i šta se očekuje od njih, da razlikuju ispravno od pogrešnog. Međutim, književni tekstovi mogu biti prožeti različitim stereotipima i tako ih reprodukovati kod mladih čitalaca. Tokom mnogih godina, u knjigama za decu ženski junaci su najčešće prikazani kao sporedni junaci kojima je potrebna pomoć muških likova, dok su muški likovi prikazani kao vođe, donosioci odluka i heroji (Turner-Bowker, 1996). U nastavku rada ukratko ćemo prikazati nalaze različitih istraživanja na temu načina prikazivanja muških i ženskih likova u tekstu.

Prikaz muških i ženskih likova u književnim tekstovima i udžbenicima

Interesovanje za istraživanje i diskutovanje o načinu prikazivanja roda u književnosti za decu započeto je za vreme drugog talasa feminizma sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka (Turner-Bowker, 1996). Rane studije na ovu temu ukazale su na postojanje rodnih stereotipa u tekstovima za decu. Isti su zaključci i kasnijih istraživanja koja su rađena na različitim uzorcima poput slikovnica, udžbenika i književnih tekstova. U nastavku ćemo

se osvrnuti na tri aspekta koja su zajednička za analizu u timovih istraživanjima – zastupljenost, uloga i opis muških i ženskih likova.

Zastupljenost muških i ženskih likova u tekstovima za decu. Istraživanja koja su rađena na ovu temu ukazala su na to da se muški likovi češće javljaju u naslovima i na ilustracijama (Brugeilles et al., 2002; Turner-Bowker, 1996). Štaviše, ti nalazi su konzistentni i u različitim društvima (Ullah et al., 2014). Kao ilustraciju toga možemo uzeti jedno istraživanje koje je rađeno na 18 američkih udžbenika iz istorije (Clark, Allard, & Mahoney, 2004, prema Ullah et al., 2014). Rezultati istraživanja pokazuju da su u tekstu i na slikama manje vidljive žene nego muškarci. Naime, žene su se pojavile u udžbenicima 1.335 puta, a muškarci 12.382 puta. Na ilustracijama primećujemo sličnu asimetriju – od ukupnog broja ilustracija, slika na kojima su prikazane žene bilo je 616, dok su muškarci prikazani na 3.505 slika (Clark, Allard and Mahoney, 2004, prema Ullah et al., 2014). Značajnu razliku u procentu u kome su prikazane muške i ženske osobe u udžbenicima pokazalo je i istraživanje rađeno u Pakistanu. Naime, žene su prikazane svega 26%, a muškarci 74% (Mirza & Malik, 1999, prema Ullah et al., 2014). Međutim, autori naglašavaju da su i ženski i muški likovi prikazani u svojim stereotipnim rodnim ulogama (Ullah et al., 2014).

Uloga muških i ženskih likova. Osim veće zastupljenosti, nalazi različitih istraživanja pokazali su da su muškarci dominantniji u odnosu na žene i prema ulogama koje imaju u tekstovima (Brugeilles et al., 2002; Turner-Bowker, 1996). Prve studije, kao i novije saglasne su u iskazu da muški likovi u književnosti za decu imaju dominantnu, nezavisnu, kompetitivnu, herojsku ulogu, dok ženski likovi uglavnom imaju sporednu, zavisnu i pasivnu ulogu (Turner-Bowker, 1996). Samim tim, dok prikaz muškog roda predstavlja asocijaciju za snagu, aktivnosti i moć, ženski rod se povezuje sa značenjima kao što su pasivnost, zavisnost i nemoć. Slični su rezultati i istraživanja koja su rađena na području Srbije (Pešikan i Marinković, 1999; Stakić, 2017; Stefanović i Glamočak, 2008; Vranić, 2016). Istraživanje Ivane Vranić pokazalo je da se u udžbenicima matematike i čitankama ne koristi rodno osetljiv jezik i da su muške i ženske uloge stereotipno prikazane (Vranić, 2016). Sa tim su saglasni i rezultati istraživanja rodova u čitankama za osnovu školu, prema kojima su ženski likovi najčešće prikazani u kontekstu porodice, a muški u svojim profesionalnim ulogama. Osim toga, muški likovi preovlađuju u tekstovima, pri čemu pokreću i zaplet i rasplet u većem broju slučajeva, dok ženski retko to čine (Stefanović i Glamočak, 2008). Do uvida da je zastupljen tradicionalan odnos prema ženi u udžbenicima došle su i autorke Marinković i Pešikan (Marinković i Pešikan, 1999) u istraživanju tipičnog muškog i ženskog lika u udžbenicima za prirodu i društvo. Njihovi osnovni nalazi ukazuju na to da su žene najčešće prikazane kao anonimni posmatrači i da njihove aktivnosti pripadaju kontekstu porodičnog života. Za razliku od toga, muškaci, grubo rečeno, imaju ključnu ulogu, njihova zanimanja i profesionalna uloga više pripadaju javnoj sferi i njihov raspon aktivnosti je znatno širi u odnosu na žene (Marinković i Pešikan, 1999). Međutim, autorke su rezultate te analize kasnije uporedile sa analizom tri nova udžbenika za isti predmet, samo pod drugačijim nazivom, „Svet oko nas“ (Pešikan i Marinković, 2006). U odnosu na ranije, u novijim udžbenicima su podjednako zastupljeni likovi dečaka i devojčica, što odstupa od rezultata istraživanja rađenim u drugim društvima. Međutim, iako imaju isti repertoar aktivnosti, dečaci su prikazani kao aktivniji, a

devojčice najčešće u ulozi posmatrača. Osim toga, u odnosu na starije, u novijim udžbenicima je povećan procenat prikazivanja žena u profesionalnoj ulozi. Međutim, lista „muških“ zanimanja je i dalje bogatija od liste „ženskih“. Prema tome, na osnovu ove komparativne analize možemo zaključiti da su se javile promene u prikazivanju muških i ženskih likova, ali da su i dalje vidljivi tragovi rodni stereotipa (Pešikan i Marinković, 2006). Prikaz takvih promena možemo zapaziti i u drugim medijima, kao što su crtani filmovi. Istraživanje slike žene u Diznijevim animiranim filmovima pokazalo je da se ta slika menjala i konstruisala tokom vremena, tako da postoji izvesna „transformacija od tradicionalne slike žene koja je vredna, brižna, usmerena na dom i izopštena iz javne sfere, ka emancipovanoj ženi – koja je obrazovana, borbena, uporna i aktivna u javnoj sferi“ (Radović i Radulović, 2016: 108).

Osobine muških i ženskih likova. Osim razlike u zastupljenosti i ulozi muških i ženskih likova u tekstovima, nalazi istraživanja pokazuju i razlike u pridevima koji se koriste za opisivanje likova. Prema jednom istraživanju (Turner-Bowker, 1996) rodni stereotipa u dečjim ilustrovanim knjigama, najčešće korišćeni pridevi za ženske likove jesu *lepa, uplašena, slatka, slaba*, dok su među najučestalijim pridevima za opis muških likova *veliki, hrabar, ponosit, besan, svirep*. Zanimljiv je i podatak da su muški likovi često imali osobine ili ponašanja čije su odlike agresivnost, bes i ljutnja, dok je vidljiv nedostatak takvih emocija i ponašanja ženskih likova (Turner-Bowker, 1996). Slični su i rezultati istraživanja leksičkih izbora i konstrukcija roda u malezijskoj književnosti za decu (Nair & Talif, 2010). Autori su istraživali epitete kojima se opisuju samo muški ili samo ženski likovi, kao i one koji su korišćeni i za jedne i za druge. Rezultati njihove analize su sledeći – epiteti koji su se povezivali samo sa muškim likovima podrazumevali su *pamet, hrabrost, snagu*, dok je za ženske uglavnom isticana fizička *lepota*. Ženski likovi su opisani kao *lepi* 18 puta u sedam različitih tekstova, a muški samo pet puta. S druge strane, muški likovi su opisani kao *ljuti* 23 puta u 14 tekstova, a ženski u samo tri teksta. Prema, tome možemo primetiti da su snaga, hrabrost i agresivnost prikazane kao „muške“ karakteristike. Važan uvid autora je to da su muški likovi složenije prikazani i bogatije opisani, sa većim varijacijama u osećanjima i emocijama. Muški likovi su imali mnogo više epiteta i osobina – od pameti, hrabrosti do negativnih osobina i osećanja poput agresivnosti. Suprotno tome, ženski likovi su imali manji opseg osobina i osećanja, zbog čega nailazimo na jednostavnije i uprošćene prikaze ženskih likova (Nair & Talif, 2010). To može dovesti do toga da čitaoci, posebno dečake, dok čitaju tekstove, „muškost“ asocira na snagu, ali i na nedostatke i mane. Nasuprot tome, čitaoci, posebno devojčice, imaju znatno manje prilika da ih ženski rod asocira na isti rang ponašanja. Što se više određeni pridev koristi u opisivanju muškog ili ženskog lika, to su veće šanse da će mladi čitaoci takve opise povezivati sa određenim polom (Nair & Talif, 2010).

Metodologija

Cilj i istraživačka pitanja

Cilj istraživanja je razumeti karakteristike muških i ženskih likova u književnim tekstovima za decu iz čitanki za prvi i drugi razred osnovne škole. Na osnovu tog cilja, postavljena su tri istraživačka pitanja:

- U kojoj meri su zastupljeni muški i ženski likovi u tekstu?
- Kakvu ulogu imaju muški i ženski likovi u tekstu?
- Na koji način su opisani muški i ženski likovi u tekstu, odnosno koje osobine imaju muški i ženski likovi u tekstu?

Korpus podataka

Korpus podataka čine 32 književna teksta iz čitanke za prvi i drugi razred osnovne škole. Odabrali smo one tekstove u kojima se pojavljuju deca kao junaci, što čini 13 tekstova iz čitanke za prvi razred (Klett, 2019) i 19 tekstova iz čitanke za drugi razred (Logos, 2019). Za analizu smo izabrali književne tekstove koji se nalaze u čitankama za osnovnu školu iz razloga što udžbenici predstavljaju kulturno-potporna sredstva, to jest „kulturne prepoznatljivije posrednike između pojedinca i kulture koji omogućavaju kulturnu medijaciju individualnog razvoja pojedinca“ (Plut, 2003, str. 57). Odlučili smo se za čitanke jer smatramo da imaju važnu ulogu u vaspitanju. Naime, polazimo od toga da tekstovi koji su sadržani u čitankama pomažu u konstrukciji rodnog identiteta, usvajanju kulturnih modela ponašanja i razmišljanja dece (Vranić, 2016, Stakić, 2017). Takođe, odlučili smo se za čitanke za prvi i drugi razred osnovne škole budući da je od septembra 2018. godine počeo da se sprovodi novi program nastave i učenja za prvi i peti razred osnovne škole i novi program nastave i učenja za drugi i šesti razred počev od 2019. godine.

Metod istraživanja i instrument

Našim istraživanjem smo nastojali da razumemo i opišemo karakteristike muških i ženskih dečjih likova, te je metoda koju smo koristili deskriptivna. Korišćena je tehnika analize sadržaja, a za potrebe istraživanja napravljen je protokol analize sadržaja kao instrument istraživanja. Jedinica analize je književni tekst u kome se pojavljuju dečji likovi. Protokolom smo nastojali da evidentiramo na koji način su opisani, kakve postupke i ulogu u tekstu imaju muški i ženski dečji likovi.

Analiza podataka

Analiza je obuhvatala kategorisanje i utvrđivanje frekventnosti osobina prema tome da li su pozitivno ili negativno vrednovane i određivanje da li junaci imaju glavnu ili sporednu ulogu. Osobine smo prepoznali na osnovu epiteta i postupaka junaka. Za određivanje glavne ili sporedne uloge vodili smo se time da li lik zauzima centralno mesto u radnji, u zapletu ili raspletu i da li je prisutan u celom tekstu. Više puta smo iščitavali tekstove i protokole tako da je proces analize uvek uključivao refleksiju i preispitivanje značenja.

Rezultati istraživanja i diskusija

Zastupljenost muških i ženskih likova u tekstovima

Prvo šta primećujemo na osnovu dobijenih podataka jeste skoro dvostruko veća prisutnost muških nego ženskih likova u književnim tekstovima za decu (Tabela 1). Od ukupno 32 književna teksta, ženski likovi su se pojavili u manje od polovine tekstova, a muški likovi u 22 od 32 književna teksta. Takva asimetrija je posebno izražena u čitanci za prvi razred, u kojoj se ženski dečji likovi pojavljuju u svega tri teksta („Neće uvek da bude prvi“, „Noćni čošak“, „Maša i medved“). Zanimljivo je i to što se u tekstu najčešće pojavljuju samo muški dečji likovi ili samo ženski likovi, a retko zajedno. Izuzeci su tekstovi: „Neće uvek da bude prvi“ (Čitanka za prvi razred), „Noćni čošak“ (Čitanka za prvi razred), „Slatka matematika“ (Čitanka za drugi razred).

Tabela 1

Broj tekstova u kojima se pojavljuju muški i ženski dečji likovi

Književni likovi	Čitanka za prvi razred (N = 13)	Čitanka za drugi razred (N = 19)	Ukupan broj tekstova (N = 32)
Muški likovi	11	11	22
Ženski likovi	3	9	12

Moguće tumačenje takvih rezultata jeste da su ženski likovi i dalje manje vidljiva grupa, čiji se glas ređe čuje. Takođe, većina autora analiziranih tekstova su muški pisci, što može predstavljati jedan od potencijalnih objašnjenja veće zastupljenosti muških likova, ako pretpostavimo da su im oni približniji nego ženski junaci. Takvu pretpostavku smo konstruisali na osnovu uvida u to da su većinu tekstova u kojima su devojčice imale glavnu ulogu i bile centralne junakinje pisale spisateljice, a muške likove muški pisci. Izuzetak je tekst „Trave govore bakinim glasom“ (Čitanka za drugi razred), čija je autorka Desanka Maksimović, a glavni junak dečak Josif Pančić. Zastupljenost ženskih pisaca za decu u odnosu na muške može da bude predmet daljih diskusija i istraživanja.

Uloga muških i ženskih dečjih likova u tekstu

Kada je reč o tome ko ima sporednu, a ko glavnu ulogu u radnji teksta, postoji izvesna razlika u zastupljenosti muških i ženskih likova u glavnoj ulozi (Tabela 2). Muški likovi su imali sporednu ulogu samo u jednom tekstu. Reč je o tekstu „Deda Miloje“ (Čitanka za drugi razred), čiji je centralni lik brižni deda Miloje koji dolazi u posetu u školu svog unuka. Gledano u celini, ženski likovi su bili manje zastupljeni u tekstovima, pa otud manji broj ženskih likova u glavnoj ulozi. Ipak, u odnosu na muške likove, devojčice su kao junakinje češće imale sporednu ulogu. Primer toga nalazimo u tekstu „Prsten na dnu mora“ (Čitanka za drugi razred), čija se radnja fokusira na dobre morske životinje koje pomažu devojčici da nađe prsten koji je izgubila. Devojčica se pojavljuje samo u uvodnom delu kada kroz plač moli talase da joj vrate prsten i u poslednjoj sceni kada pored sebe ugleda prsten koje

su joj životinje donele. Druga istraživanja su pokazala različite nalaze u pogledu ovog aspekta. S jedne strane nalazi nekih istraživanja ukazuju na to da ženski likovi retko imaju ključnu ulogu u centralnim dešavanjima (Brugeiles et al., 2002), dok, s druge strane, imamo istraživanja u kojima nije ustanovljena značajna razlika u zastupljenosti glavne uloge muških i ženskih likova (Turner-Bowker, 1996).

Tabela 2

Broj muških i ženskih dečjih likova koji imaju glavnu ili sporednu ulogu

Uloga	Muški likovi (N = 23)	Ženski likovi (N = 13)
Glavna uloga	22	10
Sporedna uloga	1	2

Opis muških i ženskih dečjih likova u tekstu

Prema podacima do kojih smo došli u trećem aspektu analize (Tabela 3), primetno je da su najzastupljenije osobine muških likova *domišljatost*, *radoznalost*, *maštovitost*, ali i *sebičnost*, a ženskih likova *dobrota* i *saosećanje*. U tabeli je upečatljivo to da se ženski likovi ne opisuju negativnim osobinama.

Tabela 3

Najzastupljenije osobine muških i ženskih dečjih likova u tekstovima

	Osobine	Muški likovi (N = 23)	Ženski likovi (N = 13)	Ukupno (N = 36)
Pozitivne	Radoznalost	4	1	5
	Domišljatost	4	2	6
	Maštovitost	4	1	5
	Snalažljivost	3	2	5
	Pamet	3	2	5
	Dobrota, saosećajnost	-	4	4
	Upornost	1	2	3
	Hrabrost	1	1	2
Negativne	Neiskrenost	3	-	3
	Sebičnost	4	-	4
	Neodgovornost	1	-	1
	Lenjost	1	-	1
	Naivnost	2	-	2
	Nezrelost	2	-	2
	Tvrdočlavlavost	1	-	1
	Nemarnost	1	-	1
Neposlušnost	2	-	2	

Primer opisa muških likova kao domišljatih, maštovitih i radoznalih imamo u opisu Pančića kao dečaka i njegove ljubavi prema biljkama i prema baki: „(...) Još dok je bio mali, voleo je da zaviruje po travi, prebrojava litiće u cvetu, prašnike, da se raspituje kako se koja biljka zove“; ali i u opisu razdraganosti, znatiželje u susretu sa novim ili pak zabranjenim stvarima: „Ali je i Pančić, kao i sva deca, voleo da vidi baš ono što mu se brani (...)“ (Čitanka za drugi razred). S druge strane, muški likovi su opisivani i negativnim osobinama poput neiskrenosti, neposlušnosti i sebičnosti. Primere neiskrenosti imamo kod lika Joce koji mami piše pismo, u kome se potpisuje kao učitelj, ne bi li dobio šećera („Dva pisma“, Čitanka za drugi razred), Miše koji iznova smišlja izgovore za kašnjenje („Zna on unapred“, Čitanka za prvi razred), Ace koji ne govori istinu o svojim ocenama („Ocene“, Čitanka za drugi razred). Međutim, ukazivanje na određene greške ne znači da je lik u potpunosti opisan kao negativan ili sa negativnim osobinama. U navedenim primerima, Miša je prikazan i kao domišljat i maštovit jer iznova smišlja detaljne i maštovite izgovore za kašnjenje, Aca je prikazan kao kulturnan i dobro vaspitan, što se primećuje na osnovu njegovog oslovljavanja i razgovora sa starijima, dok je Joca prikazan kao dobronameran i uporan u svojoj nameri da dobije šećera, što se vidi i u načinu na koji se postidi ili zbuni pred mamom, svestan svog laganja.

S druge strane, bila je izražena osećajna i emocionalna strana ženskih dečjih likova, što je u kontrastu sa prikazom muških likova kod kojih se iste osobine nisu pojavljivale. Takav podatak može da odgovara stereotipnoj slici žena kao osećajnih bića, a muških kao racionalnih, budući da su muški likovi češće prikazani kao pametni, snalažljivi, dosetljivi, ali i nestašni. Primer *osećajnosti* imamo u „Bajci o labudu“ (Čitanka za drugi razred), u kojoj „mala“ Snežana, kraljica zime, saoseća sa crnim labudom i nesebično želi da mu pomogne. Međutim, iako su ženski likovi u analiziranim tekstovima opisani kao dobri i osećajni, ne bismo rekli da nisu zastupljeni i drugi epiteti i osobine. Na primer, u pomenutom tekstu, osim što je dobra i nesebična, Snežana ima i aktivnu ulogu jer preuzima inicijativu da bi došla do rešenja (pomaže labudu). Na osnovu svega toga, možemo primetiti da devojčice nisu nužno prikazane kao manje pametne i slabije od dečaka, samo su u njihovom opisu više naglašena osećanja i nežnija strana. Drugim rečima, osobine koje označavaju jake strane i kompetentnost, poput radoznalosti, domišljatosti i pameti, ne izostaju ni kod ženskih likova, s tim što su nešto naglašenije kod muških likova. To se kosi sa rezultatima drugih istraživanja koji pokazuju da su junakinje najčešće opisane kao lepe, uplašene, slabe, a muški junaci kao pametni, hrabri i ponositi (Nair & Talif, 2010; Turner-Bowker, 1996). Na primer, u jednom istraživanju, pridev *pametan* korišćen je samo u opisu muških likova (Nair & Talif, 2010), dok u tekstovima koje smo mi analizirali to nije bio slučaj. Jedno od objašnjenja te nesaglasnosti je to što smo se u našem istraživanju fokusirali samo na decu kao junake, dok su u drugim istraživanjima analizirani i likovi odraslih.

Zaključak

U našem istraživanju smo došli do uvida da su u tekstovima značajno zastupljeniji muški nego ženski likovi. Takođe, junakinje su češće imale sporednu ulogu, za razliku od muških junaka koji su uglavnom imali glavnu ulogu, ako bi se pojavili u tekstu. U načinu na koji su opisani likovi uviđamo da su dečaci češće opisani kao radoznali, domišljati i snala-

žljivi. Takve osobine su imali, ali ređe, i ženski likovi. Drugim rečima, devojčice nisu nužno prikazane kao slabije i nekompetentne. Međutim, razlika je vidljiva u tome što su devojčice najčešće opisane kao dobre i osećajne, dok se iste osobine nisu naglašavale kod dečaka. Osim toga, za razliku od dečaka, devojčice u tekstu nisu ispoljavale negativne osobine i postupke. To povlači mnoga pitanja i dileme kao što je da li devojčice nemaju ili ne smeju da imaju negativne osobine. Jedno od mogućih interpretacija je da takvo verovanje odražava jednostavnost sa kojom su opisani ženski likovi. Umesto složenosti, nailazimo na uprošćen prikaz karaktera ženskih likova. S druge strane, na osnovu toga što su u opisima dečaka bile i pozitivne i negativne osobine i dobri i loši postupci, stiče se utisak kompleksnosti karaktera junaka, što daje veće varijacije u osobinama, osećanjima i postupcima sa kojima čitaoci mogu da se identifikuju. Do uvida da su ženski likovi pozitivnije vrednovani nego muški došlo se i u istraživanju koje se bavilo rodним stereotipima u ilustrovanim knjigama za decu. Autorka pruža i jedno od mogućih objašnjenja toga da su ženski likovi pozitivnije vrednovani u onim situacijama kada ispunjavaju svoju stereotipnu ulogu. Kako autorka naglašava, to pitanje je otvoreno za dalja preispitivanje i istraživanja (Turner-Bowker, 1996).

Na osnovu prethodnih uvida, postavlja se pitanje kriterijuma u izboru tekstova koji će ući u sadržaj čitanke. Međutim, važno je napomenuti da su to tekstovi koji imaju kulturni i vaspitni značaj. Naime, tekstovi iz čitanki napisani su u određenom istorijskom trenutku te odražavaju vrednosti tog perioda. Takođe, pomoću njih ostvaruju se mnogi vaspitno-obrazovni ciljevi poput: razvijanja osećaja za estetiku, razvijanja čitalačkih navika, bogaćenja mašte i literarnog senzibiliteta (Stakić, 2017). Prema tome, nije nam namera da ukažemo na to da određene tekstove treba izbaciti iz čitanki ili napraviti selekciju tekstova kako bi se obezbedila ravnopravnost u prikazu rodova. Umesto toga, želeli bismo da ovim radom inspirišemo čitaoce da preispitaju svoje konstrukcije ili da podstaknemo savremene autore da promišljaju o načinu na koji prikazuju muške i ženske likove, preispituju da li određene epitete prepisuju samo muškim, a određene samo ženskim likovima, da li i jedni i drugi likovi imaju podjednak opseg i spektar aktivnosti, emocija i osobina i slično. Osim toga, nalazi ovog istraživanja mogu imati važne implikacije i za rad nastavnika i učitelja. Prilikom analize i obrade književnih tekstova, nastavnici mogu organizovati časove tako da podstaknu osveščivanje i preispitivanje stereotipa u prikazivanju muških i ženskih likova. To može uključivati diskusiju sa decom o tome koliko su književni likovi slični, a koliko različiti današnjoj deci, šta bi bilo da su likovi drugačiji, da imaju drugačije osobine i tako dalje.

Na kraju bismo napomenuli da sve navedeno, svi kodovi i jezičke karakteristike do kojih smo došli analizom nisu objektivne činjenice već produkt našeg tumačenja i interpretacije, što je i jedno od ograničenja istraživanja. Iz tog ograničenja proizilazi i potreba za opsežnijom analizom prikaza muških i ženskih likova u književnim tekstovima za decu, ali i u drugim pisanim izvorima sa kojima se deca susreću, kao što su udžbenici, časopisi za decu, romani, kao i u različitim medijima poput crtanih filmova za decu, televizijskih emisija, filmova i tako dalje. Jedno od pitanja koje bi bilo značajno i podsticajno dalje istražiti jeste kako deca konstruišu značenja rodova na osnovu čitanja književnog teksta i na koji način grade identitet. S druge strane, značaj ovakve i sličnih analiza, iz prizme poststrukturalističke teorije, nalaze se u samom procesu preispitivanja pojmova koje često uzimamo zdravo za gotovo. Iz tog razloga, ovim radom želimo da podstaknemo preispitivanje pojmova muško

i žensko dete i da ukažemo na važnost refleksije u obrazovanju. Samo preispitivanjem i refleksijom možemo osvestiti značenja koja pridajemo određenim odrednicama i razumeti diskurse kojima smo okruženi.

Literatura

- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Zepther.
- Brugilles C., Cromer I, & Cromer S. (2002). Male and Female Characters in Illustrated Children's Books or How children's. A literature contributes to the construction of gender. *Population (English edition)*, 57(2), 237-267. <https://doi.org/10.2307/3246609>
- Čalenić, M. (1975). *Književnost za decu – Opšte odlike sa primerima*. Beograd: Interpress.
- Lesnik Oberstajn, K. (2013). Osnovi: šta je književnost za decu? Šta je detinjstvo?. U Hant. P. (ur.), *Tumačenje književnosti za decu* (str. 27-46). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Marinković, S. i Pešikan A. (1999). Tipičan muški i ženski lik u udžbenicima Prirode i društva. *Psihologija*, 32(3-4), 225-240.
- Monro, S. (2005). Beyond Male and Female: Poststructuralism and the Spectrum of Gender. *International Journal of Transgenderism*, 8(1), 3-22. https://doi.org/10.1300/j485v08n01_02
- Nair R., & Talif, R. (2010). Lexical Choices and the Construction of Gender in Malaysian Children's Literature. *Kajian Malaysia*, 28(2), 137-159.
- Opačić, Z. (2015). Pretpostavljeni čitalac - kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu. *Inovacije u nastavi*, 28(4), 18-28.
- Pešikan, A. i Marinković S. (2006). Komparativna analiza tipičnog ženskog i muškog lika na ilustracijama u udžbenicima za prvi razred osnovne škole. *Psihologija*, 39(4), 383-406.
- Petrović, B. T. (2016). Vaspitno-obrazovna i idejna funkcija književnosti za decu. *Detinjstvo*, 42(1), 120-128.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radović, S. i Radulović, M. (2016). Transformacija u predstavljanju rodni uloga u animiranim filmovima: primer Diznijevih princeza. *Sociologija*, 58(1), 86-112.
- Semiz, Ž. M. i Čutović, M. M. (2020). Predstave o detetu u čitankama za treći i četvrti razred osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 23(3), 124-143. <https://doi.org/10.5937/inovacije20031245>
- Skutnap-Kangas, T. (1991). *Bilinvizam*. ZUNS.
- Stakić, M. (2017). Analiza istraživanja rodne osetljivosti udžbenika za srpski jezik. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 483-495.
- Stefanović, J. i Glamočak, S. (2008). Imaju li čitanke rod? Rod u čitankama u osnovnoj školi. *Philologia*, 6(1), 61-68. <https://philologia.org.rs/index.php/ph/article/view/255>
- Turner-Bowker, D. M. (1996). *Gender Stereotyped Descriptors in Children's Picture Books: Does "Curious Jane" Exist in the Literature?* University of Rhode Island. Open Access Master's Theses. Paper 1585. <https://digitalcommons.uri.edu/theses/1585>
- Ullah H., Ali J., & Naz A. (2014). Gender representation in children's books: A critical review. *World Applied Sciences Journal*, 29(1), 134-141. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.29.01.13831>

Vranić, I. (2016). Analiza rodne osetljivosti jezika u užbeničkoj literaturi za osnovnu školu u Srbiji. *Norma*, 21(2), 375-389.

Primljeno: 20. 12. 2021.

Korigovana verzija primljena: 30. 03. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 05. 04. 2022.

Prilog broj 1 – Spisak književnih tekstova iz čitanke za prvi razred *Maša i Raša – različak* (Klett, 2019)

1. „Prvi dan u školi“ – Bora Oljačić
2. „Sveti Sava i đaci“ – narodna priča
3. „Dva druga“ – Lav Tolstoj
4. „Neće uvek da bude prvi“ – Aleksandar Popović
5. „Tužibaba“ – Dušan Radović
6. „Joca vozi trolejbus“ – Dragan Lukić
7. „Zna on unapred“ – Gvido Tartalja
8. „Noćni čošak“ – Vesna Ćirović Butrić
9. „Dum-dum Oliver i njegov bubanj“ – Igor Kolarov
10. „Dan kada je jutro bilo slovo“ – Đuro Damjanović
11. „Mali konjanik“ – Jovan Jovanović Zmaj
12. „Mali Brata“ – Jovan Jovanović Zmaj
13. „Maša i medved“ – ruska narodna bajka

Prilog broj 2 – Književni tekstovi iz čitanke za drugi razred osnovne škole (Logos, 2019)

1. „Dva pisma“ – Aleksandar Popović
2. „Slatka matematika“ – Ana Milovanović
3. „Kad dedica ne zna da priča priče“ – Đani Rodari
4. „Jednom kad je jedan dečak zevnuo“ – Dejan Aleksić
5. „Prsten na morskom dnu“ – Desanka Maksimović
6. „Priča iz ormara“ – Branko Stevanović
7. „Šarenorepa“ – Gvozdana Olujčić
8. „Sveti Sava i otac i sin“ – narodna priča
9. „Sedam prutova“ – narodna pripovetka

10. „Princeza na zrnju graška“ – Hans Kristijan Andersen
11. „Bajka o labudu“ – Desanka Maksimović
12. „Devojčica sa šibicama“ – Hans Kristijan Andersen
13. „Božić Batini crteži“ – Desanka Maksimović
14. „Ocene“ – Gvido Tartalja
15. „Priča o detinjstvu“ (odlomak) – Nikola Tesla
16. „Brkljača“ – Vesna Vidojević Gajović
17. „Deda Miloje“ – Gradimir Stojković
18. „Ja sam bio srećno dete“ – Dragomir Đorđević
19. „Trave govore bakinim glasom“ – Desanka Maksimović

The Characteristics of Male and Female Characters in Children's Literature

Milica Radovanović

Children's Educational Center Gallo, Belgrade, Serbia

Abstract

This paper presents the findings of research carried out with the aim of gaining an understanding of the characteristics of male and female child characters in children's literature. "Characteristics" in our research refers to the representation, role and description of male and female characters. The sample consisted of 32 literary texts with child characters in readers used in the first and second grades of primary school. Using the descriptive method and the technique of content analysis, it was established that male characters are almost twice as represented as female characters and that they are more frequently the main characters in a text. With regard to character description, inquisitiveness, imaginativeness and resourcefulness are the most common traits of male characters, while kindness and sensibility are characteristics ascribed only to female characters. It is surprising that the female characters did not have negative traits, leading to the conclusion that their characteristics are more positively rated than the characteristics and actions of male characters. Based on our data, we can conclude that gender stereotypes are present in the descriptions of male and female characters, and we therefore invite readers to take part in further discussions and a more comprehensive analysis of the representation of child characters both in literary works and in other cultural products.

Keywords: *gender identity, children's literature, language, readers.*

Характеристики мужских и женских персонажей в детских художественных текстах

Милица Радованович

Детский образовательный центр Гало, Белград, Сербия

Резюме

В статье представлены результаты исследования, проведенного с целью понимания характеристик детских персонажей мужского и женского пола в художественных текстах, предназначенных для детей. Под характеристиками персонажей мы подразумевали представленность, роль и описание мужских и женских персонажей. Выборку составили 32 художественных текста в учебниках для первого и второго класса начальной школы, в которых дети выполняли роли героев. Применяя описательный метод и технику анализа содержания, установлено, что мужские персонажи представлены почти в два раза чаще, чем женские, и что они часто играют главную роль в тексте. При описании характеров любопытство, воображение, изобретательность признаются наиболее распространенными чертами мужских героев, а доброта и чуткость - качествами, которые были присущи только женским героиням. Удивительным фактом является то, что женские персонажи не имели отрицательных черт, из чего можно сделать вывод, что их черты более положительно оценивались по отношению к чертам и поступкам мужских персонажей. На основании полученных данных мы отмечаем наличие гендерных стереотипов в описаниях мужских и женских персонажей, в связи с чем призываем читателей к дальнейшему обсуждению и более широкому анализу детских персонажей в литературе и других продуктах культуры.

Ключевые слова: гендерная идентичность, детская литература, язык, учебники.

O pristupima definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi

Violeta Tadić¹

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Apstrakt U radu se razmatraju različiti pristupi definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi sa namerom da se identifikuju osnovne konceptualne i operacionalne dileme i problemi te ukaže na značaj pojma i njegovog adekvatnog određenja zbog implikacija koje to nosi za razumevanje pojave, kao i na važnost istraživanja i kreiranja politika škole. Osnovna problematika rada sažeta je u tri pitanja: pojmovno određenje bezbednosti u školi, problem operacionalizacije i problem istraživanja. U razmatranju prvog pitanja, autorka je nastojala da pojmovno odredi bezbednost u školi, ukazujući na šire i uže određenje samog pojma, te preplitanje sa drugim, srodnim pojmovima i konceptualne dileme koje tom prilikom nastaju. Problem operacionalizacije pojma predstavljen je pomoću tri pristupa identifikovanja dimenzija bezbednosti u školi: pristup menadžmenta rizika; pristup povezan sa nasiljem u školi i pristup kreiranja školske sredine usmerene na učenje. U poslednjem odeljku rada, koji se bavi problemom istraživanja, prikazane su teškoće sa kojima su se istraživači susretali prilikom sprovođenja istraživanja bezbednosti u školama. U zaključku se konstatuje da samo jasno definisan i utemeljen konceptualni okvir, definisanje istraživačkih ciljeva, odnosno odabir opsega ponašanja i doživljaja relevantnih za temu, te vrednovanje karakteristika kulturne sredine i uzrasta ispitanika mogu voditi ka adekvatnom odabiru i određenju indikatora bezbednosti u školi i otklanjanju teškoća u njenoj operacionalizaciji i merenju.

Ključne reči: bezbednost u školi, sigurnost, školska klima, vršnjačko nasilje.

1 tadicv33@gmail.com

Uvod

Pojam bezbednost u školi različito se definiše u naučnoj i stručnoj literaturi, što otežava razumevanje i pristup samom pojmu, poređenje rezultata različitih istraživanja i rukovođenje bezbednošću vaspitno-obrazovnog procesa. Stoga je cilj ovog rada razmatranje različitih tipova definicija i operacionalizacija pojma bezbednosti u školi tako što će se izdvojiti tipovi definicija i razmotriti njihov značaj u odnosu na slične pojave važne za vaspitno-obrazovni proces u školama.

Funkcija škole kao socijalnog okruženja u kojem se proces učenja odvija u prisustvu vršnjaka i školskog osoblja jeste stvaranje održive, pozitivne školske klime koja podstiče razvoj i učenje mladih. Takvu školsku klimu karakterišu norme, vrednosti i očekivanja koja doprinose da se svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa u školskom okruženju osećaju socijalno, emocionalno i fizički bezbedno (National School Climate Council, 2007).

Abraham Maslov je začetnik ideje o povezanosti sigurnog okruženja i psihološkog razvoja dece i adolescenata. U Maslovljevoj hijerarhiji motiva, potreba za sigurnošću predstavlja jednu od osnovnih ljudskih potreba i nalazi se na drugom mestu, nakon fizioloških potreba (Maslow, 1970). Na osnovu tog polaznog koncepta, Maslov je u svojoj teoriji pretpostavio da uspostavljanje bezbednog školskog okruženja služi kao osnovna komponenta neophodna za učenje i razvoj učenika (Thapa et al., 2013; True, 2020). Drugim rečima, uspostavljanje bezbednog školskog okruženja omogućava učenicima da preusmere pažnju sa pitanja bezbednosti na školsko postignuće (McCown et al., 1996).

Usled postojanja uzajamnog odnosa, pojedini autori o nasilju i viktimizaciji u školi govore u kontekstu školske klime (Reynolds, 2019). Iako postoje različite definicije školske klime, u većini njih se ukazuje da je školska klima složena mera bezbednosti u školi, školskog postignuća i školskog okruženja (Bradshaw et al., 2014; Reynolds, 2019; Thapa et al., 2013; Van Horn, 2003). Prema mišljenju nekih autora, bezbednost u školi se proteže dalje od lošeg ponašanja i fizičke agresije i obuhvata školsku klimu, akademsku efikasnost i zadovoljenje potreba učenika i porodice (Mayer & Cornell, 2010; True, 2020). Nasuprot tome, drugi pristup predstavlja uže pojmovno određenje bezbednosti u školi, prema kojem se taj pojam definiše nepostojanjem pretnji i nasilja (Duke, 2002). Imajući u vidu taj kompleksan uzajamni odnos, konceptualno i operacionalno preplitanje školske klime i bezbednosti u školi nalaže potrebu da se bezbednost u školi pažljivo konceptualizuje i da se jasno odrede njeni ključni pokazatelji – indikatori.

Pregled istraživanja pojma bezbednost u školi

Brojne evaluacione studije bile su usmerene na ispitivanje povezanosti različitih oblika asocijalnog ponašanja, agresije, nasilja i kriminalnog ponašanja u školi i školske klime (Đurišić, 2020; Đurić i Popović Čitić, 2011; Welsh, 2000; Zullig et al., 2010). Skiba i saradnici (Skiba et al., 2006) došli su do nalaza da su upravo poremećaji ponašanja, poput maltretiranja, presudni faktori koji utiču na percepciju učenika o školskoj bezbednosti (True, 2020). Istraživači su primetili da je opažanje školskog okruženja kao nebezbednog, zbog pojava uznemiravanja i maltretiranja učenika i nastavnika, povezano sa odvajanjem od škole, po-

većanjem broja izostanaka, osećajem zastrašivanja i straha i lošim akademskim uspehom (Furlong & Morrison, 2000; Grover, 2015). Kao posebni faktori na školskom nivou, koji utiču na stepen maltretiranja, izdvojeni su nivo školske discipline, akademski fokus i odnosi između učenika i nastavnika (Bosworth & Judkins, 2014; Low & Ryzin, 2014; Reynolds, 2019).

Pojedini autori su nastojali da utvrde koji elementi doprinose sigurnom školskom okruženju. Pregledom literature, mogu se izdvojiti tri elementa (Aleem & Moles, 1993): ciljevi (naglasak na akademskoj misiji škole), pravila i procedure (jasni disciplinski standardi koji se čvrsto, pravedno i dosledno sprovode) i klima (etika brige koja odlikuje međuljudske odnose u školi).

U pojedinim istraživanjima su uočeni faktori na školskom nivou koji utiču na percepciju bezbednosti u školi. Među njima se posebno izdvajaju poverenje, poštovanje i partnerstvo između svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Učenici izveštavaju o većem stepenu bezbednosti kada postoji poverenje između učenika i odraslih u školi (Mitchell et al., 2018; Williams et al., 2018). Kišantaš i saradnici (Kitsantas et al., 2004) ističu da se učenici koji uživaju u školi i imaju osećaj da ih nastavnici poštuju osećaju sigurnije. Tada partnerstvo između učenika, nastavnika i zajednice može dovesti do primene vitalnih bezbednosnih komponenti, kao što su efikasne procene potreba, planovi odgovora na krize i planovi obezbeđenja fizičke i psihološke sigurnosti (National Association of School Psychologists, 2015 prema: True, 2020).

Uloga škole se u najvećoj meri vidi u međusobnim interakcijama učenika, nastavnika i vršnjaka, pa tako različita ponašanja nastavnika prema učenicima, kao i učenika međusobno mogu imati različite implikacije – jedna od njih može biti podsticanje agresivnog ponašanja učenika (Bulić, 2018). Zbog toga je važno istaći značaj pedagoškog pristupa posmatranju bezbednosti u školi – da li u školi postoji tendencija da se naglašavaju i podstiču pozitivni oblici ponašanja ili negativni oblici ponašanja i njihovo suzbijanje.

U dosadašnjem tekstu smo prikazali ukratko značaj pojma bezbednosti u školi i ukazali na to da je važno pojmovno i operacionalno odrediti sam pojam zbog implikacija koje to ima za razumevanje pojave, istraživanja i kreiranje politika škole.

Pojmovno određenje bezbednosti u školi

Razumevanje pojma bezbednosti u školi neodvojivo je od razmatranja funkcionisanja škole u celini. Stoga neki autori polaze od razumevanja školske sredine kojoj prilaze uzimajući u obzir sve karakteristike škole koje uobličavaju sredinu za učenje (Xaba, 2014). Te karakteristike se odnose na unutrašnji i spoljašnji prostor školskog okruženja. Kurskorpi i Gonzales (Kuuskorpi & González, 2011) definišu školsko okruženje kao kombinaciju (sistema) formalnog i neformalnog obrazovanja u kojima se učenje odvija i u školi i van nje. Tome treba dodati i osobe koje učestvuju u procesu obrazovanja, a tu spadaju zaposleni škole i osoblje iz šire sredine povezano sa radom škole (opštinske strukture, odeljenja u ministarstvu i slično), učenici i socijalna sredina iz koje dolaze (roditelji ili staratelji, osoblje učeničkih domova i slično). Shodno tome, izdvajaju se tri bitna elementa škole i školske sredine: školski prostor, školska zajednica i školski program. Prva dva elementa se u literaturi posmatraju kao fizička i psihosocijalna sredina, a sa njima se povezuje i razmatranje pojma bezbed-

nosti u školi (Xaba, 2014). Fizičku sredinu škole čine školske zgrade i njeni sadržaji, drugim rečima, fizička struktura i infrastruktura, lokacija škole i okolno okruženje (Wargo, 2004). Bezbednost i sigurnost povezane sa fizičkom sredinom škole podrazumevaju da su objekti i sadržaji škole upotrebljivi, dobro održavani i bezbedni u tom smislu da sprečavaju povrede i ograničavaju pojavu neprimerenih ponašanja (Henderson & Howe, 1998). Psihosocijalna sredina škole obuhvata stavove, osećanja, vrednosti i ponašanja učenika i zaposlenih u školi (Henderson & Howe, 1998). Bezbednost i sigurnost povezane sa psihosocijalnom sredinom škole mogu se odrediti kao nepostojanje nepoželjnih ponašanja, kao što su diskriminacija, maltretiranje, nasilje, svi oblici uznemiravanja i kažnjavanja, ili kao procesi, kao što su jačanje samopoštovanja, negovanje saradničkog ponašanja sa brigom i uvažavanjem drugih, promovisanje uvažavanja individualnih razlika i kulturnih tradicija i negovanje međuljudskih odnosa između uprave, osoblja i učenika škole (Voices & Choices, 2003, prema: Xaba, 2014).

Takav način posmatranja bezbednosti u školi oslanja se na socioekološku perspektivu škole, odnosno na ekološku teoriju ljudskog razvoja. Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2001) navodi da ekološka teorija stavlja naglasak na razumevanje razvoja uzimajući u obzir složene recipročne odnose između individue kao biopsihološkog ljudskog organizma i osoba u neposrednom okruženju. Važan pojam u teoriji jesu proksimalni procesi koji predstavljaju trajne obrasce interakcija u neposrednom socijalnom okruženju (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Socijalno okruženje uključuje sve uslove, iskustva i ljudske interakcije povezane sa ljudima, a tu spadaju stanovanje, obrazovne mogućnosti, zanimanje, dostupnost materijalnih dobara i bogatstva, te zakoni i socijalna pravila (Monroe, 2004). Bezbednost posmatrana kao ekološki koncept određena je odnosom između pojedinaca i njihovog fizičkog i socijalnog okruženja (Hanson et al., 2002). Fizička sredina se odnosi uglavnom na školske objekte, zemljište i bezbednosne sisteme i procedure, a psihosocijalna sredina na psihološku i socijalnu klimu škole. Tako bezbednost povezana sa fizičkom sredinom podrazumeva održavanje i nadgledanje celokupne fizičke sredine škole, a bezbednost povezana sa psihosocijalnom sredinom negovanje podržavajuće psihološke i socijalne klime stvaranjem prijateljske, nagrađujuće i podržavajuće atmosfere, promociju saradnje i aktivnog učenja, zabranu svih oblika fizičkog kažnjavanja i nasilja, netoleranciju maltretiranja i uznemiravanja, vrednovanje razvoja i stvaralačkih aktivnosti, povezivanje školskog i kućnog života i stvaranjem jednakih mogućnosti učešća za sve (Calabrese, 2000; Kennedy, 2004; Skevington, 2003).

Kada tako posmatramo pojam bezbednost u školi, on je neodvojiv od pojma školska klima. Vang i Degol (Wang & Degol, 2015) razlikuju četiri domena školske klime: akademski domen, domen zajednice, domen sigurnosti i domen institucionalne sredine. Ukoliko domen sigurnosti razmatramo u okviru pojma bezbednost u školi, neophodno je jasno razgraničiti mesta na kojima se ta dva pojma razdvajaju, odnosno preklapaju. Na primer, teoretičari školske klime jasno razdvajaju domen zajednice (odnosno međuljudske odnose ili socijalne odnose) od domena sigurnosti, dok teoretičari bezbednosti u školi govore o bezbednosti fizičke sredine i bezbednosti psihosocijalne sredine. Mnogi faktori određivanja pojma bezbednosti psihosocijalne sredine odnose se na međuljudske odnose, što nas vodi na zaključak da se pojam bezbednosti psihosocijalne sredine u velikoj meri preklapa sa domenom zajednice u pojmu školske klime.

Prvo ćemo razgraničiti značenje pojmova bezbednost i sigurnost. Često se ti termini koriste da označe iste ili slične pojave. Sigurnost se shvata kao situacija ili stanje koje nije

opasno i koje je lišeno pretnji, odnosno kao osećanje, iskustvo ili opažanje koje proizilazi iz stanja ili okoline koja nije opasna – koja je sigurna. Bezbednost se posmatra kao stanje koje je postignuto, stvoreno ili napravljeno jer su preduzete određene aktivnosti ili sprovedene određene mere (Xaba, 2014). Drugim rečima, pojam sigurnosti odražava unutrašnju ili psihičku realnost čoveka, a bezbednost spoljašnju ili objektivnu realnost u kojoj čovek živi (Kordić, 2006). Sigurnost bi mogla negativno da se definiše kao sloboda od straha ili anksioznosti, a bezbednost kao sredina koja nema pretnji po zdravlje i život čoveka.

Kada se praktično prilazi pitanju bezbednosti u školama, ona se definiše na osnovu mera koje se preduzimaju kako bi školska sredina bila slobodna od kriminala i nasilja, a koje su povezane sa određenim aranžmanima u školi i koordinacijom napora ljudi usmerenim na smanjivanje rizika od nasilja i povreda (Independent Project Trust, 1999). Mere koje se preduzimaju da bi se povećala bezbednost u školi ne rezultiraju uvek povećanjem sigurnosti učenika. Može se očekivati da mere kao što su implementacija poznatih i doslednih pravila i konsekvenci u školi rezultiraju sniženim opažanjem nereda, što potvrđuju neka istraživanja (Garofalo, 1979). S druge strane, prema nekim istraživanjima, postojanje fizičkih mera zaštite objekata, kao što su metal-detektori, zaključavanje vrata, zaštitari, rezultira povišenim opažanjem stresa i nereda (Bachman et al., 2011). Drugim rečima, učenici se mogu osećati manje sigurno u školama koje obimno sprovode strategije „čvrste ruke“ (Borren et al., 2011).

Tvrdnja da školska sredina mora biti bezbedna da bi se osetila ili iskusila sigurnost nije potpuno tačna (Xaba, 2014). Očigledno je da treba pretpostaviti međuzavisan odnos između stepena bezbednosti školske sredine i izraženosti osećanja sigurnosti. Istraživanja najranijeg detinjstva i načina na koji dete traži siguran oslonac u nepoznatoj, stranoj situaciji ukazuju na dva osnovna tipa privrženosti (ili afektivne vezanosti): sigurnu i nesigurnu (Ainsworth et al., 1978). Drugim rečima, učenici koji imaju nesigurnu privrženost drugačije će opažati školsku sredinu od učenika koji imaju sigurnu privrženost, nezavisno od stepena bezbednosti škole.

Pojedina određenja bezbedne škole zasnivaju se na željama školske zajednice, što takođe naginje psihološkom pristupu razmišljanju o bezbednosti u školi. Tako se ističe da roditelji žele da njihova deca budu sigurna, nastavnici žele da predaju bez straha od represalija, rukovodioci žele da stvore i održe sredinu usmerenu na postignuća, a učenici žele okruženje koje ih podržava i stimuliše (Calabrese, 2000). Kada bi te želje bile ispunjene, to bi značilo da svi imaju osećanje sigurnosti u školi i da doživljavaju školu kao bezbednu sredinu. Važan faktor za osiguranje bezbednosti u školi predstavljaju politički uticaji i način finansiranja. Na politike obrazovnih promena utiču šire socijalne ili političke ideologije, koje se odražavaju na rukovodioce škola (Spring, 2011). Uobičajeno je da projekti obrazovnih promena rezultiraju preporukama i primerima najbolje prakse. Naglašava se značaj sveobuhvatnih integrisanih pristupa kako bi se adekvatno prišlo problemu bezbednosti u školi jer pojedinačna rešenja ne mogu da budu i stvarno rešenje problema (Devos et al., 2018). Na rukovodstvo škole ne utiču samo spoljašnji već i unutrašnji faktori. Osećaj sigurnosti u školskoj zajednici utiče na sposobnost rukovodstva da uspešno ostvari svoju misiju (True, 2020). Izostanci iz škole su dobar pokazatelj ponašanja koji govori o osećaju sigurnosti. Učenici koji su zabrinuti za svoju bezbednost češće će izostati iz škole, a kad je pohađaju, osećaću strah dok su u školi. Istraživanja ukazuju na porast straha učenika adolescenata od napada ili povreda tokom školovanja (Furlong & Morrison, 2000). Na osnovu ovih raz-

matranja o pojmovima bezbednosti i sigurnosti, smatramo da bezbednost u školi treba posmatrati kao širi i obuhvatan pojam i da posebno treba razlikovati faktore koji doprinose sigurnoj školi i indikatore kojima se utvrđuje stepen bezbednosti u školi. Sigurnost predstavlja samo jedan aspekt bezbednosti u školi kojem se prilazi iz perspektive unutrašnjeg psihičkog doživljaja bezbednosti u školi.

Problemom određivanja indikatora kojima se meri bezbednost u školi bavićemo se u narednom poglavlju. Pre nego što pređemo na razmatranje indikatora, vratićemo se na pitanje pojma bezbednosti u školi i razmotriti dva tipa definicija. Jedan tip definicija uže određuje bezbednost u školi pozivanjem na izostanak pretnji i nasilja. Na primer, bezbednost u školi se definiše kao nepostojanje pretnji po dobrobit učenika koje proizilaze iz ljudskog delovanja, bilo da je subjekt sam učenik (npr. zloupotreba supstanci) ili neko drugi (npr. fizički napad) (Duke, 2002). Drugi primer užeg određenja bezbednosti u školi je da ona označava mogućnost da nastavnici predaju, učenici uče, a ostalo osoblje radi u toplom i prijatnom okruženju, slobodnom od zastrašivanja i straha od nasilja, ismevanja, uznemiravanja i ponižavanja; gde su svi fizički i psihološki sigurni (Squelch, 2001). Bezbednost u školi odnosi se na obim do kojeg je školska sredina slobodna od nasilnih postupaka, pretnji, povređivanja i rizika od emocionalne ili fizičke viktimizacije. Učenici koji se osećaju sigurno u školi sposobniji su da tokom boravka u školi angažuju svoje emocionalne i kognitivne resurse, da se uključe u proces učenja i posvete školskom radu (Astor et al., 2010).

Drugi tip definicija šire određuje bezbednost u školi. Na primer, bezbednost u školi se ne odnosi samo na pitanja lošeg ponašanja i fizičke agresije već i na školsku klimu, akademski angažman i zadovoljavanje potreba učenika i porodice (Mayer & Cornell, 2010). Ili, bezbednost u školi označava ukupnu školsku klimu koja učenicima, nastavnicima, rukovodstvu, osoblju i posetiocima omogućava da neguju međusobne odnose na pozitivan način, bez pretnji, što odražava obrazovnu misiju škole i istovremeno jača pozitivne međuljudske odnose i lični razvoj (Bucher & Manning, 2005). Drugi tip definicija otvara mogućnost da se pojam bezbednost u školi preklopi sa pojmom školske klime, što znatno otežava njihovo razlikovanje. Shodno tome, može se zaključiti da bi upotreba užeg određenja bezbednosti u školi olakšala razgraničenje tog pojma od školske klime i samim tim pružila mogućnost istraživanja njihove međusobne povezanosti i uticaja.

Problem operacionalizacije pojma bezbednosti u školi

Bezbednost u školi je kompleksan pojam, ali i praktičan i primenljiv pojam, povezan sa funkcionisanjem škole, zbog čega se pristupi identifikovanju dimenzija bezbednosti u školi razlikuju. Radi jasnog i celovitog sagledavanja fenomena bezbednosti u školi, krtičkim promišljanjem smo konceptualizovali tri tipa pristupa s obzirom na postavljeni cilj. Prvi pristup je povezan sa menadžmentom rizika i usmeren je na identifikovanje svih rizika koji mogu ugroziti funkcionisanje škole i zdravlje i dobrobit učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Drugi tip je povezan sa pitanjem nasilja u školi i usmeren je na identifikovanje svih faktora koji utiču na povećanje, odnosno smanjenje, nasilja u školi. Treći tip se tiče kreiranja školske sredine usmerene na učenje i povezan je sa identifikovanjem faktora koji doprinose oseća-

nju sigurnosti u školi što se posmatra kao preduslov za akademska postignuća. U daljem tekstu ćemo prikazati primere tri pristupa identifikovanja dimenzija bezbednosti u školi.

Pristup menadžmenta rizika

Menadžment rizika možemo odrediti kao proces identifikacije, analize, procene i odabira strategija prevencije i suzbijanja bezbednosnih rizika. Pristup menadžmenta rizika karakterističan je za obrazovni sistem u Republici Srbiji. Pojedini autori razlikuju tri značajna aspekta tog pristupa (Đurić, 2008):

- fizičko-tehnički aspekt (sistem unutrašnjeg i spoljašnjeg obezbeđenja škole),
- socijalno-psihološki aspekt (socijalna klima u školi) i
- kvalitet saradnje škole sa roditeljima, institucijama lokalne zajednice i širim društvenim okruženjem.

Za svaki aspekt se analiziraju posebni parametri. Fizičko-tehnički aspekt bezbednosti u školi procenjuje se na osnovu sledećih parametara (Đurić, 2008):

- arhitektonske karakteristike i građevinska konstrukcija školskog objekta,
- karakteristike školskog dvorišta i bližeg okruženja škole,
- higijena u školi i mogućnosti narušavanja zdravlja,
- karakteristike i mogućnosti postojećih mera zaštite,
- nivo znanja učenika i zaposlenih o opasnostima i merama zaštite.

Parametri za procenu socijalno-psihološkog aspekta bezbednosti u školi usmereni su na analizu elemenata socijalne klime, kao što su kvalitet međuljudskih odnosa, viktimizacija, opažanje bezbednosti škole, postojanje programa prevencije i redukcije nasilnog ponašanja (Đurić, 2008). Osim toga, posebna pažnja se usmerava na predviđanje agresivnog i nasilničkog ponašanja na osnovu znakova ranog i neposrednog upozorenja. Znakovi ranog upozorenja su (Đurić, 2008): povučenost iz društva; prekomerno osećanje izolovanosti i usamljenosti; prekomerno osećanje odbačenosti; bivanje žrtvom nasilja; osećanje maltretiranosti i progonjenosti; nezainteresovanost za školu i slab uspeh u školi; izražavanje nasilja u pisanim radovima i crtežima; nekontrolisan bes; obrasci impulsivnog ponašanja; istorijat disciplinskih problema; istorijat nasilnog ponašanja; netolerantnost prema različitostima i postojanje predrasuda; upotreba droga i alkohola; pripadnost delinkventnim grupama; dostupnost, posedovanje i upotreba vatrenog oružja; ozbiljne pretnje nasiljem. Ti indikatori su, pre svega, povezani sa psihološkim blagostanjem učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, koji mogu poslužiti kao osnov za predviđanje nasilničkog ponašanja. Osim na znakove ranog upozorenja, ukazuje se i na znakove neposrednog upozorenja (Đurić, 2008): ozbiljan fizički sukob sa vršnjacima ili članovima porodice; uništavanje imovine; izražen bes u nevažnim situacijama; iznošenje detaljnog plana za ostvarivanje pretnje smrtonosnim nasiljem; posedovanje i/ili upotreba vatrenog i drugog oružja.

Parametri koji se koriste za procenu nivoa uspostavljene saradnje škole sa širom zajednicom jesu kvalitet saradnje sa roditeljima i specijalizovanim institucijama za socijalno

staranje i negu, saradnja sa odgovarajućim institucijama u lokalnoj zajednici te odnos škole i države (Đurić, 2008).

U literaturi nalazimo i druge podele indikatora rizika od nasilja u školama. Razlikuju se faktori šire sredine, kao što su siromaštvo i problemi u okruženju; porodični faktori, kao što su loše upravljanje porodicom i negativni roditeljski uzori; školski faktori, kao što su slaba uključenost učenika i slabo očekivanje uspeha; uticaj vršnjaka, i individualni faktori, kao što su rano antisocijalno ponašanje i otuđenje (Hawkins et al., 1985). Neki autori razlikuju nivoe kontinuuma rizika: rizici po život; rizici od fizičkih povreda; rizici od lično-socijalnog zastrašivanja i pretnji; rizici od izolacije i odbacivanja pojedinaca; rizici povezani sa mogućnostima i podrškom; rizici povezani sa školskim uspehom i produktivnošću; rizici povezani sa ličnim i socijalnim samodeterminizmom (Morrison et al., 1994).

Pristup povezan sa nasiljem u školi

U pristupu koji je povezan sa nasiljem u školi polazi se od činjenice da povećana izloženost agresivnom ponašanju utiče na probleme u školi, kao što su slabije akademsko postignuće, problematično ponašanje i problemi sa pohađanjem i vezanošću za školu (Henrich et al., 2004). Smatra se da je uspostavljanje dobrih indikatora trenutnog stanja školskog nasilja i sigurnosti neophodno za merenje napretka ka sigurnim školama (USDE, 2010). Pod agresivnim ponašanjem se podrazumevaju i analiziraju razni oblici fizičkog i verbalnog ponašanja koje nanosi štetu, kao što su udaranje, guranje, prozivanje i slično. Analiziraju se i manje uočljivi oblici agresivnog ponašanja, kao što su odbacivanje, isključivanje i slični oblici viktimiziranja koji utiču na smanjeno učešće u razrednim aktivnostima i povećane izostanke iz škole (Buhs et al., 2006).

U svom istraživanju, Pedagoški institut Departmana za obrazovanje Sjedinjenih Američkih Država (USDE, 2010) izdvojio je 21 indikator nasilja i sigurnosti u školi i grupisao ih u šest kategorija.

- Nasilne smrti
 1. Nasilne smrti u školi i daleko od škole
- Viktimizacija učenika i nastavnika bez fatalnog ishoda
 2. Učestalost viktimizacije u školi i van škole
 3. Rasprostranjenost viktimizacije u školi
 4. Pretnje i povrede oružjem u školi
 5. Nastavnici kojima se preti povređivanjem ili su fizički napadnuti od strane učenika
- Školsko okruženje
 6. Nasilni i drugi zločini u školi i oni koji su prijavljeni policiji
 7. Problemi sa disciplinom o kojima izveštavaju škole
 8. Izveštaji učenika o nasilničkim grupama u školi
 9. Izveštaji učenika o dostupnosti droga u školi
 10. Izveštaji učenika o obraćanju rečima punim mržnje i gledanju grafita sa govorom mržnje

11. Maltretiranje u školi i sajber-maltretiranje van škole
12. Izveštaji nastavnika o školskim uslovima
- Tuče, oružje i nedozvoljene supstance
 13. Fizičke borbe u školi i van nje
 14. Učenici nose oružje u školi i van nje
 15. Učenici upotrebljavaju alkohol u školi i van nje
 16. Učenici upotrebljavaju marihuanu u školi i van nje
- Strah i izbegavanje
 17. Percepcije učenika o ličnoj bezbednosti u školi i van škole
 18. Izveštaji učenika o izbegavanju školskih aktivnosti ili određenih mesta u školi
- Disciplina, sigurnost i mere bezbednosti
 19. Ozbiljne disciplinske radnje koje preduzimaju škole
 20. Mere bezbednosti i zaštite koje preduzimaju škole
 21. Izveštaji učenika o merama bezbednosti i zaštite viđenim u školi

U istraživanju nasilništva i viktimizacije u srednjim školama Srbije izdvojena su tri faktora (Dinić i sar., 2014):

- fizičko nasilje (viktimizacija),
- verbalno nasilje (viktimizacija) i
- relaciono nasilje (viktimizacija).

Fizičko nasilje se odnosi na sklonost direktnom i indirektnom fizičkom nasilju, kao što su oblici težeg ili lakšeg fizičkog nasilja nad žrtvom ili predmetima koji pripadaju žrtvi. Verbalno nasilje je ismevanje, upotreba pogrđnih imena i vikanje na drugoga. Relaciono nasilje čine indirektni oblici nasilja koji imaju cilj da naruše socijalne relacije žrtve; to su oblici ponašanja kao što su ogovaranja, tračarenja, spletkarenja, ignorisanje i nagovaranje drugih na socijalnu izolaciju žrtve.

Pristup koji je povezan sa kreiranjem školske sredine usmerene na učenje

U okviru pristupa koji je povezan sa kreiranjem školske sredine usmerene na učenje izdvajaju se tri specifična pristupa. U prvom vidu se kao faktori koji utiču na bezbednost u školi izdvajaju: školski prostor i objekti škole, šire okruženje (prostorno i institucionalno), rukovođenje, akademski aspekt, međuljudski odnosi i psihički doživljaj sigurnosti učesnika školske zajednice. Smatramo da je taj pristup jasan, zbog dobrog grupisanja indikatora, i obuhvatan, jer sadrži sve bitne faktore. Međutim, pažnju privlači pristup u kojem se faktori sažimaju u tri elementa koji doprinose sigurnom školskom okruženju (Aleem & Moles, 1993): ciljevi (naglasak na akademskoj misiji škole), pravila i procedure (jasni disciplinski standardi koji se čvrsto, pravedno i dosledno sprovode) i klima (etika brige koja rukovodi međuljudskim odnosima u školi). Tim faktorima treba dodati i okruženje škole, jer rezultati istraživanja ukazuju na to da je sigurna zajednica preduslov za sigurnu školu (Kitsantas et

al., 2004). Pokazalo se da se izloženost nasilnom ponašanju u stambenim četvrtima u kojima učenici žive prenosi na školu, tako da školski mikrokosmos može biti „kontaminiran“ iskustvima i ponašanjem koje učenici donose u svoje škole (Lorion, 1998).

Na kraju izdvajamo i pristup koji se ograničava na analizu faktora koji utiču na opazanje bezbednosti u školi. Izdvojeni faktori su svrstani u sledeće kategorije (True, 2020): školska klima, pitanja usmerena na studente, psihološki faktori, priprema, obrazovanje/izgradnja znanja, životna sredina (fizički), tehnologija, razvoj politika, oružje, sprovođenje zakona, efikasno vođstvo te zdravlje i dobrobit.

Posmatranje bezbednosti u školi kao multidimenzionalnog pojma te razlikovanje naznačena tri pristupa i velikog broja njihovih dimenzija stvara teškoće prilikom operacionalizacije i merenja ove varijable. Iako se, iz priloženog, čini da je suština pojma bezbednosti u školi jasna, sklonost pojedinih autora da uvode veliki broj indikatora, najčešće samo na osnovu teorijskog promišljanja koje ostaje nedovoljno potvrđeno empirijskim proverama i podvrgnuto metodološkim kritikama, teoretičarima i istraživačima ostavlja utisak nerazumevanja same pojave. Iz tog nerazumevanja može da proistekne problem (ne)adekvatne operacionalizacije i mernih instrumenata, koji dovodi u pitanje relevantnost i validnost sprovedenih empirijskih istraživanja i dobijenih nalaza. Stoga je značajno da izbor indikatora bude neposredno uslovljen jasno definisanim konceptualnim okvirom, postavljenim istraživačkim ciljevima te specifičnostima kulturne sredine i uzrasta ispitanika.

Problem istraživanja bezbednosti u školi

Za svako istraživanje je važno da ima polazni osnov u empirijski proverljivim konceptualnim okvirima (Astor et al., 2010). U prethodnom tekstu smo se osvrnuli na uže i šire određenje bezbednosti u školi i prikazali tri pristupa operacionalizaciji pojma. U ovom odeljku ćemo prikazati i druge probleme koji se javljaju prilikom organizovanja istraživanja bezbednosti u školama.

Pojedini autori razlikuju dva glavna pristupa koja su korisna za određivanje bezbednosti u školi (Kitsantas et al., 2004). Zagovornici prvog pristupa razlikuju perspektive procene bezbednosti u školi: iz ugla različitih aktera školskog rada (npr. učenici, nastavnici, osoblje) ili iz ugla različitih aktera van škole (npr. roditelji). Pristalice drugog pristupa polaze od statističkih izveštaja o određenim incidentima u školi. Oba pristupa daju važne podatke i ne mogu se izostaviti jer i u slučaju niskog stepena školskog nasilja učenici mogu da se osećaju nedovoljno sigurno u školi.

Istraživači, takođe, imaju u vidu da u školama funkcionišu različite grupe učesnika, kao što su učenici, nastavnici, osoblje, roditelji i ostali relevantni subjekti. Svaka od tih grupa može imati svoju jedinstvenu perspektivu školskog nasilja i svoje mišljenje o tome kako se postaviti prema problemima bezbednosti u školi. Analiza razlika i sličnosti između gledišta različitih grupa učesnika može doprineti razumevanju funkcionisanja škole i održivosti programa prevencije nasilja u školi. Na primer, najveće razlike između izveštavanja o školskom nasilju učenika, nastavnika i direktora postoje u školama koje imaju više stepene viktimizacije (Benbenishty & Astor, 2005).

Većina istraživanja je usmerena na ispitivanje fizičkog i direktno verbalnog agresivnog ponašanja, a slabije je usmerena na indirektno agresivno ponašanje (Goldstein et al., 2008). Takođe, vrlo malo istraživanja nastoji da ispita kako učenici doživljavaju ulogu zajednice u njihovoj bezbednosti u školi. Ispostavilo se da su važni faktori na osnovu kojih učenici opažaju školu kao sigurnu spadaju opažena sigurnost u komšiluku i opažena sigurnost škole u odnosu na okruženje (Kitsantas et al., 2004). To govori u prilog činjenici da su bezbednosni problemi u školi najčešće odraz postojećih socijalnih problema i da njihovo rešavanje te postizanje zadovoljavajućeg stepena bezbednosti u školi zahteva, najpre, njihovu jasnu identifikaciju i istraživanje, kao i koordinisano učešće i saradnju svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

Dva se razloga navode kao argument da teorije školskog nasilja i sigurnosti treba da se fokusiraju na školski kontekst. Kao prvo, socijalni kontekst škole je milje u kojem se odvija složena socijalna dinamika nasilja i viktimizacije u školi. Kao drugo, činjenica da škole imaju jedinstvenu poziciju u društvu jer su u velikoj meri odgovorne za obrazovanje i socijalizaciju mladih ukazuje na njihovu moć da oblikuju način na koji mladi doživljavaju bezbednost u školi, ali i da utiču na osiguranje/stepen iste.

Sve je veći konsenzus među istraživačima školskog nasilja da treba konceptualno i empirijski dokumentovati kontekst školskog nasilja (Astor et al., 1999). To znači da sve oblike nasilja povezane sa školskim socijalnim kontekstom treba razumeti odvojeno, ali i u celini (Astor et al., 2010). Razumevanje istovremenog javljanja različitih oblika nasilja zahteva precizne definicije praćene razvojem i upotrebom pouzdanih i validnih instrumenata koji mere upravo takva ponašanja (Astor et al., 2010). Primeri nedoslednosti i nedovoljnosti su kada se za merenje maltretiranja koriste samo tri ili četiri tvrdnje (Akiba et al., 2002; Nansel et al., 2001) ili se termini maltretiranje i školsko nasilje koriste naizmenično (Meyer-Adams & Conner, 2008). Posledice „labave“ upotrebe pojmova su zamaglivanje slike školskog nasilničkog ponašanja i slabljenje pokušaja implementacije adekvatno fokusiranih intervencija (Smorti et al., 2003).

Pomenuti problemi i pristupi istraživanju bezbednosti u školi pokazuju kompleksnost pristupa i tendenciju da se bezbednost u školi posmatra u školskom socijalnom kontekstu, da se vodi računa o različitim učesnicima jer oni imaju različita opažanja i uticaj na bezbednost u školama, da se vodi računa o međuzavisnosti određenih pojava, na primer, fizičke zaštite i učeničkog doživljaja sigurnosti i slično. Već otkrivene pravilnosti značajne su za planiranje budućih istraživanja i oblikovanje školskih politika bezbednosti u školama.

Zaključak

Potreba za holističkim pristupom proučavanju bezbednosti u školi proistekla je iz činjenice da je ona važan element konteksta u kojem se odvija vaspitno-obrazovni proces. Razumevanje pojma bezbednosti u školi postaje neodvojivo od razmatranja funkcionisanja škole u celini. Ipak, upravo ta veza vodi ka konceptualnim i operacionalnim zabunama i dilemama. Na primer, da li se bezbednost u školi izjednačava samo sa bezbednošću fizičke i/ili psihosocijalne sredine? Ako pođemo od razmatranja ekološke perspektive škole,

bezbednost je određena odnosom između pojedinca i njegovog fizičkog okruženja. Drugim rečima, fizičko okruženje je važan element za izgradnju bezbednog psihosocijalnog okruženja i samo pridavanje važnosti jednom ili drugom te ograničavanje na pojedinačno istraživanje zamagluje podrobno razumevanje bezbednosti u školi.

S druge strane, poistovećivanje bezbednosti u školi isključivo sa bezbednom psihosocijalnom sredinom otvara novu dilemu: da li se između bezbednosti u školi i školske klime može staviti znak jednakosti? Videli smo da je moguće dati potvrđan odgovor ako pođemo od šireg određenja bezbednosti u školi, koje obuhvata školsku klimu, akademski angažman i zadovoljavanje potreba učenika i porodice, a ne samo pitanja lošeg ponašanja i fizičke agresije. Tako možemo zaključiti da bi opredeljenje teoretičara i istraživača za uže određenje bezbednosti u školi olakšalo razgraničenje tog pojma od školske klime, a samim tim pružilo mogućnost istraživanja njihove međusobne povezanosti i uticaja. Obratno, kada je u pitanju razgraničenje pojmova bezbednost i sigurnost u školi, koje se takođe nametnulo prilikom kritičkog razmatranja, smatramo da je adekvatnije posmatranje bezbednosti u školi kao šireg i obuhvatnijeg pojma, dok bi sigurnost bila samo jedan njen aspekt.

Čini se da su ove konceptualne nedoumice dovele do već pomenutog problema (ne)adekvatne operacionalizacije. Različita, često nedovoljno jasna i utemeljena teorijska razmatranja bezbednosti u školi rezultirala su tendencijom pojedinih autora da u definiciju uvode brojne indikatore koji odražavaju suštinu i sadržinu samog fenomena. Naime, samo definisanje velikog broja indikatora nužno ne može voditi zaključku da bezbednost u školi jeste (i samo) ono čime je autori kroz iste predstavljaju. Celovito i obuhvatno sagledavanje bezbednosnih ponašanja u školi jeste složen zadatak koji zahteva da teoretičari i istraživači bezbednosti u školi zauzmu kritički stav. Samo jasno definisan i utemeljen konceptualni okvir, definisanje istraživačkih ciljeva, odnosno odabir opsega ponašanja i doživljaja relevantnih za temu, te vrednovanje karakteristika kulturne sredine i uzrasta ispitanika, kao rezultat kritičkog promišljanja, mogu voditi ka adekvatnom odabiru i određenju indikatora bezbednosti u školi te otklanjanju teškoća u njenoj operacionalizaciji i merenju.

Uzimajući u obzir zapažanja navedena u ovom radu, čini da je teško izvesti konkretan zaključak jer sama tema ostavlja prostor za dalju kritičku razradu i diskusiju teorijske i empirijske prirode. Ipak, izražavamo nadu da smo ovim radom, skretanjem pažnje na konceptualne i operacionalne dileme i probleme, ukazali na značaj pojma bezbednosti u školi i njegovog adekvatnog pojmovnog i operacionalnog određenja zbog implikacija koje to nosi za razumevanje pojave, istraživanje i kreiranje politika škole. Takođe, nadamo se da smo time dali smernice za dalji pravac bavljenja tom temom teoretičarima i istraživačima, ali i svim relevantnim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa (škola, zajednica, roditelji i drugi).

Literatura

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Akiba, M., Letendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school systems effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829–853. <https://doi.org/10.3102/00028312039004829>
- Aleem, D., & Moles, O. (1993). *Review of research on ways to attain goal six: Creating safe, disciplined, and drug-free schools*. Office of Educational Research and Improvement.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3–42. <https://doi.org/10.2307/1163504>
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research. *Educational Researcher*, 39(1), 69–78. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Bachman, R., Randolph, A., & Brown, B. L. (2011). Predicting perceptions of fear at school and going to and from school for african american and white students: The effects of school security measures. *Youth & Society*, 43(2), 705–726. <https://doi.org/10.1177/0044118X10366674>
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Borren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(2), 171–187. <https://doi.org/10.1177/1541204010374297>
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory Into Practice*, 53(4), 300–307. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology - Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993–1028). Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The Bioecological Theory of Human Development. In N. Smelser, & P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Science* (pp. 6963–6970). Elsevier.
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Cleaning House: A Journal of Educational strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 55–60. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.1.55-60>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Bulić, A. (2018). Činioci prosocijalnog i agresivnog ponašanja učenika osnovnih škola. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 525–540.
- Calabrese, R. L. (2000). *Leadership for safe schools: A community-based approach*. Scarecrow Press, Inc.
- Devos, B., Nielsen, K., & Azar, A. (2018). *Final Report of the Federal Commission on School Safety*. US Department of Education.

- Dinić, B., Sokolovska, S., Milovanović, I. i Oljača, M. (2014). Oblici i činioci školskog nasilništva i viktimizacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 399–424.
- Duke, D. L. (2002). *Creating safe schools for all children*. Allyn & Bacon.
- Đurić, S. (2008). Strategije za identifikovanje parametara bezbednosnih rizika u školama. U D. Radovanović (ur.), *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 295–313). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Đurić, S. i Popović-Čitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna Misao*, 18(4), 114–129.
- Đurišić, M. (2020). *Povezanost školske klime i problema u ponašanju kod učenika mlađih razreda osnovne škole* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/18078)
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1177/10634266000800203>
- Garofalo, J. (1979). Victimization and the fear of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 16(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/002242787901600107>
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641–654. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4>
- Grover, A. (2015). *Student Perception of School Safety and How it Affects their Academic Achievement* (Doctoral Dissertation). Department of Graduate Education, Northwest Nazarene University.
- Hanson, D., Vardon, P., & Lloyd, J. (2002). Safe communities: An ecological approach to safety promotion. In R. Muller (Ed.), *Reducing injuries in Mackay, North Queensland* (pp. 17–34). Warwick Educational Publishing.
- Hawkins, J. D., Lishner, D. M., & Catalano, R. F. (1985). Childhood predictors and the prevention of adolescent substance abuse. In C. L. Jones, & R. J. Battjes (Eds.), *Etiology of drug abuse: Implication for prevention* (pp. 75–125). National Institute on Drug Abuse.
- Henderson, A., & Rowe, D.E. (1998). A healthy school environment. In E. Marx, F. Wooley, & D. Northop (Eds.), *Health is academic. A guide to coordinated school health programs* (pp. 96–115). Teachers College Press.
- Henrich, C. C., Schwab-Stone, M., Fanti, K., Jones, S. M., & Ruchkin, V. (2004). The association of community violence exposure with middle-school achievement: A prospective study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 327–348. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.004>
- Independent Project Trust. (1999). *Protecting your school from violence and crime. Guidelines for principals and school governing bodies*. IPT.
- Kennedy, M. (2004). Providing safe schools. *American School & University*, 76(5), 61–64.
- Kitsantas, A., Ware, H. W., & Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412–430. <https://doi.org/10.1177/0272431604268712>
- Kordić, B. (2006). Psihološki aspekt sigurnosti. U B. Kordić, M. Kovandžić i S. Stanarević (ur.) *Lokus sigurnosti – istraživanje doživljaja sigurnosti* (str. 5–23). Fakultet civilne odbrane Univerziteta u Beogradu.
- Kuuskorpi, M., & González, N. (2011). *The future of the physical learning environment: school facilities that support the user*. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).

- Lorion, R. P. (1998). Exposure to urban violence: Contamination of the school environment. In D. S. Elliott, B. A. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 293-311). Cambridge University Press.
- Low, S., & Van Ryzin, M. V. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 306-319. <https://doi.org/10.1037/spq0000073>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper.
- Mayer, M. J., & Cornell, D. G. (2010). New perspectives on school safety and violence prevention. *Educational Researcher, 39*(1), 5-6. <https://doi.org/10.3102/0013189X09356778>
- McCown, R. R., Driscoll, M. P., & Roop, P. (1996). *Educational psychology: a learning-centered approach to classroom practice*. Allyn and Bacon.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychological school environment in middle school. *Children and Schools, 30*(4), 211-221. <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.211>
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Students trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education, 21*(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>
- Monroe [Meshelemiah], J. C. A. (2004). The trials and tribulations of African American students in an urban educational setting: A case study analysis of a school social worker. *Journal of Teaching and Learning, 2*(1), 142-160.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review, 23*(2), 236-256. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085709>
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Roan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>
- Reynolds, M. R. B. (2019). *The Impact of Bullying Participant Role on the Relationship Between School Climate and Attitudes Towards Interpersonal Peer Violence* (Doctoral Dissertation). The University of Montana.
- Skevington, S. (2003). *Creating an environment for emotional and social well-being*. World Health Organization's information series on school health.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R., & Forde, S. (2006). The SRS safe school survey: A broader perspective on school violence prevention. In S. R. Jimerson, & M. J. Murlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 157-170). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*(4), 417-432. <https://doi.org/10.1177/0022022103034004003>
- Spring, J. (2011). *The Politics of American Education*. Routledge.
- Squelch, J. (2001). Do school governing bodies have a duty to create safe schools? *Perspectives in Education, 19*, 137-149.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

- True, R. A. (2020). *Safety in the Educational Environment: Rural District Administrator Perceptions of School Safety in Northeast Tennessee Public Schools* (Doctoral Dissertation). Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
- United States Department of Education. (2010). Indicators of school crime and safety: 2009. In M. E. Hauserman (Ed.), *A Look at School Crime Safety* (pp. 101-256). Nova Science Publishers, Inc.
- Van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1002-1019. <https://doi.org/10.1177/0013164403251317>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wargo, J. (2004). *The World Health Organization's information series on school health: The physical school environment*. Yale University.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 319-330. <https://doi.org/10.1177/1059840518761792>
- Xaba, I. M. (2014). A Holistic Approach to Safety and Security at Schools in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1580-1589. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1580>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Primljeno: 25.05.2022.

Korigovana verzija primljena: 30. 06. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 07. 07. 2022.

On the Approaches to the Defining and Operationalization of the Concept of School Safety

Violeta Tadić

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract

The paper looks at different approaches to the defining and operationalization of the concept of school safety, with the aim of identifying the fundamental conceptual and operational dilemmas and problems, as well as highlighting the importance of the concept and of its adequate definition, in view of the implications it has for understanding the phenomenon, for research, and for the creation of school policy. The fundamental question which is the focus of the paper is examined in terms of the conceptual definition of school safety, the problem of operationalization and the problem of research. As part of this question, we have sought to define the concept of school safety, pointing to the broader and narrower definitions of the concept itself, and its relationship with other, related concepts and the conceptual dilemmas arising from this. The problem of the operationalization of this concept is represent-

ed through three approaches in the identification of school safety dimensions: the risk management approach; the approach linked to school violence; and the approach of creating a learning-focused school environment. In the last section – the research question – the difficulties identified by researchers while conducting research into school safety are presented. The conclusion states that only a clearly defined and well-founded conceptual framework, the defining of research objectives, that is, the selection of the range of behaviors and experiences relevant to the topic, and the evaluation of the characteristics of the cultural environment and the respondents' age, can lead to the adequate selection and determination of indicators of school safety, as well as the removal of difficulties in its operationalization and measurement.

Keywords: school safety, safety, school climate, peer violence.

О подходах к определению и операционализации концепции безопасности в школе

Виолета Тадич

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Резюме *В документе рассматриваются различные подходы к определению и операционализации понятия безопасности в школе с целью выявления основных концептуальных и операционных дилем и проблем, а также указывается значение понятия и важность его адекватного определения из-за последствий, которые это несет для понимания явления, исследования и создания школьной политики. Основная проблематика работы рассмотрена через концептуальное определение безопасности в школе, проблему операционализации и проблему исследования. В рамках первого вопроса была предпринята попытка определить понятие безопасности в школе, указывая на более широкое и узкое определение самого термина, а также на переплетение с другими, родственными понятиями и возникающими по этому поводу концептуальными дилеммами. Проблема операционализации этого понятия представлена тремя подходами к определению аспектов безопасности в школе: подход к управлению рисками; подход, связанный с насилием в школе; и подход к созданию ориентированной на обучение школьной среды. В последней главе - проблема исследования, представлены трудности, выявленные исследователями при проведении исследования безопасности в школах. В заключении утверждается, что только четко определенные и обоснованные концептуальные рамки, определение целей исследования, то есть выделение диапазона поведения и переживаний, релевантных теме, и оценка характеристик культурной среды и возраста респондентов, может привести к адекватному выбору и определению показателей безопасности в школе, а также устранению трудностей в ее операционализации и измерении.*

Ключевые слова: школьная безопасность, защищенность, школьный климат, насилие со стороны сверстников.

Primena asistivne tehnologije za komunikaciju u edukaciji učenika sa smetnjama u razvoju: samoprocena nastavnog osoblja

Ivana Arsenić¹

Odeljenje za logopediju, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Nadica Jovanović Simić

Odeljenje za logopediju, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Zorica Daničić

Odeljenje za logopediju, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt *Asistivna tehnologija (AT) obuhvata širok dijapazon tehnoloških sredstava ili sistema koji se upotrebljavaju za unapređivanje funkcionalnih sposobnosti osoba sa poremećajima komunikacije. Uspeh učenika sa poremećajima komunikacije u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom radu povezan je sa znanjem nastavnog osoblja o asistivnoj tehnologiji i posedovanjem veština za njenu upotrebu. Cilj ovog istraživanja je bio da se utvrdi kako učitelji, nastavnici i defektolozi procenjuju svoje poznavanje AT i nivo kompetencije za njenu upotrebu i da se uporedi nivo kompetentnosti ispitanika različitog zanimanja. Uzorak je činilo 136 ispitanika oba pola, među kojima je bilo 31,6% učitelja i 27,2% nastavnika koji su zaposleni u redovnim osnovnim školama, 25% defektologa i 16,2% nastavnika koji su zaposleni u specijalnim osnovnim školama u Beogradu i Novom Sadu. Analiza rezultata je pokazala da ispitanici smatraju da su umereno kompetentni za primenu asistivne tehnologije i da postoji statistički značajna razlika između nivoa kompetentnosti ispitanika različitog zanimanja ($F = 18,12, p < .01$). Nije utvrđena statistički značajna razlika u nivou kompetentnosti nastavnog osoblja različitog pola i dužine iskustva u*

1 ivana.arsenic@yahoo.com

nastavi. Analiza rezultata pokazuje da ispitanici različito procenjuju svoje nivoe znanja i veština za upotrebu asistivne tehnologije i da nastavnom osoblju u redovnim osnovnim školama nedostaje obuka u toj oblasti.

Ključne reči: *asistivna tehnologija, edukacija, kompetentnost nastavnog osoblja, poremećaji komunikacije, samoprocena ispitanika*

Uvod

Razvoj tehnologije u proteklih nekoliko decenija promenio je način na koji komuniciramo, pristupamo informacijama i obavljamo svakodnevne zadatke. Zahvaljujući tehnologiji učinjene su ključne promene i u obrazovnom sistemu i omogućen je razvoj različitih tehnika podučavanja i učenja. Upotreba novih tehnologija, naročito asistivne tehnologije (AT), olakšava komunikaciju učenika sa nastavnim kadrom, obradu nastavnih sadržaja, praćenje učinka učenika, njihovo ocenjivanje i evaluaciju (Marković i sar., 2015).

Izraz asistivna tehnologija odnosi se na pomoćne, adaptivne i rehabilitacione tehnologije koje su posebno napravljene ili prilagođene da služe kao tehnička pomoć osobama sa smetnjama u razvoju (Chukwuemeka & Samaila, 2020). AT podrazumeva svaki predmet, deo uređaja, modifikacije komercijalnih sistema i uređaje koji se upotrebljavaju za povećanje, održavanje ili unapređivanje funkcionalnih sposobnosti osoba sa smetnjama u razvoju (Jovanović Simić, 2007). U učionici postoji mnogo različitih načina primene AT, zavisno od individualnih potreba učenika. Uređaji koji se koriste u učionicama mogu biti jednostavni, kao što su uvećani simboli na tastaturi računara ili različite veličine fonta, koji se koriste za decu sa oštećenjem vida, ili to mogu da budu mnogo složeniji uređaji (Logwood & Hadley, 1996). Takođe, to može da bude displej sa ikoničkim simbolima ili adaptirana tastatura sa alfanumeričkim simbolima (Arsenić i sar., 2017). Učenici sa komunikativnim i kognitivnim deficitima mogu bolje da izraze svoje misli i potrebe pomoću komunikacione table, sistema za komunikaciju razmenom slika (npr. Picture Exchange Communication Systems – PECS), pomoću kompjutera ili drugih uređaja sa govornim autputom (Cook et al., 2011; Zhang, 2000). Adekvatno odabrana i adekvatno primenjena AT može da doprinese samostalnosti, samopouzdanju i kvalitetu života učenika. Zbog toga je veoma važno da se povećavaju znanje i iskustva profesionalaca u toj oblasti.

Znanje o AT i mogućnostima profesionalnog razvoja u literaturi se neprekidno ističu kao ključni za uspešnu primenu AT (Alkahtani, 2013). S druge strane, nedostatak obuke nastavnog osoblja predstavlja prepreku za upotrebu AT u učionici (Atanga et al., 2020). Potpuno uključivanje učenika koji su korisnici AT u školske zajednice predstavlja jedinstven izazov za nastavnike u učionici i ostale članove obrazovnog tima koji ih podržavaju te zahteva njihove zajedničke napore (Arsenić i sar., 2020). Nastavno osoblje bi trebalo da zna šta predstavlja AT i koje vrste AT su dostupne za zadovoljavanje određenih funkcionalnih potreba učenika sa različitim vrstama smetnji i poremećaja (King & Allen, 2018). Osim toga, nastavno osoblje bi trebalo da bude upoznato sa tim ko, kako i kada treba da koristi AT (Dukić, 2017). Zbog toga je jedno od ključnih pitanja implementacije AT u nastavni plan i program da li nastavno osoblje poseduje potreban nivo znanja i veština za efikasnu primenu AT (Ajuwon et al., 2016). Osim korišćenja objektivnih metoda za procenu znanja nastavnog

osoblja, važno je da se uzme u obzir i kako nastavno osoblje procenjuje svoje poznavanje AT i nivo kompetentnosti. Ukoliko nastavno osoblje smatra da ne poseduje sposobnosti da dostigne određeni nivo uspešnosti u korišćenju AT, verovatno je neće efikasno primeniti u radu sa učenicima (Jones et al., 2019).

Da bi se odredila uspešnost nastavnog procesa i ostvarili obrazovni ciljevi, važno je proceniti kompetentnost nastavnog osoblja. Kompetencije se odnose na skup veština kojima bi nastavno osoblje trebalo da ovlada kako bi uspešno odgovorilo na različite obrazovne potrebe učenika sa smetnjama u razvoju (Zamri & Hamzah, 2019). U edukaciji učenika sa poremećajima komunikacije, kompetencije nastavnog osoblja se odnose na sticanje sposobnosti za integraciju tehnologije u proces nastave i učenja. Kompetencije obuhvataju i razvoj znanja i veština u oblastima računarske pismenosti, opšte tehnologije (npr. problemi, prepreke i rešenja), zakona, potreba učenika, uređaja i usluga, načina integracije u nastavni plan i program, resursa, saradnje i evaluacije. Kompetencija, u tom smislu, podrazumeva kako nastavnik kombinuje i primenjuje relevantne oblike AT kako bi olakšao nekoliko procesa u nastavi i učenju (Zhou et al., 2011). Drugim rečima, nastavno osoblje koje poseduje visok nivo znanja, veština i stručnosti u korišćenju AT kompetentnije je u procesu tehnološke integracije. Dakle, kompetentnost nastavnog osoblja u korišćenju AT odnosi se na ono što bi nastavno osoblje trebalo da zna i što bi moglo da uradi sa bilo kojom vrstom AT u obrazovnom okruženju u bilo kom trenutku (Onivehu et al., 2017). Osim toga, i sami učenici sa poremećajima komunikacije moraju da postanu kompetentni za upotrebu AT kako bi imali bolji pristup obrazovanju, informisanju, zapošljavanju i nezavisnosti. Da bi stekli veštine u korišćenju AT, učenike bi trebalo da podučava nastavno osoblje sa odgovarajućim kompetencijama za upotrebu AT (Ajuwon et al., 2016).

Na nivo kompetentnosti nastavnog osoblja i njihov odnos prema upotrebi AT mogu da utiču sociodemografske odlike, a to su, pre svega, pol i dužina iskustva nastavnog osoblja u edukaciji učenika (Onivehu et al., 2017; Thomas & Stratton, 2006). Tako je, na primer, pokazano da nastavno osoblje sa dužim radnim stažom češće koristi tehnologiju u učionici. Ipak, nastavno osoblje sa dužim radnim stažom uglavnom koristi tehnologiju kako bi ispunilo očekivanja nadređenih, roditelja i učenika, dok manje iskusno nastavno osoblje koristi tehnologiju zato što veruje u njenu efikasnost (Baek et al., 2008). Nastavno osoblje sa višegodišnjim iskustvom ima bolje veštine u organizaciji rada u učionici i bolje poznaje načine na koje može da promeni nastavni plan i program uz upotrebu tehnologije. Oni su i iskusniji u odabiru strategija podučavanja učenika, što im pruža priliku da lakše nauče kako da koriste AT u radu sa učenicima kojima je ona neophodna (Lamond & Cunningham, 2020). S druge strane, nastavno osoblje sa kraćim radnim stažom se, iako ima veći nivo tehnoloških veština, usredsređuje na svoju novu ulogu predavača zbog čega implementacija AT dobija sekundarni značaj (Lau & Sim, 2008). Efikasna upotreba AT je usko povezana i sa opremom koju nastavno osoblje ima, s obzirom na to da je taj faktor, osim nivoa znanja, glavni uzrok nedovoljne primene AT (Demirok et al., 2019). Prepreke za korišćenje AT se odnose na uticaj materijalnih i nematerijalnih faktora. Materijalni problemi mogu da budu nedovoljan broj računara ili nedostatak sredstava za kupovinu potrebne opreme. Ti faktori, takođe, mogu da utiču na nedovoljno obučavanje nastavnog osoblja (Smith et al., 2009). Kada je u pitanju opremljenost škola, rezultati istraživanja ukazuju na to da je mali

broj škola opremljen pomoćnim sredstvima, odnosno da najveći broj škola uopšte nema pomoćna sredstva (Marković i sar., 2015). Škole su uglavnom opremljene desktop i tablet računarima, smart tablama i projektorima, dok mali broj poseduje prilagođene tastature, miševe i druge uređaje AT za učenike sa poremećajima komunikacije. Nastavno osoblje bi trebalo da bude upoznato sa različitim uređajima AT i mogućnostima njihove primene kako bi moglo da zadovolji funkcionalne potrebe učenika sa poremećajima komunikacije u inkluzivnom obrazovanju (Coleman, 2011). Podjednako je važno i da nastavno osoblje u specijalnim školama i specijalnim predškolskim ustanovama poseduje znanja o načinima primene AT jer su ti sistemi međusobno povezani i na taj način se obezbeđuje kontinuitet u obrazovanju učenika sa poremećajima komunikacije.

Cilj ovog istraživanja je bio da se utvrdi kako učitelji, nastavnici i defektolozi percipiraju i procenjuju svoje znanje o AT i nivo kompetencije za njenu upotrebu. S obzirom na to da su učenici sa poremećajima komunikacije uključeni u redovno i specijalno obrazovanje i da ovi sistemi često rade zajedno, međusobno su upoređene subgrupe ispitanika različitog zanimanja kako bi se utvrdilo da li postoji statistički značajna razlika u nivou kompetentnosti. Takođe, ispitan je uticaj pola i godina radnog staža jer se u literaturi ističe da te sociodemografske varijable mogu da utiču na nivo kompetentnosti nastavnog osoblja.

Metodološki okvir istraživanja

Uzorak

Uzorak istraživanja je činilo 136 ispitanika, među kojima je bilo 43 učitelja (31,6%) i 37 nastavnika (27,2%) koji su zaposleni u redovnim osnovnim školama i 34 defektologa (25%) i 22 nastavnika (16,2%) koji su zaposleni u specijalnim osnovnim školama u Beogradu i Novom Sadu. Istraživanje je obavljeno u OŠ „Branko Radičević“ i OŠ „Danilo Kiš“, koje su redovne osnovne škole, i u OŠ „Miloje Pavlović“, Školi za učenike oštećenog vida „Veljko Ramadanović“ i ŠOSO „Milan Petrović“, koje su specijalne osnovne škole. U kategoriju nastavnika u specijalnoj školi svrstani su i zaposleni u Školi za učenike oštećenog vida „Veljko Ramadanović“ i u ŠOSO „Milan Petrović“, zato što u tim školama u drugom ciklusu obrazovanja (od petog do osmog razreda) predaju predmetni nastavnici koji nisu defektolozi. ŠOSO „Milan Petrović“ iz Novog Sada predstavlja resursni centar za podršku osobama sa invaliditetom i deci sa smetnjama u razvoju. Škola za učenike oštećenog vida „Veljko Ramadanović“ ima kapacitet da dobije status resursnog centra za AT, što se navodi u Izveštaju o digitalnoj uključenosti u Republici Srbiji (Ožegović i sar., 2019). Bilo je važno da te obrazovne ustanove uključimo u uzorak, s obzirom na to da je opremljenost škole jedan od faktora koji može da utiče na nedostatak obučavanja nastavnog osoblja i nivo kompetentnosti za primenu AT. U Tabeli 1 je prikazana distribucija ispitanika u odnosu na pol.

Tabela 1

Distribucija ispitanika u odnosu na pol

Pol	N	%
Muški	20	14.7
Ženski	116	85.3
Ukupno	136	100

Napomena: N – broj ispitanika, % – procenat

Kao što je očekivano, ženski pol je više zastupljen nego muški pol među ispitanicima različitog zanimanja. Prosečne godine radnog staža ispitanika su iznosile $M = 14,38$ godina ($SD = 8,59$). Najkraći radni staž je iznosio godinu dana, a najduži 37 godina. Prosečni radni staž učitelja je $M = 13,91$ ($SD = 9,71$), nastavnika $M = 13,54$ ($SD = 8,28$), defektologa $M = 14,62$ ($SD = 8,01$) i nastavnika u specijalnoj školi $M = 16,32$ ($SD = 7,85$).

Instrumenti i procedura

Za prikupljanje podataka korišćen je online upitnik za samoprocenu, koji je posebno konstruisan za svrhu ovog istraživanja. Upitnik je sadržao pitanja o sociodemografskim odlikama ispitanika (pol, zanimanje, mesto rada i godine radnog staža) i 30 tvrdnji koje su se ticale osnovnih znanja o AT i načinima njene upotrebe (npr. *Posedujem znanje o korišćenju asistivne tehnologije kao osnovnog dela nastavnog plana i programa; Mogu da prepoznam različite uređaje asistivne tehnologije (npr. softverske, hardverske, ulazne i izlazne uređaje); Posedujem znanje o korišćenju evaluacionih procena u saradnji sa multidisciplinarnim timom, u cilju utvrđivanja koja tehnologija će najbolje pomoći učenicima u pristupu nastavnom planu*). Korišćena je Likertova petostepena skala pomoću koje su ispitanici iskazivali stepen slaganja ili neslaganja sa svakom od tih tvrdnji. Na taj način su procenjivali svoj nivo znanja o AT i kompetencije za njeno korišćenje. Veći skor na petostepenoj skali označavao je viši nivo kompetentnosti ispitanika. Pouzdanost upitnika je utvrđena izračunavanjem Krombah alfa koeficijenta, a prihvatljive vrednosti tog koeficijenta su one iznad .70. Pouzdanost ajtema upitnika iznosi .86 za sve ajteme. Istraživanje je sprovedeno u februaru i martu, a zatim u septembru i oktobru 2021. godine.

Obrada podataka

Statistička analiza dobijenih podataka vršena je u programu SPSS V21.0 (Statistical Package for the Social Sciences Version 21.0), u kome je formirana baza podataka i urađena obrada dobijenih rezultata. U obradi podataka korišćeni su deskriptivna statistička analiza i testovi statističkog zaključivanja (jednofaktorska analiza varijanse, Pirsonov koeficijent korelacije, t-test, hi-kvadrat test). Nivo verovatnoće je ustanovljen na $p < .05$.

Rezultati

Prosečan nivo kompetentnosti ispitanika može da se kreće u rasponu od 1 do 5. S obzirom na to, dobijeni rezultati su pokazali da ispitanici u proseku smatraju da su umereno kompetentni za primenu AT sa učenicima sa smetnjama u razvoju i poremećajima komunikacije ($M = 3,22$, $SD = 0,53$). U Tabeli 2 je prikazana distribucija ispitanika u odnosu na pol i prosečan nivo kompetentnosti, a u Tabeli 3 distribucija ispitanika u odnosu na zanimanje i prosečan nivo kompetentnosti.

Tabela 2

Distribucija ispitanika u odnosu na pol i prosečan nivo kompetentnosti

Pol ispitanika	Nivo kompetentnosti		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Muški	3,12	0,12	20
Ženski	3,24	0,05	116

Napomena: M – prosek, SD – standardna devijacija, N – broj ispitanika

Analiza rezultata je pokazala da ne postoji statistički značajna razlika u nivou kompetentnosti između ispitanika muškog i ženskog pola ($t = -0,92$, $p = .36$).

Tabela 3

Distribucija ispitanika u odnosu na zanimanje i prosečan nivo kompetentnosti

Zanimanje	Nivo kompetentnosti		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Učitelji	3,01	0,08	43
Nastavnici	2,95	0,08	37
Defektolozi	3,58	0,05	34
Nastavnici u spec. školi	3,53	0,10	22

Napomena: M – prosek, SD – standardna devijacija, N – broj ispitanika

Rezultati univarijantne analize varijanse ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika između prosečnog nivoa kompetentnosti ispitanika različitog zanimanja ($F = 18,12$, $p < .01$). Rezultati Šefeovog testa poređenja parova pokazuju da, na osnovu samoprocene, defektolozi i nastavnici koji su zaposleni u specijalnoj školi imaju statistički veći nivo kompetentnosti nego učitelji i nastavnici. Sa tim rezultatom je povezan nalaz da postoji statistički značajna razlika između ispitanika koji su zaposleni u redovnim i specijalnim osnovnim školama ($F = 14,25$, $p < .01$). Naime, ispitanici koji su zaposleni u ŠOSO „Milan Petrović“ ($M = 3,63$, $SD = 0,39$) i OŠ „Miloje Pavlović“ ($M = 3,61$, $SD = 0,12$) imaju značajno veći nivo kompetentnosti od ispitanika koji su zaposleni u OŠ „Branko Radičević“ ($M = 2,99$,

$SD = 0,45$) i OŠ „Danilo Kiš“ ($M = 2,96$, $SD = 0,63$). Rezultati korelacione analize pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između dužine radnog staža i prosečnog nivoa kompetentnosti ispitanika ($r = .87$, $p > .05$).

Analizom pojedinačnih tvrdnji na upitniku utvrđeno je da se polovina ispitanika pretežno slaže sa tvrdnjama da im upotreba AT može pomoći u profesionalnom razvoju i da njena neredovna upotreba, s druge strane, može da utiče na veštine u korišćenju AT. Osim toga, ispitanici se pretežno ili potpuno slažu sa tvrdnjama da je primena AT u obrazovanju korisna za učenike sa smetnjama u razvoju i da pomaže u poboljšanju njihovih funkcionalnih mogućnosti, što ukazuje na to da poznaju osnovnu namenu AT. Međutim, trećina ispitanika se pretežno slaže sa tvrdnjom da je njihovo razumevanje AT vrlo ograničeno i da im nisu poznate lokalne i međunarodne ustanove koje pružaju tehnološku pomoć osobama sa smetnjama u razvoju. S druge strane, trećina ispitanika se slaže sa tvrdnjom da su upoznati sa opštom AT za učenike sa smetnjama u razvoju, što ukazuje na određenu kontradiktornost u odgovorima ispitanika. Kada tu tvrdnju analiziramo u odgovorima ispitanika različitog zanimanja, uviđamo da se većina defektologa i nastavnika koji su zaposleni u specijalnim školama pretežno ili potpuno slaže, dok se učitelji i nastavnici u redovnim školama uopšte ili pretežno ne slažu sa tom tvrdnjom.

Analiza odgovora ispitanika na tvrdnjama koje se odnose na posedovanje znanja o AT pokazuje da se 44% ispitanika pretežno slaže sa tvrdnjom da poseduju znanja o upotrebi AT u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju, dok se 40% ispitanika pretežno slaže sa tvrdnjama da poseduju znanja o podučavanju učenika odgovarajućoj primeni i korišćenju AT u učionici. Dodatna analiza je pokazala da u odgovorima ispitanika različitog zanimanja na te tvrdnje, kao i na tvrdnju „Upoznat sam opštom AT za učenike sa smetnjama u razvoju“, postoji statistički značajna razlika. Većina defektologa i nastavnika koji su zaposleni u specijalnim školama se pretežno ili potpuno slaže, dok se učitelji i nastavnici u redovnim školama uopšte ili pretežno ne slažu sa tom tvrdnjom.

U Tabeli 4 je dat pregled tvrdnji na kojima je pronađena statistički značajna razlika između odgovora ispitanika različitog zanimanja. U Tabeli 4 su predstavljene vrednosti hi-kvadrat testa i nivoa značajnosti.

Tabela 4

Statistički značajne razlike dobijene u odgovorima ispitanika različitog zanimanja na pojedinim tvrdnjama

Tvrdnja	χ^2	p
T4: Poznajem efikasnost asistivne tehnologije.	55,37	< .01
T5: Kompetentan/a sam za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju.	97,23	< .01
T9: Moje razumevanje asistivne tehnologije je vrlo ograničeno.	70,80	< .01
T11: Posedujem znanja o upotrebi asistivne tehnologije u obrazovanju.	48,61	< .01
T12: Poznajem svu važnost asistivne tehnologije u obrazovanju osoba sa smetnjama u razvoju.	53,12	< .01

T13: Posedujem znanje o korišćenju asistivne tehnologije kao osnovnog dela nastavnog plana i programa.	62,23	< .01
T16: Posedujem znanje o korišćenju evaluacionih procena u saradnji sa multidisciplinarnim timom, u cilju utvrđivanja koja tehnologija će najbolje pomoći učenicima u pristupu nastavnom planu.	46,24	< .01
T17: Upoznat/a sam sa opštom asistivnom tehnologijom za učenike sa smetnjama u razvoju.	75,42	< .01
T21: Posedujem znanja o podučavanju učenika odgovarajućoj primeni i korišćenju asistivne tehnologije u učionici.	40,44	< .01
T23: Mogu da prepoznam različite uređaje asistivne tehnologije (npr. softverske, hardverske, ulazne i izlazne uređaje).	33,05	< .01
T25: Nisam koristio/la nijedan uređaj koji koristi električnu energiju.	52,02	< .01
T27: Neki od uređaja asistivne tehnologije, koji ne koriste električnu energiju za napajanje, mogu da olakšaju predavanje gradiva i da utiču na kvalitet nastave.	37,80	< .01

Diskusija

Analiza rezultata pokazuje da ispitanici smatraju da su umereno kompetentni za upotrebu AT i da postoji razlika u nivou kompetentnosti između ispitanika različitog zanimanja. Ti podaci ukazuju na to da ispitanici različito procenjuju svoje nivoe znanja o AT i nivoe veština za primenu AT u edukaciji učenika sa smetnjama u razvoju. Učitelji i nastavnici u redovnim osnovnim školama nisu dovoljno pripremljeni za odabir i primenu AT u učionici. Ukoliko ne postoji odgovarajući nivo znanja, obuke i podrške za primenu AT, nastavno osoblje bi moglo da upotrebi AT na neadekvatan ili neefikasan način ili da potpuno izbegava upotrebu AT. Poznato je da, ako nastavno osoblje nije pripremljeno za primenu bilo koje vrste tehnologije, ona verovatno neće biti upotrebljena. Takođe, može se desiti i da negativno utiče na proces obrazovanja učenika sa poremećajima komunikacije, umesto da ga podržava (Flanagan et al., 2013). Istraživači su utvrdili da postoji više razloga zbog kojih izostaje obučavanje nastavnog osoblja za upotrebu AT. To su nedostatak sredstava za kupovinu opreme, nemogućnost da se bude u toku sa promenljivim tehnologijama i ograničenja koja se tiču nedovoljne količine vremena za profesionalnu obuku (Smith et al., 2009).

Razlika u prosečnom nivou kompetentnosti između ispitanika različitog zanimanja mogla je da nastane zbog nekoliko faktora. Defektolozi, zbog prirode svog obrazovanja, mogu bolje da poznaju neke koncepte AT (Jovanović Simić i sar., 2021a; Jovanović Simić i sar., 2021b). Oni, tokom svog obrazovanja, imaju mogućnost da nauče kako tehnologija može da se koristi sa učenicima sa smetnjama u razvoju koje uključuju poremećaje komunikacije, o prednostima i nedostacima njene upotrebe, kao i da steknu praktična iskustva sa različitim uređajima i aplikacijama. Nastavno osoblje u specijalnim školama u svom radu najčešće koristi različite oblike AT i ima priliku da, putem obuka, usvoji osnovna znanja o AT i načinu njenog korišćenja u različitim domenima funkcionisanja učenika sa poremećajima komunikacije. Rezultati istraživanja o korišćenju informaciono-komunikacionih tehnologija, kao širokog dijapazona AT (Vantić-Tanjić i sar., 2017), pokazali su da postoji statistički značajna razlika u korišćenju te tehnologije između nastavnog osoblja u redovnim i specijalnim obrazovnim ustanovama. Nastavno osoblje u specijalnim osnovnim školama uređaje je kori-

stilo učestalije, sa ciljem da poboljša samostalnost učenika u različitim domenima. Nastavno osoblje u specijalnim školama može da se obuči kako da prilagodi klasične i elektronske nastavne materijale specifičnim potrebama učenika i kako da izrađuje jednostavna i jeftina AT sredstva od raspoloživih materijala. U poređenju sa tim, nastavnici opšteg obrazovanja uglavnom nemaju predmete o osnovama AT tokom svog obrazovanja. Fakultetima su potrebni vreme, tehnička podrška i finansijska sredstva da bi istražili nove uređaje AT i različite softverske programe. Smatra se da celokupan sistem univerzitetskog obrazovanja treba da prepozna, podrži i nagradi napore pojedinačnih fakulteta da integrišu AT u nastavni plan. Treba imati u vidu da je u procesu obrazovanja važna priprema nastavnog osoblja, s obzirom na to da, kada nastavno osoblje nije adekvatno pripremljeno i ne poseduje kompetencije za primenu AT, može da upotrebi AT na neodgovarajuće i neproduktivne načine (Michaels & McDermot, 2003). Osim toga, postoji tendencija da se zbog neuspeha u razvoju kompetencija za korišćenje AT, kao dela pripreme za rad i pre samog zaposlenja, razvije krug frustracija, kao posledica nedovoljnog znanja i veština nastavnog osoblja da odgovori na potrebe svojih učenika. Kao rezultat toga, dalji pokušaji integrisanja AT u nastavni plan i program mogu biti ozbiljno ugroženi ili zaustavljeni. Drugi razlog može da bude davanje socijalno poželjnih odgovora. Ispitanici sa nižim nivoom kompetentnosti su možda davali više vrednosti ajtemima kako bi svoje znanje predstavili u većem stepenu, što je uticalo na tačno predstavljanje njihovih profesionalnih kompetencija. Uverenje u poverljivost i pozitivne namere istraživanja učesnicima su prikazani u pisanom obaveštenju kako bi im se olakšalo da daju iskren odgovor, a sve tvrdnje u upitniku se zasnivaju na samoproceni ispitanika. Postavlja se pitanje da li ispitanici imaju sposobnost tačne samoprocene i da li imaju želju da iskreno odgovaraju na pitanja o svojim znanjima i veštinama. U istraživanju faktora koji predviđaju integrisanje AT u nastavi među nastavnim osobljem opšteg i specijalnog obrazovanja (Connor et al., 2010) utvrđeno je da je spremnost nastavnika za primenu AT najznačajniji prediktor za njenu upotrebu.

Analiza rezultata je pokazala da varijable pola i godina radnog staža nisu statistički značajno povezane sa prosečnim nivoom kompetentnosti ispitanika. Ti nalazi su u skladu sa rezultatima drugih studija (Kimm et al., 2020; Onivehu et al., 2017; Shikden, 2015) u kojima nije utvrđena značajna razlika u nivou kompetentnosti nastavnog osoblja različitog pola i dužine iskustva u nastavi. Potencijalna razlika u nivou kompetentnosti nastavnog osoblja sa različitom dužinom iskustva u nastavi može da proistekne iz toga što mlađe nastavno osoblje odrasta koristeći tehnologiju, dok stariji nastavnici najčešće uče kako da je koriste usled uticaja profesionalnih ili ličnih okolnosti (Zhou et al., 2012). Osim toga, zbog promena u trendovima obrazovanja, program pripreme mlađih nastavnika može da sadrži i obuku o AT. Godine radnog iskustva nastavnog osoblja, kao izolovan faktor, verovatno nisu dovoljne da bi uticale na nivo kompetentnosti nastavnog osoblja, s obzirom na to da je ustanovljeno da postoje brojni različiti faktori koji mogu da utiču na integraciju AT u nastavi (Kimm et al., 2020). Tako, na primer, svest i znanje o AT, vreme, finansiranje, tehnička pomoć, administrativna podrška i mogućnost za profesionalni razvoj predstavljaju faktore koji su identifikovani kao facilitatori za uspešnu primenu AT (Gustafson, 2006). S obzirom na veću zastupljenost ispitanika ženskog pola u našem uzorku, kao i među učiteljima, nastavnicima i defektolozima, postavljeno je pitanje da li će taj faktor uticati na pojavu razlike u nivou

kompetentnosti ispitanika različitog pola. Kao što je pomenuto, varijabla pola nije statistički značajno povezana sa prosečnim nivoom kompetentnosti ispitanika. Taj rezultat može da se objasni sličnošću obuke ispitanika oba pola ili, s druge strane, njenim nedostatkom.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da se ispitanici pretežno slažu sa tvrdnjama da poznaju efikasnost AT i važnost njene upotrebe u obrazovanju, kao osnovnog dela nastavnog plana i programa. Ti nalazi su važni, s obzirom na to da su rezultati studija o percepciji nastavnog osoblja o upotrebi AT i znanju o njenoj primeni u učionici (Alkahtani, 2013; Flanagan et al., 2013) pokazali da se trećina ispitanika nije osećala pripremljeno, nije bila sigurna kako da koristi tehnologiju i/ili nije znala kako da je efikasno primeni, integriše i proceni. Samim tim, ispitanici nisu ni razmatrali upotrebu AT prilikom planiranja i izrade individualnog obrazovnog plana za učenike. Kao što je već pomenuto, dalja analiza odgovora na tim tvrdnjama u našem istraživanju pokazala je da su defektolozi i nastavnici u specijalnim školama oni ispitanici koji su upoznati sa AT i spremni za njenu efikasnu upotrebu. Učiteljima i nastavnicima nedostaje obuka za njenu primenu, zbog nedovoljne integracije AT u trenutnim programima obrazovanja. Rezultati istraživanja Bela i saradnika (Bell et al., 2010) sugerišu da univerzitetski kursevi o AT mogu da posluže kao izvor informacija za učenje o tehnologiji, ali da je potrebno iskustvo kako bi se izgradilo poverenje u efikasnost primene naučenog.

Zaključak

Upotreba AT može da doprinese povećanju nezavisnosti, produktivnosti i samopouzdanja osoba sa poremećajima komunikacije (Scherer & Glueckauf, 2005). Međutim, to nije jednostavno sredstvo ni rešenje za učenike sa poremećajima komunikacije (Jovanović Simić i sar., 2021a). Kako bi učenici koji koriste AT postigli uspeh, neophodno je da nastavno osoblje razvije tehnološke kompetencije za njenu efikasnu primenu (Michaels & McDermott, 2003). Nastavno osoblje može da ima poteškoće u određivanju potreba svojih učenika, identifikovanju AT i obezbeđivanju odgovarajućeg vremena za upotrebu AT, ukoliko nema odgovarajuću obuku, znanje i podršku (Stoner et al., 2008). Da bi prevazišlo te poteškoće, nastavno osoblje mora dobro da razume tehnologiju i njene prednosti u odnosu na tradicionalne metode.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da nastavno osoblje smatra da je umereno kompetentno za upotrebu AT, da ima različite nivoe znanja i da onima koji rade u osnovnim školama nedostaje obuka u toj oblasti. Smatra se da je obuka nastavnog osoblja najvažniji faktor u procesu implementacije tehnologije (Mundy et al., 2012) i da doprinosi njihovom samopouzdanju u primeni AT sa učenicima (Lamond & Cunningham, 2020). Usavršavanje znanja nastavnog osoblja i njihov profesionalni razvoj, zbog brzog razvoja tehnologije, moraju da budu dinamični kako bi mogli da se prilagode korišćenju novih uređaja. Otkrivanje faktora koji su povezani sa obrascima ponašanja nastavnog osoblja, njihovim stavovima i preferencijama može da utiče na planiranje i dizajn njihove obuke i profesionalnog razvoja.

Rezultati realizovanog istraživanja mogu da se posmatraju kao polazna tačka za dalju, detaljniju i objektivnu analizu nivoa kompetentnosti nastavnog osoblja i trenutnih programa obuke. Nedostaci realizovanog istraživanja ogledaju se u vrsti uzorka i primenjenog

instrumenta. U pitanju je dobrovoljački uzorak, tako da je potencijalna pristrasnost mogla da nastane prema nastavnom osoblju koje je bilo posebno zainteresovano za AT i motivisano za učestvovanje u istraživanju. S druge strane, u istraživanju je utvrđeno kako nastavno osoblje procenjuje svoje poznavanje AT i nivo kompetentnosti, što možda ne odražava tačno stvarni nivo kompetentnosti. Takođe, u uzorak istraživanja bi trebalo da se uključi veći broj nastavnog osoblja iz srednjih škola i predškolskih ustanova redovnog i specijalnog obrazovanja. Preporuke za buduća istraživanja su prepoznavanje i prevazilaženje tih nedostataka.

Literatura

- Ajuwon, P. M., Meeks, M. K., Griffin-Shirley, N., & Okungu, P. A. (2016). Reflections of teachers of visually impaired students on their assistive technology competencies. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(2), 128-134. <https://doi.org/10.1177/0145482x1611000207>
- Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65-86. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i2.3424>
- Arsenić, I., Jovanović Simić, N., Petrović Lazić, M., Šehović, I., i Drljan B. (2017). Efekti primene augmentativne i alternativne komunikacije na kvalitet komunikacije osoba sa dizartrijom: prednosti i nedostaci. U A. Jugović, B. Popović Čitić, S. Ilić (ur.) *Zbornik radova Nacionalnog naučnog skupa „Prevenција razvojnih smetnji i problema u ponašanju“* (str. 101-110). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Arsenić, I., Jovanović Simić, N., Daničić, Z., Drljan, B., i Ječmenica, N. (2020). Upotreba augmentativne i alternativne komunikacije u inkluzivnom obrazovanju. U M. Anđelković i I. Sretenović (ur.), *Evalucija efekata inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji* (str. 29-38). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236-248. <https://doi.org/10.1177/0162643419864858>
- Baek, Y., Jung, J., & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education*, 50(1), 224-234. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.002>
- Bell, S.M., Cihak, D.F., & Judge, S. (2010). A preliminary study: Do alternative certification route programs develop the necessary skills and knowledge in assistive technology? *International Journal of Special Education*, 25(3), 110-118.
- Chukwuemeka, E. J., & Samaila, D. (2020). Teachers' Perception and Factors Limiting the Use of High-Tech Assistive Technology in Special Education Schools in Northwest Nigeria. *Contemporary Educational Technology*, 11(1), 99-109. <https://doi.org/10.30935/cet.646841>
- Coleman, M. B. (2011). Successful implementation of assistive technology to promote access to curriculum and instruction for students with physical disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 30(2), 2-22.
- Connor, C., Snell, M., Gansneder, B., & Dexter, S. (2010). Special education teachers' use of assistive technology with students who have severe disabilities. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(3), 369-386.

- Cook, A. M., Adams, K., Volden, J., Harbottle, N., & Harbottle, C. (2011). Using lego robots to estimate cognitive ability in children who have severe physical disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 6(4), 338-346. <https://doi.org/10.3109/17483107.2010.534231>
- Demirok, M. S., Gunduz, N., Yergazina, A. A., Maydangalieva, Z. A., & Ryazanova, E. L. (2019). Determining the Opinions of Special Education Teachers Regarding the Use of Assistive Technologies for Overcoming Reading Difficulties. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(22), 141-153. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11761>
- Dukić, G. (2017). Asistivna tehnologija u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom radu u osnovnoj školi. *Naša škola*, 6(3-4), 87-98.
- Flanagan, S., Bouck, E. C., & Richardson, J. (2013). Middle school special education teachers' perceptions and use of assistive technology in literacy instruction. *Assistive Technology*, 25(1), 24-30. <https://doi.org/10.1080/10400435.2012.682697>
- Gustafson, G. S. (2006). *The assistive technology skills, knowledge, and professional development needs of special educators in southwestern Virginia*. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Jones, B. A., Rudinger, B., Williams, N., & Witcher, S. (2019). Training pre-service general educators in assistive technology competencies for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 29-39. <https://doi.org/10.1177/0264619618814066>
- Jovanović Simić, N. (2007). *Augmentativna i alternativna komunikacija: strategije i principi*. Društvo defektologa Srbije.
- Jovanović Simić, N., Arsenić, I., i Daničić, Z. (2021a). Kompetentnost učitelja, nastavnika i defektologa za upotrebu asistivne tehnologije u edukaciji učenika sa smetnjama u razvoju. U B. Jablan (ur.), *Zbornik radova 11. Međunarodnog naučnog skupa „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“* (str. 201-206). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jovanović Simić, N., Arsenić, I., Petrović Lazić, Z., Daničić, Z., i Ilić Savić, I. (2021b). Upotreba asistivne tehnologije u elektronskom učenju za učenike sa poremaćajem komunikacije. U B. Jablan, N. Buha i M. Kovačević (ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija u uslovima pandemije COVID-19* (str. 25-37). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kimm, C. H., Kim, J., Baek, E. O., & Chen, P. (2020). Pre-service Teachers' Confidence in their ISTE Technology-Competency. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 96- 110. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1716896>
- King, L. H., & Allen, A. E. (2018). Beyond preservice special educators: Embedding assistive technology content throughout a teacher education program of study. *Rural Special Education Quarterly*, 37(4), 228-234. <https://doi.org/10.1177/8756870518773474>
- Lamond, B., & Cunningham, T. (2020). Understanding teacher perceptions of assistive technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(2), 97-108. <https://doi.org/10.1177/0162643419841550>
- Lau, B. T., & Sim, C. H. (2008). Exploring the extent of ICT adoption among secondary school teachers in Malaysia. *International Journal of Computing and ICT research*, 2(2), 19-36.
- Logwood, M., & Hadley, F. (1996). Assistive technology in the classroom. *The technology teacher*, 56(2), 16-19.
- Marković, N., Rakita, A., i Kovljenić, M. (2015). Nove tehnologije u inkluzivnoj nastavi. *Fakultet za menadžment*, 99, 99-103.
- Michaels, C. A., & McDermott, J. (2003). Assistive technology integration in special education teacher preparation: Program coordinator's perceptions of current attainment and importance. *Journal of Special Education Technology*, 18(3), 29-44. <https://doi.org/10.1177/016264340301800302>

- Mundy, M. A., Kupczynski, L., & Kee, R. (2012). Teacher's perceptions of technology use in the schools. *Sage Open*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244012440813>
- Onivehu, A. O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran, B. J. (2017). Teachers' Attitude and Competence in the Use of Assistive Technologies in Special Needs Schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21-32.
- Ožegović, J., Vinkić, D. M., Kuzmanov, L., & Jovanović, D. (2019). Izveštaj o digitalnoj uključenosti u Republici Srbiji za period od 2014. do 2018. godine. *Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije (TSUSS)*.
- Scherer, M. J., & Glueckauf, R. (2005). Assessing the benefits of assistive technologies for activities and participation. *Rehabilitation Psychology*, 50(2), 132-141. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.50.2.132>
- Shikden, A. G. (2015). *A survey of teachers' awareness and use of assistive technology in teaching children with special needs in North Central Nigeria* (doctoral dissertation). University of Jos.
- Smith, D. W., Kelley, P., Maushak, N. J., Griffin-Shirley, N., & Lan, W. Y. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(8), 457-469. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910300804>
- Stoner, J. B., Parette, H. P., Watts, E. H., Wojcik, B. W., & Fogal, T. (2008). Preschool teacher perceptions of assistive technology and professional development responses. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(1), 77-91.
- Thomas, A. & Stratton, G. (2006). What we are really doing with ICT in physical education: A national audit of equipment, use, teacher attitudes, support, and training. *British Journal of Educational Technology*, 37(4), 617-632. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00520.x>
- Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M., & Imširović, F. (2017). Korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija u radu sa osobama s intelektualnim teškoćama/The use of information and communication technologies in working with people with intellectual disabilities. U S. Potić, i S. Slavković (ur.), *Obrazovanje, elektronske komunikacije i informacionokomunikacione tehnologije* (str. 84-96). Društvo Defektologa Vojvodine.
- Zamri, N. B. M., & Hamzah, M. I. B. (2019). Teachers' Competency in Implementation of Classroom Assessment in Learning. *Creative Education*, 10(12), 2939-2946. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012218>
- Zhang, Y. (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 467-479. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782292>
- Zhou, L., Smith, D. W., Parker, A. T., & Griffin-Shirley, N. (2011). Assistive technology competencies of teachers of students with visual impairments: A comparison of perceptions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(9), 533-547. <https://doi.org/10.1177/0145482X1110500905>
- Zhou, L., Ajuwon, P. M., Smith, D. W., Griffin-Shirley, N., Parker, A. T., & Okungu, P. (2012). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments: A national study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 656-665. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210601010>

Primljeno: 27. 05. 2022.

Korigovana verzija primljena: 27. 06. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 03. 07. 2022.

The Use of Assistive Technology for Communication in the Education of Students with Developmental Disabilities: Teacher Self-Reports

Ivana Arsenić

Department of Speech and Language Pathology, Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Nadica Jovanović Simić

Department of Speech and Language Pathology, Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Zorica Daničić

Department of Speech and Language Pathology, Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract *Assistive technology (AT) includes a wide range of technological devices or systems used to improve the functional abilities of persons with communication disorders. The achievement of students with communication disorders in inclusive education is related to teachers' knowledge of assistive technology and their skills in using it. The aim of our research was to determine how class teachers, subject teachers and special education teachers rate their knowledge of AT and their level of competence in using it, and also to compare the competence levels of respondents of these different professions. The sample consisted of 136 respondents of both sexes, 31.6% of whom were class teachers and 27.2% subject teachers in regular primary schools, as well as 25% special education teachers and 16.2% subject teachers working in special needs primary schools in Belgrade and Novi Sad. The analysis of results suggests that respondents see themselves as moderately competent in using AT, and that there is a statistically significant difference in the level of competence between respondents of different professions ($F = 18.12, p < .01$). No statistically significant difference was found in the level of competence depending on sex or years of service. The results show that respondents assess differently their level of knowledge and skills regarding the use of assistive technology, and that teaching staff in regular primary schools lack training in this field.*

Keywords: *assistive technology, education, teaching staff competence, communication disorders, respondent's self report*

Применение ассистивных технологий общения в обучении учащихся с особенностями развития: самооценка педагогического коллектива

Ивана Арсенич

Кафедра логопедии, факультет специального образования и реабилитации,
Белградский университет, Белград, Сербия

Надица Йованович Симич

Кафедра логопедии, факультет специального образования и реабилитации,
Белградский университет, Белград, Сербия

Зорица Даничич

Кафедра логопедии, факультет специального образования и реабилитации,
Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме *Ассистивная технология включает в себя широкий спектр технологических средств или систем, которые используются для улучшения функциональных способностей людей с нарушениями в коммуникации. Успешность учащихся с нарушениями в коммуникации в инклюзивной воспитательно-образовательной работе связана со знаниями педагогического коллектива о ассистивной технологии и владением искусства их использования. Целью данного исследования было определить, как учителя, преподаватели старших классов и дефектологи оценивают свои знания АТ и уровень компетентности по ее использованию, а также сравнить уровень компетентности респондентов разных профессий. В эксперименте приняли участие 136 респондентов обоего пола, среди которых 31,6 % учителей и 27,2 % преподавателей старших классов, работающих в стандартных основных школах, а также 25 % дефектологов и 16,2 % преподавателей, работающих в специальных основных школах, расположенных в Белграде и Новом-Саде. Анализ результатов показал, что респонденты считают себя умеренно компетентными в применении ассистивной технологии, а также что существует статистически значимая разница между уровнем компетентности респондентов разных профессий ($F = 18,12, p < .01$). Статистически значимой разницы в уровне компетентности педагогических работников разного пола и стажа работы в сфере преподавания выявлено не было. Анализ результатов показывает, что респонденты по-разному оценивают свой уровень знаний и способностей использования ассистивной технологии, а также отсутствие подготовки педагогических кадров в этой области в обычных основных школах.*

Ключевые слова: *ассистивная технология, обучение, компетентность педагогического коллектива, расстройства в коммуникации, самооценка респондентов.*

Uputstvo za autore

Nastava i vaspitanje je časopis u kojem se objavljuju originalni naučni, pregledni i stručni radovi pedagoške tematike.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu: **casopis@pedagog.rs**

Rad se dostavlja u tekst procesoru Microsoft Word, stranica A4 formata, font Times New Roman, veličina slova 12, prored 1,5.

Tekstovi treba da budu pripremljeni u skladu sa tehničkim standardima i napomenama datim u Uputstvu za autore. Tekstovi koji nisu pripremljeni u skladu sa Uputstvom za autore ne uzimaju se u razmatranje. Obaveza autora je da na adresu redakcije šalju isključivo originalne radove koji nisu objavljeni ili istovremeno ponuđeni nekom drugom časopisu. U skladu sa tim autori su dužni da uz rad dostave i izjavu o autorstvu, koju mogu preuzeti sa sajta časopisa.

Jezik rada

Radovi se dostavljaju i objavljuju na srpskom (koristi se ćirilično pismo – Serbian, cyrillic), engleskom ili ruskom jeziku.

Dužina rada

Radovi treba da budu obima jednog autorskog tabaka, odnosno do 30.000 znakova s praznim mestima. Izuzetno, pregledni radovi i radovi koji predstavljaju teorijske analize mogu da budu dužine do 50.000 znakova. U obim radova nisu uračunati apstrakt i spisak korišćene literature na kraju rada. Urednici zadržavaju pravo da donose odluku o objavljivanju radove dužeg obima od predviđenog ukoliko tematika rada i/ili predmet istraživanja to zahtevaju i ukoliko se radi o naučnim tekstovima visokog nivoa kvaliteta.

Ocenjivanje radova

Nakon prijema radova za aktuelni broj urednici obavljaju pregled radova i donose odluku o tome koji radovi ulaze u proces recenziranja.

Ukoliko se radovi tematski ne uklapaju u koncepciju časopisa ili nisu usklađeni sa zahtevima koji treba da ispune tekstovi koji se objavljuju u naučnim časopisima, autori se obaveštavaju o tome da rad ne može biti prihvaćen.

Radove koji uđu u proces recenziranja procenjuju dva kompetentna recenzenta. Recenzenti ne znaju identitet autora, niti autori dobijaju podatke o identitetu recenzenta.

Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, korekciji ili odbijanju rada. Autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije. Rad se nakon prihvatanja za objavljivanje upućuje na softversku proveru na plagijarizam. Ukoliko rezultati provere pokažu da rad sadrži plagirani tekst, rad neće biti objavljen i pored pozitivnih recenzija.

Prilikom dostavljanja korigovane verzije teksta, autori su dužni da u pisanoj formi redakciju upoznaju sa svim izmenama koje su načinili u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi izmena i označavanje mesta na kome je promena izvršena), kao i da u tekstu jasno označe izvršene izmene u skladu sa primedbama i preporukama recenzenata.

Pisanje rada

Naslovna strana. Naslovna strana teksta treba da sadrži sledeće informacije: naslov rada, ime, srednje slovo i prezime autora (i koautora), kompletan naziv institucije (na primer: odeljenje/departman/katedra, fakultet, univerzitet), mesto i država (ukoliko je autor iz inostranstva), službeni e-mail adresu prvog autora.

Ukoliko su radovi rezultat rada na naučno-istraživačkim projektima, u fusnoti uz naslov rada na naslovnoj strani rada treba dati osnovne podatke o projektu.

Sve stranice rada moraju biti numerisane (u donjem levom uglu).

Naslov rada. Naslov rada treba da bude koncizan, precizno formulisan, napisan u rečeničnoj formi, bold, veličina slova 14, centrirano.

Apstrakt. Apstrakt treba da ima od 150 do 250 reči. Apstrakt se prilaže na jeziku na kojem je pisan rad. Apstrakt se objavljuje na tri jezika (srpski, engleski i ruski), a redakcija obezbeđuje prevođenje apstrakta na druga dva jezika. Ukoliko se radi o radovima koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, apstrakt treba da sadrži sledeće elemente: značaj problema istraživanja, ciljeve istraživanja, metodologiju istraživanja, ključne rezultate istraživanja, zaključke i pedagoške implikacije. U slučaju preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize, apstrakt treba da sadrži: problem koji se u radu razmatra, prikaz strukture rada, ključne informacije i objašnjenja koja se daju u tekstu i zaključke.

Ključne reči. Uz apstrakt treba dati i ključne reči (do pet) na jeziku rada. Ključne reči treba da budu relevantne za problematiku kojom se rad bavi i pogodne za pretraživanje. Preporučujemo korišćenje tezaurusa, kao što je npr. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

Struktura rada. Rad treba da bude strukturiran na logički uređen način. Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja treba da sadrže sledeće celine: uvod, predstavljanje teorijskih osnova istraživanja, opis metodologije istraživanja, prikaz rezultata istraživanja sa diskusijom (uz navođenje pedagoških implikacija obavljenog istraživanja) i zaključke. Pregledni radovi i radovi koji predstavljaju teorijske analize, pored uvoda i zaključaka treba da budu strukturirani u skladu sa osnovnom temom rada.

Naslove odeljaka treba jasno i precizno formulirati i formatirati prema uputstvu prikazanom u Tabeli 1. Naslove odeljaka i podnaslove ne treba numerički označavati.

Tabela 1
Način formatiranja naslova odeljaka prema nivoima

Nivo	Način formatiranja
1	Centrirano, bold, font 12
2	Levo poravnanje, bold, font 12
3	Levo poravnanje, bold i kurziv, font 12
4	Uvučeno, bold, font 12, tačka na kraju. (tekst u nastavku)
5	Uvučeno, bold i kurziv, font 12, tačka na kraju. (tekst u nastavku)

Reference. Pozive na izvore u tekstu i spisak korišćene literature na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*).

U spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu sve reference, uključujući one na srpskom jeziku, navode se latinicom. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuju, u zagradi se obavezno navode u originalu, na primer: Skot (Scott, 2004).

Pozive na izvore u tekstu treba dati u zagradama uz navođenje: prezimena autora, godine izdanja korišćenog izvora i broja stranice ukoliko se radi o citatu. Navođenje više autora u zagradi treba urediti abecednim redom prema početnom slovu prezimena autora, a ne hronološki. Ako su u pitanju dva autora, u zagradi se navode oba autora. Ukoliko je više od dva autora navodi se prezime prvog autora skraćeno „i sar.“ ili „et al.“ (u zavisnosti od jezika na kom je rad objavljen).

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Reference se navode abecednim redom po prezimenima autora. Ako se navodi više radova istog autora, radovi se izlažu hronološkim redom (od najstarijeg ka najnovijem radu). Ukoliko ima više autora, referenca se navodi prema prezimenu prvog autora, ali sadrži prezimena i inicijale ostalih autora. Ukoliko postoji više radova istog autora sa istom godinom objavljivanja, radovi treba da budu označeni slovima a, b, c itd., uz godinu izdanja u zagradi (npr: 2012a, 2012b).

Na spisku korišćene literature na kraju rada ne treba stavljati redne brojeve ispred referenci.

Primeri navođenja referenci na spisku korišćene literature na kraju rada:

Knjiga: Referenca treba da sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naslov knjige (kurzivom) i naziv izdavača. Ukoliko je knjiga u Web izdanju, neophodno je dodati i internet adresu sa koje je preuzeta.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.

Članak u časopisu: Referenca treba da sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj, stranice i, ukoliko je dostupno, DOI oznaku (u <https://> formi).

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, 67(2), 252-260.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku): Referenca treba da sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naziv poglavlja, inicijale i prezime svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi i naziv izdavača.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53-64). Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean, & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3-22). Kluwer Academic Publishers.

Naučni skupovi i konferencije – radovi štampani u celini: Referenca treba da sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja, naslov priloga, inicijale i prezime svih urednika, naslov izdanja (kurzivom), prvu i poslednju stranicu priloga i naziv institucije – organizatora skupa.

Spasenović, V., Vujisić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36-42). Bulgarian Comparative Education Society.

Doktorske disertacije i magistarske teze: Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku: doktorska disertacija ili magistarska teza, bazu u kojoj je objavljena, broj disertacije u bazi ukoliko je preuzet iz baze

Stamatović, J. (2013). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/3226)

Web izvor (novinski članak, blog, dokument): Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, mesec i datum objavljivanja (ukoliko su navedeni), naziv dokumenta (kurzivom), naziv Web stranice i internet adresu sa koje je preuzet.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCASE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Zvanična dokumenta: Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Tabele i grafikoni. Svaka tabela, odnosno grafikon treba da bude označen odgovarajućim brojem. Jasno i precizno formulisan naslov tabele ili grafikona daje se u novom redu, u kurzivu. Naslov tabele ili grafikona treba da bude pozicioniran iznad tabele ili grafikona (videti Tabelu 1 ovog uputstva). Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene. Objašnjenja (legendu) treba dati ispod tabele ili grafikona, pišući kurzivom sa tačkom na kraju reč *Napomena*. ili *Note*. u zavisnosti od jezika rada. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije, dok horizontalne linije treba koristiti samo između zaglavlja tabele i prikazanih podataka (kao na primeru u Tabeli 1) i na dnu tabele. Izuzetno, horizontalne linije dozvoljene su i u okviru samog zaglavlja ukoliko to doprinosi preglednosti tabele.

Tabele i grafikoni treba da budu dati u Microsoft Word formatu (što podrazumeva da su grafikoni ilustrovani u Word-u). U slučaju da tekst sadrži tabele i grafikone preuzete sa interneta, treba da se daju isključivo u rezoluciji 300 dpi, grayscale color mode. Ti parametri važe i za fotografije koje se prilažu kao deo teksta.

Oznake statističkih testova i mera. Sve oznake statističkih testova i mera treba pisati kurzivom u celom tekstu rada, uključujući i tabele (*M*, *SD*, *F*, *t*, *p*).

Fusnote i skraćenice. Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se koriste, fusnote treba da sadrže samo dodatni tekst (komentar), a ne podatke o korišćenim izvorima.

Napomena: Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, službenu e-mail adresu, kontakt telefon.

Guidelines for Contributors can be found on Studies in Teaching and Education webpage:
<https://www.pedagog.rs/studies-in-teaching-and-education/>



Publisher:
Pedagogical Society of Serbia
Terazije 26, 11000 Belgrade
Telephone: +381 11 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Co-Publisher:
**Institute of Pedagogy
and Andragogy Faculty of Philosophy,
University of Belgrade**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade,
Serbia
Telephone: +381 11 3282 985

Editors

Živka Krnjaja, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Radulović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Editorial Board

Biljana Bodroški Spariosu, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Vujičić, PhD,
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
Julijana Vučo, PhD,
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia
Saša Dubljanin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Vesna Žunić Pavlović, PhD,
Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of
Belgrade, Serbia
Pavel Zgaga, PhD,
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
Nataša Matović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Vladeta Milin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Saša Milić, PhD,
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro,
Montenegro
Dragana Pavlović Breneselović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Ilka Parchmann, PhD,
Leibniz Institute of Science and Mathematics Education, Kiel
University, Germany
Jan Peeters, PhD,
Centre for Innovation in the Early Years, Department of Social
Work and Social Pedagogy, Ghent University, Belgium
Rosica Aleksandrova Penkova, PhD,
Department of Teacher Education, University „Kliment
Ohridski“, Sofia, Bulgaria
Alla Stepanovna Sidenko, PhD,
Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State
University, Russia
Milan Stančić, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Jelisaveta Todorović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia

Emina Hebib, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Publishing Council

Mara Djukic, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Nenad Glumbić, PhD,
Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of
Belgrade, Serbia
Mitja Krajncan, PhD,
Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia
Snežana Lawrence,
PhD, Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care,
Anglia Ruskin University, United Kingdom
Sofija Vrcelj, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

Saška Stevanović, Pedagogical Society of Serbia
Luka Nikolić, Institute of Pedagogy and Andragogy

Proof reader

Biljana Cukavac

English language proof reader

Ana Popović Pecić, MA

Translators

Ana Popović Pecić, MA (for English language)
Dejana Kokotović, (for Russian language)

Technical Editor

Mara Torbica Jovanović

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

100

Publishing of the journal is financially supported by

Ministry of Education, Science and Technological
Development of the Republic of Serbia and Faculty of
Philosophy, University of Belgrade
Indexing: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL
The Journal is issued three times a year

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Studies In Teaching and Education = Обучение и
воспитание / Главни и одговорни уредници Живка Крњаја, Лидија Радуловић.
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије : Институт
за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду,
1952- (Београд : Службени гласник). - 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754