

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

2

Београд, 2022.



Извршни издавач:
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, 11000 Београд
тел. 011 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Суиздавач:
**Институт за педагогију
и андрагогију Филозофског
факултета Универзитета у Београду**
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд
тел. 011 3282 985

За извршног издавача

Маја Врачар

За суиздавача

Др Јован Миљковић

Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Биљана Бодрошки Спариосу

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujičić)

Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета у Београду

Др Павел Згага (Pavel Zgaga)

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parghmann),

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког

факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије

социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета

“Климент Охридски” у Софији, Бугарска

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног

универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Издавачки савет

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета у Београду

Др Митја Крајнчан (Mitja Krajncan)

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,

Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање

Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Софија Врцел (Sofija Vrcelj)

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Сашка Стевановић

Лука Николић

Лектор

Биљана Цукавац

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик Дејана Кокотовић

Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

100

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја

Републике Србије

Индексирање часописа: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

151–165	<i>Емина Хебиб</i>	РАД ШКОЛСКОГ ПЕДАГОГА У ВАНРЕДНИМ УСЛОВИМА – ПОГЛЕД СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ
167–182	<i>Тимеа Марија Хевеси</i>	МЕТОДИЧКА ПОДРШКА ВАСПИТАЧИМА И НАСТАВНИЦИМА ЗА КОРИШЋЕЊЕ „ПЕДАГОГИЈЕ СИМБОЛА“
183–197	<i>Слађана Зуковић Душица Сијојадиновић</i>	ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА У ПОРОДИЦИ КАО РЕСУРС РАЗВОЈА САМОПОШТОВАЊА У ПЕРИОДУ АДОЛЕСЦЕНЦИЈЕ
199–213	<i>Жана Живковић Ранчић Јелисавејка Тодоровић</i>	ВАСПИТНИ СТИЛОВИ РОДИТЕЉА КАО ПРЕДИКТОРИ ФОРМАЛНООПЕРАЦИОНАЛНОГ МИШЉЕЊА АДОЛЕСЦЕНАТА
215–232	<i>Елвира Ковач Ленке Мајор Драјана Глушац Жолта Намештовски</i>	УТИЦАЈ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА НА СТАВОВЕ УЧЕНИКА О МАТЕМАТИЦИ
233–248	<i>Милица Радовановић</i>	КАРАКТЕРИСТИКЕ МУШКИХ И ЖЕНСКИХ ЛИКОВА У КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОВИМА ЗА ДЕЦУ
249–266	<i>Виолејка Тадић</i>	О ПРИСТУПИМА ДЕФИНИСАЊУ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈИ ПОЈМА БЕЗБЕДНОСТИ У ШКОЛИ
267–282	<i>Ивана Арсенић Надица Јовановић Симић Зорица Даничић</i>	ПРИМЕНА АСИСТИВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ ЗА КОМУНИКАЦИЈУ У ЕДУКАЦИЈИ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ: САМОПРОЦЕНА НАСТАВНОГ ОСОБЉА
283–286	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

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>	

Рад школског педагога у ванредним условима – поглед студената педагогије¹

Емина Хебиб²

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет
Универзитета у Београду, Београд, Србија

Апстракт Пандемија изазвана заразном болешћу COVID-19 проузроковала је бројне промене у функционисању школе. Иако је њихов примарни циљ био да се обезбеде услови за неометано одвијање процеса школског учења у ванредним условима, дугољачно истражено, те промене могу резултирати и пошребом преиспитивања усвојених садржаја и форми сарадње у оквиру институције и између школе и њеног окружења и утицаји на препознавање потребе да се улога стручних сарадника у школи реконцептуализује. У овом раду анализира се питање улоге школског педагога у време кризе изазване пандемијом. Након осврта на значење и важност сарадничких односа у школи, у тексту су даћи крајак приказ одредаба из званичних прописа којима је био регулисан и на основу којих се одвијао школски рад и рад стручних сарадника у нашој школској пракси претходне две школске године и резултати испитивања са циљем сагледавања перцепције школских педагога о практичном деловању у том периоду. У посебном одељку текста приказани су предлози могућих активности школског педагога са циљем пружања помоћи и подршке ученицима, наставницима и родитељима ученика у ванредним условима које су разрадили студенти педагогије за потребе предисциплине обавезе из предмета методика рада школског педагога.

Кључне речи: школски педагог, школски рад у ванредним условима, пандемија COVID-19, студент педагогије

1 Рад је настао у оквиру научноистраживачког пројекта Човек и друштво у време кризе, који финансира Филозофски факултет Универзитета у Београду.

2 ehbib@f.bg.ac.rs

Увод

Претходне две школске године школски рад се одвијао у ванредним условима због пандемије изазване вирусом SARS-CoV-2, што се значајно одразило на квалитет школског образовања. На основу резултата бројних истраживања могуће је говорити о томе да је пандемија изазвала кризу у области школског образовања, а проузроковала је и промене у начину одвијања и квалитету комуникације и сарадње између кључних актера школског рада. Актери школског рада су наилазили на потешкоће у остваривању комуникације и сарадње, а суочили су се и са бројним изазовима нужних промена у функционисању школе. Дугорочно гледано, решавање тешкоћа у практичном раду и суочавање с изазовима у институционалном функционисању може резултирати потребом преиспитивања устаљених садржаја и форми комуникације и сарадње у оквиру институције и између школе и њеног окружења. Једнако тако, могуће је да ће, као део могућих позитивних промена у функционисању школе које ће се десити као одговор на кризу изазвану пандемијом, бити препозната потреба да се реконцептуализују улога стручних сарадника у школи и уобичајена пракса деловања школског педагога. Деловање у време кризе може да утиче на преоријентацију у раду школског педагога који ће у све већој мери практично деловати као извор стручне помоћи и подршке ученицима, наставницима и родитељима ученика.

У овом раду се анализира питање улоге школског педагога у ванредним условима изазваним пандемијом, односно питање да ли се и у коликој мери претходне две године пред тим стручним профилом отворила могућност да се начин на који се обавља сопствени посао преиспита и евентуално модификује како би се сарадња с другим кључним актерима школског рада унапредила и развила. Након осврта на опште значење и важност сарадничких односа у школи и њихову специфичност у време кризе, у тексту су дати и кратак приказ одредаба из подзаконских докумената и других званичних прописа којима је био регулисан и на основу којих су се одвијали школски рад и рад стручних сарадника у претходне две школске године у нашој школској пракси и резултати једног броја истраживања, чији је циљ, између осталог, био да се сагледају перспективе школских педагога о практичном деловању у измењеним условима. У посебном одељку текста дати су приказ и анализа предлога могућих активности, односно садржаја и начина рада школског педагога са циљем да се ученицима, наставницима и родитељима ученика пруже помоћ и подршка у ванредним условима изазваним пандемијом које су разрадили студенти педагогије за потребе предиспитне обавезе из предмета методика рада школског педагога.

Сараднички односи у школи у ванредним условима

Идеја о потреби и могућностима развијања школске праксе на принципима ефикасне комуникације и сарадње између свих учесника процеса школског рада није нова и широко је прихваћена. Бројни емпиријски налази говоре о повезаности квалитета комуникације и сарадње у школи и квалитета школског рада израженог у нивоу остварености предвиђених исхода школског образовања (Hebib, 2011). Резултати истражи-

вања указују и на то да наставници и други сручни профили, запослени у школама у којима је развијена пракса сарадње и тимског рада подржана практичном применом модела партиципативног и дистрибутивног руковођења, могу успешније да сагледају и разумеју постојећу праксу школског рада и препознају правце и приоритете њеног даљег развоја (Butt & Lance, 2005, према: Wilson & Bedford, 2008). Уколико се притом школа развија и као организација која учи (или као професионална заједница учења), посебну важност је могуће приписати пракси тимског рада у школи за професионални развој наставника и других стручних профила запослених у школи, као и пракси сарадње између чланова школског колектива и између школе и окружења за успешност школског рада и за успешност рада, учења и развоја ученика (Hebib, 2022), али и наставника и стручних сарадника.

У време кризе када се школски рад одвија у ванредним условима комуникација и сарадња између кључних актера школског рада отежана је и делом онемогућена што, само звучи парадоксално, потврђује њену важност. На основу искуства у школском раду у претходне две школске године лако се може закључити да је могуће и потребно развијати систем и план комуникације на нивоу школе чак и у условима када су школе затворене, односно разрадити различите мреже и канале ефикасне свакодневне комуникације између ученика, наставника, других запослених у школи, управе школе, родитеља ученика... како би се обезбедили размена важних информација и пружање инструктивне и друге помоћи (Reimers & Schleicher, 2020).

Пандемија вируса короне „омогућила“ нам је да на нов и другачији начин сагледамо однос између ученика и наставника и сарадњу школе и породице (Gutierrez Alvarez et al., 2020). Наиме, иако се „...изостанак непосредне комуникације и контакта између ученика и наставника може негативно одразити на квалитет њиховог односа, као и на квалитет наставног процеса и резултате који се остварују, ...асинхрона комуникација и међусобна удаљеност може помоћи и ученицима и наставницима да увиде важност њиховог заједничког рада и препознају вредности наставе као процеса социоемоционалног учења, а не само остваривања академских постигнућа“ (Hebib, 2021: 237). У време пандемије потврдило се да је важно изградити школу као сигурну и здраву, а не само академски продуктивну средину (Brackett et al., 2020, према: Hebib, 2021). „Сарадња наставника и других стручних лица запослених у школи с родитељима ученика препознаје се као посебно важна у условима реализације онлајн наставе“ (Hebib, 2021: 237). Резултати истраживања показују да је настава на даљину за већину родитеља тешко и фрустрирајуће искуство због повећане одговорности за развој и напредовање своје деце (Sahlberg, 2020) и због њихове неприпремљености и неспремности за учешће у процесу школског учења (Bonal & González, 2020). Осим тога, због великих разлика у социоекономском статусу породица ученика и немогућности свих родитеља да својој деци у једнакој мери обезбеде потребне услове за успешно учење код куће и за креативно провођење слободног времена, „измештање“ процеса учења и подучавања из простора учионице и школе може израженије да покаже јаз у образовним постигнућима ученика (Hebib, 2021), што представља један од највећих проблема савременог школског образовања и изазова у покушајима његовог реформисања (Hebib, 2022).

Велику потешкоћу у реализацији школског рада и остваривању сарадничких односа у школи претходне две школске године представљале су и могуће промене у томе како ученици и наставници доживљају школе и сопствене улоге у школи, које настају као резултат измењених околности у којима се остварује улога ученика и наставника. Те промене могу да изазову отпор ученика према школи и школским обавезама због изостанка непосредног контакта с наставницима и социјалног дистанцирања од вршњака (Orben et al., 2020) и могу да представљају велики извор стреса наставника и чак преиспитивања сопственог професионалног избора и вредности професије којој се припада (Hebib, 2021). Међутим, управо у условима када се од наставника очекује да практикују индивидуализовано и персонализовано подучавање уз пружање подршке ученицима у самосталном учењу код куће (Darling Hammond & Cook Harvey, 2018), међу њима може доћи до „...нарушавања тзв. култа индивидуализма и унутар школе може да завлада култура колаборације“ (Hargreaves & Fullan, 2020, према: Hebib, 2021: 239).

У публикацији УНИЦЕФ-а под насловом *Изградња на кризу ојџорних школских система током и након њангемје COVID-19* наглашава се да је пандемија у знатној мери пореметила континуитет образовања и продубила неједнакости, али и да је истовремено пружила прилике за трансформацију приступа образовном раду и трансформацију етоса школе (*Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic...*, 2020). Предлози стратешког деловања и конкретних мера, које могу предузети доносиоци одлука на нивоу државе, локалне заједнице и школе, са циљем да се рад школа нормализује, али и унапреди и да се школски системи опораве након кризног периода изазваног пандемијом, у тој публикацији су разрађени у четири међусобно повезана подручја: приступ образовању, квалитетно и инклузивно учење, добробит (ментално здравље и психосоцијална подршка) и сигурна школа. У трећем и четвртном подручју наведени су неки предлози који се односе на сарадничке односе у школи и између школе и окружења, а могу се повезати и с радом стручних сарадника у школи. На пример, наведено је да треба: повећати број и професионализацију стручњака за ментално здравље и психосоцијалну подршку у школама; практиковати интервенције на плану менталног здравља и услуга психосоцијалне подршке у школама; унапређивати добробит школског особља уз препознавање ризика од сагоревања на послу и развој вештина за излагање на крај са стресом; дефинисати јасније улоге школе у мрежи социјалних услуга на нивоу заједнице; оснаживати међусекторску сарадњу између образовања, здравства, социјалних услуга и услуга заштите (*Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic...*, 2020).

Школски педагог као извор помоћи и подршке ученицима, наставницима и родитељима ученика у ванредним условима

Пружање доприноса остваривању и унапређивању образовно-васпитног рада у установи, како је наглашено у формулацији основног циља ангажовања стручног профила – педагог у школској пракси у важећем програмском документу за рад стручних сарадника у школи (*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2012), може да

се оствари само у сарадњи с кључним актерима школског рада. Уколико кренемо од могућег значења синтагме стручни сарадник у школи, могли бисмо издвојити неколико следећих важних одлика професионалне улоге школски педагог: „...сараднички рад је основни предуслов, али и начин и резултат остваривања задатака и послова школског педагога“ (Hebib, 2014: 340); унапређивање школске праксе и обезбеђивање вишег нивоа квалитета школског рада подразумева и преиспитивање и мењање устаљене праксе комуникације и заједничког рада између учесника школских активности; „... једна од могућих специфичности, али и ужих специјалности, професије педагог јесте и стручна оспособљеност за сараднички рад и остваривање и развијање сарадничких и партнерских односа у образовању“ (Hebib, 2014: 341). Другачија, измењена организација школског рада у ванредним условима једноставно „налаже“ да се у практичном деловању јасно манифестују поменуте одлике професионалне улоге школски педагог и да се сарадња школског педагога с ученицима, наставницима и родитељима ученика појача, уз примену нових садржаја и форми заједничког рада. Нужна претпоставка таквог практичног деловања школског педагога јесте разрађеност адекватних, према значењу и садржају, одредаба важећих прописа. У наставку текста дајемо кратак осврт на одабране одредбе подзаконских докумената и писаних стручних упутстава којима је био регулисан и на основу којих су се одвијали школски рад и рад стручних сарадника у нашим школама у ванредним условима изазваним пандемијом.

Школски рад и улога стручних сарадника у школи у ванредним условима – шта кажу њројиси? У случају непосредне ратне опасности, ратног стања, ванредног стања или других ванредних ситуација и околности, школа може да организује образовно-васпитни рад путем наставе на даљину за све ученике школе у складу са посебним програмом (*Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje i način osiguranja kvaliteta i vrednovanje nastave na daljinu u osnovnoj školi*, 2020, члан 4). Посебан програм се односи на дозвољено одступање до 20% од прописаног плана и програма наставе и учења уз обавезну разраду плана активности на нивоу школе који треба да садржи: план наставе и учења, преглед расположивих ресурса, распоред образовно-васпитних активности на недељном нивоу, начин праћења и вредновања постигнућа ученика и начин праћења остваривања плана активности (*Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje i način osiguranja kvaliteta i vrednovanje nastave na daljinu u osnovnoj školi*, 2020, члан 11). У разради модела другачије организације рада треба уважити специфичности наставних предмета и школских активности и покушати обезбедити да се одабраним методичким решењима ученици стављају у позицију субјекта који активно учествује у процесу учења, а процес учења смешта у различите и разнолике контексте, и да наставне активности буду у што већој мери истраживачке и усмерене на решавање проблема (*Pravilnik o posebnom programu obrazovanja i vaspitanja*, 2020; 2021).

Према одредбама општих стручних упутстава за организацију и реализацију школског рада које је надлежно министарство разрадило и проследило школама претходне две школске године, од стручних сарадника се очекивало да, у условима реализације комбинованог модела наставе или реализације наставе на даљину у целини, да редовно прате часове, да у већој мери буду укључени у активности школског оцењивања и да интензивније приступају реализацији активности из области саветодавног

рада с ученицима и континуираног информисања ученика ради остваривања њихове безбедности и заштите њиховог здравља (*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). Да ли су школски педагози успешно испунили та очекивања и, ако јесу, у коликој мери? У трагању за одговором на то питање наводимо резултате истраживања чији је циљ, између осталог, био да се испитају процене школских педагога о тешкоћама на које су наилазили у школском раду претходне две године, односно да се прикупе подаци о видовима помоћи и подршке коју су пружали ученицима и наставницима у том периоду.

Рад школског педагога у ванредним условима – шта кажу резултати истраживања? Према резултатима истраживања са циљем сагледавања перспективе школских педагога о томе како је школа функционисала и како се суочавала са изазовима проузрокованим пандемијом COVID-19, издвојиле су се следеће три категорије тешкоћа с којима су се актери школског рада суочавали: тешкоће повезане с преласком на онлајн наставу и примену комбинованог модела наставе; тешкоће повезане с радом наставника; тешкоће повезане са самим ученицима и њиховим породицама (Zuković i Slijepčević, 2021). Школски педагози који су учествовали у истраживању, у оквиру друге категорије, у највећем броју су наводили недовољну припремљеност наставника за наставу на даљину и неуједначеност дигиталних компетенција наставника у једној школи и између различитих школа, а у оквиру треће категорије – разлике у социјалном и економском статусу између породица ученика као узрок техничке неприпремљености ученика за праћење онлајн наставе и пад мотивације ученика за учешће у наставним и школским активностима и испуњавање школских обавеза (Zuković i Slijepčević, 2021).

Као део пројекта под називом *Учење на даљину у време COVID-19 кризе* спроведено је истраживање са циљем да се опише и сагледа динамика процеса наставе и учења на даљину из перспективе кључних актера школског рада (Ђерић, 2021). Према резултатима тог истраживања, стручни сарадници су пружили различите видове подршке наставницима у припреми и организацији наставе на даљину, попут организовања и реализације стручног усавршавања наставника, помоћи у организацији наставних активности интерактивног и истраживачког карактера и сл. Највећи изазов с којим су се стручни сарадници суочили био је како пружити помоћ и подршку наставницима у праћењу и евалуацији рада ученика у условима извођења наставе на даљину. Стручни сарадници су припремали писане инструктивне материјале намењене ученицима о различитим проблемима које су имали у учењу (на пример, мотивација за учење) и материјале о безбедном понашању наставника, ученика и родитеља ученика током пандемије (Ђерић, 2021).

У истраживању чији је циљ био да се испита мишљење стручних сарадника запослених у основним школама о њиховој улози и значају њиховог рада у реализацији

наставе на даљину и наставе по комбинованом моделу, испитаници су истакли да су се у претходне две године догодиле промене у временској заступљености активности из одређених програмских дефинисаних области рада, односно да су у укупном радном времену стручних сарадника у школи најзаступљеније активности биле оне из области рада – рад с наставницима и сарадња с директором и управним органима школе. У раду с наставницима најзаступљенији је био индивидуални педагошко-инструктивни рад с циљем да се наставници оспособе за успешну примену формативног оцењивања (Gornjak i sar., 2022). Ти резултати су у складу с подацима који су прикупљени у истраживању чији је циљ био да се испитају очекивања која ученици, наставници и управа школе имају од школског педагога и његовог деловања у току пандемије COVID-19. Највећи број испитаника је истакао да у ванредним условима педагог треба да пружа помоћ и подршку ученицима и наставницима – саветодавним радом с ученицима и инструктивним радом с наставницима, са циљем да се обезбеде успешна реализација наставе на даљину и самостално учење код куће (Jovanović i Topalović, 2022).

Могуће активности школског педагога с ученицима, наставницима и родитељима ученика у ванредним условима – предлози студената педагогије

Програм методике рада школског педагога – обавезног предмета на IV години основних академских студија педагогије, школске 2019/2020. и 2020/2021. године реализовао се у измењеној верзији. Због немогућности да се организују и реализују боравак и рад студената у школи, практични рад и израда пратећег извештаја према задатој структури и садржају (као предиспитна обавеза у основној верзији предметног програма) замењени су са два задатка. Задатке су студенти обављали попуњавањем унапред припремљених и структурисаних радних материјала, самосталним радом код куће – индивидуално, у пару или у малој радној групи (до три члана) према сопственом избору. Задаци су се разликовали према теми, односно садржају, и према нивоу сложености. Први задатак се односио на разраду плана акције једне радне активности школског педагога, а други на разраду предлога могућих активности школског педагога, односно пружање конкретних одговора на питања шта све и како педагог може и треба да ради како би био извор помоћи и подршке ученицима, наставницима и родитељима ученика у ванредним условима изазваним пандемијом. У наставку текста дајемо приказ резултата прегледа укупно 36 радних материјала које су студенти у претходне две школске године попунили за потребе реализације другог задатка.

Иако се тражило да се обавезно наведу предлози активности које школски педагог може и треба да обавља са све три наведене категорије актера школског рада, број предлога које треба навести и разрадити није био задат ни ограничен. Приликом прегледа појединачних попуњених радних материјала, евидентирано је између 3 (најмањи број понуђених одговора у једном радном материјалу) и 22 (највећи број понуђених одговора у једном радном материјалу), односно укупно 535 понуђених одговора на два задата питања. Анализом садржаја одговора утврђено је да у њима има понављања,

односно поистовећивања садржаја активности и начина на који оне могу и треба да се реализују, и да је међу појединачним одговорима знатан број оних који су, према свом значењу и садржају, исти или веома сродни, иако су другачије формулисани. Стога су појединачни одговори истог или веома сродног значења и садржаја подведени под једну јединицу анализе како би се евидентирао укупан број понуђених различитих могућих активности школског педагога (уз посматрање садржаја и начина одвијања активности у јединству како су и одговори студената налагали). Приликом евидентирања понуђених различитих могућих активности школског педагога делимично су кориговани изворне формулације и описи истих или веома сродних предложених активности са циљем да се они обједине и да се постигне потребан ниво прецизности излагања и језичке и стилске уједначености изражавања.

Пошто је анализом садржаја понуђених одговора утврђено да се предложене активности школског педагога разликују према функцији, односно циљу/циљевима које је њима могуће остварити, издвојене су следеће категорије предлога: пружање помоћи и подршке ученицима и наставницима у реализацији наставе на даљину; пружање помоћи и подршке ученицима и родитељима ученика у организацији самосталног учења ученика код куће; пружање помоћи и подршке ученицима и родитељима ученика у креативном провођењу слободног времена; упознавање ученика и наставника с техникама борбе против стреса изазваног прекидом уобичајених активности, променом уобичајеног ритма и распореда обавеза, социјалним дистанцирањем и изолацијом. У једном броју попуњених радних материјала, додуше мањем, студенти су наводили и активности које су, према својој функцији, циљевима и садржају, специфичне и не могу се подвести под наведене категорије. То су активности чији је циљ правовремено и прецизно информисање ученика и њихово оспособљавање за разумевање тежине актуелног стања у вези с пандемијом и сврхе и важности мера које се предузимају ради борбе против вируса и активности евалуације наставе на даљину. Те активности смо издвојили у посебну категорију под насловом – друге активности.

У Табели 1 дати су подаци о броју и садржају студентских предлога могућих активности школског педагога са циљем пружања помоћи и подршке ученицима, наставницима и родитељима ученика у ванредним условима разврстани у различите групе према својој основној функцији, као и податак о томе у колико појединачних попуњених радних материјала је одређена активност предложена.

Табела 1

Могуће активности школској педагога са циљем пружања помоћи и подршке ученицима, наставницима и родитељима ученика у ванредним условима – предлози сшуденајш педагогије

Функција / циљеви активности	Конкретне активности	Број радних материјала у којима се предлог наводи
Пружање помоћи и подршке ученицима и наставницима у реализацији наставе на даљину	Активности намењене ученицима и наставницима:	
	– прикупљање информација о различитим платформама за учење и могућностима њиховог коришћења у реализацији наставе на даљину и пласирање прикупљених информација ученицима и наставницима у различитој форми (нпр. путем писаних обавештења и писаних инструктивних материјала постављених на званични сајт школе);	35
	– инструктивни рад с ученицима и наставницима са циљем упознавања с начином коришћења платформи за учење (реализацијом онлајн предавања уз подршку PowerPoint презентације, израдом и дистрибуцијом писаних приручних и инструктивних материјала, инструктивних видео-записа... за ученике и наставнике).	30
	Активности намењене наставницима:	
	– заједнички рад са стручним активима наставника у припреми модификованих програма наставног рада и уношења потребних измена у припреме за појединачне наставне активности и часове (организацијом и реализацијом онлајн састанака стручних актива);	18
	– размена информација с наставницима о процесу одвијања наставе на даљину (редовним контактима електронском поштом, СМС порукама, порукама у групама формираним на Viberу и сл.);	14
	– размена информација с наставницима о проблемима и тешкоћама у реализацији наставе на даљину и заједничка разрада могућих решења (путем редовних, свакодневних индивидуалних консултација);	11
	– израда и дистрибуција писаних инструктивних материјала за наставнике о потреби и могућностима ревидирања броја и садржаја домаћих задатака у онлајн контексту;	7
	– реализација онлајн предавања с циљем упознавања наставника с природом и одликама формативног оцењивања и важношћу примене те врсте оцењивања у условима одвијања наставе на даљину;	6
	– израда и дистрибуција приручних материјала које наставници могу да користе у процесу праћења и оцењивања рада и напредовања ученика током реализације наставе на даљину;	5
– упућивање наставника (кратким информативним материјалима или усмено) на могућности примене различитих апликација за потребе испитивања и оцењивања ученика у онлајн контексту;	4	

	– редовно праћење свих препорука и стручних упутстава надлежног министарства за реализацију наставе на даљину и правовремено и тачно презентовање њиховог садржаја наставницима – обавештењима на званичном сајту школе, дистрибуцијом писаних материјала у електронској форми и сл.;	2
	– повезивање и остваривање сарадње с факултетима који имају развијену праксу наставе на даљину или комбиноване наставе како би се добила потребна писана упутства и објашњења о природи и специфичностима наставе на даљину и организовало евентуално онлајн предавање стручњака за ту проблематику намењено наставницима.	1
	Активности намењене ученицима:	
	– пружање индивидуалне инструктивне и саветодавне помоћи ученицима у праћењу наставе на даљину (електронском поштом, СМС порукама, телефонским разговорима, онлајн контактима и сл.);	21
	– групни консултативни рад (онлајн састанци) с ученицима ради подстицања на групни рад и вршњачку подршку у учењу и испуњавању школских обавеза;	13
	– прикупљање информација и израда евиденције о расположивости и доступности техничке опреме и интернета за све ученике школе и иницирање потребних акција на нивоу школе како би се свим ученицима обезбедили услови за неометано праћење наставе на даљину.	8
Пружање помоћи и подршке ученицима и родитељима ученика у организацији самосталног учења ученика код куће	– Израда писаног, инструктивног материјала за ученике о техникама ефикасног учења (које се поставља на званични сајт школе или дистрибуира електронским путем до свих ученика којима је намењен);	18
	– прикупљање уџбеника и других извора за учење у електронској форми и дистрибуција до свих ученика којима су намењени;	12
	– реализација индивидуалних и групних консултација с ученицима (електронском поштом, телефонским разговорима, онлајн састанцима и сл.) ради упућивања у потребу и могућности израде плана дневних и недељних активности и распореда учења и испуњавања школских обавеза;	9
	– упознавање родитеља ученика с важношћу и могућностима креирања подстицајне средине за учење код куће (путем видео-записа или презентације које се поставља на сајт школе, а у којој су дати предлози и конкретна решења).	5
Пружање помоћи и подршке ученицима и родитељима ученика у креативном провођењу слободног времена	– Израда и дистрибуција дигиталне збирке предлога игара за децу;	14
	– иницирање формирања и активирања онлајн одељењских збирки (у формату који ученици одаберу и предложе) ученичких предлога активности у слободном времену;	8
	– редовно информисање ученика и њихових родитеља о културним и едукативним садржајима доступним у електронској форми (нпр. упућивање на термине виртуелних посета музејима, емитовања позоришних представа, телевизијских емисија...);	7
	– давање усмених и писаних препорука ученицима и родитељима ученика за избор књига и филмова које треба прочитати и погледати;	6

	– упућивање родитеља ученика у потребу и могућности укључивања деце у обављање кућних послова (путем усмених консултација, примерених, кратких и атрактивних приручних материјала који се постављају на званични сајт школе);	4
	– упућивање ученика и њихових родитеља (путем усмених консултација, кратких информативних и промотивних материјала који се постављају на званични сајт школе) у важност одређених форми хуманитарног и волонтерског рада у кризним временима (нпр. указивања помоћи старијима и немоћнима).	2
Упознавање ученика и наставника с техникама борбе против стреса изазваног прекидом уобичајених активности, променом уобичајеног ритма и распореда обавеза, социјалним дистанцирањем и изолацијом	– Израда и дистрибуција писаног инструктивног материјала о техникама опуштања и борбе против стреса (у заједничком раду с психологом школе);	8
	– израда кратког информативног материјала (који се поставља на званични сајт школе) ради упућивања и размене контакт-података о стручним службама и стручним лицима која пружају различите врсте психосоцијалне помоћи и подршке;	5
	– упућивање наставника (путем усмених консултација или писаних обавештења и кратких информативних материјала) на стручну литературу о узроцима настајања, начинима и техникама борбе против стреса и сналажења у кризним временима.	4
Друге активности	– Остваривање редовних контаката са здравственим установама и надлежним институцијама ради добијања тачних информација о току пандемије и потребним мерама заштите;	4
	– систематско и континуирано праћење и анализа процеса и резултата наставе на даљину;	3
	– испитивање мишљења ученика и наставника о предностима и недостацима наставе на даљину.	3

Из Табеле 1 се види да су студенти предложили укупно 287 различитих активности школског педагога. Највећи број предложених активности, по својој функцији, циљевима и конкретним садржајем, односи се на пружање помоћи и подршке ученицима и наставницима у реализацији наставе на даљину – укупно 175. Притом, највећи број предложених активности у тој категорији односи се на активности пружања помоћи и подршке наставницима (68). Према заступљености, на другом месту се налазе активности којима се ученицима и њиховим родитељима пружају помоћ и подршка у организацији самосталног учења ученика код куће (наведене 44 пута), а на трећем активности којима се ученицима и родитељима пружају помоћ и подршка у креативном провођењу слободног времена (41 пут). Најмањи број предлога се односи на активности које педагог може и треба да обавља како би упознавао ученике и наставнике с техникама борбе против стреса изазваног прекидом уобичајених актив-

ности, променом уобичајеног ритма и распореда обавеза, социјалним дистанцирањем и изолацијом (те активности су предложене 17 пута).

У решавању задатка, односно разради предлога, студенти су показали у задовољавајућој мери развијене способности јасног артикулисања и прецизног дефинисања конкретних предлога и сагледавања важности практичног деловања у складу с околностима и инвентивност и креативност у изношењу идеја и предлога могућих активности школског педагога. Осим тога, студенти су, водећи рачуна о томе да се већина школских активности и активности школског педагога претходне две школске године одвијала без непосредног контакта и комуникације, јасно препознали и у својим радовима истакли могућности успешног коришћења различитих медија путем којих се пласира одређени садржај и савремене технологије која омогућава различите видове комуникације електронским путем.

Закључак

У време кризе изазване пандемијом COVID-19, претходне две године, били смо суочени са великим изазовима – и школа као институција и сви актери школског рада. Организација и реализација наставе и других школских активности у ванредним условима, који подразумевају да су, на пример, школе затворене или да је максимално смањен и ограничен број активности које се одвијају у школској згради и уз непосредну комуникацију, стварају потребу и могућност преиспитивања и проналажења решења за развој постојеће праксе школског рада.

У ванредним условима могу се јасније сагледати смисао и потреба ангажовања стручних сарадника различитих профила у школској пракси, као и фокус њиховог практичног деловања. Наиме, претходне две школске године потврдиле су да би у раду стручних сарадника у школи нагласак требало ставити на пружање помоћи и подршке ученицима, наставницима и родитељима у неометаном и квалитетном одвијању процеса школског учења. Школски педагог може обављати бројне, према циљевима и садржају, различите активности у програмски дефинисаним областима рада – рад с ученицима, рад с наставницима и рад с родитељима ученика, у којима ће се јављати у улози извора стручне помоћи и подршке и користити, ако је потребно, све предности различитих медија и савремене технологије, односно предности различитих видова комуникације електронским путем.

Охрабрујуће је да студенти педагогије јасно сагледавају неопходност да се посао школског педагога обавља у складу с околностима у којима се одвија школски рад и да разумеју да компетентно практично деловање у школској пракси подразумева правовремено и примерено реаговање на актуелно стање и њиме изазване могуће другачије потребе ученика, наставника и родитеља ученика. Да би школски педагог компетентно одговорио на све изазове са којима се може суочити у свакодневном раду у школи у ванредним условима, неопходно је да буде адекватно образован. Искуство из година пандемије сасвим је јасно показало да адекватно образовање за остваривање различитих професионалних улога у школи, а тиме и улоге школског педагога, треба да садржи и развој компетенција за сараднички рад, пружање стручне и психосоцијалне подршке и развој дигиталне писмености.

Литература

- 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-vaspitnog 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>

Примљено: 25. 05. 2022.

Коригована верзија примљена: 03. 07. 2022.

Прихваћено за штампу: 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/ day	min/ week	total (h)	min/ day	min/ week	total (h)	min/ day	min/ week	total (h)	6 days	12 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>
- Csíkszentmihályi, 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.

Примљено: 20. 12. 2021.

Коригована верзија примљена: 09. 04. 2022.

Прихваћено за штампу: 25. 05. 2022.

Методичка подршка васпитачима и наставницима за коришћење „Педагогије симбола“

Тимеа Марија Хевеси

Институт за културалне студије, Факултет образовања, Универзитет у Сегедину
„Јухаш Ђула“, Сегедин, Мађарска

Айсіпракӣ Савремена педагошка схваћања интeришу сазнања о социјалним интeракијама, мотивацији за учење и добробити за деце. Циљ рада је да оставимо оквире педагошкој модела који може да помогне васпитачима и наставницима да интeришу децу са атипичним понашањем кроз бригу о социјалној добробити. Резултати наше истраживања

желимо да искористимо како бисмо развили прејоруже за практичаре у образовању (нпр. васпишаче и наставнике који раде са децом са сметњама у развоју) које би им помогле да децу са атипичним понашањем интегришу у вршњачку групу. Кроз интердисциплинарни приступ у раду долазимо до моућних метода за инклузију и дефинишемо модел који смо назвали „Педагоија симбола“. Представљено је прелиминарно истраживање током које је спроведен педагошки експеримент. Учесници истраживања су деца која показују обрасце понашања која указују на аутизам и која имају сметњака у интеграцији са вршњацима. Резултати наше прелиминарне истраживања указују на то да употреба наше педагошке модела може помоћи васпишачима и наставницима у раду са децом која показују обрасце понашања индикативне за аутизам, као и да модел може допринети социјалној добробити саме деце.

Кључне речи: Педагоија симбола, добробит, интеграција, атипично понашање.

Методическая поддержка воспитателей и учителей по использованию «Педагогика символов»

Тимеа Мариа 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.

Позитивна дисциплина у породици као ресурс развоја самопоштовања у периоду адолесценције

Слађана Зуковић¹

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију

Душица Стојадиновић

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију

Апстракт У раду се полази од претпоставке да примена основних полазишта позитивне дисциплине у породици може да обезбеди значајан потенцијал за развој самопоштовања адолесцената. Таква претпоставка се темељи на разумевању позитивне дисциплине као присвоја васпитању који обезбеђује јасна правила и равноправан дијалог између родитеља и адолесцената, чиме се развија одговорност адолесцената и повећава њихова способност да превазилазе ризичне ситуације. На тој основи сprovedено је испитивање питања повезаности између процене индикатора позитивне дисциплине у породици и нивоа самопоштовања адолесцената. Узорком је обухваћено 195 ученика из новосадских средњих школа, а за прикупљање података коришћене су Розенбергова скала за процену нивоа самопоштовања и скала процене индикатора позитивне дисциплине у породици, која је конструисана за потребе овог испитивања. Резултати су показали да је примена основних полазишта позитивне дисциплине у породици процењена као умерена, при чему су ставке које се односе на усмереност на дуорочне циљеве у васпитању, индивидуални присвој и ослањање на позитивно у адолесценату процењене као најзасићеније. Утврђено је да испитани адолесценати генерално имају висок ниво самопоштовања и да процена индикатора позитивне дисциплине у породици и ниво самопоштовања адолесцената међусобно позитивно корелирају. Такође, добијени резултати суеришу да се процена индикатора позитивне дисциплине у породици може посматрати као добар предиктор нивоа самопоштовања адолесцената. На основу изнетих налаза закључује се да примена основних полазишта позитивне дисциплине у породици може да буде ресурс за осна-

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

живање и учвршћивање самопоштовања током адолесценције, што указује на значај и потребу оснаживања родитеља у овом домену.

Кључне речи: *адолесценција, породица, позитивна дисциплина, родитељи, самопоштовање.*

Увод

Основна полазишта и кључни принципи позитивне дисциплине као приступа васпитању темеље се на постулатима индивидуалне психологије која заступа становиште да је пружање охрабрења начин развоја самопоштовања и учвршћивања веровања да је индивидуа довољно добра управо таква каква јесте (Adler, 1997). На тој основи, као и на основу интеграције сазнања о дечјем развоју, дечјим правима и ефикасним васпитним поступцима, позитивна дисциплина се описује као савремен модел васпитања који се заснива на разумевању и поштовању личности васпитаника, индивидуализованом приступу и васпитавању личним примером (Zuković & Stojadinović, 2021). Такав приступ васпитању пружа широке ресурсе за подршку развоју потенцијала људског бића (Durrant, 2016; Redklif, 2007) те нуди систем дугорочних решења и стратегија за изградњу позитивних односа са децом и младима (Gfoerer et al., 2013). Осим тога, васпитање које се темељи на примени кључних принципа позитивне дисциплине може допринети развоју самодисциплине и самопоуздања у суочавању са изазовним ситуацијама, чиме се даље ствара основа за развој личног достојанства и самопоштовања, али и поштовања и уважавања других људи. Стога, а имајући у виду важност породичног васпитања, у раду се полази од становишта да примена основних полазишта и принципа позитивне дисциплине у породици нуди значајан потенцијал за развој у различитим доменима личности индивидуе, посебно у деликатном периоду адолесценције.

Примена основних полазишта позитивне дисциплине у породици са адолесцентом

Разматрајући могућности примене и ефекте позитивне дисциплине у различитим контекстима, стручњаци посебно указују на значај примене основних полазишта позитивне дисциплине у породичном контексту, што се односи на поштовање четири принципа: фокусирање на утврђивање дугорочних циљева, пружање топлине и структуре, разумевање начина на који деца мисле и осећају и решавање проблема (према: Zuković & Stojadinović, 2021). Притом се наглашава да такав приступ васпитању треба да примењују сви родитељи у интеракцијама са својом децом, а не само родитељи чију децу карактерише изазовно понашање. У примени основних полазишта позитивне дисциплине у породици са адолесцентом препоручује се постављање одређених правила и граница, али у складу са полазиштем позитивне дисциплине о благом и одлучном родитељству (Jul, 2014). Таква препорука се темељи на уверењу да се у односу са децом ништа не може постићи кажњавањем, претњама и придиковањем већ да и дете и одрасла особа треба да освесте шта не функционише у њиховом односу и како да га поправе (Zuković & Stojadinović, 2021). Истраживања о развоју подржавају

ту идеју и сугеришу да постоје две фундаменталне компоненте родитељства које су повезане са позитивним исходима деце и младих: (1) родитељи који подржавају и негују и (2) стабилно окружење које обезбеђује добру структуру (Barber et al., 2005). Ти истраживачки налази потврђују темељ Адлерове психологије на који се ослања модел позитивне дисциплине, а то је да такав приступ васпитању не подразумева ни претерану попустљивост, али ни претерану контролу (Vittie, 2003). У прилог тој тези говоре и истраживања (Fan & Chen, 2001; Steinberg, 2001) којима је утврђено да постоји корелација између академског успеха и интеграције у заједницу адолесцената са начином на који опајају васпитни стил својих родитеља. Наиме, показало се да ученици који описују своје родитеље као брижне, топле и демократске имају бољи академски успех и бољу интеграцију у заједници те да је укљученост родитеља у школске активности детета већа уколико његов васпитни стил карактеришу брижност и одлучност.

Дакле, благо и одлучно родитељство у периоду адолесценције значи одгајати децу с љубављу, топлином, поштовањем, уз истовремено постављање граница и одређених ограничења (Allen, 2016; Jul, 2014). Уз постављање ограничења, треба обезбедити и равноправан дијалог између родитеља и адолесцената, чиме се развија одговорност адолесцента и повећава ниво поверења између родитеља и адолесцента (Jul, 2014). Такав вид подржавања развоја индивидуе, за какав се залаже позитивна дисциплина, значи да родитељи чине све што је у њиховој моћи да свом детету пруже услове да остваре свој јединствени потенцијал. Адолесценти чији је развој подржан на тај начин осећају се сигурно у родитељску љубав, боље се повезују са другима и боље се понашају, осећају се вредним, самосталним и сигурним да буду какви јесу (Aldort, 2006; Allen, 2016).

Потенцијали примене основних полазишта позитивне дисциплине у породици за развој самопоштовања адолесцената

У суочавању са изазовним периодом развоја какав је адолесценција веома је значајно да буде изграђен висок ниво самопоштовања који обухвата и веровања о сопственој компетентности, вредности и значају и емоционална стања која из тога произилазе (Hewitt, 2009). Развој самопоштовања, који се одвија под утицајем бројних фактора, карактерише опадање приликом преласка из једне у наредну фазу развоја и још интензивнији развој у периоду адолесценције (Papalia et al., 1995), када ниво самопоштовања варира, са тенденцијом стабилизовања (Abdel-Khalek, 2016).

С обзиром на то да позитивна дисциплина подразумева индивидуализован приступ и ослањање на позитивно у личности појединца, могуће је претпоставити да њена примена, нарочито у породици, може допринети изградњи позитивне слике адолесцента о себи. Ипак, не постоји довољно спроведених истраживања која би потврдила директну повезаност те две варијабле. Једна од потешкоћа проверавања те претпоставке је емпиријске природе и тиче се мерења варијабле самопоштовања, која се доминантно мери на основу самоизвештавања испитаника, те не постоји објективан критеријум са којим би се поредио ниво самопоштовања о коме испитаници самоизвештавају (Baumeister et al., 2003). Дакле, ниво испитаног самопоштовања показује како

особа види и процењује себе, што нарочито у адолесценцији може бити променљиво и не мора се нужно поклапати са реалним нивоом самопоштовања. Међутим, и поред поменутих ограничења, истраживања те тематике су веома драгоцене, а посебно налази који указују на потенцијалне ризике смањене изражености самопоштовања, нарочито у периоду адолесценције: појава депресије, суицид, делинквенција, употреба психоактивних супстанци, ниско академско постигнуће (према: Zuković & Stojadinović, 2021).

Разматрање потенцијала примене основних полазишта позитивне дисциплине за развој самопоштовања у адолесценцији тесно је повезано са питањем родитељског васпитног стила. Истраживања су показала да адолесценти који своје родитеље истовремено посматрају и као благе и као одлучне имају бољи академски успех и мања је вероватноћа да ће се укључити у социјално ризична понашања (Vittie, 2003), односно да је такав васпитни стил повезан са позитивним исходима адолесцената (Deslandes & Bertrand, 2005; Minke & Anderson, 2005; Sheldon & Epstein, 2005). На основу тих налаза, посредно можемо претпоставити и да боља интеграција, успех адолесцената, неукључивање у ризична понашања могу бити у значајној корелацији са њиховим вишим самопоштовањем. С друге стране, нека ранија истраживања (Buri, 1989; Felson & Zielinski, 1989) указују на директну повезаност самопоштовања и васпитног стила родитеља. Одређени аутори (DeHart et al., 2006; Scholte et al., 2001) својим истраживањима су утврдили позитивну корелацију између самопоштовања и процене родитељског понашања које карактерише пружање подршке и бриге. Постоје и друга истраживања (Baumrind et al., 2010; Blondal & Adalbjarnardottir, 2009) која су потврдила утицај примене позитивне дисциплине родитеља на позитивне исходе у адолесценцији и на самопоштовање адолесцената. Према резултатима тих истраживања, родитељи чији стил карактеришу укљученост, прихватање и подржавање психолошке аутономије детета значајно доприносе њиховом вишем самопоштовању. Такође, родитељи који се са својом децом понашају више на основу прихватања и мање контроле развијају високо самопоштовање своје деце. Они су топли, подржавају своју децу и на тај начин им пружају и обезбеђују високу личну процену и осећај сопствене вредности (Vafaenejad et al., 2019; Zakeri & Karimpour, 2011).

Ти резултати су били покретач и за реализацију истраживања које ће бити представљено у даљем тексту, са тежњом да пружимо допринос сагледавању потенцијалних користи примене основних полазишта позитивне дисциплине у породици за развој самопоштовања адолесцената.

Метод

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је био да се утврди повезаност између процене индикатора заступљености позитивне дисциплине у породици и нивоа самопоштовања адолесцената. На основу постављеног циља, формулисани су следећи задаци истраживања: 1. Испитати процену заступљености позитивне дисциплине у породици из угла адолесцената те да ли постоје разлике у процени зависно од пола адолесцената и нивоа

образовања родитеља; 2. Испитати ниво самопоштовања адолесцента те да ли постоје разлике у нивоу самопоштовања зависно од пола; 3. Испитати постојање повезаности између мерених индикатора позитивне дисциплине у породици и нивоа самопоштовања адолесцента те у којој мери процена заступљености позитивне дисциплине у породици објашњава ниво самопоштовања адолесцената; 4. Испитати модераторску улогу пола адолесцената и образовног нивоа мајке и оца у односу између процене индикатора заступљености позитивне дисциплине у породици и нивоа самопоштовања адолесцената.

Инструменти и варијабле истраживања

У сврху остваривања постављеног циља истраживања коришћена су два инструмента:

– Розенбергова скала за процену самопоштовања (Rosenberg's Self-Esteem Scale – RSES) (Rosenberg, 1965), која је, упркос општим ограничењима у мерењу самопоштовања, показала висок ниво ваљаности и релијабилности (Byrne, 1996; Gray-Little et al., 1997; Wylie, 1989, према: Robins et al, 2001), што се потврдило и на нивоу узорка у нашем истраживању (Кронбахова алфа износи .867). Скала има десет ставки, при чему је за одговоре коришћена петостепена скала Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 5 – потпуно се слажем), за коју су у неким од ранијих истраживања (Leung, 2011) утврђене врло сличне психометријске карактеристике као и за оригиналну четворостепену скалу;

– скала за процену индикатора позитивне дисциплине у породици конструисана је за потребе овог истраживања, на основу изучавања теоријске основе и поставки позитивне дисциплине које износи Џејн Нелсен (Nelsen, 2008). Скала за процену индикатора позитивне дисциплине у породици садржи десет ставки. Ставке на скали су груписане у одређене аспекте који се односе на кључна теоријска полазишта и поставке примене позитивне дисциплине у контексту породичног васпитања: 1) усмереност на дугорочне циљеве у васпитању (нпр. *Моји родитељи ми ђомажу да увидим ђоследице свој ђонашања и да развијем одђоворносћ за њих*); 2) доследност и ослањање на позитивно у адолесценту (нпр. *Моји родитељи увек сђроведу речи у дела; Моји родитељи ђримерђују и моје ђозиђивне ђосћујке, не само неђађивне*); 3) коришћење казни у породичном васпитању и њихова праведност из перспективе адолесцента (нпр. *Смађрам да су казне које ми родитељи дају неђраведне и веђе од ђрешака које нађравим*). Одговори су изражени у форми петостепене скале Ликертовог типа (1 – никад, 2 – ретко, 3 – понекад, 4 – готово увек, 5 – увек). Имајући у виду да је та скала конструисана за потребе истраживања, извршена је експлоративна факторска анализа са циљем разумевања компонентне структуре скале. Пре спровођења анализе главних компонента (Principal Component Analysis) оцењена је прикладност података за факторску анализу. Вредност Кајзер–Мејер–Оклинговог показатеља била је 0,91, што премашује препоручену вредност од 0,60. И Бартлетов тест сферичности такође је достигао статистичку значајност, па су подаци оцењени као прикладни за анализу. Анализом главних компонената је откривено да једна компонента показује карактеристичне вредности преко 1, што објашњава 53,57% варијансе. Дакле, анализа

главних компонената је показала да је да је реч о једнофакторској скали која показује задовољавајуће метријске карактеристике (Кронбахова алфа износи .84).

Узорак и статистички поступци

У истраживању је учествовало 195 ученика другог разреда средње школе у Новом Саду. Реч је о пригодном узорку ученика из две средње стручне школе и једне гимназије, а структура узорка по мереним варијаблама приказане су у Табели 1.

Табела 1

Структура узорка по полу ученика и образовању родитеља

Пол		Образовни ниво родитеља							
		Мајка				Отац			
Женски	Мушки	Основно обр.	Средње обр.	Више обр.	Високо обр.	Основно обр.	Средње обр.	Више обр.	Високо обр.
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%

За статистичку анализу коришћен је SPSS пакет (20) и у оквиру њега следећи поступци: експлоративна факторска анализа, т-тест независних узорака, корелација, регресија, ANOVA, Process модел 1 за анализу модерације, провера поузданости инструмената и нормалности дистрибуције података.

Резултати истраживања

Први истраживачки задатак био је да адолесценти утврде процену индикатора позитивне дисциплине у породици. Утврђено је да аритметичка средина на нивоу целе скале износи 37,01 ($min = 17$, $max = 47$). На основу аритметичке вредности скале која је на другој половини расподеле могуће је констатовати да је примена основних полазишта позитивне дисциплине у породици процењена као умерено заступљена. Добијене вредности дескриптивне статистике за сваку ставку приказане су у Табели 2.

Табела 2

Дескриптивни показатељи скале процене индикатора позитивне дисциплине у породици

Ставка	Min	AS	Max
1. Моје родитеље интересује како се осећам и шта желим.	1	4,04	5
2. Моји родитељи се труде да разумеју ситуацију у којој се налазим или грешку коју направим.	1	3,91	5
3. Моје родитеље не интересују разлози због којих сам поступио на одређени начин.	1	3,68	5
4. Моји родитељи ми не допуштају да учествујем у процесу налажења решења за проблем или ситуацију у којој се налазим.	1	1,80	5

5. Моји родитељи увек спроведу речи у дела.	1	3,54	5
6. Често не добијам образложење за казне које ми одреде родитељи.	1	3,92	5
7. Сматрам да су казне које ми родитељи дају неправедне и веће од грешака које направим.	1	3,75	5
8. Моји родитељи примећују и цене и моје позитивне поступке, не само негативне.	1	4,10	5
9. Моји родитељи ми помажу да увидим последице свог понашања и да развијем одговорност за њих.	1	4,13	5
10. Моји родитељи се труде да ми помогну да научим нешто ново из сваке ситуације или грешке коју направим.	1	4,12	5

За потребе испитивања разлика у процени индикатора позитивне дисциплине у породици у односу на пол адолесцената примењен је т-тест независних узорака. Добијени резултати (Табела 3) показују да адолесценткиње у већој мери опажају индикаторе позитивне дисциплине у породици него адолесценти, али добијена разлика у процени није на статистички значајном нивоу.

Табела 3

Процена индикатора позитивне дисциплине и пол адолесцената

	Пол	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Индикатори позитивне дисциплине у породици	Мушки	97	36,15	7,40	-1,652	.10
	Женски	98	37,87	7,06		

У сврху испитивања разлика у адолесцентској процени индикатора позитивне дисциплине у породици у односу на образовни ниво родитеља спроведена је једно-факторска анализа варијансе (Табеле 4 и 5). Резултати су показали да не постоје статистички значајне разлике у процени индикатора позитивне дисциплине у породици зависно образовног нивоа мајки и очева.

Табела 4

Процена индикатора позитивне дисциплине у породици и образовни ниво мајки

	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Основна школа	1	36,30	0	.312	.817
Средња школа	70	36,40	7,91		
Виша школа	30	36,90	6,73		
Факултет	94	37,50	7,00		
Укупно	195	37,01	7,26		

Додатне анализе применом Тукеу теста нису показале статистички значајне разлике у процени индикатора позитивне дисциплине у породици међу групама адолесцената чије мајке имају различит ниво образовања. Ипак, на основу аритметичких средина можемо видети да највећи скор на скали за процену индикатора позитивне дисциплине у породици показују адолесценти чије су мајке факултетски образоване, а најнижи скор адолесценти чије мајке имају средње и основношколско образовање.

Табела 5

Процена индикатора позитивне дисциплине у породици и образовни ниво оца

	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Основна школа	0	–	–		
Средња школа	62	36,41	7,38	.400	.671
Виша школа	41	36,87	7,80		
Факултет	92	37,47	6,98		
Укупно	195	37,01	7,26		

Као и у случају са мајкама, додатне анализе нису показале да постоје статистички значајне разлике у адолесцентској процени у односу на образовни ниво очева. Ипак, из дескриптивних показатеља (Табела 5), увиђамо благи пораст процене индикатора позитивне дисциплине у породици са порастом образовног нивоа оца.

Други истраживачки задатак био је да се утврди ниво самопоштовања адолесцената. Вредност аритметичке средине од 38,07 (*min* = 14, *max* = 50) показује да испитани адолесценти испољавају висок ниво самопоштовања. Испитивањем разлика у нивоу самопоштовања адолесцената у односу на пол нису утврђене статистички значајне разлике (Табела 6).

Табела 6

Самопоштовање и пол адолесцената

	Пол	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Самопоштовање	Мушки	97	38,31	8,06	.43	.66
	Женски	98	37,82	7,79		

Трећи истраживачки задатак био је да се испита повезаност између процене индикатора позитивне дисциплине у породици и нивоа самопоштовања адолесцената. Примењен је Пирсонов коефицијент линеарне корелације (Табела 7).

Табела 7

Корелација између процене индикатора позитивне дисциплине у породици и нивоа самопоштовања адолесцената

	Индикатори позитивне дисциплине у породици	Самопоштовање адолесцената	<i>p</i>
Индикатори позитивне дисциплине у породици	1	.87	.00
Самопоштовање адолесцената	.87	1	

Сprovedена статистичка анализа потврдила је да постоји статистички значајна и позитивна повезаност између процене индикатора позитивне дисциплине у породици и нивоа самопоштовања адолесцената. Добијени резултати показују да како расте процена индикатора позитивне дисциплине у породици, расте и ниво самопоштовања адолесцената.

Да би се сагледало у којој мери процена индикатора позитивне дисциплине у породици објашњава испољен ниво самопоштовања адолесцената одрађена је регре-

сија (Табела 8). Утврђено је да процена индикатора позитивне дисциплине у породици објашњава 36,2% варијабле самопоштовања адолесцената.

Табела 8

Регресија – мера у којој процена индикатора позитивне дисциплине у породици објашњава ниво самопоштовања адолесцената

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Kor. R</i> ²	<i>p</i>
Индикатори позитивне дисциплине у породици	.602	.362	5.82	.00

Четврти истраживачки задатак био је да се одреди модераторска улога пола испитаника и образовног нивоа родитеља. Стога је урађена процесна анализа интеракције тих варијабли и њиховог утицаја на однос између процене индикатора позитивне дисциплине у породици и нивоа самопоштовања адолесцената. Није се показало да је модел који је укључивао варијаблу процене индикатора позитивне дисциплине у породици и пол адолесцената статистички значајан ($p = .66$).

Показало се да је и модел који је укључивао варијаблу процене индикатора позитивне дисциплине у породици и образовни ниво мајке статистички незначајан ($p = .54$). Такође, није пронађена статистички значајна модераторска улога образовног нивоа очева у односу између примене основних полазишта позитивне дисциплине у породици и самопоштовања адолесцената ($p = .70$).

Дискусија

На основу адолесцентске процене примене основних полазишта позитивне дисциплине у породици, увиђамо да су ставке које се односе на усмереност на дугорочне циљеве у васпитању, индивидуални приступ и ослањање на позитивно у адолесценту оцењене као најзаступљеније. Ти аспекти представљају суштинске постулате примене позитивне дисциплине у породичном васпитању и претпоставља се да као такве доприносе да се адолесценти осећају поштовано и подржано, да имају осећај припадности, да су ефикасни на дуге стазе (дугорочни циљеви), да развију животне и социјалне вештине, да открију за шта јесу способна (развијање самопоштовања, моћи и аутономије) (Erdeljan, 2015). Ипак, иако су ти аспекти примене позитивне дисциплине у породичном васпитању узети у обзир приликом конструкције скале, експлоративна факторска анализа је указала на постојање једног фактора те појединачном тумачењу ставки на скали треба приступити опрезно. Даље, уколико посматрамо целокупан скор на скали процене индикатора позитивне дисциплине у породици, увиђамо да се он налази на другој половини расподеле, што нам говори да адолесценти процењују да су основни постулати позитивне дисциплине заступљени у породичном васпитању. Додатним анализама нису пронађене статистички значајне разлике у процени индикатора примене позитивне дисциплине у породици у односу на пол и образовни ниво мајки и очева.

Други задатак спроведеног истраживања био је да се утврди ниво самопоштовања адолесцената. Испитани адолесценти су показали висок ниво самопоштовања,

што се може довести у везу са резултатима истраживања који показују тенденцију стабиловања самопоштовања у овом периоду (Rosenberg, 1986, према: Tashakkori et al., 1990). Резултати до којих су дошли други истраживачи (Wade et al., 1989) указују на систематичан раст испољеног самопоштовања током адолесценције и на стабилност самопоштовања у целини, али не и на стабилност појединачних аспеката самопоштовања. Просечан скор разлика у нивоу самопоштовања према полу испитаника показује разлике у самопоштовању у корист адолесцената мушког пола, али не на статистички значајном нивоу. Те резултате треба тумачити и у светлу ранијих истраживања те тематике. Истраживање Стејгера и сарадника (Steiger et al., 2014) показало је да адолесценти испољавају виши ниво глобалног самопоштовања и позитивније перцепције о свом физичком изгледу и академским компетенцијама него адолесценткиње. Нека од истраживања такође говоре у прилог томе да особе мушког пола самоизвештавају о вишем нивоу самопоштовања и да највећи родни јаз када је та варијабла у питању постоји управо у адолесценцији (Kling et al., 1999; Thorne & Michaelieu, 1996), при чему та разлика остаје приметна и током ране и средње младости, а затим се у каснијем узрасту смањује и потенцијално нестаје (Robins et al., 2002; Zeigler-Hill & Myers, 2012). Постојање родног јазу у нивоу самопоштовања могуће је тумачити увреженим тенденцијама породичног васпитања да се дечама пружа већа аутономија, различитим родним улогама у смислу већег вредновања самопоуздања дечака и акцентом на физичком изгледу девојчица што, заједно са притисцима медија, потенцијално може довести до нижег самопоштовања адолесцента женског пола (Steiger et al., 2014). Даље, није се показало да су разлике у самопоштовању адолесцената у односу на образовни ниво мајки и очеве статистички значајне. Ипак, на основу добијених резултата могуће је уочити благо више вредности самопоштовања адолесцента чији родитељи имају виши образовни ниво. Таква тенденција је уочена и у ранијим истраживањима (Bachman et al, 2011; Raymore et al., 1994; Rosenberg & Pearlin, 1978) којима је показано да образовање родитеља има мали, али статистички значајан ефекат на самопоштовање адолесцената, односно да висок образовни ниво родитеља позитивно корелира са самопоштовањем адолесцената.

Испитивањем релација између предикторске и критеријумске варијабле утврђено је да са порастом адолесцентске процене индикатора позитивне дисциплине у породици потенцијално расте и самопоштовање адолесцената. Резултати регресионе анализе су показали да процена индикатора позитивне дисциплине на статистички значајном нивоу објашњава 36,2% варијабле самопоштовања адолесцената, што показује да постоји значајна предикторска моћ индикатора позитивне дисциплине у породици за развој самопоштовања адолесцената. Такав налаз се посредно може довести у везу и са налазима неких ранијих истраживања која се посредно дотичу кључних постулата позитивне дисциплине. Наиме, резултати неких истраживања о васпитним поступцима родитеља (Buri et al., 1988; Nelsen, 2008; Scholte et. al, 2001) показали су да адолесценти чији су родитељи брижни и одлучни показују виши ниво самопоштовања, те да су родитељско прихватање, укљученост и стилови подржавања психолошке аутономије значајни позитивни предиктори самопоштовања адолесцената. Такође, нека су истраживања (Herz & Gullone, 1999) показала да родитељи

који своју децу више прихватају и мање контролишу развијају високо самопоштовање своје деце на вишем нивоу, то јест да висок ниво родитељског прихватања доприноси вишој процени сопствених вредности и компетенција. Насупрот томе, млади чији родитељи исказују мање прихватајуће понашање показују лошу перцепцију себе и ниско самопоштовање.

Последњи истраживачки задатак је био да се утврди модераторска улога образовног нивоа мајки и очева у односу између индикатора позитивне дисциплине у породици и самопоштовања адолесцената. Добијени резултати су показали да образовни ниво родитеља нема статистички значајну модераторску улогу. Такви резултати, када се доведу у везу са поменутиим резултатом да постоји значајна предикторска моћ индикатора позитивне дисциплине у породици за развој самопоштовања адолесцената, воде ка претпоставци да примена основних постулата позитивне дисциплине у породичном васпитању има универзални значај, без обзира на карактеристике детета или родитеља. У складу са тим, отвара се простор за сензибилисање и обуку родитеља у области примене основних полазишта позитивне дисциплине, посебно ако се узму у обзир потенцијални позитивни ефекти таквог приступа васпитању у периоду адолесценције.

Закључак

Иако је приказано истраживање спроведено на пригодном узорку, што онемогућава генерализовање добијених налаза, изнети резултати ипак дају основа да се примена основних полазишта позитивне дисциплине у породици препозна као значајан ресурс за оснаживање и учвршћивање самопоштовања индивидуа током адолесценције. Наиме, неспорно је да породица, као примарно васпитно окружење, може и треба да буде кључни контекст за примену базичних постулата позитивне дисциплине који се односе на индивидуализован приступ, доследност, ослањање на позитивно у адолесценту и фокусираност на дугорочне циљеве у васпитању. Налаз да су адолесценти управо те аспекте позитивне дисциплине проценили као најзаступљеније указује на потенцијалан значај који би остварило оснаживање родитеља у овој области.

Такође, оснаживање родитеља у области примене основних полазишта позитивне дисциплине треба посматрати и као важан ресурс за стварање бољег и праведнијег друштва чији се чланови међусобно уважавају (Durrant, 2016). У том смислу је ефекте примене таквог васпитног приступа у породици на развој самопоштовања деце и младих могуће сагледати и у аспекту развоја просоцијалног понашања. Наиме, с обзиром на то да су истраживања (Santrock, 1996, према: Dobrescu, 2013) показала да је самопоштовање значајан протективни фактор у превенирању асоцијалних облика понашања, укључивање кључних принципа позитивне дисциплине у породичном васпитању може да допринесе развоју деце која су емпатична, ненасилна и која показују поштовање према другима. Стога се важност оснаживања родитеља у домену примене основних постулата позитивне дисциплине не огледа само на личном већ и на друштвеном плану.

Литература

- 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 selfesteem. *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 Komerc.
- 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 Komerc.
- 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., & Pearlman, 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>

Примљено: 08. 05. 2022.

Коригована верзија примљена: 03. 07. 2022.

Прихваћено за штампу: 10. 07. 2022.

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

Sladana 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.

Васпитни стилови родитеља као предиктори формалнооперационалног мишљења адолесцената¹

Жана Живковић Ранчић²

Департман за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Јелисавета Тодоровић

Департман за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Апстракт У овом раду истраживали смо да ли су васпитни стилови родитеља процењени од адолесцената статистички значајни предиктори формалнооперационалног мишљења. За потребе истраживања коришћени су: адаптирана верзија Ујиника родитељских стилова и димензија који мери димензије ауторитарној, ауторитарној и пермисивној стила и Бондов шест логичких операција. У истраживању је учествовало 200 ученика Техничке школе у Пирошу (54,5% дечака; просечна старост испитаника 17 година). Истраживањем је потврђена главна хипотеза да су васпитни стилови родитеља статистички значајан предиктор формалнооперационалног мишљења. Када је у питању васпитни стил мајке, допринос предикцији формално-операционалног мишљења дају димензије повезаности (са позитивним предзнаком β -кофицијента) и необјашњавање (са негативним предзнаком β -кофицијента). Ако посматрамо васпитни стил оца, допринос предикцији формалнооперационалног мишљења дају димензије регулација (са позитивним предзнаком β -кофицијента) и принуда (са негативним предзнаком β -кофицијента). Главни закључак истраживања је да одређени стилови родитељства значајно доприносе развоју формалнооперационалног мишљења адолесцената. Боље разумевање улоге васпитних стилова у процесу развоја формалних операција може допринети подстицању позитивних стилова родитељства, чиме би се помогло свеукупан когнитивни развој и развој формалних операција.

Кључне речи: васпитни стилови, формално-логичке операције, адолесценција.

1 Ово истраживање је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-68/2022-14/200165).

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

Увод

Улога родитеља је значајна за когнитивни развој детета уопште, па и развој формално-операционалног мишљења (Piaget, 1972; Stepanović, 2006). Показало се да је подстицање интелектуалне радозналости деце и склоности ка трагању за узроцима и објашњењима појава значајан аспект родитељске медијације развоја формалних операција (Stepanović, 2006). Формалнооперационално мишљење представља завршни стадијум развоја мишљења који почиње у раној адолесценцији, када настаје нов квалитет реверзибилности когнитивних операција (Piaget, 1972). У различитим развојним теоријама истиче се да је адолесценција период транзиције током којег се дешавају значајне промене у когницији, афектима, социјалним односима и понашању. Развој логичког мишљења, апстракције и метакогнитивног функционисања омогућава уопштавање и интеграцију искустава. Такав когнитивни скок омогућава да се о односима везаности мисли и буде флексибилнији, да се они пореде, анализирају и да се са црно-белог становишта о себи и другима пређе на објективнију и целовитију представу себе и других. Почетак формалнооперационалног резоновања омогућава адолесцентима да размишљају апстрактно и усмерава их да преиспитују постојеће односе са родитељима. Породица може бити у већој или мањој мери стимулативна за развој мишљења и може да утиче на брзину јављања формалних операција (Piaget, 1972; Pijaže i Inhelder, 1978; Stepanović, 2006).

Васпитни стилови родитеља

Родитељи својим личним примером усмеравају децу ка учењу многих животних вредности и правила који обликују дететов раст и развој. Васпитни стил се дефинише као релативно доследан начин понашања родитеља којим се успоставља укупан однос са дететом (Matejević, 2007). Он подразумева емоционалну климу у којој се одвија међуделовање родитељ–дете (Čudina Obradović i Obradović, 2006). Васпитни стил почиње да се формира веома рано и протеже се кроз целокупно детињство и младост (Todorović, 2005). Иако се променом дететових развојних потреба васпитни циљеви и дисциплински захтеви постепено мењају, емоционални однос који прожима васпитање у основи остаје постојан (Todorović, 2005). Дајана Баумринд (Baumrind, 1966) разликује три стила родитељства: ауторитарни, ауторитативни и пермисивни. Ауторитарни васпитни стил подразумева високо изражену родитељску контролу, њихово строго и надмоћно понашање и очекивање послушности деце. Тај стил одликује висока контрола, често неприлагођена узрасту, и низак степен топлине. Ауторитарни родитељ не подстиче вербалну интеракцију, верујући да би дете требало да прихвати реч родитеља као једино исправну (Baumrind, 1966). Родитељ види послушност као врлину, користи кажњавање и насилне мере да би обуздао самовољу детета, када се дететове акције или веровања не подударају са оним што он сматра исправним понашањем. Најважнији задатак таквог васпитног стила је постављање граница и правила, а главни васпитни циљеви су изграђивање самоконтроле и послушности. Деца која расту у ауторитарном окружењу имају променљиво расположење, раздражљива су и повучена, што отежава њихову социјализацију (Todorović, 2005).

Ауторитативни васпитни стил подразумева високе захтеве прилагођене узрасту детета, границе и контролу, али и високо емоционалну топлину и подршку. Ауторитативни родитељи постављају јасне захтеве и правила понашања, објашњавајући притом деци разлоге због којих та правила треба да примењују. Родитељ истиче своју перспективу одрасле особе, али признаје и дечје индивидуалне интересе и специјалне вештине, подстиче вербалну интеракцију и међусобно разумевање (Baumrind, 1966). Главни васпитни циљеви су развијање дететове самосталности, мотивисаности, радозналости и креативности. Деца која одрастају у ауторитативном окружењу спонтана су и слободно изражавају мисли и осећања (Ћудина Obradović i Obradović, 2006), пријатељски су настројена према вршњацима, истраживачки усмерена, кооперативнија у односу са родитељима и усмерена на висока постигнућа (Matejević i Todorović, 2012).

Пермисивни родитељски стил подразумева топао емоционални однос према деци, али недостају јасно дефинисана правила понашања. Пермисиван родитељ претерано угађа својој деци и није у стању да одржи контролу над њиховим понашањем (Baumrind, 1966). Превелика слобода ствара осећај несигурности и неспособност сналажења мале деце, што подстиче импулсивно и агресивно понашање детета (Ћудина Obradović i Obradović, 2006). Пермисивни родитељи дозвољавају деци да уређују своје активности, избегавају практиковање контроле и у ниском степену децу стављају пред захтев конформирања са социјалним нормама (Matejević i Todorović, 2012). У складу са тим, деца пермисивних родитеља генерално испољавају импулсивно понашање са знацима агресивности (Baumrind, 1966). Та деца су често прости побуњеници са ниском социјалном одговорношћу, привидно независни и са ниским постигнућима.

Укратко, родитељски васпитни стил је, сматра Дајана Баумринд, могуће описати два димензијама (Ћудина Obradović i Obradović, 2006; Pavićević i Stojiljković, 2016): афективна (родитељска топлина насупрот емотивној хладноћи) и димензија контроле (попустљиво насупрот рестриктивном васпитању). Ауторитативни родитељи обезбеђују чврсту контролу и постављају високе захтеве, али, с друге стране, пружају топлину и осетљивост за дечје потребе и подстичу њихову самосталност (Baumrind & Thompson, 2002). Иако у различитим културама постоје различите алтернативе ауторитативном васпитном стилу, ниједна студија није показала да ауторитативно родитељство може бити штетно или мање ефикасно у достизању циљева васпитања (Matejević i Todorović, 2012).

Основна идеја од које се полази у овом раду јесте да ауторитативан васпитни стил, који карактеришу емоционална топлина родитеља, комуникација, објашњавање, тумачење и подстицање дететове радозналости, може бити повезан са вишим степеном развоја формалнооперационог мишљења на адолесцентном узрасту.

Формалнооперационо мишљење

Према теорији когнитивног развоја истакнутог развојног психолога Жана Пијажеа (Piaget, 1972), психички развој особе почиње рођењем, а завршава се у одраслом добу и, као и физички развој, тежи равнотежи. Основе логичког мишљења почињу да се имплементирају пре усвајања језика, сензорним и моторичким активностима у интеракцији са околином, односно социокултурним окружењем, и то је оно што ствара

искуство. Развој интелигенције пролази кроз четири главна стадијума, чији је редослед постојан и непроменљив, а то су: сензомоторни стадијум (од рођења до појаве симболичке функције), преоперационални стадијум (од 1–2 до 7–8 године), стадијум конкретних операција (од 7–8 до 11–12 године) и стадијум формалних операција (од 11–12 до 15–16 године). Нужност редоследа јављања тих стадијума не значи да су они наследно предодређени већ је то производ активности субјекта који је потпуно овладао могућностима једног стадијума и који га превазилази преласком на следећи (на пример, од конкретних ка формалним операцијама). Формалнооперационално мишљење представља завршни стадијум развоја мишљења који почиње у раној адолесценцији, када настаје нов квалитет реверзибилности когнитивних операција (Piaget, 1972). Тада почиње координација груписања класа и релација, што у претходном стадијуму није био случај. То ће омогућити стварање целовите когнитивне структуре у којој су инверзија и реципроцитет повезани тако да је свака операција инверзна некој другој и реципрочна некој трећој операцији.

Главне карактеристике формалнооперационалног мишљења су: способност раздвајања реалног и могућег, хипотетичко-дедуктивно мишљење, одвајање форме од садржаја, пропозиционално мишљење и комбинаторика (Gruber & Voneshe, 1995; Stepanović, 2004b).

Одвајање форме од садржаја. У стадијуму конкретних операција деца су усмерена на конкретне објекте и сазнања о њима (Stepanović, 2004a) и тешко им је да изводе закључке који се косе са реалношћу (Pijaže, 1990). У стадијуму формалних операција форма се одваја од садржаја и адолесцент постаје способан да правилно расуђује о пропозицијама у чију истинитост не мора нужно да верује (Pijaže, 1990).

Раздвајање реалног и могућег. У стадијуму конкретних операција деца се држе реалности и ретко залазе у домен хипотетичког. Адолесцент рефлексивно премашује садашњост (Pijaže & Inhelder, 1978) и за њега је реалност само један посебан случај, један од могућих исхода (Stepanović, 2004a). Када решавају неки проблем, адолесценти трагају за свим могућим решењима, а након тога поступно проверавају које је решење остварљиво под датим околностима.

Хипотетичко-дедуктивно мишљење. Резоновање деце у стадијуму конкретних операција чврсто се ослања на податке доступне чулима и сопствена искуства са проблемом који се решава. Адолесценти су способни да резонују о тврдњама које су само могуће и то је почетак хипотетичко-дедуктивног мишљења, пошто оно подразумева резоновање о хипотезама (Piaget, 1953; Pijaže, 1990).

Пропозиционално мишљење. Пијаже истиче да је мишљење у стадијуму конкретних операција *интрапропозиционално* јер дете расуђује узимајући у обзир појединачне пропозиције. Мишљење адолесцената је *интерпропозиционално* јер су они способни да продукују и верификују пропозиције и да их комбинују (Stepanović, 2004a). Пијаже формалне операције назива операцијама другог реда, то јест *операцијама на операцијама* (Piaget, 1977). То значи да операција може да постане предмет операције вишег реда, мисао може постати предмет анализе, односно предмет мишљења (Piaget, 1972).

Комбинаторика. За разлику од стадијума конкретних операција у коме се објекти поступно комбинују, комбинације остају непотпуне а уопштавања изостају, у стадијуму

формалних операција постаје могуће комбиновање идеја и хипотеза. Међутим, суштина није у самом комбиновању већ у способности адолесцента да то чини систематично (Piaget, 1972). Елементи који се комбинују могу бити конкретни објекти, искази или фактори који делују на физичке појаве (Gruber & Voneshe, 1995).

У литератури постоје различити ставови о узрасту у којем се појављују формалне операције. Поједини налази говоре у прилог томе да испитаници млађи од 12 година манифестују тај облик мишљења (Brainerd, 1978; Goswami, 2001), док резултати других истраживања потврђују да чак велики број одраслих нема формалне операције (Cole & Cole, 1993; Noelting, 1980). Резултати лонгитудиналне студије коју је спровео Брамметц (Bradmetz, 1999) у Француској од 1984. до 1988. године, на узорку од 104 детета, показују ниско постигнуће на тесту формалнолојичких операција на узрасту адолесцената од 15 година те упућују на закључак да са 15 година формалнолојичко мишљење није потпуно развијено (Bradmetz, 1999).

Породица као фактор когнитивног развоја и развоја формалнооперационог мишљења

У релевантној литератури се истиче да су фактори породичне средине и стилови родитељства важне детерминанте когнитивног развоја детета. Родитељска укљученост, охрабривање и емоционална топлина значајно утичу на домете у развоју интелигенције у раном детињству (Berk, 2008). Истраживања су показала да најбољу социоемоционалну прилагођеност и когнитивну развијеност имају деца чији су родитељи развили велику емоционалну блискост са децом (Bornstein & Landsford 2010; Chen et al., 1997; Ćudina Obradović i Obradović, 2006). Студије спроведене на узорку адолесцената указују на то да је ауторитативни родитељски стил повезан са адаптивнијим стратегијама постигнућа (Aunola et al., 2000) и са већим школским постигнућима (Dornbusch et al., 1987; Talib et al., 2011). Налаз добијен на узорку студената (Hickman et al., 2000) такође потврђује да је ауторитативни стил родитељства повезан са већим академским постигнућима.

Резултати студије спроведене на узорку студената из Шангаја (од 16. до 21. године) показали су да постоји веза између перципираних васпитних стилова и стилова мишљења студената (Fan & Zhang, 2014). Прецизније, налази указују на то да је димензија родитељског прихватања значајан предиктор стилова мишљења које одликују висок ниво креативности и аутономије и низак ниво конформирања. Димензија родитељског надзора и контроле повезана је са конзервативнијим стилем мишљења студената (Fan & Zhang, 2014). Закључци истраживања о улози особина личности и перципираних стилова родитељства у предвиђању когнитивног развоја студената (Sadr, 2014) потврђују да је доживљај родитељског прихватања и топлине повезан са вишим нивоима когнитивног развоја, као што су релативистичко и дијалектичко мишљење. Насупрот томе, доживљај занемаривања од родитеља резултира нижим нивоима когнитивног развоја, попут апсолутног мишљења.

У домаћој и иностраној литератури нисмо успели да пронађемо истраживања новијег датума о вези између стилова родитељства и степена развоја формалнолојичких

операција. Резултати ранијег истраживања које су спровели Чапел и Овертон (Chapell & Overton, 1998) сугеришу да је ауторитативно родитељство повезано са напреднијим учинком у домену расуђивања и нижом тестовном анксиозношћу те упућују на закључак да ауторитативно родитељство може да представља породични миље у коме се адолесценти успешно подстичу да истражују и проширују свој развојни капацитет за логичко мишљење.

Методологија истраживања

Циљ актуелног истраживања је да утврдимо да ли постоји повезаност између васпитних стилова родитеља како их процењују адолесценти и формалнооперационог мишљења адолесцената. Прецизније, испитивано је да ли су васпитни стилови родитеља статистички значајни предиктори формалнооперационог мишљења адолесцената.

Узорак

Узорак је био пригодан и чинило га је 200 адолесцената узраста 16 до 18 година који похађају Техничку школу у Пироту. За учешће непунолетних ученика у истраживању прибављена је писана сагласност родитеља. Број мушких и женских испитаника је прилично уједначен – 109 мушких (54,5%) и 91 женски испитаник (45,5%). Просечна старост испитаника је 17 година ($SD = .79$).

Мерни инструменти

Упитник родитељских стилова и димензија (*Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – PSDQ*), који су конструисали Робинсон и сарадници (Robinson et al., 2001), садржи димензије ауторитарног, ауторитативног и пермисивног стила, а ослања се на модел васпитних стилова Дајане Баумринд. Упитник садржи 32 ајтема са петостепеном скалом одговора Ликертовог типа. Поузданост супскала коју наводе аутори (Robinson et al., 2001) износи: ауторитативни васпитни стил $\alpha = .86$, ауторитарни васпитни стил $\alpha = .82$ и пермисивни васпитни стил $\alpha = .64$. Ауторитативни стил подразумева висок степен емоционалне топлине и родитељске контроле уз објашњавање и навођење на закључке због чега постоје одређена правила, а операционализован је димензијама *повезаности* (нпр. *Моја мајка/мој отац реајује на моја осећања и пошребе*), *регулација* (*Објашњавао/ла ми је зашто се правила морају поштовати*) и *аутономија* (*Показивао/ла је поштовање према мом мишљењу, иако што ми је дозвољавао/ла да слободно износим своје мишљење*). Ауторитарни стил одликују захтеви за послушношћу, кажњавање и необјашњавање правила, а у примењеном упитнику је представљен димензијама *принуда* (нпр. *Моја мајка је користио физичко кажњавање као*

начин дисциплиновања), вербална хосџилносџ (Викала је на мене када сам се лоше ѿонашао) и необјашњавање (Кажњавала ме је, не узимајуџи у обзир моје оѿравдање). Пермисивни васпитни стил одликује попустљивост у захтевима и недостатак контроле и тај стил није декомпонован на димензије које га ближе одређују, за разлику од претходна два (нпр. *Преџшла ми је казном, али ме никад није кажњавала*). Будуџи да су у нашем истраживању васпитни стилови родитеља испитивани из угла адолесцената, примењена је прилагођена верзија упитника у којој је узето у обзир како адолесценти перципирају васпитне стилове родитеља, а испитаници су одговарали на тврдње у упитнику ретроспективно.

Бондов тест логичких операција (*Bond's Logical Operation Test – BLOT*) намењен је испитивању способности операционално логичког мишљења. Тест је вишеструког избора и састоји се од 35 ајтема. Изведен је из Пијажеовог концепта формалних операција и обухвата све бинарне операције, све формалнооперационалне шеме и трансформације у оквиру групе INCR: *I* – идентична трансформација, *N* – инверзна трансформација или негација, *C* – корелативна трансформација и *R* – реципрочна трансформација. У различитим истраживањима утврђена је веома добра конструкт валидност и задовољавајућа поузданост теста (Bond 1995a, према: Stepanović, 2004a). Из више разлога смо се одлучили да применимо тај тест на узорку адолесцената. Као што је већ речено, тест се ослања на Пијажеов концепт формалних операција, који чини теоријски основ рада. Осим тога, у литератури постоје различити налази о узрасту у којем се појављују формалне операције (Bradmetz, 1999; Brainerd, 1978; Cole & Cole, 1993; Goswami, 2001; Noelting, 1980). На крају, намеравали смо да проверимо резултате појединих истраживања који показују да тест може бити лак за старије средњошколце (Stepanović, 2004a).

Поступак

Истраживање је спроведено онлајн, путем *Google forms* упитника у јуну 2021. године. Ученици су упитнике попуњавали у рачунарским кабинетима Техничке школе два школска часа. У упутству су јасно истакнути начин на који треба да попуњавају упитнике, анонимност података, могућност да се учешће у истраживању прекине у било ком тренутку ако испитаник то жели и сврха истраживања.

Резултати истраживања

Вредности скјуниса и куртозиса показују да су све варијабле нормално дистрибуиране на нашем узорку, па је, сходно томе, испуњен услов за примену параметријских техника анализе података. У Табели 1 дат је приказ Пирсоновог коефицијента корелације између васпитних стилова мајке и формалнооперационалног мишљења.

Табела 1

Повезаност васпитних стилова мајке са формалнооперационалним мишљењем

	BLOT
Повезаност	.617**
Регулација	.539**
Аутономија	.514**
Ауторитативност	.603**
Принуда	-.522**
Вербална хостилност	-.468**
Необјашњавање	-.600**
Ауторитарност	-.583**
Пермисивност	.294**

Напомена: ** $p < 0,01$

Резултати из Табеле 1 показују да су васпитни стилови мајке статистички значајно повезани са степеном развоја формалнооперационалног мишљења детета. Ауторитативни васпитни стил високо позитивно корелира са резултатом на тесту логичких операција, док ауторитарни васпитни стил показује високу негативну корелацију са том варијаблом. Пермисивни васпитни стил мајки има ниску позитивну корелацију са степеном развоја формалнооперационалног мишљења адолесцената (Табела 1).

Табела 2

Повезаност васпитних стилова оца са формалнооперационалним мишљењем

	BLOT
Повезаност	.533**
Регулација	.565**
Аутономија	.508**
Ауторитативност	.570**
Принуда	-.577**
Вербална хостилност	-.433**
Необјашњавање	-.596**
Ауторитарност	-.581**
Пермисивност	.250**

Напомена: ** $p < 0,01$

И васпитни стилови оца значајно корелирају са резултатом на тесту логичких операција. Ауторитативни васпитни стил позитивно високо корелира са резултатом на тесту логичких операција, док ауторитарни васпитни стил показује високу негативну корелацију са том варијаблом. Пермисивни васпитни стил очева има ниску позитивну корелацију са степеном развоја формалнооперационалног мишљења адолесцената (Табела 2).

Васпитни стилови родитеља као предиктори формалнооперационог мишљења

Да бисмо проверили предиктивни допринос васпитних стилова родитеља за објашњење варијансе формалнооперационог мишљења адолесцената, применили смо поступак вишеструке регресионе анализе. У предикцију су укључене све димензије трију васпитних стилова оба родитеља јер су, према налазима корелационе анализе, статистички значајно повезане са формалнооперациононим мишљењем (Табеле 1 и 2).

Табела 3

Вишеструка регресиона анализа – васпитни стилови мајке као предиктори формалнооперационог мишљења

	β	t	p
Повезаност	.358	3.246	.001
Регулација	.089	.917	.361
Аутономија	.063	-.645	.520
Принуда	-.937	-.354	.724
Вербална хостилност	-.055	-.637	.525
Необјашњавање	-.274	-2.421	.016
Пермисивност	.040	-.621	.535

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

Модел у коме васпитни стилови мајке представљају предикторе формалнооперационог мишљења статистички је значајан и објашњава 43,5% варијансе те критеријумске варијабле ($R^2 = .435$). Као значајни појединачни предиктори издвајају се супскале *повезаности* ($\beta = .358$; $p = 0,001$) и *необјашњавање* ($\beta = -.274$, $p = 0,016$). Негативан предзнак регресионог коефицијента за димензију *необјашњавање* показује да је пораст скор на тој супскали праћен нижим скоровима на тесту логичких операција, док позитиван предзнак регресионог коефицијента за димензију *повезаности* указује на то да како расте скор на тој супскали, расте и скор на тесту логичких операција (Табела 3).

Табела 4

Вишеструка регресиона анализа – васпитни стилови оца као предиктори формалнооперационог мишљења

	β	t	p
Повезаност	.029	.230	.818
Регулација	.368	3.544	.000
Аутономија	.011	-.094	.925
Принуда	-.286	-2.436	.016
Вербална хостилност	.034	.343	.732
Необјашњавање	-.231	-1.661	.098
Пермисивност	.203	-2.954	.402

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

Када смо тестирали предиктивни допринос васпитних стилова очева формално-операционалном мишљењу адолесцената као критеријум, установљено је да сложај предиктора објашњава 45,5% варијансе критеријумске варијабле ($R^2 = .455$). Статистичку значајност показују скале *рејулација* ($\beta = .368$; $p = 0,00$) и *џринуга* ($\beta = -.286$; $p = 0,016$). Провером значајности стандардизованих регресионих коефицијената установљено је да испитаници са вишим скоровима на скали *рејулација* имају више скорове на тесту логичких операција, док они са вишим скоровима на скали *џринуга* имају нижа постигнућа на тесту логичких операција (Табела 4).

Дискусија

Главни циљ овог истраживања био је да проверимо да ли су васпитни стилови родитеља, како их процењују адолесценти, статистички значајни предиктори формално-операционалног мишљења адолесцената. На основу добијених резултата закључујемо да су очекивања од којих се кренуло у истраживању потврђена. Налази показују да су васпитни стилови оба родитеља статистички значајно повезани са степеном развоја формално-операционалног мишљења детета. Пермисивни васпитни стил и мајки и очева има ниску позитивну корелацију са степеном развоја формално-операционалног мишљења адолесцената. Све димензије ауторитативног васпитног стила и очева и мајки високо позитивно корелирају са резултатом на тесту логичких операција. Дакле, виши степен развоја формално-логичких операција заступљен је код деце чији родитељи радо разговарају са њима о проблемима, уважавају њихове ставове, охрабрују их да слободно изражавају своје мишљење и похваљују њихове успехе. Такви налази су у складу са теоријом Жана Пијажеа који сматра да су дискусија, узајамна размена мишљења, отварање проблемских ситуација и подстицање радозналости детета облици родитељског понашања подстицајни за развој формалних операција (Piaget, 1972). Такође, резултати су у складу са налазима истраживања које је код нас спровела Степановићева (Stapanović, 2006), а у којем се показало да су најважнији видови родитељске медијације за развој формално-логичких операција: охрабривање интелектуалне радозналости детета, развијање способности аргументовања, процењивања и анализе и неговање размене мишљења међу члановима породице.

Димензије ауторитарног васпитног стила оба родитеља показују негативну корелацију са формално-логичким мишљењем. Највишу негативну корелацију показује димензија *необјашњавање*, и то за васпитне стилове оба родитеља процењене од адолесцената. Можемо претпоставити да је разлог нижег степена логичких операција интелектуално мање подстицајна родитељска средина. Такви налази су очекивани имајући у виду да су ауторитарни родитељи недовољно респонзивни на потребе детета, често немају стрпљења у раду са дететом, не објашњавају му разлоге, узрочно-последичне везе те га не охрабрују да проблеме сагледа из више углова и слободно изражава свој став већ очекују беспоговорну послушност.

Када разматрамо предиктивни допринос димензија васпитних стилова мајке објашњењу варијансе формално-операционалног мишљења, као статистички значајни предиктори показале су се димензије *повезаност* (са позитивним предзнаком регре-

сионог коефицијента) и *необјашњавање* (са негативним предзнаком регресионог коефицијента). У васпитним стиливима оца као значајни предиктори формалнолојичких операција показале су се димензије *рејулација* (са позитивним предзнаком регресионог коефицијента) и *џринуда* (са негативним предзнаком регресионог коефицијента).

Интересантно је анализирати разлике у предиктивном доприносу васпитних стилова родитеља објашњењу варијансе формалнолојичких операција њихове деце. Када анализирамо допринос васпитних стилова оца и ајтеме који чине супскалу *рејулација*, чини се да је за развој формалних операција суштински важно постављање правила и објашњавање зашто се правила морају поштовати, уз истицање последица (*Разјоварао је са мнош и џомајао ми да разумем џоследице сојсјивеној џонашања; Најлашавао је који су разлози одређених џравила у џонашању; Објашњавао ми је зашјо се џравила морају џошјовати*). У васпитним стиливима мајке значајан предиктивни допринос остварује супскала *џовезаносји*. Ако пажљиво погледамо ајтеме који операционализују ту димензију, јасно је да су од суштинског значаја респонзивност, топлина, правовремено реаговање на потребе детета и подршка мајке (*Моја мајка реајује на моја осећања и џошјребе; Време које је џроводила са мнош било је исјуњено џојлином и блискошћу; Тешила ме је и џоказивала разумевање када сам био узнемирен; Разјоварала је са мнош о мојим џроблемима*). Такав резултат иде у прилог тези да је у процесу развоја когнитивних способности, те самим тим и у процесу развоја формалних операција, значајан адекватан емоционални однос мајка–дете. Наиме, већина студија указује на то да је интеракција мајка–дете снажна одредница дететових актуелних и каснијих когнитивних компетенција (Blumenthal, 1985, према: Тошић Радев и сар., 2013) и да је мања вероватноћа да ће деца која су имала мање искустава са респонзивним старатељем имати адекватан развој когнитивних способности (Loudermilk, 2007, према: Тошић Радев и сар., 2013).

Дакле, резултати сугеришу да отац и мајка на различите начине доприносе развоју формалнооперационалног мишљења детета и наводе нас на закључак да је за развој формалних операција (вероватно и когнитивни развој уопште) суштински важно да мајка буде емоционално топла, респонзивна, да објашњава и тумачи свет детету (*џовезаносји*), а да је отац задужен за постављање граница и поштовање правила понашања уз објашњавање разлога и последица (*рејулација*). Мајке су чешће задужене за редовно праћење школских обавеза и активности и за помоћ у изради домаћих задатака. Зато су и сензитивност мајке на дечје потребе и проблеме и стрпљење у раду са дететом посебно значајни за његов интелектуални развој. Сензитивни родитељи су углавном бољи учитељи своје деце (Тошић Радев и сар., 2013).

Да сумирамо, резултати нашег истраживања упућују на закључак да је ауторитативно родитељство најподстицајнија породична средина у којој се адолесценти охрабрују да истражују и проширују свој развојни капацитет за логичко мишљење. Такви налази су у складу са резултатима ранијих студија у којима се, такође, показало да је ауторитативно васпитни стил повезан са већим нивоом когнитивног развоја адолесцената (Chapell & Overton, 1998; Sadr, 2014).

У нашем истраживању значајно ниже резултате постижу шеснаестогодишњаци него ученици од седамнаест и осамнаест година, док између седамнаестогодишњака

и пунолетних не постоји значајна разлика у скору на тесту логичких операција. Веза узраста испитаника и успеха на тесту формалних операција указује на то да постоји развојни тренд формалнооперационог мишљења, што је у складу са резултатима домаћих и страних истраживања (Bradmetz, 1999; Stepanović, 2007).

На крају, поменућемо и ограничења овог истраживања. То је пре свега пригодан узорак и ретроспективна процена родитељских васпитних стилова, што је могло да утиче на извесна искривљења у памћењу. Будућим истраживачима у овој области препоручујемо да свакако укључе родитеље у истраживање, како би се добила валиднија процена стилова родитељства и динамике породичних односа.

Закључак

Главни налази истраживања сагласни су са полазним претпоставкама модела васпитних стилова Дајане Баумринд – високом топлином и контролом, ауторитативни родитељи пружају детету оптималну средину за развој, док ауторитарни родитељи ниском топлином и високом контролом ускраћују детету аутономију, не уважавају његове потребе и жеље, захтевају послушност, што се свеукупно може одразити на когнитивни и емоционални развој, самим тим и на развој формалних операција. Различит предиктивни допринос појединих димензија васпитних стилова очева и мајки можемо објаснити тиме што, у највећем броју случајева, мајка и отац имају донекле различиту (али подједнако важну) улогу и у процесу васпитања уопште и у процесу подстицања когнитивног развоја детета.

Имајући у виду значај улоге васпитних стилова за развој формалних операција младих, едукација родитеља о позитивним стиливима родитељства путем семинара и трибина може допринети стварању стимулативне породичне средине која потпомаже когнитивни развој детета.

Литература

- 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). *Психологија cjеложивотног развоја*. 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.
- Pavićević, 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., Mandleco, 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/PSI04021635>
- Stepanović, I. (2004b). Formalne operacije: Pijažev koncept, istraživanja i najvažnije kritike. *Psihologija*, 37(3), 311-334. <https://doi.org/10.2298/PSI04033115>
- Stepanović, I. (2006). Roditeljsko podsticanje formalno-operacionalnog mišljenja: jedan pokušaj operacionalizacije. *Psihologija*, 39(3), 313-326. <https://doi.org/10.2298/PSI06033135>
- Stepanović, I. (2007). Porodica kao kontekst za razvoj formalnih operacija. *Psihologija*, 40(3), 417-430. <https://doi.org/10.2298/PSI07034175>
- 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/ZIP11301042T>

Примљено: 10. 02. 2022.

Коригована верзија примљена: 10. 07. 2022.

Прихваћено за штампу: 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, adolescence.

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 & Craven, 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 (Ćatić & 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	0.1

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		t	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
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	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
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. Hatékonyság 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., & Tippis, 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.
- Mettas, 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. *IJRDO - 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 tanulá irányítási 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). Prosocialno 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.

Примљено: 03. 02. 2022.

Коригована верзија примљена: 03. 07. 2022.

Прихваћено за штампу: 10. 07. 2022.

Утицај кооперативног учења на ставове ученика о математици

Елвира Ковач

Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици,
Универзитет у Новом Саду, Суботица, Србија

Жолт Наместовски

Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици,
Универзитет у Новом Саду, Суботица, Србија

Ленке Мајор

Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици,
Универзитет у Новом Саду, Суботица, Србија

Драгана Глушац

Технички факултет „Михајло Пупин“,
Универзитет у Новом Саду, Зрењанин, Србија

Апстракт Истражујући међународну и домаћу литературу, можемо закључити да је математика један од најнепопуларнијих школских предмета међу ученицима. Математичко образовање треба да буде усмерено на развијање математичког мишљења, моделовања и решавања проблема узимајући у обзир њихову неопходност. Иновација наставног процеса је стални изазов за наставнике, као и интеграција различитих наставних стратегија, начина организације групног облика рада и наставних метода у свакодневну праксу. Бројне међународне студије потврдиле су ефективност кооперативног учења у образовању. Циљ овог рада је да се испита да ли се ставови ученика о математици мењају под утицајем кооперативног учења, као и да ли су њихови ставови према кооперацији афирмативнији. Резултати указују на то да кооперативно учење позитивно утиче на оспособљеност ученика за сарадњу као и на њихове ставове према математици.

Кључне речи: методе у настави математике, кооперативно учење у настави математике, ученици са слабијим постигнућем, ставови ученика, ученици основних школа.

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.*

Карактеристике мушких и женских ликова у књижевним текстовима за децу

Милица Радовановић¹

Дечији едукативни центар „Гало“, Београд, Србија

Апстракт У раду су приказани резултати истраживања сprovedеној ради разумевања карактеристика мушких и женских гечјих ликова у књижевним текстовима намењеним деци. Под карактеристикама ликова подразумевали смо засиуљености, улоју и оис мушких и женских ликова. Узорак су чинила 32 књижевна текста у чишанкама за први и друи разред основне школе у којима су се јојављивала деца као јунаци. Применом дескриптивне методе и шехнике анализе садржаја уиврђено је да су мушки ликови скоро двосруко више засиуљени од женских ликова и да чешће имају главну улоју у текстиу. Када је реч о оисивању ликова, уочено је да су радозналости, машивности, домишљатости најчешће особине мушких јунака, док су доброта и осећајности карактеристике које су јовезиване само са јунакињама. Изненађује податак да женски ликови нису имали неаивне особине, збој чеја можемо закључити да су њихове особине позитивније вредноване нејо особине и оисци мушких ликова. На основу добијених података, зајајамо родне стереотије у оисима мушких и женских ликова, збој чеја јозивамо чишатоце на даљу дискусију и оисежнију анализу приказа гечјих ликова и у књижевности и у друим родукцима културе.

Кључне речи: родни идентитет, књижевности за децу, језик, чишанке

Увод

Књижевност за децу чине уметнички и естетски вредни текстови који су намењени деци и који одговарају њиховим интелектуалним и језичким могућностима. Осим

1 milicaradovanovic96@gmail.com

културне и уметничке вредности, у тим текстовима је изражена васпитно-образовна функција, односно намера да се читалац текстом подучава и васпитава. Педагошки значај књижевности за децу састоји се у пружању прилика читаоцима да доживе различита искуства, да спознају и разумеју себе и свет у којем живе. На тај начин, дете у интеракцији са текстом конструише свој идентитет и усваја друштвене вредности и моделе понашања и размишљања. Посебно када је реч о родном идентитету, на основу приказа мушких и женских ликова у тексту, дете може градити разумевање тога шта значи бити мушко или женско. Наиме, што се више поједини придеви користе у опису мушког или женског лика, то су веће шансе да ће читаоци ту особину повезивати са одређеним полом. Из тога произилази значај истраживања и преиспитивања начина на који су приказани дечји ликови. Уколико су у књижевности за децу садржани родни стереотипи, веће су шансе да ћемо подстицати читаоце да усвајају те стереотипе (Nair & Talif, 2010). Из тог разлога нас је занимало на који начин су ликови девојчица и дечака приказани у текстовима и какву поруку они шаљу деци о њиховим друштвеним улогама.

У свом теоријском приступу изложићемо постструктуралистичка разумевања језика и идентитета као друштвене конструкције; затим ћемо се осврнути на појам и педагошки значај књижевности за децу и њену улогу у конструкцији родног идентитета код деце; на крају ћемо приказати увиде и резултате претходних истраживања према три аспекта – заступљеност, улога и опис мушких и женских ликова у текстовима. У раду ће бити приказани и резултати истраживања које смо спровели са циљем да разумемо карактеристике мушких и женских ликова у књижевним текстовима за децу.

Постструктуралистичко схватање језика и идентитета

Полазиште овог рада је постструктуралистичко схватање језика, према коме језик није средство изражавања стварности већ ствара и конструише наше знање о стварности. У том значењу, стварност не постоји као датост за коју бирамо одређене „етикете“, односно речи којима ћемо описати оно што већ унапред постоји већ нам језик даје структуру на основу које тумачимо своје искуство о себи и свету у коме живимо (Ber, 2001; Skutnap-Kangas, 1991).

Друга значајна идеја постструктурализма јесте да језик има променљиву природу, односно „значења која преноси језик су увек променљива, подложна преиспитивању, дискутабилна и увек само привремена“ (Ber, 2011: 73). Другим речима, иста реч (означитељ) може имати различита значења (означено) зависно од контекста, времена и особе. Та тврдња битно утиче на то како схватамо особу, њен идентитет и могућности да се мења, и у личном и у друштвеном смислу. Наиме, постструктуралисти сматрају да је језик темељ на којем се гради особа. То значи да „наша особа, наше искуства, идентитет, ‘личност’ све то произилази из језика“ (Ber, 2011: 74). Како је језик друштвени феномен, тако се наши идентитети граде, конструишу и мењају у интеракцији у процесу размене. Како Бер наводи, „ако је наше искуство о нама самима и нашим животима само структура и значење који су одређени језиком и ако та значења нису утврђена,

већ се непрестано мењају, за њима се непрекидно трага и за њих се бори, онда је то наше искуство потенцијално отворено за безброј могућих значења или конструкција“ (Ber, 2011: 78). Самим тим, језик има важну улогу и у личним и у друштвеним променама јер представља поље на којем се покрећу промене и које отвара могућности за реконструкцију и трансформацију значења и идентитета. Међутим, постоји опасност да нас таква схватања одведу у антихуманизам и антиесеценцијализам, односно уверења да не постоји ништа изван дискурса, да не постоји унутрашња суштина човека, есенција, нешто што бисмо означили као „личност“. Наиме, структурализам и постструктурализам одбацују идеју о постојању унутрашњег јаства, суштине човека, и своје тежиште пребацују на социјално окружење, те објашњење спољашњег света не траже у јединкама већ у језику и интеракцији између људи (Ber, 2001). Ипак, сматрамо да из наведених идеја можемо извући значајне импликације за васпитно-образовну праксу, као и за сам наш рад и истраживање. Схватање језика као терена на коме се дешавају промене имплицира нам да се социјални односи, положаји и улоге, заједно са значењима речи, могу мењати и реконструисати. Такве идеје нас инспиришу да преиспитујемо језик којим се користимо и појмове које често узимамо здраво за готово. То је уједно разлог због којег смо желели да путем језичких карактеристика анализирамо начин на који су приказани дечји ликови у књижевности за децу.

На основу претходно реченог, можемо разумети да се и род и пол граде на темељу језика који користимо (Monro, 2005; Turner-Bowker, 1996). Самим тим, родни идентитет се може разумети као друштвена конструкција која се гради у интеракцији са различитим дискурсима (Monro, 2005). Према постструктурализму, „идентитет конструишемо на основу дискурса којима располажемо у оквиру своје културе и на које се ослањамо у комуникацији с другим људима“ (Ber, 2011: 87). Дискурси, схваћени као скуп значења и идеја које постоје у неком друштву, нуде различито виђење значења које се подразумева када кажемо за некога да је млад, образован, женско или мушко и слично. Наиме, људски идентитет се гради преплитањем различитих компоненти, као што су род, етничитет, класна припадност и тако даље. За сваку ту компоненту постоји ограничен број расположивих дискурса на основу којих обликујемо себе (Ber, 2001). Можемо рећи да ће један дискурс подразумевати одбацивање других могућности. На пример, конструкција „мушког“ идентитета подразумева одбацивање „женских“ карактеристика попут „бриге“, играња са луткама, а укључује идентификацију са мушким особинама попут компетитивности (на пример, заинтересованост за фудбал) (Monro, 2005). То значи да су и наш осећај себе и појмови попут „жена у телу мушкарца“, „женска душа“ и слично заправо друштвено конструишани путем дискурса (Monro, 2005). Бер наводи да „дискурси који формирају наш идентитет имплицирају шта можемо да радимо и шта треба да радимо“ (Ber, 2011: 90). Већ у раном узрасту, деца конструишу знање о томе какво понашање је прихватљиво, какве особине су очекиване и коју улогу у друштву имају у односу на свој пол (Turner-Bowker, 1996). На основу свега тога, можемо закључити да се не понашамо на одређени начин зато што јесмо жене или мушкарци већ зато што нам друштво путем дискурса указује и учи нас о понашању и улогама које се очекују за одређени пол.

Књижевност за децу и конструкција родног идентитета

Приликом дефинисања појма књижевности за децу, теоретичари и критичари књижевности наилазе на бројне дилеме. Једна од њих је како одредити јасну границу између опште књижевности и књижевности за децу. Конкретно, да ли ћемо под књижевношћу за децу подразумевати само она дела која су посебно писана за децу или и она дела опште књижевности која нису писана за децу, али су им по својој структури блиска (тематика одговара детињству, ликови су издиференцирани, језик јасан и тако даље) (Lesnik Oberstajn, 2013; Semiz i Ćutović, 2020). Одговори на ту, али и многе друге дилеме у великој мери зависе од начина на који теоретичари и критичари разумеју конструкт дете. Одрасли из своје перспективе пишу и бирају оно што сматрају погодним за читалачку публику – децу, према томе они полазе од одређених уверења шта је дете и детињство и шта сматрају да је том читаоцу потребно (Орачић, 2015). Другим речима, дете-читалац је конструкција аутора и критичара књижевности, а не објективна и универзална појава, те самим тим не постоји ни једнозначна и општа дефиниција књижевности за децу (Lesnik Oberstajn, 2013). Ипак, иако постоје различите дефиниције књижевности, већина аутора је сагласна да је у тој врсти књижевности истакнута њена васпитно-образовна функција и значај (Semiz i Ćutović, 2020).

Васпитно-образовни значај књижевности за децу, као и поље на коме се педагогија и књижевност преплићу, огледа се у месту и улози коју садржаји из књижевности и читанке имају у васпитно-образовном раду. Петровић (Petrović, 2016) сматра да књижевност за децу никад није била одвајана од хуманистичке педагогије, како проистиче из васпитне праксе, одговара васпитно-образовним циљевима и држи се дидактичких смерница. Према његовом виђењу, књижевност за децу је у служби школе, стицања врлина, позитивних навика и моралних схватања (Petrović, 2016). Њена образовна функција произилази из чињенице да деца путем књижевности на занимљив и подстицајан начин уче о себи и свету у којем живе. Међутим, Петровић указује на то да „васпитање путем књижевности није сводиво на поучавање и култивисање карактера, већ на развијање и саморазвијање, на остварење и самоостварење, на обликовање и самообликовање“ (Petrović, 2016: 122). Аутор образлаже вредност и значај коју књижевност има за децу, посебно у сфери васпитања: „књижевна реч је подршка младима у њиховом оптималном и потенцијалном развоју, у самоналажењу себе, у обогаћењу и оплеменењању, у изражавању ставова и мишљења“ (Ibid).

Текстови имају значајну улогу у нашој конструкцији родног идентитета. Наиме, књижевни текстови пружају подршку деци у разумевању себе и света око себе. Самим тим, књижевни текстови представљају медиј који деци помаже да конструишу значења родних улога, да виде и разумеју свој родни идентитет (Taylor, 2003, према Nair & Talif, 2010; Turner-Bowker, 1996). Књижевни текстови пружају modele понашања на основу којих деца уче какво понашање је прихватљиво за њих, њихове вршњаке и одрасле. Књиге их уче шта да кажу или раде и шта се очекује од њих, да разликују исправно од погрешног. Међутим, књижевни текстови могу бити прожети различитим стереотипима и тако их репродуковати код младих читалаца. Током многих година, у књигама за децу женски јунаци су најчешће приказани као споредни јунаци којима је потребна помоћ мушких ликова, док су мушки ликови приказани као вође, доносиоци одлука и

хероји (Turner-Bowker, 1996). У наставку рада укратко ћемо приказати налазе различитих истраживања на тему начина приказивања мушких и женских ликова у тексту.

Приказ мушких и женских ликова у књижевним текстовима и уџбеницима

Интересовање за истраживање и дискутовање о начину приказивања рода у књижевности за децу започето је за време другог таласа феминизма седамдесетих и осамдесетих година прошлог века (Turner-Bowker, 1996). Ране студије на ову тему указале су на постојање родних стереотипа у текстовима за децу. Исти су закључци и каснијих истраживања која су рађена на различитим узорцима попут сликовница, уџбеника и књижевних текстова. У наставку ћемо се осврнути на три аспекта која су заједничка за анализу у тимових истраживањима – заступљеност, улога и опис мушких и женских ликова.

Заступљеност мушких и женских ликова у текстовима за децу. Истраживања која су рађена на ову тему указала су на то да се мушки ликови чешће јављају у насловима и на илутрацијама (Brugeilles et al., 2002; Turner-Bowker, 1996). Штавише, ти налази су конзистентни и у различитим друштвима (Ullah et al., 2014). Као илутрацију тога можемо узети једно истраживање које је рађено на 18 америчких уџбеника из историје (Clark, Allard, & Mahoney, 2004, према Ullah et al., 2014). Резултати истраживања показују да су у тексту и на сликама мање видљиве жене него мушкарци. Наиме, жене су се појавиле у уџбеницима 1.335 пута, а мушкарци 12.382 пута. На илутрацијама примећујемо сличну асиметрију – од укупног броја илутрација, слика на којима су приказане жене било је 616, док су мушкараци приказани на 3.505 слика (Clark, Allard and Mahoney, 2004, према Ullah et al., 2014). Значајну разлику у проценту у коме су приказане мушке и женске особе у уџбеницима показало је и истраживање рађено у Пакистану. Наиме, жене су приказане свега 26%, а мушкарци 74% (Mirza & Malik, 1999, према Ullah et al., 2014). Међутим, аутори наглашавају да су и женски и мушки ликови приказани у својим стереотипним родним улогама (Ullah et al., 2014).

Улога мушких и женских ликова. Осим веће заступљености, налази различитих истраживања показали су да су мушкарци доминатнији у односу на жене и према улогама које имају у текстовима (Brugeilles et al., 2002; Turner-Bowker, 1996). Прве студије, као и новије сагласне су у исказу да мушки ликови у књижевности за децу имају доминантну, независну, компететитивну, херојску улогу, док женски ликови углавном имају споредну, зависну и пасивну улогу (Turner-Bowker, 1996). Самим тим, док приказ мушког рода представља асоцијацију за снагу, активности и моћ, женски род се повезује са значењима као што су пасивност, зависност и немоћ. Слични су резултати и истраживања која су рађена на подручју Србије (Pešikan i Marinković, 1999; Stakić, 2017; Stefanović i Glamočak, 2008; Vranić, 2016). Истраживање Иване Вранић показало је да се у уџбеницима математике и читанкама не користи родно осетљив језик и да су мушке и женске улоге стереотипно приказане (Vranić, 2016). Са тим су сагласни и резултати истраживања родова у читанкама за основу школу, према којима су женски ликови најчешће приказани у контексту породице, а мушки у својим професионалним улога-

ма. Осим тога, мушки ликови преовлађују у текстовима, при чему покрећу и заплет и расплет у већем броју случајева, док женски ретко то чине (Stefanović i Glamotačak, 2008). До увида да је заступљен традиционалан однос према жени у уџбеницима дошле су и ауторке Маринковић и Пешикан (Marinković i Pešikan, 1999) у истраживању типичног мушког и женског лика у уџбеницима за природу и друштво. Њихови основни налази указују на то да су жене најчешће приказане као анонимни посматрачи и да њихове активности припадају контексту породичног живота. За разлику од тога, мушкаци, грубо речено, имају кључну улогу, њихова занимања и професионална улога више припадају јавној сфери и њихов распон активности је знатно шири у односу на жене (Marinković i Pešikan, 1999). Међутим, ауторке су резултате те анализе касније упоредиле са анализом три нова уџбеника за исти предмет, само под другачијим називом „Свет око нас“ (Pešikan i Marinković, 2006). У односу на раније, у новијим уџбеницима су подједнако заступљени ликови дечака и девојчица, што одступа од резултата истраживања рађеним у другим друштвима. Међутим, иако имају исти репертоар активности, дечаци су приказани као активнији, а девојчице најчешће у улози посматрача. Осим тога, у односу на старије, у новијим уџбеницима је повећан проценат приказивања жена у професионалној улози. Међутим, листа „мушких“ занимања је и даље богатија од листе „женских“. Према томе, на основу ове компаративне анализе можемо закључити да су се јавиле промене у приказивању мушких и женских ликова, али да су и даље видљиви трагови родних стереотипа (Pešikan i Marinković, 2006). Приказ таквих промена можемо запазити и у другим медијима, као што су цртани филмови. Истраживање слике жене у Дизнијевим анимираним филмовима показало је да се та слика мењала и конструисала током времена, тако да постоји извесна „трансформација од традиционалне слике жене која је вредна, брижна, усмерена на дом и изопштена из јавне сфере, ка еманципованој жени – која је образована, борбена, упорна и активна у јавној сфери“ (Radović i Radulović, 2016: 108).

Особине мушких и женских ликова. Осим разлике у заступљености и улози мушких и женских ликова у текстовима, налази истраживања показују и разлике у придевима који се користе за описивање ликова. Према једном истраживању (Turner-Bowker, 1996) родних стереотипа у дечјим илустрованим књигама, најчешће коришћени придеви за женске ликове јесу *лепа, ућлашена, слајка, слаба*, док су међу најучесталијим придевима за опис мушких ликова *велики, храбар, њоносић, бесан, свиреј*. Занимљив је и податак да су мушки ликови често имали особине или понашања чије су одлике агресивност, бес и љутња, док је видљив недостатак таквих емоција и понашања женских ликова (Turner-Bowker, 1996). Слични су и резултати истраживања лексичких избора и конструкција рода у малезијској књижевности за децу (Nair & Talif, 2010). Аутори су истраживали епитете којима се описују само мушки или само женски ликови, као и оне који су коришћени и за једне и за друге. Резултати њихове анализе су следећи – епитети који су се повезивали само са мушким ликовима подразумевали су *џамеџ, храброст, снају*, док је за женске углавном истицана физичка *лејоџа*. Женски ликови су описани као *леји* 18 пута у седам различитих текстова, а мушки само пет пута. С друге стране, мушки ликови су описани као *љути* 23 пута у 14 текстова, а женски у само три текста. Према, томе можемо приметити да су снага, хра-

брост и агресивност приказане као „мушке“ карактеристике. Важан увид аутора је то да су мушки ликови сложеније приказани и богатије описани, са већим варијацијама у осећањима и емоцијама. Мушки ликови су имали много више епитета и особина – од памети, храбрости до негативних особина и осећања попут агресивности. Супротно томе, женски ликови су имали мањи опсег особина и осећања, због чега наилазимо на једноставније и упрошћене приказе женских ликова (Nair & Talif, 2010). То може довести до тога да читаоце, посебно дечаке, док читају текстове, „мушкост“ асоцира на снагу, али и на недостатке и мане. Насупрот томе, читаоци, посебно девојчице, имају знатно мање прилика да их женски род асоцира на исти ранг понашања. Што се више одређени придев користи у описивању мушког или женског лика, то су веће шансе да ће млади читаоци такве описе повезивати са одређеним полом (Nair & Talif, 2010).

Методологија

Циљ и истраживачка питања

Циљ истраживања је разумети карактеристике мушких и женских ликова у књижевним текстовима за децу из читанки за први и други разред основне школе. На основу тог циља, постављена су три истраживачка питања:

- У којој мери су заступљени мушки и женски ликови у тексту?
- Какву улогу имају мушки и женски ликови у тексту?
- На који начин су описани мушки и женски ликови у тексту, односно које особине имају мушки и женски ликови у тексту?

Корпус података

Корпус података чине 32 књижевна текста из читанки за први и други разред основне школе. Одабрали смо оне текстове у којима се појављују деца као јунаци, што чини 13 текстова из читанке за први разред (Klett, 2019) и 19 текстова из читанке за други разред (Logos, 2019). За анализу смо изабрали књижевне текстове који се налазе у читанкама за основну школу из разлога што уџбеници представљају културно-потпорна средства, то јест „културне препознатљиве посреднике између појединца и културе који омогућавају културну медијацију индивидуалног развоја појединца“ (Plut, 2003, str. 57). Одлучили смо се за читанке јер сматрамо да имају важну улогу у васпитању. Наиме, полазимо од тога да текстови који су садржани у читанкама помажу у конструкцији родног идентитета, усвајању културних модела понашања и размишљања деце (Vranić, 2016, Stakić, 2017). Такође, одлучили смо се за читанке за први и други разред основне школе будући да је од септембра 2018. године почео да се спроводи нови програм наставе и учења за први и пети разред основне школе и нови програм наставе и учења за други и шести разред почев од 2019. године.

Метод истраживања и инструмент

Нашим истраживањем смо настојали да разумемо и опишемо карактеристике мушких и женских дечјих ликова, те је метода коју смо користили дескриптивна. Коришћена је техника анализе садржаја, а за потребе истраживања направљен је протокол анализе садржаја као инструмент истраживања. Јединица анализе је књижевни текст у коме се појављују дечји ликови. Протоколом смо настојали да евидентирамо на који начин су описани, какве поступке и улогу у тексту имају мушки и женски дечји ликови.

Анализа података

Анализа је обухватала категорисање и утврђивање фреквентности особина према томе да ли су позитивно или негативно вредноване и одређивање да ли јунаци имају главну или споредну улогу. Особине смо препознали на основу епитета и поступака јунака. За одређивање главне или споредне улоге водили смо се тиме да ли лик заузима централно место у радњи, у заплету или расплету и да ли је присутан у целом тексту. Више пута смо ишчитавали текстове и протоколе тако да је процес анализе увек укључивао рефлексiju и преиспитивање значења.

Резултати истраживања и дискусија

Заступљеност мушких и женских ликова у текстовима

Прво шта примећујемо на основу добијених података јесте скоро двоструко већа присутност мушких него женских ликова у књижевним текстовима за децу (Табела 1). Од укупно 32 књижевна текста, женски ликови су се појавили у мање од половине текстова, а мушки ликови у 22 од 32 књижевна текста. Таква асиметрија је посебно изражена у читанци за први разред, у којој се женски дечји ликови појављују у свега три текста („Неће увек да буде први“, „Ноћни ћошак“, „Маша и медвед“). Занимљиво је и то што се у тексту најчешће појављују само мушки дечји ликови или само женски ликови, а ретко заједно. Изузеци су текстови: „Неће увек да буде први“ (Читанка за први разред), „Ноћни ћошак“ (Читанка за први разред), „Слатка математика“ (Читанка за други разред).

Табела 1

Број њекстива у којима се појављују мушки и женски дечји ликови

Књижевни ликови	Читанка за први разред (N = 13)	Читанка за други разред (N = 19)	Укупан број текстова (N = 32)
Мушки ликови	11	11	22
Женски ликови	3	9	12

Могуће тумачење таквих резултата јесте да су женски ликови и даље мање видљива група, чији се глас ређе чује. Такође, већина аутора анализираних текстова

су мушки писци, што може представљати један од потенцијалних објашњења веће засупљености мушких ликова, ако претпоставимо да су им они приближнији него женски јунаци. Такву претпоставку смо конструисали на основу увида у то да су већину текстова у којима су девојчице имале главну улогу и биле централне јунакиње писале списатељице, а мушке ликове мушки писци. Изузетак је текст „Траве говоре бакиним гласом“ (Читанка за други разред), чија је ауторка Десанка Максимовић, а главни јунак дечак Јосиф Панчић. Заступљеност женских писаца за децу у односу на мушке може да буде предмет даљих дискусија и истраживања.

Улога мушких и женских дечјих ликова у тексту

Када је реч о томе ко има споредну, а ко главну улогу у радњи текста, постоји извесна разлика у заступљености мушких и женских ликова у главној улози (Табела 2). Мушки ликови су имали споредну улогу само у једном тексту. Реч је о тексту „Деда Милоје“ (Читанка за други разред), чији је централни лик брижни деда Милоје који долази у посету у школу свог унука. Гледано у целини, женски ликови су били мање заступљени у текстовима, па отуд мањи број женских ликова у главној улози. Ипак, у односу на мушке ликове, девојчице су као јунакиње чешће имале споредну улогу. Пример тога налазимо у тексту „Прстен на дну мора“ (Читанка за други разред), чија се радња фокусира на добре морске животињице које помажу девојци да нађе прстен који је изгубила. Девојчица се појављује само у уводном делу када кроз плач моли таласе да јој врате прстен и у последњој сцени када поред себе угледа прстен које су јој животињице донеле. Друга истраживања су показала различите налазе у погледу овог аспекта. С једне стране налази неких истраживања указују на то да женски ликови ретко имају кључну улогу у централним дешавањима (Brugelies et al., 2002), док, с друге стране, имамо истраживања у којима није установљена значајна разлика у заступљености главне улоге мушких и женских ликова (Turner-Bowker, 1996).

Табела 2

Број мушких и женских дечјих ликова који имају главну или споредну улогу

Улога	Мушки ликови (N = 23)	Женски ликови (N = 13)
Главна улога	22	10
Споредна улога	1	2

Опис мушких и женских дечјих ликова у тексту

Према подацима до којих смо дошли у трећем аспекту анализе (Табела 3), приметно је да су најзаступљеније особине мушких ликова *домишљавијосиј*, *радогнолосиј*, *машивовијосиј*, али и *себичносиј*, а женских ликова *доброија* и *саосећање*. У табели је упечатљиво то да се женски ликови не описују негативним особинама.

Табела 3

Најзаступљеније особине мушких и женских дечјих ликова у џексџовима

	Особине	Мушки ликови (N = 23)	Женски ликови (N = 13)	Укупно (N = 36)
Позитивне	Радозналост	4	1	5
	Домишљатост	4	2	6
	Маштовитост	4	1	5
	Сналажљивост	3	2	5
	Памет	3	2	5
	Доброта, саосећајност	-	4	4
	Упорност	1	2	3
	Храброст	1	1	2
Негативне	Неискреност	3	-	3
	Себичност	4	-	4
	Неодговорност	1	-	1
	Лењост	1	-	1
	Наивност	2	-	2
	Незрелост	2	-	2
	Тврдоглавост	1	-	1
	Немарност	1	-	1
Непослушност	2	-	2	

Пример описа мушких ликова као домишљатих, маштовитих и радозналих имамо у опису Панчића као дечака и његове љубави према биљкама и према баки: „(...) Још док је био мали, волео је да завирује ђо ѿрави, ѿребројава лишиће у цвећу, ѿрашнике, да се расџијује како се која биљка зове“; али и у опису раздраганости, знатижеље у сусрету са новим или пак забрањеним стварима: „Али је и Панчић, као и сва деца, волео да види баш оно шџо му се брани (...)“ (Читанка за други разред). С друге стране, мушки ликови су описивани и негативним особинама попут неискрености, непослушности и себичности. Примере неискрености имамо код лика Јоце који мами пише писмо, у коме се потписује као учитељ, не би ли добио шећера („Два писма“, Читанка за други разред), Мише који изнова смишља изговоре за кашњење („Зна он унапред“, Читанка за први разред), Аце који не говори истину о својим оценама („Оцене“, Читанка за други разред). Међутим, указивање на одређене грешке не значи да је лик у потпуности описан као негативан или са негативним особинама. У наведеним примерима, Миша је приказан и као домишљат и маштовит јер изнова смишља детаљне и маштовите изговоре за кашњење, Аца је приказан као културан и добро васпитан, што се примећује на основу његовог ослонљавања и разговора са старијима, док је Јоца приказан као добронамеран и упоран у својој намери да добије шећера, што се види и у начину на који се постиди или збуди пред мамом, свестан свог лагања.

С друге стране, била је изражена осећајна и емоционална страна женских дечјих ликова, што је у контрасту са приказом мушких ликова код којих се исте особине нису појављивале. Такав податак може да одговара стереотипној слици жена као осећајних

бића, а мушких као рационалних, будући да су мушки ликови чешће приказани као паметни, сналажљиви, досетљиви, али и несташни. Пример *осећајности* имамо у „Бајци о лабуду“ (Читанка за други разред), у којој „мала“ Снежана, краљица зиме, саосећа са црним лабудом и несебично жели да му помогне. Међутим, иако су женски ликови у анализираним текстовима описани као добри и осећајни, не бисмо рекли да нису заступљени и други епитети и особине. На пример, у поменутом тексту, осим што је добра и несебична, Снежана има и активну улогу јер преузима иницијативу да би дошла до решења (помаже лабуду). На основу свега тога, можемо приметити да девојчице нису нужно приказане као мање паметне и слабије од дечака, само су у њиховом опису више наглашена осећања и нежнија страна. Другим речима, особине које означавају јаке стране и компетентност, попут радозналости, домишљатости и памети, не изостају ни код женских ликова, с тим што су нешто наглашеније код мушких ликова. То се коси са резултатима других истраживања који показују да су јунакиње најчешће описане као лепе, уплашене, слабе, а мушки јунаци као паметни, храбри и поносити (Nair & Talif, 2010; Turner-Bowker, 1996). На пример, у једном истраживању, придев *йамешан* коришћен је само у опису мушких ликова (Nair & Talif, 2010), док у текстовима које смо ми анализирали то није био случај. Једно од објашњења те несугласности је то што смо се у нашем истраживању фокусирали само на децу као јунаке, док су у другим истраживањима анализирани и ликови одраслих.

Закључак

У нашем истраживању смо дошли до увида да су у текстовима значајно заступљенији мушки него женски ликови. Такође, јунакиње су чешће имале споредну улогу, за разлику од мушких јунака који су углавном имали главну улогу, ако би се појавили у тексту. У начину на који су описани ликови увиђамо да су дечаци чешће описани као радознали, домишљати и сналажљиви. Такве особине су имали, али ређе, и женски ликови. Другим речима, девојчице нису нужно приказане као слабије и некомпетентне. Међутим, разлика је видљива у томе што су девојчице најчешће описане као добре и осећајне, док се исте особине нису наглашавале код дечака. Осим тога, за разлику од дечака, девојчице у тексту нису испољавале негативне особине и поступке. То повлачи многа питања и дилеме као што је да ли девојчице немају или не смеју да имају негативне особине. Једно од могућих интерпретација је да такво веровање одражава једноставност са којом су описани женски ликови. Уместо сложености, наилазимо на упрошћен приказ карактера женских ликова. С друге стране, на основу тога што су у описима дечака биле и позитивне и негативне особине и добри и лоши поступци, стиче се утисак комплексности карактера јунака, што даје веће варијације у особинама, осећањима и поступцима са којима читаоци могу да се идентификују. До увида да су женски ликови позитивније вредновани него мушки дошло се и у истраживању које се бавило родним стереотипима у илустрованим књигама за децу. Ауторка пружа и једно од могућих објашњења тога да су женски ликови позитивније вредновани у оним ситуацијама када испуњавају своју стереотипну улогу. Како ауторка наглашава, то питање је отворено за даља преиспитивање и истраживања (Turner-Bowker, 1996).

На основу претходних увида, поставља се питање критеријума у избору текстова који ће ући у садржај читанке. Међутим, важно је напоменути да су то текстови који имају културни и васпитни значај. Наиме, текстови из читанки написани су у одређеном историјском тренутку те одражавају вредности тог периода. Такође, помоћу њих остварују се многи васпитно-образовни циљеви попут: развијања осећаја за естетику, развијања читалачких навика, богаћења маште и литерарног сензибилитета (Stakić, 2017). Према томе, није нам намера да укажемо на то да одређене текстове треба избацити из читанки или направити селекцију текстова како би се обезбедила равноправност у приказу родова. Уместо тога, желели бисмо да овим радом инспиришемо читаоце да преиспитају своје конструкције или да подстакнемо савремене ауторе да промишљају о начину на који приказују мушке и женске ликове, преиспитују да ли одређене епитете преписују само мушким, а одређене само женским ликовима, да ли и једни и други ликови имају подједнак опсег и спектар активности, емоција и особина и слично. Осим тога, налази овог истраживања могу имати важне импликације и за рад наставника и учитеља. Приликом анализе и обраде књижевних текстова, наставници могу организовати часове тако да подстакну освешћивање и преиспитивање стереотипа у приказивању мушких и женских ликова. То може укључивати дискусију са децом о томе колико су књижевни ликови слични, а колико различити данашњој деци, шта би било да су ликови другачији, да имају другачије особине и тако даље.

На крају бисмо напоменули да све наведено, сви кодови и језичке карактеристике до којих смо дошли анализом нису објективне чињенице већ продукт нашег тумачења и интерпретације, што је и једно од ограничења истраживања. Из тог ограничења произилази и потреба за опсежнијом анализом приказа мушких и женских ликова у књижевним текстовима за децу, али и у другим писаним изворима са којима се деца сусрећу, као што су уџбеници, часописи за децу, романи, као и у различитим медијима попут цртаних филмова за децу, телевизијских емисија, филмова и тако даље. Једно од питања које би било значајно и подстицајно даље истражити јесте како деца конструишу значења родова на основу читања књижевног текста и на који начин граде идентитет. С друге стране, значај овакве и сличних анализа, из призме постструктуралистичке теорије, налазе се у самом процесу преиспитивања појмова које често узимамо здраво за готово. Из тог разлога, овим радом желимо да подстакнемо преиспитивање појмова мушко и женско дете и да укажемо на важност рефлексије у образовању. Само преиспитивањем и рефлексијом можемо осветлити значења која придајемо одређеним одредницама и разумети дискурсе којима смо окружени.

Литература

- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Zepster.
- Brugelles 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 udžbeničkoj literaturi za osnovnu školu u Srbiji. *Norma*, 21(2), 375-389.

Примљено: 20. 12. 2021.

Коригована верзија примљена: 30. 03. 2022.

Прихваћено за штампу: 05. 04. 2022.

Прилог број 1 – Списак књижевних текстова из читанке за први разред *Маша и Раша – различак* (Klett, 2019)

1. „Први дан у школи“ – Бора Ољачић
2. „Свети Сава и ђаци“ – народна прича
3. „Два друга“ – Лав Толстој
4. „Неће увек да буде први“ – Александар Поповић
5. „Тужибаба“ – Душан Радовић
6. „Јоца вози тролејбус“ – Драган Лукић
7. „Зна он унапред“ – Гвидо Тартаља
8. „Ноћни ћошак“ – Весна Ћировић Бутрић
9. „Дум-дум Оливер и његов бубањ“ – Игор Коларов
10. „Дан када је јутро било слово“ – Ћуро Дамјановић
11. „Мали коњаник“ – Јован Јовановић Змај
12. „Мали Брата“ – Јован Јовановић Змај
13. „Маша и медвед“ – руска народна бајка

Прилог број 2 – Књижевни текстови из читанке за други разред основне школе (*Logos*, 2019)

1. „Два писма“ – Александар Поповић
2. „Слатка математика“ – Ана Миловановић
3. „Кад дедица не зна да прича приче“ – Ћани Родари
4. „Једном кад је један дечак зевнуо“ – Дејан Алексић
5. „Прстен на морском дну“ – Десанка Максимовић
6. „Прича из ормара“ – Бранко Стевановић
7. „Шаренорепа“ – Гвоздана Олујић
8. „Свети Сава и отац и син“ – народна прича
9. „Седам прUTOва“ – народна приповетка
10. „Принцеца на зрну грашка“ – Ханс Кристијан Андерсен
11. „Бајка о лабуду“ – Десанка Максимовић
12. „Девојчица са шибицама“ – Ханс Кристијан Андерсен
13. „Божић Батини цртежи“ – Десанка Максимовић
14. „Оцене“ – Гвидо Тартаља

15. „Прича о детињству“ (одломак) – Никола Тесла
16. „Бркљача“ – Весна Видојевић Гајовић
17. „Деда Милоје“ – Градимир Стојковић
18. „Ја сам био срећно дете“ – Драгомир Ђорђевић
19. „Траве говоре бакиним гласом“ – Десанка Максимовић

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 приглашаем читателей к дальнейшему обсуждению и более широкому анализу детских персонажей в литературе и других продуктах культуры.

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

О приступима дефинисању и операционализацији појма безбедности у школи

Виолета Тадић¹

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Апстракт У раду се разматрају различити приступи дефинисању и операционализацији појма безбедности у школи са намером да се идентификују основне концептуалне и операционалне дилеме и проблеми које указује на значај појма и његовој адекватној одређењу збој импликација које он носи за разумевање појаве, као и на важности изражавања и креирања политика школе. Основна проблематика рада сажета је у три питања: појмовно одређење безбедности у школи, проблем операционализације и проблем изражавања. У разматрању првог питања, ауторка је настојала да појмовно одреди безбедност у школи, указујући на шире и уже одређење самог појма, његово разликовање са другим, сродним појмовима и концептуалне дилеме које њом приликом настају. Проблем операционализације појма представљен је помоћу три приступа идентификовања димензија безбедности у школи: приступ менаџмента ризика; приступ повезан са насиљем у школи и приступ креирања школске средине усмерене на учење. У последњем одељку рада, који се бави проблемом изражавања, приказане су тешкоће са којима су се израживачи сусретали приликом спровођења изражавања безбедности у школама. У закључку се констатира да само јасно дефинисан и утемељен концептуални оквир, дефинисање израживачких циљева, односно одабир оних понашања и доживљаја релевантних за њему, његово вредновање карактеристика културне средине и узраста ученика могу водити ка адекватном одабору и одређењу индикатора безбедности у школи и остварењу тешкоћа у њеној операционализацији и мерењу.

Кључне речи: безбедност у школи, сигурност, школска клима, вршњачко насиље.

1 tadicv33@gmail.com

Увод

Појам безбедност у школи различито се дефинише у научној и стручној литератури, што отежава разумевање и приступ самом појму, поређење резултата различитих истраживања и руковођење безбедношћу васпитно-образовног процеса. Стога је циљ овог рада разматрање различитих типова дефиниција и операционализација појма безбедности у школи тако што ће се издвојити типови дефиниција и размотрити њихов значај у односу на сличне појаве важне за васпитно-образовни процес у школама.

Функција школе као социјалног окружења у којем се процес учења одвија у присуству вршњака и школског особља јесте стварање одрживе, позитивне школске климе која подстиче развој и учење младих. Такву школску климу карактеришу норме, вредности и очекивања која доприносе да се сви учесници васпитно-образовног процеса у школском окружењу осећају социјално, емоционално и физички безбедно (National School Climate Council, 2007).

Абрахам Маслов је зачетник идеје о повезаности сигурног окружења и психолошког развоја деце и адолесцената. У Масловљевој хијерархији мотива, потреба за сигурношћу представља једну од основних људских потреба и налази се на другом месту, након физиолошких потреба (Maslow, 1970). На основу тог полазног концепта, Маслов је у својој теорији претпоставио да успостављање безбедног школског окружења служи као основна компонента неопходна за учење и развој ученика (Thapa et al., 2013; True, 2020). Другим речима, успостављање безбедног школског окружења омогућава ученицима да преусмере пажњу са питања безбедности на школско постигнуће (McCown et al., 1996).

Услед постојања узајамног односа, поједини аутори о насиљу и виктимизацији у школи говоре у контексту школске климе (Reynolds, 2019). Иако постоје различите дефиниције школске климе, у већини њих се указује да је школска клима сложена мера безбедности у школи, школског постигнућа и школског окружења (Bradshaw et al., 2014; Reynolds, 2019; Thapa et al., 2013; Van Horn, 2003). Према мишљењу неких аутора, безбедност у школи се протеже даље од лошег понашања и физичке агресије и обухвата школску климу, академску ефикасност и задовољење потреба ученика и породице (Mayer & Cornell, 2010; True, 2020). Насупрот томе, други приступ представља уже појмовно одређење безбедности у школи, према којем се тај појам дефинише непостојањем претњи и насиља (Duke, 2002). Имајући у виду тај комплексан узајамни однос, концептуално и операционално преплитање школске климе и безбедности у школи налаже потребу да се безбедност у школи пажљиво концептуализује и да се јасно одреде њени кључни показатељи – индикатори.

Преглед истраживања појма безбедност у школи

Бројне евалуационе студије биле су усмерене на испитивање повезаности различитих облика асоцијалног понашања, агресије, насиља и криминалног понашања у школи и школске климе (Ђурић, 2020; Ђурић и Поповић Ћић, 2011; Welsh, 2000; Zullig et al., 2010). Скиба и сарадници (Skiba et al., 2006) дошли су до налаза да су управо

поремећаји понашања, попут малтретирања, пресудни фактори који утичу на перцепцију ученика о школској безбедности (True, 2020). Истраживачи су приметили да је опажање школског окружења као небезбедног, због појава узнемиравања и малтретирања ученика и наставника, повезано са одвајањем од школе, повећањем броја изостанака, осећајем застрашивања и страха и лошим академским успехом (Furlong & Morrison, 2000; Grover, 2015). Као посебни фактори на школском нивоу, који утичу на степен малтретирања, издвојени су ниво школске дисциплине, академски фокус и односи између ученика и наставника (Bosworth & Judkins, 2014; Low & Ryzin, 2014; Reynolds, 2019).

Поједини аутори су настојали да утврде који елементи доприносе сигурном школском окружењу. Прегледом литературе, могу се издвојити три елемента (Aleem & Moles, 1993): циљеви (нагласак на академској мисији школе), правила и процедуре (јасни дисциплински стандарди који се чврсто, праведно и доследно спроводе) и клима (етика бриге која одликује међуљудске односе у школи).

У појединим истраживањима су уочени фактори на школском нивоу који утичу на перцепцију безбедности у школи. Међу њима се посебно издвајају поверење, поштовање и партнерство између свих учесника васпитно-образовног процеса. Ученици извештавају о већем степену безбедности када постоји поверење између ученика и одраслих у школи (Mitchell et al., 2018; Williams et al., 2018). Кишанташ и сарадници (Kitsantas et al., 2004) истичу да се ученици који уживају у школи и имају осећај да их наставници поштују осећају сигурније. Тада партнерство између ученика, наставника и заједнице може довести до примене виталних безбедносних компоненти, као што су ефикасне процене потреба, планови одговора на кризе и планови обезбеђења физичке и психолошке сигурности (National Association of School Psychologists, 2015 према: True, 2020).

Улога школе се у највећој мери види у међусобним интеракцијама ученика, наставника и вршњака, па тако различита понашања наставника према ученицима, као и ученика међусобно могу имати различите импликације – једна од њих може бити подстицање агресивног понашања ученика (Bulić, 2018). Због тога је важно истаћи значај педагошког приступа посматрању безбедности у школи – да ли у школи постоји тенденција да се наглашавају и подстичу позитивни облици понашања или негативни облици понашања и њихово сузбијање.

У досадашњем тексту смо приказали укратко значај појма безбедности у школи и указали на то да је важно појмовно и операционално одредити сам појам због импликација које то има за разумевање појаве, истраживања и креирање политика школе.

Појмовно одређење безбедности у школи

Разумевање појма безбедности у школи неодвојиво је од разматрања функционисања школе у целини. Стога неки аутори полазе од разумевања школске средине којој прилазе узимајући у обзир све карактеристике школе које уобличавају средину за учење (Хаба, 2014). Те карактеристике се односе на унутрашњи и спољашњи простор школског окружења. Курскорпи и Гонзалес (Kuuskorpi & González, 2011) дефинишу

школско окружење као комбинацију (система) формалног и неформалног образовања у којима се учење одвија и у школи и ван ње. Томе треба додати и особе које учествују у процесу образовања, а ту спадају запослени школе и особље из шире средине повезано са радом школе (општинске структуре, одељења у министарству и слично), ученици и социјална средина из које долазе (родитељи или старатељи, особље ученичких домова и слично). Сходно томе, издвајају се три битна елемента школе и школске средине: школски простор, школска заједница и школски програм. Прва два елемента се у литератури посматрају као физичка и психосоцијална средина, а са њима се повезује и разматрање појма безбедности у школи (Хаба, 2014). Физичку средину школе чине школске зграде и њени садржаји, другим речима, физичка структура и инфраструктура, локација школе и околно окружење (Wargo, 2004). Безбедност и сигурност повезане са физичком средином школе подразумевају да су објекти и садржаји школе употребљиви, добро одржавани и безбедни у том смислу да спречавају повреде и ограничавају појаву непримерених понашања (Henderson & Howe, 1998). Психосоцијална средина школе обухвата ставове, осећања, вредности и понашања ученика и запослених у школи (Henderson & Howe, 1998). Безбедност и сигурност повезане са психосоцијалном средином школе могу се одредити као непостојање непожељних понашања, као што су дискриминација, малтретирање, насиље, сви облици узнемиравања и кажњавања, или као процеси, као што су јачање самопоштовања, неговање сарадничког понашања са бригом и уважавањем других, промовисање уважавања индивидуалних разлика и културних традиција и неговање међуљудских односа између управе, особља и ученика школе (Voices & Choices, 2003, према: Хаба, 2014).

Такав начин посматрања безбедности у школи ослања се на социоеколошку перспективу школе, односно на еколошку теорију људског развоја. Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 2001) наводи да еколошка теорија ставља нагласак на разумевање развоја узимајући у обзир сложене реципрочне односе између индивидуе као биопсихолошког људског организма и особа у непосредном окружењу. Важан појам у теорији јесу проксимални процеси који представљају трајне обрасце интеракција у непосредном социјалном окружењу (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Социјално окружење укључује све услове, искуства и људске интеракције повезане са људима, а ту спадају становање, образовне могућности, занимање, доступност материјалних добара и богатства, те закони и социјална правила (Monroe, 2004). Безбедност посматрана као еколошки концепт одређена је односом између појединаца и њиховог физичког и социјалног окружења (Hanson et al., 2002). Физичка средина се односи углавном на школске објекте, земљиште и безбедносне системе и процедуре, а психосоцијална средина на психолошку и социјалну климу школе. Тако безбедност повезана са физичком средином подразумева одржавање и надгледање целокупне физичке средине школе, а безбедност повезана са психосоцијалном средином неговање подржавајуће психолошке и социјалне климе стварањем пријатељске, награђујуће и подржавајуће атмосфере, промоцију сарадње и активног учења, забрану свих облика физичког кажњавања и насиља, нетолеранцију малтретирања и узнемиравања, вредновање развоја и стваралачких активности, повезивање школског и кућног живота и стварањем једнаких могућности учешћа за све (Calabrese, 2000; Kennedy, 2004; Skevington, 2003).

Када тако посматрамо појам безбедност у школи, он је неодвојив од појма школска клима. Ванг и Дегол (Wang & Degol, 2015) разликују четири домена школске климе: академски домен, домен заједнице, домен сигурности и домен институционалне средине. Уколико домен сигурности разматрамо у оквиру појма безбедност у школи, неопходно је јасно разграничити места на којима се та два појма раздвајају, односно преклапају. На пример, теоретичари школске климе јасно раздвајају домен заједнице (односно међуљудске односе или социјалне односе) од домена сигурности, док теоретичари безбедности у школи говоре о безбедности физичке средине и безбедности психосоцијалне средине. Многи фактори одређивања појма безбедности психосоцијалне средине односе се на међуљудске односе, што нас наводи на закључак да се појам безбедности психосоцијалне средине у великој мери преклапа са доменом заједнице у појму школске климе.

Прво ћемо разграничити значење појмова безбедност и сигурност. Често се ти термини користе да означе исте или сличне појаве. Сигурност се схвата као ситуација или стање које није опасно и које је лишено претњи, односно као осећање, искуство или опажање које произилази из стања или околине која није опасна – која је сигурна. Безбедност се посматра као стање које је постигнуто, створено или направљено јер су предузете одређене активности или спроведене одређене мере (Хаба, 2014). Другим речима, појам сигурности одражава унутрашњу или психичку реалност човека, а безбедност спољашњу или објективну реалност у којој човек живи (Kordić, 2006). Сигурност би могла негативно да се дефинише као слобода од страха или анксиозности, а безбедност као средина која нема претњи по здравље и живот човека.

Када се практично прилази питању безбедности у школама, она се дефинише на основу мера које се предузимају како би школска средина била слободна од криминала и насиља, а које су повезане са одређеним аранжманима у школи и координацијом напора људи усмереним на смањивање ризика од насиља и повреда (Independent Project Trust, 1999). Мере које се предузимају да би се повећала безбедност у школи не резултирају увек повећањем сигурности ученика. Може се очекивати да мере као што су имплементација познатих и доследних правила и консеквенци у школи резултирају сниженим опажањем нереда, што потврђују нека истраживања (Garofalo, 1979). С друге стране, према неким истраживањима, постојање физичких мера заштите објеката, као што су метал-детектори, закључавање врата, заштитари, резултира повишеним опажањем стреса и нереда (Bachman et al., 2011). Другим речима, ученици се могу осећати мање сигурно у школама које обимно спроводе стратегије „чврсте руке“ (Borren et al., 2011).

Тврдња да школска средина мора бити безбедна да би се осетила или искусила сигурност није потпуно тачна (Хаба, 2014). Очигледно је да треба претпоставити међузависан однос између степена безбедности школске средине и изражености осећања сигурности. Истраживања најранијег детињства и начина на који дете тражи сигуран ослонац у непознатој, страног ситуацији указују на два основна типа привржености (или афективне везаности): сигурну и несигурну (Ainsworth et al., 1978). Другим речима, ученици који имају несигурну приврженост другачије ће опажати школску средину од ученика који имају сигурну приврженост, независно од степена безбедности школе.

Поједина одређења безбедне школе заснивају се на жељама школске заједнице, што такође нагиње психолошком приступу размишљању о безбедности у школи. Тако се истиче да родитељи желе да њихова деца буду сигурна, наставници желе да предају без страха од репресалија, руководиоци желе да створе и одрже средину усмерену на постигнућа, а ученици желе окружење које их подржава и стимулише (Calabrese, 2000). Када би те жеље биле испуњене, то би значило да сви имају осећање сигурности у школи и да доживљавају школу као безбедну средину. Важан фактор за осигурање безбедности у школи представљају политички утицаји и начин финансирања. На политике образовних промена утичу шире социјалне или политичке идеологије, које се одражавају на руководиоце школа (Spring, 2011). Уобичајено је да пројекти образовних промена резултирају препорукама и примерима најбоље праксе. Наглашава се значај свеобухватних интегрисаних приступа како би се адекватно пришло проблему безбедности у школи јер појединачна решења не могу да буду и стварно решење проблема (Devos et al., 2018). На руководство школе не утичу само спољашњи већ и унутрашњи фактори. Осећај сигурности у школској заједници утиче на способност руководства да успешно оствари своју мисију (True, 2020). Изостанци из школе су добар показатељ понашања који говори о осећају сигурности. Ученици који су забринуте за своју безбедност чешће ће изостати из школе, а кад је похађају, осећаће страх док су у школи. Истраживања указују на пораст страха ученика адолесцената од напада или повреда током школовања (Furlong & Morrison, 2000). На основу ових разматрања о појмовима безбедности и сигурности, сматрамо да безбедност у школи треба посматрати као шири и обухватан појам и да посебно треба разликовати факторе који доприносе сигурној школи и индикаторе којима се утврђује степен безбедности у школи. Сигурност представља само један аспект безбедности у школи којем се прилази из перспективе унутрашњег психичког доживљаја безбедности у школи.

Проблемом одређивања индикатора којима се мери безбедност у школи бавићемо се у наредном поглављу. Пре него што пређемо на разматрање индикатора, вратићемо се на питање појма безбедности у школи и размотрити два типа дефиниција. Један тип дефиниција уже одређује безбедност у школи позивањем на изостанак претњи и насиља. На пример, безбедност у школи се дефинише као непостојање претњи по добробит ученика које произилазе из људског деловања, било да је субјект сам ученик (нпр. злоупотреба супстанци) или неко други (нпр. физички напад) (Duke, 2002). Други пример уже одређења безбедности у школи је да она означава могућност да наставници предају, ученици уче, а остало особље ради у топлом и пријатном окружењу, слободном од застрашивања и страха од насиља, исмевања, узнемиравања и понижавања; где су сви физички и психолошки сигурни (Squelch, 2001). Безбедност у школи односи се на обим до којег је школска средина слободна од насилних поступака, претњи, повређивања и ризика од емоционалне или физичке виктимизације. Ученици који се осећају сигурно у школи способнији су да током боравка у школи ангажују своје емоционалне и когнитивне ресурсе, да се укључе у процес учења и посвете школском раду (Astor et al., 2010).

Други тип дефиниција шире одређује безбедност у школи. На пример, безбедност у школи се не односи само на питања лошег понашања и физичке агресије већ и на школску климу, академски ангажман и задовољавање потреба ученика и породице

(Mayer & Cornell, 2010). Или, безбедност у школи означава укупну школску климу која ученицима, наставницима, руководству, особљу и посетиоцима омогућава да негују међусобне односе на позитиван начин, без претњи, што одражава образовну мисију школе и истовремено јача позитивне међуљудске односе и лични развој (Bucher & Manning, 2005). Други тип дефиниција отвара могућност да се појам безбедност у школи преклопи са појмом школске климе, што знатно отежава њихово разликовање. Сходно томе, може се закључити да би употреба ужег одређења безбедности у школи олакшала разграничење тог појма од школске климе и самим тим пружила могућност истраживања њихове међусобне повезаности и утицаја.

Проблем операционализације појма безбедности у школи

Безбедност у школи је комплексан појам, али и практичан и применљив појам, повезан са функционисањем школе, због чега се приступи идентификовању димензија безбедности у школи разликују. Ради јасног и целовитог сагледавања феномена безбедности у школи, крритичким промишљањем смо концептуализовали три типа приступа с обзиром на постављени циљ. Први приступ је повезан са менаџментом ризика и усмерен је на идентификовање свих ризика који могу угрозити функционисање школе и здравље и добробит учесника у васпитно-образовном процесу. Други тип је повезан са питањем насиља у школи и усмерен је на идентификовање свих фактора који утичу на повећање, односно смањење, насиља у школи. Трећи тип се тиче креирања школске средине усмерене на учење и повезан је са идентификовањем фактора који доприносе осећању сигурности у школи што се посматра као предуслов за академска постигнућа. У даљем тексту ћемо приказати примере три приступа идентификовања димензија безбедности у школи.

Приступ менаџмента ризика

Менаџмент ризика можемо одредити као процес идентификације, анализе, процене и одабира стратегија превенције и сузбијања безбедносних ризика. Приступ менаџмента ризика карактеристичан је за образовни систем у Републици Србији. Поједини аутори разликују три значајна аспекта тог приступа (Ђурић, 2008):

- физичко-технички аспект (систем унутрашњег и спољашњег обезбеђења школе),
- социјално-психолошки аспект (социјална клима у школи) и
- квалитет сарадње школе са родитељима, институцијама локалне заједнице и ширим друштвеним окружењем.

За сваки аспект се анализирају посебни параметри. Физичко-технички аспект безбедности у школи процењује се на основу следећих параметара (Ђурић, 2008):

- архитектонске карактеристике и грађевинска конструкција школског објекта,
- карактеристике школског дворишта и ближег окружења школе,
- хигијена у школи и могућности нарушавања здравља,

- карактеристике и могућности постојећих мера заштите,
- ниво знања ученика и запослених о опасностима и мерама заштите.

Параметри за процену социјално-психолошког аспекта безбедности у школи усмерени су на анализу елемената социјалне климе, као што су квалитет међуљудских односа, виктимизација, опажање безбедности школе, постојање програма превенције и редукције насилног понашања (Ђурић, 2008). Осим тога, посебна пажња се усмерава на предвиђање агресивног и насилничког понашања на основу знакова раног и непосредног упозорења. Знакови раног упозорења су (Ђурић, 2008): повученост из друштва; прекомерно осећање изолованости и усамљености; прекомерно осећање одбачености; бивање жртвом насиља; осећање малтретираности и прогоњености; незаинтересованост за школу и слаб успех у школи; изражавање насиља у писаним радовим и цртежима; неконтролисан бес; обрасци импулсивног понашања; историјат дисциплинских проблема; историјат насилног понашања; нетолерантност према различитостима и постојање предрасуда; употреба дрога и алкохола; припадност делинквентним групама; доступност, поседовање и употреба ватреног оружја; озбиљне претње насиљем. Ти индикатори су, пре свега, повезани са психолошким благостањем учесника васпитно-образовног процеса, који могу послужити као основ за предвиђање насилничког понашања. Осим на знакове раног упозорења, указује се и на знакове непосредног упозорења (Ђурић, 2008): озбиљан физички сукоб са вршњацима или члановима породице; уништавање имовине; изражен бес у неважним ситуацијама; изношење детаљног плана за остваривање претње смртоносним насиљем; поседовање и/или употреба ватреног и другог оружја.

Параметри који се користе за процену нивоа успостављене сарадње школе са широм заједницом јесу квалитет сарадње са родитељима и специјализованим институцијама за социјално старање и негу, сарадња са одговарајућим институцијама у локалној заједници те однос школе и државе (Ђурић, 2008).

У литератури налазимо и друге поделе индикатора ризика од насиља у школама. Разликују се фактори шире средине, као што су сиромаштво и проблеми у окружењу; породични фактори, као што су лоше управљање породицом и негативни родитељски узор; школски фактори, као што су слаба укљученост ученика и слабо очекивање успеха; утицај вршњака, и индивидуални фактори, као што су рано антисоцијално понашање и отуђење (Hawkins et al., 1985). Неки аутори разликују нивое континуума ризика: ризици по живот; ризици од физичких повреда; ризици од лично-социјалног застрашивања и претњи; ризици од изолације и одбацивања појединаца; ризици повезани са могућностима и подршком; ризици повезани са школским успехом и продуктивношћу; ризици повезани са личним и социјалним самодетерминизмом (Morrison et al., 1994).

Приступ повезан са насиљем у школи

У приступу који је повезан са насиљем у школи полази се од чињенице да повећана изложеност агресивном понашању утиче на проблеме у школи, као што су слабије академско постигнуће, проблематично понашање и проблеми са похађањем и везаношћу за школу (Henrich et al., 2004). Сматра се да је успостављање добрих

индикатора тренутног стања школског насиља и сигурности неопходно за мерење напретка ка сигурним школама (USDE, 2010). Под агресивним понашањем се подразумевају и анализирају разни облици физичког и вербалног понашања које наноси штету, као што су ударање, гурање, прозивање и слично. Анализирају се и мање уочљиви облици агресивног понашања, као што су одбацивање, искључивање и слични облици виктимизирања који утичу на смањено учешће у разредним активностима и повећане изостанке из школе (Buhs et al., 2006).

У свом истраживању, Педагошки институт Департмана за образовање Сједињених Америчких Држава (USDE, 2010) издвојио је 21 индикатор насиља и сигурности у школи и груписао их у шест категорија.

- Насилне смрти
 1. Насилне смрти у школи и далеко од школе
- Виктимизација ученика и наставника без фаталног исхода
 2. Учесталост виктимизације у школи и ван школе
 3. Распрострањеност виктимизације у школи
 4. Претње и повреде оружјем у школи
 5. Наставници којима се прети повређивањем или су физички нападнути од стране ученика
- Школско окружење
 6. Насилни и други злочини у школи и они који су пријављени полицији
 7. Проблеми са дисциплином о којима извештавају школе
 8. Извештаји ученика о насилничким групама у школи
 9. Извештаји ученика о доступности дрога у школи
 10. Извештаји ученика о обраћању речима пуним мржње и гледању графита са говором мржње
 11. Малтретирање у школи и сајбер-малтретирање ван школе
 12. Извештаји наставника о школским условима
- Туче, оружје и недозвољене супстанце
 13. Физичке борбе у школи и ван ње
 14. Ученици носе оружје у школи и ван ње
 15. Ученици употребљавају алкохол у школи и ван ње
 16. Ученици употребљавају марихуану у школи и ван ње
- Страх и избегавање
 17. Перцепције ученика о личној безбедности у школи и ван школе
 18. Извештаји ученика о избегавању школских активности или одређених места у школи
- Дисциплина, сигурност и мере безбедности
 19. Озбиљне дисциплинске радње које предузимају школе
 20. Мере безбедности и заштите које предузимају школе
 21. Извештаји ученика о мерама безбедности и заштите виђеним у школи

У истраживању насилништва и виктимизације у средњим школама Србије издвојена су три фактора (Dinić i sar., 2014):

- физичко насиље (виктимизација),
- вербално насиље (виктимизација) и
- релационо насиље (виктимизација).

Физичко насиље се односи на склоност директном и индиректном физичком насиљу, као што су облици тежег или лакшег физичког насиља над жртвом или предметима који припадају жртви. Вербално насиље је исмевање, употреба погрдних имена и викање на другог. Релационо насиље чине индиректни облици насиља који имају циљ да наруше социјалне релације жртве; то су облици понашања као што су оговарања, трачарења, сплеткарења, игнорисање и наговарање других на социјалну изолацију жртве.

Приступ који је повезан са креирањем школске средине усмерене на учење

У оквиру приступа који је повезан са креирањем школске средине усмерене на учење издвајају се три специфична приступа. У првом виду се као фактори који утичу на безбедност у школи издвајају: школски простор и објекти школе, шире окружење (просторно и институционално), руковођење, академски аспект, међуљудски односи и психички доживљај сигурности учесника школске заједнице. Сматрамо да је тај приступ јасан, због доброг груписања индикатора, и обухватан, јер садржи све битне факторе. Међутим, пажњу привлачи приступ у којем се фактори сажимају у три елемента који доприносе сигурном школском окружењу (Aleem & Moles, 1993): циљеви (нагласак на академској мисији школе), правила и процедуре (јасни дисциплински стандарди који се чврсто, праведно и доследно спроводе) и клима (етика бриге која руководи међуљудским односима у школи). Тим факторима треба додати и окружење школе, јер резултати истраживања указују на то да је сигурна заједница предуслов за сигурну школу (Kitsantas et al., 2004). Показало се да се изложеност насилном понашању у стамбеним четвртима у којима ученици живе преноси на школу, тако да школски микросмос може бити „контаминиран“ искуствима и понашањем које ученици доносе у своје школе (Lorion, 1998).

На крају издвајамо и приступ који се ограничава на анализу фактора који утичу на опажање безбедности у школи. Издвојени фактори су сврстани у следеће категорије (True, 2020): школска клима, питања усмерена на студенте, психолошки фактори, припрема, образовање/изградња знања, животна средина (физички), технологија, развој политика, оружје, спровођење закона, ефикасно вођство те здравље и добробит.

Посматрање безбедности у школи као мултидимензионалног појма те разликовање назначена три приступа и великог броја њихових димензија ствара тешкоће приликом операционализације и мерења ове варијабле. Иако се, из приложеног, чини да је суштина појма безбедности у школи јасна, склоност појединих аутора да уведе велики број индикатора, најчешће само на основу теоријског промишљања које остаје

недовољно потврђено емпиријским проверама и подвргнуто методолошким критикама, теоретичарима и истраживачима оставља утисак неразумевања саме појаве. Из тог неразумевања може да проистекне проблем (не)адекватне операционализације и мерних инструмената, који доводи у питање релевантност и валидност спроведених емпиријских истраживања и добијених налаза. Стога је значајно да избор индикатора буде непосредно условљен јасно дефинисаним концептуалним оквиром, постављеним истраживачким циљевима те специфичностима културне средине и узраста испитаника.

Проблем истраживања безбедности у школи

За свако истраживање је важно да има полазни основ у емпиријски проверљивим концептуалним оквирима (Astor et al., 2010). У претходном тексту смо се осврнули на уже и шире одређење безбедности у школи и приказали три приступа операционализацији појма. У овом одељку ћемо приказати и друге проблеме који се јављају приликом организовања истраживања безбедности у школама.

Поједини аутори разликују два главна приступа која су корисна за одређивање безбедности у школи (Kitsantas et al., 2004). Заговорници првог приступа разликују перспективе процене безбедности у школи: из угла различитих актера школског рада (нпр. ученици, наставници, особље) или из угла различитих актера ван школе (нпр. родитељи). Присталице другог приступа полазе од статистичких извештаја о одређеним инцидентима у школи. Оба приступа дају важне податке и не могу се изоставити јер и у случају ниског степена школског насиља ученици могу да се осећају недовољно сигурно у школи.

Истраживачи, такође, имају у виду да у школама функционишу различите групе учесника, као што су ученици, наставници, особље, родитељи и остали релевантни субјекти. Свака од тих група може имати своју јединствену перспективу школског насиља и своје мишљење о томе како се поставити према проблемима безбедности у школи. Анализа разлика и сличности између гледишта различитих група учесника може допринети разумевању функционисања школе и одрживости програма превенције насиља у школи. На пример, највеће разлике између извештавања о школском насиљу ученика, наставника и директора постоје у школама које имају више степене виктимизације (Benbenishty & Astor, 2005).

Већина истраживања је усмерена на испитивање физичког и директно вербалног агресивног понашања, а слабије је усмерена на индиректно агресивно понашање (Goldstein et al., 2008). Такође, врло мало истраживања настоји да испита како ученици доживљавају улогу заједнице у њиховој безбедности у школи. Испоставило се да су важни фактори на основу којих ученици опажају школу као сигурну спадају опажена сигурност у комшилуку и опажена сигурност школе у односу на окружење (Kitsantas et al., 2004). То говори у прилог чињеници да су безбедносни проблеми у школи најчешће одраз постојећих социјалних проблема и да њихово решавање те постизање задовољавајућег степена безбедности у школи захтева, најпре, њихову јасну идентификацију и истраживање, као и координисано учешће и сарадњу свих учесника васпитно-образовног процеса.

Два се разлога наводе као аргумент да теорије школског насиља и сигурности треба да се фокусирају на школски контекст. Као прво, социјални контекст школе је миље у којем се одвија сложена социјална динамика насиља и виктимизације у школи. Као друго, чињеница да школе имају јединствену позицију у друштву јер су у великој мери одговорне за образовање и социјализацију младих указује на њихову моћ да обликују начин на који млади доживљавају безбедност у школи, али и да утичу на осигурање/степен исте.

Све је већи консензус међу истраживачима школског насиља да треба концептуално и емпиријски документовати контекст школског насиља (Astor et al., 1999). То значи да све облике насиља повезане са школским социјалним контекстом треба разумети одвојено, али и у целини (Astor et al., 2010). Разумевање истовременог јављања различитих облика насиља захтева прецизне дефиниције пропраћене развојем и употребом поузданих и валидних инструмената који мере управо таква понашања (Astor et al., 2010). Примери недоследности и недовољности су када се за мерење малтретирања користе само три или четири тврдње (Akiba et al., 2002; Nansel et al., 2001) или се термини малтретирање и школско насиље користе наизменично (Meयर-Adams & Conner, 2008). Последице „лабаве“ употребе појмова су замагљивање слике школског насилничког понашања и слабљење покушаја имплементације адекватно фокусираних интервенција (Smorti et al., 2003).

Поменути проблеми и приступи истраживању безбедности у школи показују комплексност приступа и тенденцију да се безбедност у школи посматра у школском социјалном контексту, да се води рачуна о различитим учесницима јер они имају различита опажања и утицај на безбедност у школама, да се води рачуна о међузависности одређених појава, на пример, физичке заштите и ученичког доживљаја сигурности и слично. Већ откривене правилности значајне су за планирање будућих истраживања и обликовање школских политика безбедности у школама.

Закључак

Потреба за холистичким приступом проучавању безбедности у школи проистекла је из чињенице да је она важан елемент контекста у којем се одвија васпитно-образовни процес. Разумевање појма безбедности у школи постаје неодвојиво од разматрања функционисања школе у целини. Ипак, управо та веза води ка концептуалним и операционалним забунама и дилемама. На пример, да ли се безбедност у школи изједначава само са безбедношћу физичке и/или психосоцијалне средине? Ако пођемо од разматрања еколошке перспективе школе, безбедност је одређена односом између појединца и његовог физичког окружења. Другим речима, физичко окружење је важан елемент за изградњу безбедног психосоцијалног окружења и само придавање важности једном или другом те ограничавање на појединачно истраживање замагљује подробно разумевање безбедности у школи.

С друге стране, поистовећивање безбедности у школи искључиво са безбедном психосоцијалном средином отвара нову дилему: да ли се између безбедности у школи и школске климе може ставити знак једнакости? Видели смо да је могуће дати

потврдан одговор ако пођемо од ширег одређења безбедности у школи, које обухвата школску климу, академски ангажман и задовољавање потреба ученика и породице, а не само питања лошег понашања и физичке агресије. Тако можемо закључити да би одређење теоретичара и истраживача за уже одређење безбедности у школи олакшало разграничење тог појма од школске климе, а самим тим пружио могућност истраживања њихове међусобне повезаности и утицаја. Обратно, када је у питању разграничење појмова безбедност и сигурност у школи, које се такође наметнуло приликом критичког разматрања, сматрамо да је адекватније посматрање безбедности у школи као ширег и обухватнијег појма, док би сигурност била само један њен аспект.

Чини се да су ове концептуалне недоумице довеле до већ поменутог проблема (не)адекватне операционализације. Различита, често недовољно јасна и утемељена теоријска разматрања безбедности у школи резултирала су тенденцијом појединих аутора да у дефиницију уводе бројне индикаторе који одражавају суштину и садржину самог феномена. Наиме, само дефинисање великог броја индикатора нужно не може водити закључку да безбедност у школи јесте (и само) оно чиме је аутори кроз исте представљају. Целовито и обухватно сагледавање безбедносних понашања у школи јесте сложен задатак који захтева да теоретичари и истраживачи безбедности у школи заузму критички став. Само јасно дефинисан и утемељен концептуални оквир, дефинисање истраживачких циљева, односно одабир опсега понашања и доживљаја релевантних за тему, те вредновање карактеристика културне средине и узраста испитаника, као резултат критичког промишљања, могу водити ка адекватном одабиру и одређењу индикатора безбедности у школи те отклањању тешкоћа у њеној операционализацији и мерењу.

Узимајући у обзир запажања наведена у овом раду, чини да је тешко извести конкретан закључак јер сама тема оставља простор за даљу критичку разраду и дискусију теоријске и емпиријске природе. Ипак, изражавамо наду да смо овим радом, скретањем пажње на концептуалне и операционалне дилеме и проблеме, указали на значај појма безбедности у школи и његовог адекватног појмовног и операционалног одређења због импликација које то носи за разумевање појаве, истраживање и креирање политика школе. Такође, надамо се да смо тиме дали смернице за даљи правац бављења том темом теоретичарима и истраживачима, али и свим релевантним учесницима васпитно-образовног процеса (школа, заједница, родитељи и други).

Литература

- 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). Willey.
- 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-vaspitanjskih 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>

Примљено: 25.05.2022.

Коригована верзија примљена: 30. 06. 2022.

Прихваћено за штампу: 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 represented 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.

Примена асистивне технологије за комуникацију у едукацији ученика са сметњама у развоју: самопроцена наставног особља

Ивана Арсенић¹

Одељење за логопедију, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Надица Јовановић Симић

Одељење за логопедију, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Зорица Даничић

Одељење за логопедију, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт

Асистивна технологија (АТ) обухвата широк дијапазон технолошких средстава или система који се употребљавају за унапређивање функционалних способности особа са поремећајима комуникације. Усех ученика са поремећајима комуникације у инклузивном васпитно-образовном раду повезан је са знањем наставног особља о асистивној технологији и поседовањем вештина за њену употребу. Циљ овог истраживања је био да се утврди како учитељи, наставници и дефектолози процењују своје познавање АТ и ниво компетенције за њену употребу и да се уреди ниво компетенција испитаника различитог занимања. Узорак је чинило 136 испитаника оба пола, међу којима је било 31,6% учитеља и 27,2% наставника који су зајослени у редовним основним школама, 25% дефектолога и 16,2% наставника који су зајослени у специјалним основним школама у Београду и Новом Саду. Анализа резултата је показала да испитаници сматрају да су умерено компетентни за примену асистивне технологије и да постоји статистички значајна разлика између нивоа компетенција испитаника разли-

1 ivana.arsenic@yahoo.com

чијој занимања ($F = 18,12, p < .01$). Није утврђена статистички значајна разлика у нивоу компетенцијских наставног особља различитог пола и дужине искуства у настави. Анализа резултата показује да испитаници различито процењују своје нивое знања и вештина за употребу асистивне технологије и да наставном особљу у редовним основним школама недостигаје обука у тој области.

Кључне речи: асистивна технологија, едукација, компетенцијских наставног особља, времећаји комуникације, самопроцена испитаника

Увод

Развој технологије у протеклих неколико деценија променио је начин на који комуницирамо, приступамо информацијама и обављамо свакодневне задатке. Захваљујући технологији учињене су кључне промене и у образовном систему и омогућен је развој различитих техника подучавања и учења. Употреба нових технологија, нарочито асистивне технологије (АТ), олакшава комуникацију ученика са наставним кадром, обраду наставних садржаја, праћење учинка ученика, њихово оцењивање и евалуацију (Marković i sar., 2015).

Израз асистивна технологија односи се на помоћне, адаптивне и рехабилитационе технологије које су посебно направљене или прилагођене да служе као техничка помоћ особама са сметњама у развоју (Chukwuemeka & Samaila, 2020). АТ подразумева сваки предмет, део уређаја, модификације комерцијалних система и уређаје који се употребљавају за повећање, одржавање или унапређивање функционалних способности особа са сметњама у развоју (Jovanović Simić, 2007). У учионици постоји много различитих начина примене АТ, зависно од индивидуалних потреба ученика. Уређаји који се користе у учионицама могу бити једноставни, као што су увећани симболи на тастатури рачунара или различите величине фонта, који се користе за децу са оштећењем вида, или то могу да буду много сложенији уређаји (Logwood & Hadley, 1996). Такође, то може да буде дисплеј са иконичким симболима или адаптирана тастатура са алфанумеричким симболима (Arsenić i sar., 2017). Ученици са комуникативним и когнитивним дефицитима могу боље да изразе своје мисли и потребе помоћу комуникационе табле, система за комуникацију разменом слика (нпр. Picture Exchange Communication Systems – PECS), помоћу компјутера или других уређаја са говорним аутопутем (Cook et al., 2011; Zhang, 2000). Адекватно одабрана и адекватно примењена АТ може да допринесе самосталности, самопоуздању и квалитету живота ученика. Због тога је веома важно да се повећавају знање и искуства професионалаца у тој области.

Знање о АТ и могућностима професионалног развоја у литератури се непрекидно истичу као кључни за успешну примену АТ (Alkahtani, 2013). С друге стране, недостатак обуке наставног особља представља препреку за употребу АТ у учионици (Atanga et al., 2020). Потпуно укључивање ученика који су корисници АТ у школске заједнице представља јединствен изазов за наставнике у учионици и остале чланове образовног тима који их подржавају те захтева њихове заједничке напоре (Arsenić i sar., 2020). Наставно особље би требало да зна шта представља АТ и које врсте АТ су доступне за задовољавање одређених функционалних потреба ученика са различитим врстама

сметњи и поремећаја (King & Allen, 2018). Осим тога, наставно особље би требало да буде упознато са тим ко, како и када треба да користи АТ (Dukić, 2017). Због тога је једно од кључних питања имплементације АТ у наставни план и програм да ли наставно особље поседује потребан ниво знања и вештина за ефикасну примену АТ (Ajuwon et al., 2016). Осим коришћења објективних метода за процену знања наставног особља, важно је да се узме у обзир и како наставно особље процењује своје познавање АТ и ниво компетентности. Уколико наставно особље сматра да не поседује способности да достигне одређени ниво успешности у коришћењу АТ, вероватно је неће ефикасно применити у раду са ученицима (Jones et al., 2019).

Да би се одредила успешност наставног процеса и остварили образовни циљеви, важно је проценити компетентност наставног особља. Компетенције се односе на скуп вештина којима би наставно особље требало да овлада како би успешно одговорило на различите образовне потребе ученика са сметњама у развоју (Zamri & Hamzah, 2019). У едукацији ученика са поремећајима комуникације, компетенције наставног особља се односе на стицање способности за интеграцију технологије у процес наставе и учења. Компетенције обухватају и развој знања и вештина у областима рачунарске писмености, опште технологије (нпр. проблеми, препреке и решења), закона, потреба ученика, уређаја и услуга, начина интеграције у наставни план и програм, ресурса, сарадње и евалуације. Компетенција, у том смислу, подразумева како наставник комбинује и примењује релевантне облике АТ како би олакшао неколико процеса у настави и учењу (Zhou et al., 2011). Другим речима, наставно особље које поседује висок ниво знања, вештина и стручности у коришћењу АТ компетентније је у процесу технолошке интеграције. Дакле, компетентност наставног особља у коришћењу АТ односи се на оно што би наставно особље требало да зна и што би могло да уради са било којом врстом АТ у образовном окружењу у било ком тренутку (Onivehu et al., 2017). Осим тога, и сами ученици са поремећајима комуникације морају да постану компетентни за употребу АТ како би имали бољи приступ образовању, информисању, запошљавању и независности. Да би стекли вештине у коришћењу АТ, ученике би требало да подучава наставно особље са одговарајућим компетенцијама за употребу АТ (Ajuwon et al., 2016).

На ниво компетентности наставног особља и њихов однос према употреби АТ могу да утичу социодемографске одлике, а то су, пре свега, пол и дужина искуства наставног особља у едукацији ученика (Onivehu et al., 2017; Thomas & Stratton, 2006). Тако је, на пример, показано да наставно особље са дужим радним стажом чешће користи технологију у учионици. Ипак, наставно особље са дужим радним стажом углавном користи технологију како би испунило очекивања надређених, родитеља и ученика, док мање искусно наставно особље користи технологију зато што верује у њену ефикасност (Baek et al., 2008). Наставно особље са вишегодишњим искуством има боље вештине у организацији рада у учионици и боље познаје начине на које може да промени наставни план и програм уз употребу технологије. Они су и искуснији у одабиру стратегија подучавања ученика, што им пружа прилику да лакше науче како да користе АТ у раду са ученицима којима је она неопходна (Lamond & Cunningham, 2020). С друге стране, наставно особље са краћим радним стажом се, иако има већи ниво технолошких вештина, усредсређује на своју нову улогу предавача због чега им-

плементација АТ добија секундарни значај (Lau & Sim, 2008). Ефикасна употреба АТ је уско повезана и са опремом коју наставно особље има, с обзиром на то да је тај фактор, осим нивоа знања, главни узрок недовољне примене АТ (Demirok et al., 2019). Препреке за коришћење АТ се односе на утицај материјалних и нематеријалних фактора. Материјални проблеми могу да буду недовољан број рачунара или недостатак средстава за куповину потребне опреме. Ти фактори, такође, могу да утичу на недовољно обучавање наставног особља (Smith et al., 2009). Када је у питању опремљеност школе, резултати истраживања указују на то да је мали број школа опремљен помоћним средствима, односно да највећи број школа уопште нема помоћна средства (Marković i sar., 2015). Школе су углавном опремљене десктоп и таблет рачунарима, смарт таблама и пројекторима, док мали број поседује прилагођене тастатуре, мишеве и друге уређаје АТ за ученике са поремећајима комуникације. Наставно особље би требало да буде упознато са различитим уређајима АТ и могућностима њихове примене како би могло да задовољи функционалне потребе ученика са поремећајима комуникације у инклузивном образовању (Coleman, 2011). Подједнако је важно и да наставно особље у специјалним школама и специјалним предшколским установама поседује знања о начинима примене АТ јер су ти системи међусобно повезани и на тај начин се обезбеђује континуитет у образовању ученика са поремећајима комуникације.

Циљ овог истраживања је био да се утврди како учитељи, наставници и дефектолози перципирају и процењују своје знање о АТ и ниво компетенције за њену употребу. С обзиром на то да су ученици са поремећајима комуникације укључени у редовно и специјално образовање и да ови системи често раде заједно, међусобно су упоређене субгрупе испитаника различитог занимања како би се утврдило да ли постоји статистички значајна разлика у нивоу компетентности. Такође, испитан је утицај пола и година радног стажа јер се у литератури истиче да те социодемографске варијабле могу да утичу на ниво компетентности наставног особља.

Методолошки оквир истраживања

Узорак

Узорак истраживања је чинило 136 испитаника, међу којима је било 43 учитеља (31,6%) и 37 наставника (27,2%) који су запослени у редовним основним школама и 34 дефектолога (25%) и 22 наставника (16,2%) који су запослени у специјалним основним школама у Београду и Новом Саду. Истраживање је обављено у ОШ „Бранко Радичевић“ и ОШ „Данило Киш“, које су редовне основне школе, и у ОШ „Милоје Павловић“, Школи за ученике оштећеног вида „Вељко Рамадановић“ и ШОСО „Милан Петровић“, које су специјалне основне школе. У категорију наставника у специјалној школи сврстани су и запослени у Школи за ученике оштећеног вида „Вељко Рамадановић“ и у ШОСО „Милан Петровић“, зато што у тим школама у другом циклусу образовања (од петог до осмог разреда) предају предметни наставници који нису дефектолози. ШОСО „Милан Петровић“ из Новог Сада представља ресурсни центар за подршку особама са инва-

лидиром и деци са сметњама у развоју. Школа за ученике оштећеног вида „Вељко Рамадановић“ има капацитет да добије статус ресурсног центра за АТ, што се наводи у Извештају о дигиталној укључености у Републици Србији (Оžеговић *et al.*, 2019). Било је важно да те образовне установе укључимо у узорак, с обзиром на то да је опремљеност школе један од фактора који може да утиче на недостатак обучавања наставног особља и ниво компетентности за примену АТ. У Табели 1 је приказана дистрибуција испитаника у односу на пол.

Табела 1

Дистрибуција испитаника у односу на пол

Пол	N	%
Мушки	20	14.7
Женски	116	85.3
Укупно	136	100

Напомена: N – број испитаника, % – процена

Као што је очекивано, женски пол је више заступљен него мушки пол међу испитаницима различитог занимања. Просечне године радног стажа испитаника су износиле $M = 14,38$ година ($SD = 8,59$). Најкраћи радни стаж је износио годину дана, а најдужи 37 година. Просечни радни стаж учитеља је $M = 13,91$ ($SD = 9,71$), наставника $M = 13,54$ ($SD = 8,28$), дефектолога $M = 14,62$ ($SD = 8,01$) и наставника у специјалној школи $M = 16,32$ ($SD = 7,85$).

Инструменти и процедура

За прикупљање података коришћен је онлајн упитник за самопроцену, који је посебно конструисан за сврху овог истраживања. Упитник је садржао питања о социодемографским одликама испитаника (пол, занимање, место рада и године радног стажа) и 30 тврдњи које су се тичале основних знања о АТ и начинима њене употребе (нпр. *Поседујем знање о коришћењу асистивне технологије као основног дела наставног плана и програма; Моју да прекознам различите уређаје асистивне технологије (нпр. софтверске, хардверске, улазне и излазне уређаје); Поседујем знање о коришћењу евалуационих процена у сарадњи са мултидисциплинарним тимом, у циљу утврђивања која технологија ће најбоље помоћи ученицима у пристицању наставном плану*). Коришћена је Ликертова петостепена скала помоћу које су испитаници исказивали степен слагања или неслагања са сваком од тих тврдњи. На тај начин су процењивали свој ниво знања о АТ и компетенције за њено коришћење. Већи скор на петостепеној скали означавао је виши ниво компетентности испитаника. Поузданост упитника је утврђена израчунавањем Кромбах алфа коефицијента, а прихватљиве вредности тог коефицијента су оне изнад .70. Поузданост ајтема упитника износи .86 за све ајтеме. Истраживање је спроведено у фебруару и марту, а затим у септембру и октобру 2021. године.

Обрада података

Статистичка анализа добијених података вршена је у програму SPSS V21.0 (Statistical Package for the Social Sciences Version 21.0), у коме је формирана база података и урађена обрада добијених резултата. У обради података коришћени су дескриптивна статистичка анализа и тестови статистичког закључивања (једнофакторска анализа варијансе, Пирсонов коефицијент корелације, т-тест, хи-квадрат тест). Ниво вероватноће је установљен на $p < .05$.

Резултати

Просечан ниво компетентности испитаника може да се креће у распону од 1 до 5. С обзиром на то, добијени резултати су показали да испитаници у просеку сматрају да су умерено компетентни за примену АТ са ученицима са сметњама у развоју и поремећајима комуникације ($M = 3,22$, $SD = 0,53$). У Табели 2 је приказана дистрибуција испитаника у односу на пол и просечан ниво компетентности, а у Табели 3 дистрибуција испитаника у односу на занимање и просечан ниво компетентности.

Табела 2

Дистрибуција испитаника у односу на пол и просечан ниво компетентности

Пол испитаника	Ниво компетентности		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Мушки	3,12	0,12	20
Женски	3,24	0,05	116

Напомена: M – просек, SD – стандардна девијација, N – број испитаника

Анализа резултата је показала да не постоји статистички значајна разлика у нивоу компетентности између испитаника мушког и женског пола ($t = -0,92$, $p = .36$).

Табела 3

Дистрибуција испитаника у односу на занимање и просечан ниво компетентности

Занимање	Ниво компетентности		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Учитељи	3,01	0,08	43
Наставници	2,95	0,08	37
Дефектолози	3,58	0,05	34
Наставници у спец. школи	3,53	0,10	22

Напомена: M – просек, SD – стандардна девијација, N – број испитаника

Резултати униваријантне анализе варијансе указују на то да постоји статистички значајна разлика између просечног нивоа компетентности испитаника различитог занимања ($F = 18,12, p < .01$). Резултати Шефеговог теста поређења парова показују да, на основу самопроцене, дефектолози и наставници који су запослени у специјалној школи имају статистички већи ниво компетентности него учитељи и наставници. Са тим резултатом је повезан налаз да постоји статистички значајна разлика између испитаника који су запослени у редовним и специјалним основним школама ($F = 14,25, p < .01$). Наиме, испитаници који су запослени у ШОСО „Милан Петровић“ ($M = 3,63, SD = 0,39$) и ОШ „Милоје Павловић“ ($M = 3,61, SD = 0,12$) имају значајно већи ниво компетентности од испитаника који су запослени у ОШ „Бранко Радичевић“ ($M = 2,99, SD = 0,45$) и ОШ „Данило Киш“ ($M = 2,96, SD = 0,63$). Резултати корелационе анализе показују да не постоји статистички значајна повезаност између дужине радног стажа и просечног нивоа компетентности испитаника ($r = .87, p > .05$).

Анализом појединачних тврдњи на упитнику утврђено је да се половина испитаника претежно слаже са тврдњама да им употреба АТ може помоћи у професионалном развоју и да њена нередовна употреба, с друге стране, може да утиче на вештине у коришћењу АТ. Осим тога, испитаници се претежно или потпуно слажу са тврдњама да је примена АТ у образовању корисна за ученике са сметњама у развоју и да помаже у побољшању њихових функционалних могућности, што указује на то да познају основну намену АТ. Међутим, трећина испитаника се претежно слаже са тврдњом да је њихово разумевање АТ врло ограничено и да им нису познате локалне и међународне установе које пружају технолошку помоћ особама са сметњама у развоју. С друге стране, трећина испитаника се слаже са тврдњом да су упознати са општом АТ за ученике са сметњама у развоју, што указује на одређену контрадикторност у одговорима испитаника. Када ту тврдњу анализирамо у одговорима испитаника различитог занимања, увиђамо да се већина дефектолога и наставника који су запослени у специјалним школама претежно или потпуно слаже, док се учитељи и наставници у редовним школама уопште или претежно не слажу са том тврдњом.

Анализа одговора испитаника на тврдњама које се односе на поседовање знања о АТ показује да се 44% испитаника претежно слаже са тврдњом да поседују знања о употреби АТ у образовању ученика са сметњама у развоју, док се 40% испитаника претежно слаже са тврдњама да поседују знања о подучавању ученика одговарајућој примени и коришћењу АТ у учионици. Додатна анализа је показала да у одговорима испитаника различитог занимања на те тврдње, као и на тврдњу „Упознат сам општом АТ за ученике са сметњама у развоју“, постоји статистички значајна разлика. Већина дефектолога и наставника који су запослени у специјалним школама се претежно или потпуно слаже, док се учитељи и наставници у редовним школама уопште или претежно не слажу са том тврдњом.

У Табели 4 је дат преглед тврдњи на којима је пронађена статистички значајна разлика између одговора испитаника различитог занимања. У Табели 4 су представљене вредности хи-квадрат теста и нивоа значајности.

Табела 4

Статистички значајне разлике добијене у одговорима испитаника различитог занимања на појединим тврдњама

Тврдња	χ^2	p
T4: Познајем ефикасност асистивне технологије.	55,37	< .01
T5: Компетентан/а сам за рад са ученицима са сметњама у развоју.	97,23	< .01
T9: Моје разумевање асистивне технологије је врло ограничено.	70,80	< .01
T11: Поседујем знања о употреби асистивне технологије у образовању.	48,61	< .01
T12: Познајем сву важност асистивне технологије у образовању особа са сметњама у развоју.	53,12	< .01
T13: Поседујем знање о коришћењу асистивне технологије као основног дела наставног плана и програма.	62,23	< .01
T16: Поседујем знање о коришћењу евалуационих процена у сарадњи са мултидисциплинарним тимом, у циљу утврђивања која технологија ће најбоље помоћи ученицима у приступу наставном плану.	46,24	< .01
T17: Упознат/а сам са општом асистивном технологијом за ученике са сметњама у развоју.	75,42	< .01
T21: Поседујем знања о подучавању ученика одговарајућој примени и коришћењу асистивне технологије у учионици.	40,44	< .01
T23: Могу да препознам различите уређаје асистивне технологије (нпр. софтверске, хардверске, улазне и излазне уређаје).	33,05	< .01
T25: Нисам користио/ла ниједан уређај који користи електричну енергију.	52,02	< .01
T27: Неки од уређаја асистивне технологије, који не користе електричну енергију за напајање, могу да олакшају предавање градива и да утичу на квалитет наставе.	37,80	< .01

Дискусија

Анализа резултата показује да испитаници сматрају да су умерено компетентни за употребу АТ и да постоји разлика у нивоу компетентности између испитаника различитог занимања. Ти подаци указују на то да испитаници различито процењују своје нивое знања о АТ и нивое вештина за примену АТ у едукацији ученика са сметњама у развоју. Учители и наставници у редовним основним школама нису довољно припремљени за одабир и примену АТ у учионици. Уколико не постоји одговарајући ниво знања, обуке и подршке за примену АТ, наставно особље би могло да употреби АТ на неадекватан или неефикасан начин или да потпуно избегава употребу АТ. Познато је да, ако наставно особље није припремљено за примену било које врсте технологије, она вероватно неће бити употребљена. Такође, може се десити и да негативно утиче на процес образовања ученика са поремећајима комуникације, уместо да га подржава (Flanagan et al., 2013). Истраживачи су утврдили да постоји више разлога због којих изостаје обучавање наставног особља за употребу АТ. То су недостатак средстава за куповину опреме, немогућност да се буде у току са променљивим технологијама и ограничења која се тичу недовољне количине времена за професионалну обуку (Smith et al., 2009).

Разлика у просечном нивоу компетентности између испитаника различитог занимања могла је да настане због неколико фактора. Дефектолози, због природе свог образовања, могу боље да познају неке концепте АТ (Jovanović Simić i sar., 2021a; Jovanović Simić i sar., 2021b). Они, током свог образовања, имају могућност да науче како технологија може да се користи са ученицима са сметњама у развоју које укључују поремећаје комуникације, о предностима и недостацима њене употребе, као и да стекну практична искуства са различитим уређајима и апликацијама. Наставно особље у специјалним школама у свом раду најчешће користи различите облике АТ и има прилику да, путем обука, усвоји основна знања о АТ и начину њеног коришћења у различитим доменима функционисања ученика са поремећајима комуникације. Резултати истраживања о коришћењу информационо-комуникационих технологија, као широког дијапазона АТ (Vantić-Tanjić i sar., 2017), показали су да постоји статистички значајна разлика у коришћењу те технологије између наставног особља у редовним и специјалним образовним установама. Наставно особље у специјалним основним школама уређаје је користило учесталије, са циљем да побољша самосталност ученика у различитим доменима. Наставно особље у специјалним школама може да се обучи како да прилагоди класичне и електронске наставне материјале специфичним потребама ученика и како да израђује једноставна и јефтина АТ средства од расположивих материјала. У поређењу са тим, наставници општег образовања углавном немају предмете о основама АТ током свог образовања. Факултетима су потребни време, техничка подршка и финансијска средства да би истражили нове уређаје АТ и различите софтверске програме. Сматра се да целокупан систем универзитетског образовања треба да препозна, подржи и награди напоре појединачних факултета да интегришу АТ у наставни план. Треба имати у виду да је у процесу образовања важна припрема наставног особља, с обзиром на то да, када наставно особље није адекватно припремљено и не поседује компетенције за примену АТ, може да употреби АТ на неодговарајуће и непродуктивне начине (Michaels & McDermot, 2003). Осим тога, постоји тенденција да се због неуспеха у развоју компетенција за коришћење АТ, као дела припреме за рад и пре самог запослења, развије круг фрустрација, као последица недовољног знања и вештина наставног особља да одговори на потребе својих ученика. Као резултат тога, даљи покушаји интегрисања АТ у наставни план и програм могу бити озбиљно угрожени или заустављени. Други разлог може да буде давање социјално пожељних одговора. Испитаници са нижим нивоом компетентности су можда давали више вредности ајтемима како би своје знање представили у већем степену, што је утицало на тачно представљање њихових професионалних компетенција. Уверење у поверљивост и позитивне намере истраживања учесницима су приказани у писаном обавештењу како би им се олакшало да дају искрен одговор, а све тврдње у упитнику се заснивају на самопроцени испитаника. Поставља се питање да ли испитаници имају способност тачне самопроцене и да ли имају жељу да искрено одговарају на питања о својим знањима и вештинама. У истраживању фактора који предвиђају интегрисање АТ у настави међу наставним особљем општег и специјалног образовања (Connog et al., 2010) утврђено је да је спремност наставника за примену АТ најзначајнији предиктор за њену употребу.

Анализа резултата је показала да варијабле пола и година радног стажа нису статистички значајно повезане са просечним нивоом компетентности испитаника. Ти налази су у складу са резултатима других студија (Kimm et al., 2020; Onivehu et al., 2017; Shikden, 2015) у којима није утврђена значајна разлика у нивоу компетентности наставног особља различитог пола и дужине искуства у настави. Потенцијална разлика у нивоу компетентности наставног особља са различитом дужином искуства у настави може да проистекне из тога што млађе наставно особље одраста користећи технологију, док старији наставници најчешће уче како да је користе услед утицаја професионалних или личних околности (Zhou et al., 2012). Осим тога, због промена у трендовима образовања, програм припреме млађих наставника може да садржи и обуку о АТ. Године радног искуства наставног особља, као изолован фактор, вероватно нису довољне да би утицале на ниво компетентности наставног особља, с обзиром на то да је установљено да постоје бројни различити фактори који могу да утичу на интеграцију АТ у настави (Kimm et al., 2020). Тако, на пример, свест и знање о АТ, време, финансирање, техничка помоћ, административна подршка и могућност за професионални развој представљају факторе који су идентификовани као фацилитатори за успешну примену АТ (Gustafson, 2006). С обзиром на већу заступљеност испитаника женског пола у нашем узорку, као и међу учитељима, наставницима и дефектолозима, постављено је питање да ли ће тај фактор утицати на појаву разлике у нивоу компетентности испитаника различитог пола. Као што је поменуто, варијабла пола није статистички значајно повезана са просечним нивоом компетентности испитаника. Тај резултат може да се објасни сличношћу обуке испитаника оба пола или, с друге стране, њеним недостатком.

Резултати нашег истраживања показују да се испитаници претежно слажу са тврдњама да познају ефикасност АТ и важност њене употребе у образовању, као основног дела наставног плана и програма. Ти налази су важни, с обзиром на то да су резултати студија о перцепцији наставног особља о употреби АТ и знању о њеној примени у учионици (Alkahtani, 2013; Flanagan et al., 2013) показали да се трећина испитаника није осећала припремљено, није била сигурна како да користи технологију и/или није знала како да је ефикасно примени, интегрише и процени. Самим тим, испитаници нису ни разматрали употребу АТ приликом планирања и израде индивидуалног образовног плана за ученике. Као што је већ поменуто, даља анализа одговора на тим тврдњама у нашем истраживању показала је да су дефектолози и наставници у специјалним школама они испитаници који су упознати са АТ и спремни за њену ефикасну употребу. Учитељима и наставницима недостаје обука за њену примену, због недовољне интеграције АТ у тренутним програмима образовања. Резултати истраживања Бела и сарадника (Bell et al., 2010) сугеришу да универзитетски курсеви о АТ могу да послуже као извор информација за учење о технологији, али да је потребно искуство како би се изградило поверење у ефикасност примене научног.

Закључак

Употреба АТ може да допринесе повећању независности, продуктивности и самопоуздања особа са поремећајима комуникације (Scherer & Glueckauf, 2005). Међутим, то није једноставно средство ни решење за ученике са поремећајима комуникације (Jovanović Simić i sar., 2021a). Како би ученици који користе АТ постигли успех, неопходно је да наставно особље развије технолошке компетенције за њену ефикасну примену (Michaels & McDermott, 2003). Наставно особље може да има потешкоће у одређивању потреба својих ученика, идентификовању АТ и обезбеђивању одговарајућег времена за употребу АТ, уколико нема одговарајућу обуку, знање и подршку (Stoner et al., 2008). Да би превазишло те потешкоће, наставно особље мора добро да разуме технологију и њене предности у односу на традиционалне методе.

Резултати нашег истраживања показују да наставно особље сматра да је умерено компетентно за употребу АТ, да има различите нивое знања и да онима који раде у основним школама недостаје обука у тој области. Сматра се да је обука наставног особља најважнији фактор у процесу имплементације технологије (Mundy et al., 2012) и да доприноси њиховом самопоуздању у примени АТ са ученицима (Lamond & Cunningham, 2020). Усавршавање знања наставног особља и њихов професионални развој, због брзог развоја технологије, морају да буду динамични како би могли да се прилагоде коришћењу нових уређаја. Откривање фактора који су повезани са образцима понашања наставног особља, њиховим ставовима и преференцијама може да утиче на планирање и дизајн њихове обуке и професионалног развоја.

Резултати реализованог истраживања могу да се посматрају као полазна тачка за даљу, детаљнију и објективну анализу нивоа компетентности наставног особља и тренутних програма обуке. Недостаци реализованог истраживања огледају се у врсти узорка и примењеног инструмента. У питању је добровољачки узорак, тако да је потенцијална пристрасност могла да настане према наставном особљу које је било посебно заинтересовано за АТ и мотивисано за учествовање у истраживању. С друге стране, у истраживању је утврђено како наставно особље процењује своје познавање АТ и ниво компетентности, што можда не одражава тачно стварни ниво компетентности. Такође, у узорак истраживања би требало да се укључи већи број наставног особља из средњих школа и предшколских установа редовног и специјалног образовања. Препоруке за будућа истраживања су препознавање и превазилажење тих недостатака.

Литература

- 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.), *Evaluacija 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.
- Chukwumeka, 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>

Примљено: 27. 05. 2022.

Коригована верзија примљена: 27. 06. 2022.

Прихваћено за штампу: 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 Симиц

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.*

Упутство за ауторе

Насијава и васпийшање је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу: **casopis@pedagog.rs**
Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови треба да буду припремљени у складу са техничким стандардима и напоменама датим у Упутству за ауторе. Текстови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе не узимају се у разматрање. Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису. У складу са тим аутори су дужни да уз рад доставе и изјаву о ауторству, коју могу преузети са сајта часописа.

Језик рада

Радови се достављају и објављују на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду обима једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Изузетно, прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радове дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или нису усклађени са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Радове који уђу у процес рецензирања процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају идентитет аутора, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије. Рад се након прихватања за објављивање упућује на софтверску проверу на плагијаризам. Уколико резултати провере покажу да рад садржи плагијарани текст, рад неће бити објављен и поред позитивних рецензија.

Приликом достављања кориговане верзије текста, аутори су дужни да у писаној форми редакцију упознају са свим изменама које су начинили у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означе извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), комплетан назив институције (на пример: одељење/департман/катедра, факултет, универзитет), место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену е-mail адресу првог аутора.

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан, написан у реченичној форми, болд, величина слова 14, центрирано.

Апстракт. Апстракт треба да има од 150 до 250 речи. Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује преводњење апстракта на друга два језика. Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

Кључне речи. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада. Кључне речи треба да буду релеватне за проблематику којом се рад бави и погодне за претраживање. Препоручујемо коришћење тезауруса, као што је нпр. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>.

Структура рада. Рад треба да буде структуриран на логички уређен начин. Радови који представљају приказ обављених истраживања треба да садрже следеће целине: увод, представљање теоријских основа истраживања, опис методологије истраживања, приказ резултата истраживања са дискусијом (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања) и закључке. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе, поред увода и закључака треба да буду структурирани у складу са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати и форматирати према упутству приказаном у Табели 1. Наслове одељака и поднасловне не треба нумерички означавати.

Табела 1

Начин форматирања наслова одељака према нивоима

Ниво	Начин форматирања
1	Центрирано, болд, фонт 12
2	Лево поравнање, болд, фонт 12
3	Лево поравнање, болд и курсив, фонт 12
4	Увучено, болд, фонт 12, тачка на крају. (текст у наставку)
5	Увучено, болд и курсив, фонт 12, тачка на крају. (текст у наставку)

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са APA стилем (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*).

У списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту све референце, укључујући оне на српском језику, наводе се латиницом. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора наводи се презиме првог аутора скраћеница „i sar.“ или „et al.“ (у зависности од језика на ком је рад објављен).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора. Ако се наводи

више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора, али садржи презимена и иницијале осталих аутора. Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови треба да буду означени словима а, б, с итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012а, 2012б).

На списку коришћене литературе на крају рада не треба стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов књиге (курзивом) и назив издавача. Уколико је књига у Web издању, неопходно је додати и интернет адресу са које је преузета.

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

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов чланка, пун назив часописа (курзивом), волумен (курзивом), број, странице и, уколико је доступно, DOI ознаку (у <https://> форми).

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

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради и назив издавача.

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.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања (курзивом), прву и последњу страницу прилога и назив институције – организатора скупа.

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.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, базу у којој је објављена, број дисертације у бази уколико је преузет из базе

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

Web извор (новински чланак, блог, документ): Референца треба да садржи име аутора, годину, месец и датум објављивања (уколико су наведени), назив документа (курзивом), назив Web странице и интернет адресу са које је преузет.

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>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

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

Табеле и графикоци. Свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикана даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табела или графикана треба да буде позициониран изнад табеле или графикана (видети Табелу 1 овог упутства). Све скраћенице наведене у табелама и графикацима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикана, пишући курзивом са тачком на крају реч *Напомена*. или *Note*. у зависности од језика рада. Табеле не треба да садрже вертикалне линије, док хоризонталне линије треба користити само између заглавља табеле и приказаних података (као на примеру у Табели 1) и на дну табеле. Изузетно, хоризонталне линије дозвољене су и у оквиру самог заглавља уколико то доприноси прегледности табеле.

Табеле и графикоци треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикоци илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графикоци преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

Ознаке статистичких тестова и мера. Све ознаке статистичких тестова и мера треба писати курзивом у целом тексту рада, укључујући и табеле (*M*, *SD*, *F*, *t*, *p*).

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

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