

NASTAVA I VASPITANJE

1

Beograd, 2023.



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



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

Za izvršnog izdavača

Maja Vračar

Za suizdavača

Dr Jovan Miljković

Glavni i odgovorni urednici

Dr Živka Krnjaja

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Radulović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Uredništvo

Dr Lidija Vujičić (Lidija Vujičić)

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Dr Julijana Vučo

Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Pavel Zgaga (Pavel Zgaga)

Pedagoški fakultet Univerziteta u Ljubljani,
Slovenija

Dr Saša Milić

Filozofski fakultet u Nikšiću Univerziteta

Crne Gore

Dr Vladeta Milin

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Miškeljin

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Ilke Paršman (Ilke Parchmann)

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

Dr Jan Peters (Jan Peeters)

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

Dr Rosica Aleksandrova Penkova

Odeljenje za obrazovanje nastavnika Univerziteta „Kliment
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

Dr Mirjana Senić Ružić

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Alla Stepanovna Sidenko

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

Dr Milan Stanić

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Jelisaveta Todorović

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Međunaordni izdavački savet

dr Ondrej Kaščák (Ondrej Kaščák)

Pedagoški fakultet Univerziteta u Trnavi, Slovačka

dr Nataša Lacković (Natasa Lackovic)

Odeljenje za istraživanja u obrazovanju, Univerzitet
u Lankasteru, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Monika Miler (Monika Miller)

Institut za likovnu umetnost, muziku i sport, Univerzitet
obrazovanja u Ludvigsburgu, Nemačka

Dr Snežana Lorens (Snezana Lawrence)

Odeljenje za inženjerstvo, dizajn i matematiku,
Middlesex Univerzitet London, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Goran Bašić (Goran Basic)

Fakultet društvenih nauka, Univerzitet Linijus u Vekšeu,
Švedska

Dr Mitja Krajncan (Mitja Krajncan)

Pedagoški fakultet Univerziteta Primorska u Kopru, Slovenija

Dr Sofija Vrcelj (Sofija Vrcelj)

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Sekretari redakcije

Saška Stevanović

Luka Nikolić

Lektor

Biljana Cukavac

Lektura tekstova na engleskom jeziku

Mr Ana Popović Pecić

Prevodilac

Za engleski jezik mr Ana Popović Pecić

Tehnički urednik

Jelena Panić

Štampa

JP „Službeni glasnik“

Tiraž

50

Izdavanje časopisa finansijskim sredstvima pomaže

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

Indeksiranje časopisa: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL

Na godišnjem nivou objavljuju se tri sveske časopisa.

NASTAVA I VASPITANJE • SADRŽAJ

5–25	<i>Zorica Kovačević Jadranka Gluvak</i>	VRŠNJACI, ODRASLI I UČENJE U DEČJOJ IGRI – SAGLEDAVANJE IGRE IZ DEČJE PERSPEKTIVE
27–41	<i>Dragana Purešević Nevena Mitranić</i>	GRAĐENJE SMISLA: DIGITALNI VRTIĆ U VREME KOVID-19 IZOLACIJE
43–57	<i>Milica Tošić Radev Ana Pešikan</i>	EFEKTIVNO PODUČAVANJE U ZONI NAREDNOG RAZVOJA UČENIKA: ULOGA EMOCIJA
59–72	<i>Daliborka Popović Vesna Minić Radovan Antonijević</i>	KONTEKSTUALNI OKVIR I PREVENCIJA SINDROMA SAGOREVANJA PROFESIONALACA U VASPITNO- OBRAZOVNIM USTANOVAMA
73–88	<i>Marina Matejević Dragana Dimitrijević</i>	PORODIČNA EMOCIONALNA EKSPRESIVNOST KAO OSNOVA EMOCIONALNOG VASPITANJA U PORODICI
89–99	<i>Mohamed Gedeir Brahim</i>	PROGRAM STRUČNOG USAVRŠAVANJA ZA NOVOZAPOSLENE NASTAVNIKE U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU: KRITIČKA ANALIZA SLUČAJA ALŽIRA
101–117	<i>Gorana Vojčić</i>	TEORIJSKA KONCEPTUALIZACIJA FEMINISTIČKE PEDAGOGIJE I MOGUĆNOSTI PRIMENE NJENIH IDEJA U SAVREMENOM OBRAZOVNOM KONTEKSTU
119–139	<i>Dejan Jovanović Aleksandra Fedajev Marina Janković Perić</i>	STAVOVI STUDENATA O FAKTORIMA KOJI DETERMINIŠU USPEH ONLAJN NASTAVE I STICANJU PROFESIONALNIH VEŠTINA IZ RAČUNOVODSTVENIH PREDMETA TOKOM PANDEMIJE KOVID-19
141–144	<i>UPUTSTVO ZA AUTORE</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

5–25	<i>Zorica Kovačević Jadranka Gluvak</i>	PLAYMATES, ADULTS AND LEARNING THROUGH PLAY: LOOKING AT PLAY FROM THE CHILDREN'S PERSPECTIVE
27–41	<i>Dragana Purešević Nevena Mitranić</i>	MAKING SENSE: DIGITAL KINDERGARTEN DURING COVID-19 LOCKDOWN
43–57	<i>Milica Tošić Radev Ana Pešikan</i>	EFFECTIVE TEACHING IN THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT OF STUDENTS: THE ROLE OF EMOTIONS
59–72	<i>Daliborka Popović Vesna Minić Radovan Antonijević</i>	CONTEXTUAL FRAMEWORK AND PREVENTION OF BURNOUT SYNDROME AMONG PROFESSIONALS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS
73–88	<i>Marina Matejević Dragana Dimitrijević</i>	FAMILY EMOTIONAL EXPRESSIVENESS AS THE BASIS OF EMOTIONAL EDUCATION IN THE FAMILY
89–99	<i>Mohammed Ghedeir Ibrahim</i>	IN-SERVICE TRAINING PROGRAM FOR NEWLY-RECRUITED TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE CASE OF ALGERIA
101–117	<i>Gorana Vojčić</i>	THEORETICAL CONCEPTUALIZATION OF THE FEMINIST PEDAGOGY AND THE POSSIBILITY OF THE APPLICATION OF ITS IDEAS IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL CONTEXT
119–139	<i>Dejan Jovanović Aleksandra Fedajev Marina Janković-Perić</i>	STUDENT ATTITUDES TO THE FACTORS THAT DETERMINE THE SUCCESS OF ONLINE TEACHING AND THE ACQUISITION OF PROFESSIONAL SKILLS IN ACCOUNTING SUBJECTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC
141–144	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

Vršnjaci, odrasli i učenje u dečjoj igri – sagledavanje igre iz dečje perspektive

Zorica Kovačević¹

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Jadranka Gluvak

Vrtić „Dečji lug“, Predškolska ustanova Zvezdara, Beograd, Srbija

Apstrakt

Igru je lako prepoznati, ali teško definisati. Njena pojmovna određenja su mnogobrojna i različita u zavisnosti od teorijskih polazišta iz kojih proizlaze. Ono što ih povezuje jeste značaj koji pridaju igri kao divergentnom delovanju deteta u kom se aktiviraju svi njegovi potencijali. Ipak, istraživanja u svetu pokazala su da deca u vrtićima provedu znatno manje vremena u igri i istraživanju nego u strukturiranim aktivnostima, da mogućnosti dece da se igraju na otvorenom prostoru stalno opadaju, kada postoji igra, ona je neretko površna i haotična, a način na koji odrasli sagledavaju dečju igru često nije u skladu sa onim što igra jeste iz dečje perspektive. U ovom radu predstavljeno je istraživanje koje je imalo za cilj sagledavanje dečje perspektive o igri – koje elemente deca ističu kao važne u svojoj igri, kako doživljavaju svoj odnos sa drugom decom i odraslima tokom igre i na koji način vide učenje u igri. U okviru deskriptivne metode korišćena je tehnika crtanja i intervjuisanja. U istraživanju je učestvovalo 47 dece uzrasta od 4 do 7 godina. Rezultati istraživanja su potvrdili da su deci u igri od najvećeg značaja njihovi saigrači, da su odrasli u veoma malom procentu slučajeva uključeni u dečju igru, a da učenje u igri deca vezuju za konkretno iskustvo igranja. Najznačajniji zaključak ovog istraživanja je da su deca u igri najčešće prepuštena sama sebi, da je neophodno igri dece posvetiti više pažnje i kroz izloženost dece različitim doživljajima, iskustvima i modelima stvaralačkog ponašanja podržati igru, kako u porodičnom, tako i u institucionalnom kontekstu.

Ključne reči: dečja perspektiva, dečja igra, vršnjaci u igri, odrasli u igri, učenje.

Uvod

Kada se obraćaju deci ili kada pričaju o njima, odrasli često izgovaraju: „Jedi, ne igraj se!“, „Uči, ne igraj se!“, „Pazi! Nemoj se igrati!“, „Ti bi se samo igrao/la.“, „Kad završiš, možeš da se igraš.“, „Idi sad da se igraš!“, „Ne radi sad ništa, samo se igra.“ i sl. Ali isto tako možemo čuti i kada kažu: „Baš se lepo igraju.“, „Izgleda da je sad dobro, igra se.“, „Hajde da se igramo

¹ zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

zajedno!" itd. U svakoj od ovih rečenica može se uočiti specifičan i različit odnos odraslih prema dečjoj igri – od tradicionalnog shvatanja igre kao neke vrste „mentalnog otpada“, odnosno „korpe za otpatke“ za ponašanja koja su dobrovoljna, ali bez jasnog funkcionalnog, odnosno biološkog, kognitivnog ili socijalnog značaja, a sa mogućim štetnim uticajem (Kamenov, 2006; Piaget, 2013), preko shvatanja igre kao predaha, odmora, rekreacije i reprodukcije, stvarajući tako podvojenost između rada i igre (Krnjaja, 2012b), do shvatanja igre kao vitalnog pokazatelja zdravlja dece (Miller & Almon, 2009), „vodećeg momenta u razvoju dece“ i izvora tog razvoja (Vigotski, 2005), načina korišćenja uma (Bruner, 1983) i načina postojanja i odnosa prema životu, uzimajući u obzir svu njenu ozbiljnost i razvojnu i kulturnu vrednost (Marjanović, 1975, prema: Krnjaja, 2012a).

Iako se najčešće povezuje sa aktivnostima dece, igra je prisutna i u aktivnostima odraslih širom sveta i u različitim kulturama (Bruner, 1983; Krnjaja, 2012a; Theobald & Danby, 2014). Čini se da ju je lako prepoznati, ali teško objasniti (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019; Pyle & Alaca, 2018). Pojmovna određenja igre su mnogobrojna, razlikuju se u zavisnosti od teorijskih paradigmi iz kojih proizlaze i čini se da nijedno od njih nije univerzalno prihvaćeno (Eljkonjin, 1990; Homolak et al., 2020; Miller & Almon, 2009; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019; Theobald & Danby, 2014). U studijama koje su u značajnoj meri u svetu i kod nas doprinele razumevanju igre, navode se obeležja igre koje je određuju kao način na koji dete pristupa aktivnostima i kao divergentno delovanje deteta u kom se aktiviraju svi njegovi potencijali.

Obeležja dečje igre

Među osnovnim svojstvima igre, Bruner (Bruner, 1983) izdvaja: igranje podrazumeva smanjenje ozbiljnosti posledica od grešaka i neuspeha, veza između sredstava i ciljeva u igri je slaba jer deca nisu preterano vezana za rezultate i često menjaju svoje ciljeve kako bi odgovarala novim sredstvima ili menjaju sredstva kako bi odgovarala novim ciljevima, deca u igri slede igrovni scenarij, u igri se transformiše svet prema vlastitim željama i igra pruža veliko zadovoljstvo. U skladu sa svojom teorijom, u kojoj razvoj deteta tumači kroz procese asimilacije i akomodacije, Pijaže (Piaget, 2013) analizira uobičajene kriterijume koji igru odvajaju od neludičkih aktivnosti i zaključuje da igra počinje onog trenutka kada prevlada asimilacija. Za razliku od Pijažea, koji je smatrao da se u igri održava struktura mišljenja, Vigotski je zastupao stav da se mišljenje formira upravo kroz igru (Kamenov, 2006). Vigotski (Vigotski, 2005) je smatrao da odnos igre prema razvoju treba uporediti sa odnosom učenja prema razvoju, ističući da je igra vodeći momenat u razvoju deteta. U igri dete pokušava da napravi skok iznad svog uobičajenog ponašanja. Igra u sažetom obliku sadrži sve tendencije razvoja deteta, stvarajući na taj način zonu proksimalnog razvoja deteta. Vigotski se nije slagao sa određenjem igre pomoću zadovoljstva koje ona donosi detetu, objašnjavajući da postoje iskustva koja deci donose mnogo intenzivniji osećaj zadovoljstva. Vigotski smatra da mnoge razvojne teorije greše u tome što ignorišu potrebe deteta i zanemaruju motive i motivaciju, jer je svaki prelazak sa jednog uzrasnog nivoa na drugi

povezan sa oštrom promenom motiva i motivacije. Kada u predškolskom uzrastu dece ne bi postojalo sazrevanje potreba, koje se ne mogu odmah ostvariti, igra ne bi postojala, smatra Vigotski. Iz tog razloga, on igru naziva „maštom u akciji“. Otrgnuti misao, odnosno značenje od samih stvari, težak je zadatak za dete, a upravo igra je, prema Vigotskom, prelazna forma u tom procesu. Dete još nije u stanju da u potpunosti otrgne misao od stvari i mora imati tačku oslonca u drugoj stvari. Da bi razmišljao o konju, da bi prema njemu odredio svoje postupke, detetu je potreban, recimo, štap. U tom trenutku štap postaje referentna tačka za odvajanje značenja konja od pravog konja. Kada, u tom kritičnom trenutku, štap postaje konj, odnosno referentna tačka da bi se značenje konja odvojilo od pravog konja, semantički momenat postaje dominantan. Na taj način, igra omogućava rađanje kapaciteta simboličke transformacije iskustva i predstavlja rani izraz i glavni činilac u razvoju i diferencijaciji kapaciteta fleksibilnosti – potencijala ljudskog bića za promenu, odnosno sposobnosti da svet transformiše prema svojoj zamisli i da pri tome menja i sebe (Krnjaja, 2012a; Krnjaja, 2012b). U vezi sa tim, Marjanović (Marjanović, 1975, prema: Krnjaja, 2012a) navodi dva strukturalna obeležja igre – iluzorni plan i pravila. Iluzorni plan, kao osnovni uslov za transformaciju iskustva i za razvoj značajnih psihičkih sposobnosti kao što je npr. imaginacija, jeste igračko polje koje se, kao pojednostavljena realnost i kao neka vrsta njenog modela, sastoji od probranih obrazaca ponašanja (Krnjaja, 2012b). Iako igra ne podrazumeva unapred razvijena pravila, već svaka imaginarna, zamišljena situacija sadrži pravila koja proizlaze iz te zamišljene situacije. Dete koje sebe zamišlja kao majku, a lutku kao dete, u igri se ponaša tako da poštuje pravila majčinskog ponašanja (Vigotski, 2005). Pravila u igri se bitno razlikuju od pravila poput onih da se za stolom mirno sedi ili da se tuđe stvari ne diraju jer pravila u igri postavlja dete. Pravila u igri su pravila deteta, pravila unutrašnjeg samoograničenja i samoopredeljenja jer dete, kako novodi Vigotski, sebi kaže „moram da se ponašam tako i tako u ovoj igri“. Pravila igre na taj način pomažu da se forma igre ostvari i očuva (Krnjaja, 2012b). Ona izazivaju određenu transformaciju i određuju kako će se stvarno ponašanje dece u igri transformisati. Zato je igra kompleksnija od same aktivnosti u igri (Krnjaja, 2012a) i može se opisati kao „način samostalnog, divergentnog delovanja deteta, pri čemu ono bira šta želi da radi, kako želi to da uradi, koliko će to trajati i kada će pokušati nešto drugo“ (Krnjaja, 2012b: 114).

Igra u ranom obrazovanju

Od načina na koji se u jednoj kulturi shvata značaj igre, zavisi da li će fokus u ranom obrazovanju „biti na igri i razvoju deteta ili akademskim postignućima koja se propisuju za dete, u vidu ciljeva koje treba postići“ (Krnjaja, 2012b: 123). Polazeći od toga da osnovu svakog sistema predškolskog vaspitanja čine shvatanja o igri, mogu se izdvojiti dva pristupa koji dominiraju u nastojanjima da se igra „upotrebi“ u vaspitavanju dece: 1) manje ili veće usmeravanje igre i 2) ostavljanje igre u tzv. prirodnom stanju (Marjanović, 1975, prema: Krnjaja, 2012b).

U prvom slučaju, igra se podvrgava načelima drugih aktivnosti i stavlja u službu kognitivnog ili, na primer, moralnog razvoja. Na taj način, igra se pretvara u ozbiljan,

ponekad dosadan, a često mukotrpan rad, a pretvaranje igre u obrazovne aktivnosti, koje su osmislili odrasli, ide na štetu izgrađivanja poverenja deteta u svoje sposobnosti da predlaže i odlučuje, što istovremeno doprinosi i njegovom gubitku osećaja kontrole i razvijanju zavisnosti od odraslih (Bassok et al., 2016; Krnjaja, 2012b). S druge strane, igra je podjednako „osujećena“ i kada izostaje uključivanje odraslih u igru i kada je dete potpuno prepušteno sebi, a naročito u nedovoljno stimulatívnoj sredini jer igra tada traje kraće, a deca nemaju osećaj da se bave nečim vrednim (Krnjaja, 2012b). „Neosporno je da je spontana igra izuzetno važna za razvoj deteta“, međutim, deca se igraju „samo pod određenim društvenim okolnostima. Da bi se igrali, potrebna im je podrška odraslih, uzajamno igranje i uslovi za mnoge inspirativne događaje“ (Krnjaja, 2012b: 131).

Model „spremnosti za školu“ privlačan je obrazovnim politikama jer naizgled uvodi decu u školu spremne da se prilagode pravilima u učionici (Fesseha & Pyle, 2016; Jarvis et al., 2014). Međutim, ovakav pristup podstiče sve dominantnije shvatanje obrazovanja kao prenošenja i reprodukcije znanja i ranog detinjstva kao pripreme za školu, a ne za život. U izveštaju „Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school“ (Miller & Almon, 2009) navodi se da su vrtići pod velikim pritiskom da ispune neodgovarajuća očekivanja i akademske standarde primerene školi. U skladu sa tim, istraživanja su pokazala da su deca u vrtićima sa visoko propisanim programima u Americi, u poslednjoj deceniji XX veka i prvoj deceniji XXI veka, provodila u toku dana četiri do šest puta više vremena u opismenjavanju i ovladavanju matematičkim veštinama nego u igri i istraživanju, vežbanju i maštanju, a da su vrtići sa mnogo prostora i vremena za nestrukturiranu igru, otkrivanje, umetnost, muziku, vežbanje društvenih veština i učenje kako da se uživa u učenju u velikoj meri nestali. Pored toga, mogućnosti dece u razvijenim zemljama da se igraju, a naročito na otvorenom prostoru sa drugom decom, stalno opadaju (Gray, 2011). Zbog nedostatka nestrukturiranog, slobodnog vremena i bezbednih prostora za igru, deca su lišena uzbuđenja i zdrave društvene interakcije. Takva praksa, prema navedenom izveštaju, doprinosi visokom nivou frustracije, stresa, besa i agresije u vrtićima, a ponekad i do ekstremnih problema u ponašanju.

Miler i Almon (Miller & Almon, 2009) u svom izveštaju napominju da su dugoročne studije koje upoređuju efekte ranog obrazovanja zasnovanog na igri i efekte programa sa intenzivnim strukturiranim aktivnostima preko potrebne, jer prednosti ranog obrazovanja zasnovanog na igri postaju vidljive tek nakon nekoliko godina. Većina dosadašnjih istraživanja pratila je kratkoročne rezultate intervencija u vrtićima tokom samog obrazovanja dece u vrtiću ili u prvom i drugom razredu. Međutim, kratkoročni rezultati mogu biti zavaravajući jer imaju tendenciju da se fokusiraju na varijable koje je najlakše izmeriti, kao što je npr. poznavanje abecede. Ovakva istraživanja prati stav da ono što se ne može izmeriti, sigurno se ne može ni poboljšati (Miller & Almon, 2009). Radi lakšeg izveštavanja, procene učenja predstavljaju se kvantitativnim podacima, a ne podacima proizašlim iz višestrukih kvalitativnih istraživanja (putem portfolija, zapažanja posmatranjem i sl.). Na taj način, kvalitativne obrazovne prakse strukturisane na osnovu rezultata istraživanja, koji dokumentuju povoljne dugoročne efekte, zamenjuju

se kratkoročnim ciljevima proizvoljnih rezultata procene, razgraničenim u kategorije koje se mogu identifikovati (Jarvis et al., 2014).

U pomenutom izveštaju (Miller & Almon, 2009) takođe se navodi i da igra nije potpuno nestala, ali da je vrlo često površna i haotična. Svedena je na kratke pauze u trajanju od tridesetak minuta između drugih situacija tokom kojih je jedva bilo vremena da se kreira scenografija i razvije zaplet. Istraživanja na koja se poziva ovaj izveštaj otkrila su da su deca i dalje pokazivala razigrano ponašanje, ali da nisu bila u stanju da razviju složene scenarije igre tokom dužeg perioda. Vrtići su, kako se navodi, sa svojom čvrstom strukturom rada uskratili deci vreme za igru i mogućnost da uče kroz sopstvenu inicijativu, igru i istraživanje i prestali da se dive originalnosti dece, a zatim su okrivili decu kada njihove veštine igre nisu ispunile očekivanja. U tom smislu, u jednom od navedenih istraživanja naglašava se opasnost ovako ekstremnih situacija. U jednoj, deca su previše regulisana odraslima, a u drugoj, koja se prepoznaje po tome što deca prelaze sa jedne aktivnosti na drugu, podržava se reaktivno ponašanje. Obe ove situacije kontraproduktivne su za razvoj samoregulacije i drugih osnovnih veština kod dece.

Mesto i uloga vršnjaka i odraslih u dečjoj igri

Očigledno je da igra ne sme postati sprovođenje planova odraslih, ali ni prazan prostor u kojem su deca prepuštena sama sebi (Krnjaja, 2010). Najvažnije je pružiti deci dovoljno mogućnosti za igranje, ali ne samo u pogledu prostora, materijala i rekvizita, već pre svega u uspostavljanju prisnosti između odraslog i dece i stalne delatne, duhovne i igračke razmene (Marjanović, 1975, prema: Krnjaja, 2012b). Detetu su potrebni različiti doživljaji i iskustva, bogati i raznoliki kontakti sa vršnjacima, izloženost dobrim indirektnim uzorcima stvaralačkog ponašanja i modelima ponašanja u odnosima sa drugima kao odraza određenih vrednosti, uverenja i stavova. Zato, odrasli najpre mora biti pažljivi posmatrač dečje igre, a zatim partner deci u igri koji pokušava da čuje i razume šta deca rade i šta žele (Krnjaja, 2012b). „Slušanjem odrasli obogaćuje sopstveno iskustvo, gradi svoje imaginativne slike koje uklapa s detetovim, predstavlja ih na različite načine i istovremeno doprinosi da dete bude uvaženi učesnik u komunikaciji u igri“ (Krnjaja, 2012a: 264). U zajedničkoj igri deca i odrasli grade koautorski prostor u kojem su stvaraoci zajedničkog značenja i u kojem se „deljenje moći“ odnosi na zajedničko odlučivanje, odgovornost, pregovaranje, istraživanje različitih opcija i deljenje ideja (Krnjaja, 2010; Krnjaja, 2012a). U koautorskom prostoru odrasli i deca mogu da stvore nešto čega nije bilo u njihovom iskustvu, nešto suštinski novo što može da se prenese i van igre i da nastavi da živi u realnom svetu i deluje na njihovo postupanje.

Istraživanja su pokazala da je za decu prilikom kategorizacije situacija u vrtiću, pored načina upotrebe materijala, prirode aktivnosti i prostora, veoma važan faktor i prisustvo, odnosno odsustvo vaspitača u toj situaciji. Situacije koje se dešavaju na podu bez prisustva odraslih deca kategorišu kao igru, dok situacije koje se dešavaju za stolom i koje usmerava vaspitač, a koje su pri tome dosadne i teške, deca identifikuju kao rad ili učenje (Breathnach et al., 2017; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019). Dok su određena istraživanja pokazala da deca ne vide vaspitača kao deo igre (Homolak

et al., 2020), navodi u nekim istraživanjima govore čak o tome da uključivanje ili intervencija odraslih u igri stvara pritisak na decu tokom igre i sprečava ih da se ponašaju udobno (Dondukov, 2020), a zatim i da se deca osećaju uznemireno kada vaspitači prekinu njihovu igru radi izrade određenih zadataka (Theobald et al., 2015). Deca u igri žele više prava na izbor, a odrasle doživljavaju kao nekoga ko ograničava i upravlja nepredvidivošću igre i pravi većinu izbora u odnosu na njihovu igru – vreme, mesto, izbor igračaka itd. (Krnjaja, 2012b; Wood, 2009). To svakako ne znači da odrasli treba da budu isključeni iz igre, već da je nužno da kroz „dijalog, uzajamnost i saradnju, odrasli i deca međusobno usaglašavaju, usklađuju svoje perspektive u igri i grade zajedničko značenje“ (Krnjaja, 2012b: 115).

Istraživanja pokazuju da su za decu od tri do pet godina u igri najvažnija druga deca, zatim igračke, i na kraju odrasli (Krnjaja, 2012b). Prema navodima o određenim istraživanjima (Breathnach et al., 2017; Theobald et al., 2015), deca u igri ističu važnost prijatelja i društvenih interakcija, cene odnose sa drugima, boravak na otvorenom i interakciju sa materijalima koji im omogućavaju da se pretvaraju i igraju na više različitih načina.

Kada na učenje i igru gledaju kao na procese koji se dešavaju istovremeno, to se dešava u prostorima koji su bogati različitim vrstama igre i materijalima koji podstiču razvoj rane pismenosti (Pyle & Alaca, 2018). Iskazi dece o tome da li su i šta učila tokom konkretne igre uglavnom su povezana sa njihovim iskustvima izgrađenim tokom igre – kako se nešto pravi ili igra vezano za pravila igre ili kako se rukuje materijalima (Pyle & Alaca, 2018; Theobald et al., 2015). Deca takođe identifikuju saradnju kao veštinu koju uče tokom igre (Pyle & Alaca, 2018).

Određene studije ukazuju da način na koji odrasli sagledavaju dečju igru često nije u skladu sa onim što igra jeste iz dečje perspektive. Većina odraslih smatra da je igra važna, ali nije u stanju da artikuliše odnos između učenja i igre, a mnoge situacije, koje opisuju kao igru, u stvari su u velikoj meri aktivnosti koje vode vaspitači (Miller & Almon, 2009). Zbog toga je, kako navodi Krnjaja (Krnjaja, 2012b), veoma važno da odrasli razgovaraju sa decom i budu spremni da ih saslušaju kako bi od njih prikupili što više informacija o igri i kako bi svoje delovanje mogli da usklade sa onim što deca ističu u igri.

Metodologija

Sprovedeno je istraživanje koje je imalo za cilj sagledavanje dečje perspektive o igri. Ovako definisan cilj operacionalizovan je kroz više istraživačkih zadataka. U ovome radu biće prikazani rezultati koji se odnose na elemente koje deca ističu kao važne u svojoj igri, na lični doživljaj koji dete ostvari sa drugom decom i odraslima tokom igre i na dečje viđenje učenja u igri.

U okviru deskriptivne metode istraživanja, za realizaciju ovoga istraživanja korišćena je tehnika crtanja i intervjuisanja koja omogućava uvid u percepciju i iskustva dece uz minimalan uticaj istraživača (Dondukov, 2020). Ova tehnika omogućava

da deca svoja osećanja i misli generišu kroz svoje crteže (Horstman et al., 2008), koji postaju okvir i osnov za razgovor istraživača i dece. Kao takva, tehnika crtanja i intervjuisanja usmerena na dete podržava dečje misaone procese i omogućava kvalitetnu komunikaciju sa decom (Morrow & Richards, 1996). Slušanje dece dok govore o svojim crtežima i razgovor sa njima omogućava širi uvid u njihova razumevanja (Pavlović Breneselović, 2015).

Pre samog razgovora deca su individualno crtala na temu „Ja u igri“. Osim instrukcije da treba da nacrtaju sebe kako se igraju, drugih uputstava nije bilo. Deca su sedela tako da ne utiču jedna na druge. Nakon toga, obavljeni su razgovori sa svakim detetom pojedinačno. Razgovor sa decom bio je u formi polustrukturisanog intervjua sa nekoliko unapred predviđenih pitanja koja su konačnu formu dobijala tokom razgovora u zavisnosti od konteksta: šta si to nacrtao/la, zbog čega si izabrao/la da nacrtáš baš ovu igru, s kim se igraš, gde se igraš/igrate, čime se igraš/igrate, ko je predložio ovu igru, ako bi on/ona/oni želeli da se igraju neke druge igre da li bi se radije igrao druge igre sa njim/njom/njima ili bi se ove igre igrao sa nekim drugim, kako ste odredili ko će šta raditi (uloge), da li postoje neka pravila kako se igra ova igra, ko određuje pravila, gde su odrasli i šta oni rade, do kada traje ova tvoja/vaša igra, zašto se igraš, da li možeš nešto da naučiš dok se igraš. U prvom delu, razgovor se odnosio na igru predstavljenu crtežom, a u situacijama kada je to bilo potrebno, proširivan je i na druge igre. Svi razgovori sa decom su u celini zabeleženi, a crteži zadržani.

U istraživanju su učestvovala deca srednje uzrasne grupe (SUG), rođena od 1.3.2013. do 28.2.2014. godine i deca u godini pred polazak u školu (GPPŠ), rođena od 1.3.2011. do 29.2.2012. godine vrtića „Dečji lug“ PU „Zvezdara“. U istraživanju je učestvovalo 47 dece, a sva deca su dobrovoljno pristala na učešće. Struktura uzorka predstavljena je Tabelom 1.

Tabela 1
Struktura uzorka

	SUG	GPPŠ	Ukupno
Devojčice	11	14	25
Dečaci	10	12	22
Ukupno	21	26	47

Istraživanje je realizovano od marta do jula 2018. godine. Obrada podataka izvršena je otvorenim kodiranjem koje je omogućilo identifikovanje i razvijanje kategorija proisteklih iz podataka dobijenih tokom intervjua. Nakon toga, izračunata je frekventnost kategorija i potkategorija, a dobijeni rezultati analizirani prema varijabli uzrast.

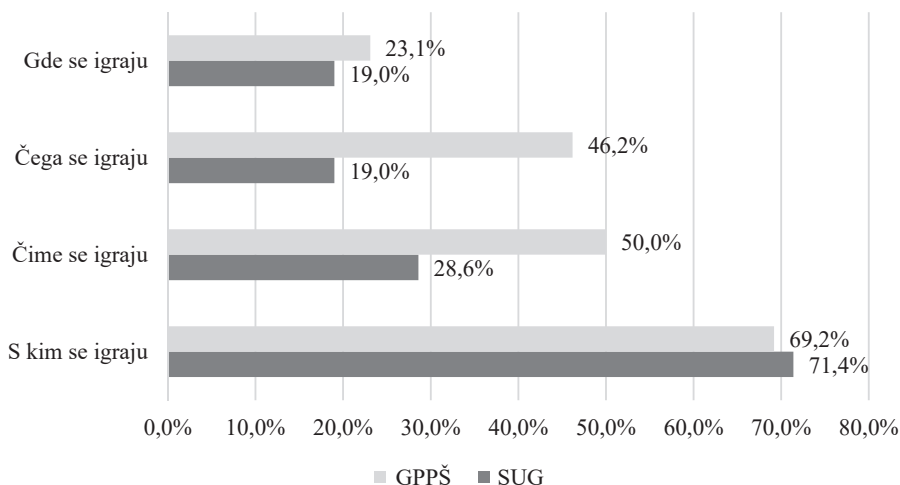
Rezultati i diskusija

Elementi kojima deca predstavljaju svoju igru i njihov značaj

Na samom početku intervjua, deca su objašnjavala šta su nacrtala. U njihovim iskazima identifikovana su četiri elementa kojima oni predstavljaju svoju igru: sa kim se igraju (70,2%), čime se igraju (40,4%), čega se igraju (34,0%) i gde se igraju (21,3%). Deca SUG i GPPŠ su u gotovo istoj meri navodila s kim se igraju, međutim, kada su u pitanju drugi elementi, uočljivo je da su deca u SUG u nešto manjoj meri, a u odnosu na decu u GPPŠ, navodila i čime se igraju i čega se igraju (Grafikon 1).

Grafikon 1

Zastupljenost pojedinih elemenata igre u iskazima dece prema varijabli uzrast



Značaj koji saigrači imaju u igri dece još jače je izražen u odgovorima dece na pitanje šta bi radili kada bi njihovi saigrači želeli da se igraju nekih drugih igara. Približno dve trećine dece (62,5%) odgovorilo je da bi se radije igrala sa istim saigračima, a drugih igara ili drugim materijalima, a približno jedna trećina (37,5%) odgovorila je da bi se igrala istih igara ili istim materijalima, a sa drugim saigračima. Na osnovu objašnjenja koja su deca davala, može se reći da su rezultati ovog istraživanja potvrdili konstataciju proizašlu iz drugih istraživanja (Breathnach et al., 2017; Theobald et al., 2015) da je deci veoma važan kvalitet društvenih interakcija u igri i odnos prijateljstva koji su tokom vremena razvijali sa određenom decom.

- Da li bi se radije igrala ove igre sa nekim drugim detetom ili npr. slagala kockice sa tvojom drugaricom?

MT6: *Sa drugaricom.*

- Zašto ako voliš ovu igru?

MT6: *Zato što volim da se igram sa njom, jer je ona dobra i ne svađamo se.*

- Da li bi se radije igrala sa V. neke druge igre ili bi igrala ovu sa nekim drugim detetom?

NK6: *Sa V.*

- Zbog čega se igraš baš sa V.?

NK6: *On mi je najbolji drug.*

- Šta bi radio kada bi P. želeo da se igra neke druge igre, da li bi se igrao kockama ili bi se igrao sa njim druge igre?

VJ4: *Igrao bih se sa njim.*

- Zašto?

VJ4: *Zato što smo mi drugari.*

Na osnovu rezultata prikazanih Grafikonom 2 može se uočiti da se u situaciji kada saigrači žele da se igraju neke druge igre, deca SUG se u nešto većoj meri odlučuju za istu igru ali sa drugim saigračima. Međutim, deca u GPPŠ u znatno većoj meri odlučuju se da ostanu u igri sa istim saigračima kada oni žele da se igraju neke druge igre. Delimične razlike u donošenju ove odluke između dece SUG i dece u GPPŠ mogu se objasniti time da tokom predškolskog perioda dečja igra, s obzirom na socijalni aspekt, prolazi kroz određene promene od tzv. usamljene, preko uporedne do grupne igre (Parten, 1932; Vasta et al., 2005). Kako se posle treće godine povećava zainteresovanost dece za igru sa drugom decom, deca SUG vole da se igraju u grupama od dvoje ili troje dece, ali sastav ovih grupa se često menja. Deca počinju međusobno da komuniciraju i da se uključuju u zajedničku igru, ali njihovo igranje u početku nije usmereno ka zajedničkom cilju. Sa starijim uzrastima, deca postaju svesnija potreba i želja druge dece i svoje postupke usklađuju prema zajedničkom cilju čime se stvara osnov za jačanje prijateljstava.

- Kada bi se V., K. i drugi V. igrali neke druge igre, da li bi se igrao sa njima ili bi se dobacivao sa nekim drugim?

PG4: *Dobacivao bih se sa nekim drugim. Volim da se dobacujem.*

- A da li bi se pre igrao sa sekama neke druge igre ili maskenbala sa nekim drugarima?

VS4: *Maskenbala.*

- Zašto?

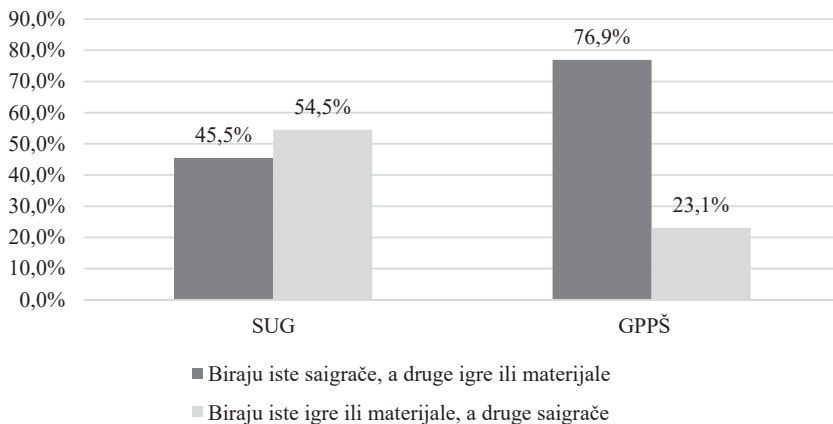
VS4: *Zato što tada imam kostim.*

- Kada bi I. i E. želele da se igraju neke druge igre, da li bi se ti igrala Elze ili bi se igrala sa njima.

MV5: *Elze, jer volim šljokičaste haljine.*

Grafikon 2

Izbor dece između saigrača i igara/materijala prema varijabli uzrast



Vršnjaci i odrasli kao saigrači u dečjoj igri

Najveći procenat dece (59,6%) je svojim crtežom predstavilo igru samo sa vršnjacima, četvoro je predstavilo igru samo sa odraslim članovima porodice (8,5%), dok je dvoje dece predstavilo zajedničku igru sa vršnjacima i odraslim članovima porodice (4,3%). Značajan broj dece je predstavilo igru tokom koje se sami igraju (19,1%). U dosadašnjim studijama, koje su se bavile igrom iz perspektive dece o igrama dece sa životinjama, nije bilo reči. Međutim, u ovom istraživanju četiri dečaka je jasno predstavilo igru sa životinjama (8,5%), dok je još nekoliko dece u određenom kontekstu pominjalo leptire, ptice, prasiće pa čak i zamišljene majmune. Ovakav rezultat svakako ne bi trebalo da predstavlja iznenađenje jer su za decu, koja tek otkrivaju svet u kojem žive, životinje možda i njegov najzanimljiviji, najčudnovatiji, a veoma često i najnežniji deo. Sa životinjama deca razvijaju odnos bliskosti i poverenja i jačaju svoje samopoštovanje i empatiju jer pored njih spoznaju svoje snage i mogućnosti i uče da razumeju potrebe i osećanja drugih. Značajnije razlike prema varijabli uzrast u dečjim iskazima po ovom pitanju se ne uočavaju.

- Zbog čega si se odlučio za igru sa kucom?

IV6: *Zato što volim životinje, možda ću dobiti i macu pa ću se igrati i sa njom.*

- Zbog čega ti je posebna ova igra?

IV6: *Zbog toga što sam srećan, osećam se lepo i ponašam se dobro prema kuci, mazim je.*

NK4: *Nacrtao sam sebe i patku. Hranim patku i igramo se.*

- Čega se igrate?

NK4: *Igramo se prskanja vode i onda se jurimo.*

- Je l' je to prava patka ili igračka?

NK4: *Nije igračka, prava je.*

- Zbog čega si se odlučio na igru sa patkom?

NK4: *To volim, patkica je mekana i zabavna.*

U rezultatima prethodnih istraživanja (Pavlović Breneselović, 2015) navodi se da deca najviše vole da se igraju sa drugom decom, ali da vole i da se igraju sama. Od ukupno devetoro dece koja su predstavila usamljenu igru, dvoje je takvu igru predstavilo u vrtiću. Jedna devojčica je rekla da je morala da se igra sama zato što je imala samo jednu lutkicu, a druga jer više voli da se igra sama. Kod kuće deca se igraju sama iz različitih razloga – tada im niko ne smeta, mogu da vežbaju i budu bolji, smeta im kada se druga deca tokom igre ljute, igraju se nečega što je tajna i što niko ne sme da zna.

Kada su u pitanju vršnjaci kao saigrači u igri, nešto više od dve trećine dece (70,0%) je predstavilo igru sa vršnjacima istog pola, približno jedna četvrtina (23,3%) je predstavila igru sa vršnjacima suprotnog pola, a najmanji broj dece (6,7%) je predstavilo igru sa vršnjacima oba pola. Međutim, tokom razgovora deca se uglavnom nisu fokusirala na pol vršnjaka sa kojima se igraju. Samo tri dečaka su tokom intervjua na određen način skrenula pažnju na nešto drugačiji stav prema igri sa devojčicama jer se one igraju nečega što dečaci ne vole i obrnuto. Ovakav rezultat se može objasniti tvrdnjom da se kod dece predškolskog uzrasta može javiti uverenje da su polne uloge nepromenljive i apsolutne i da se, stoga, postupci koji odgovaraju suprotnom polu mogu doživljavati kao kršenje društvenih pravila, a da je takvo uverenje izraženije kod dečaka (Vasta et al., 2005).

MM6: *Volim da se igram sam, u svojoj kući. Tada mi nijedna devojčica ni P. (mlađi brat) ne smeta. Zaključam se u sobu i niko mi ne smeta.*

- Zašto bi ti devojčice smetale?

MM6: *Devojčice prave neke cvetove i neke stvari koje dečaci ne vole.*

- A gde igrate fudbal?

SI6: *Obično na nekom stadionu. Dogovorim se sa drugarima i obično nas dovedu roditelji. Tu nema devojčica.*

- Zašto nema devojčica?

SI6: *Devojčice ne igraju fudbal.*

- Kada bi se I. igrala neke druge igre, da li bi se igrao kockicama ili sa njom druge igre?

ZM5: *Kockicama.*

- Zašto?

ZM5: *Zato što ja volim sitne kockice, a ona se nekada igra kuhinje sa devojčicama, a ja to ne volim.*

Istraživanja govore da deca vole kada odrasli učestvuju u njihovoj igri kao partneri (Pavlović Breneselović, 2015). U ovom istraživanju samo šestoro dece (12,8%) je svojim crtežima odrasle predstavilo kao svoje saigrače i svih šestoro je nedvosmisleno iskazalo zadovoljstvo zbog toga.

- Zbog čega si izabrao da se igraš sa mamom?

SJ6: *Zato što najviše volim da se igram sa njom.*

- Da li se igraš sa nekim drugim kad mama ima posla?

AJ7: *Igram se sa braćom i drugarima, ali najviše volim sa mamom.*

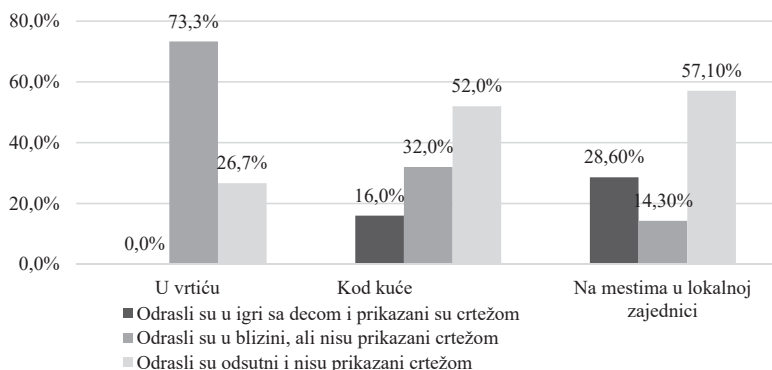
AO6: *Najviše volim da se igram sa ujakom, on ume dobro da se igra. Lepo se slažemo, ne svađamo se.*

HK6: *Deda je više zanimljiv od babe i hoće da se igra sa nama.*

U najvećem broju slučajeva deca saopštavaju da odrasli nisu prisutni dok se oni igraju (44,7%) ili da su u blizini, ali da ne učestvuju u predstavljenoj igri i da zato nisu prikazani crtežom (42,6%). Prema rezultatima prikazanim Grafikonom 3 odrasli su u veoma malom broju slučajeva uključeni u igru dece kod kuće, a nešto malo više u igrama na određenim mestima u lokalnoj zajednici (LZ). Prema crtežima i iskazima dece, a koji se odnose na izabranu i predstavljenu igru u vrtiću, odrasli, tj. vaspitačice uopšte nisu uključene u dečju igru, a to jeste u skladu sa rezultatima drugih istraživanja (Homolak et al., 2020) koja su pokazala da deca ne vide vaspitača kao deo igre. Većina dece koja je predstavila svoju igru u vrtiću saopštava da su vaspitačice u blizini, dok četvoro dece jednostavno saopštava da one nisu tu. Pored toga, čak četvoro od ukupno sedmoro dece koja su predstavila svoju igru na određenim mestima u LZ takođe saopštavaju da odrasli nisu tu. Ovakvi dečji iskazi navode na pretpostavku da samo fizičko prisustvo odraslih u blizini dece dok se igraju za decu često nema nikakvo značenje.

Grafikon 3

Odnos odraslih prema dečjoj igri iz dečje perspektive



Dvadesetoro dece je reklo da se tokom njihove igre odrasli nalaze u blizini. Petoro dece (od toga četvoro koje je predstavilo igru u vrtiću) je reklo da se odrasli, koji se nalaze u blizini, samo ponekad igraju sa njima i to kada ih oni pozovu, kada im je potrebna pomoć, kada imaju vremena ili onako usput. Osmoro dece (od toga petoro koje je predstavilo igru u vrtiću) je reklo da ih odrasli koji se nalaze u njihovoj blizini samo gledaju ili čekaju. Sedmoro dece (od toga petoro koje je predstavilo igru kod kuće i dvoje koje je predstavilo igru u vrtiću) je reklo je da se tokom njihove igre odrasli bave drugim poslovima.

DK6: *Igraju se samo deca, odrasli sede gore sa mamom i tatom i piju kafu. Samo ih nekad pozovemo – dedu, ako treba da dohvati loptu.*

MM6: *Roditelji su u dnevnoj sobi, sa njima se ne igram.*

NK4: *Mama i tata su u kući, ne igraju se sa decom.*

– Gde su vaspitačice dok se vi igrate?

TS6: *Nekada se igra i vaspitačica, mi to volimo. Mi je pozovemo, pa ako nema neki posao onda se igra.*

JĐ5: *Tu su negde, ne igraju se, sede i gledaju decu.*

KĆ4: *One su tu (devoјčica pokazuje rukom na sto, izvan crteža), rade nešto.*

Bilo da se radi o dečjoj igri u vrtiću, kod kuće ili na mestima u LZ, rezultati ovoga istraživanja pokazuju da su deca tokom igre u najvećem broju slučajeva prepuštena sama sebi, pa čak i u vrtiću. U takvim uslovima osujećene igre, kada izostaje podrška odraslih i razmena ideja, iskustava i doživljaja, deca najpre svoju igru ne doživljavaju kao nešto vredno, a zatim u velikoj meri izostaje i mogućnost da u igri kroz zajedničko istraživanje, deljenje, pregovaranje, odlučivanje deca stvore nešto što do sada nije bilo u njihovom iskustvu, što im može pomoći da razumeju sebe i svet koji ih okružuje i deluju u njemu (Cutter-Mackenzie et al., 2012; Cutter-Mackenzie et al., 2014; Edwards, 2017; Krnjaja, 2012b; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Pokretanje i tok dečje igre

Na osnovu iskaza tridesetoro dece o izabranoj i predstavljenoj igri ili o nekoj drugoj igri, prikupljeni su podaci o tome na koji način se pokreće dečja igra iz perspektive same dece. Najveći procenat dece (40,0%) tvrdi da upravo oni biraju ili predlažu igru kada se igraju sa drugima. Nešto manji procenat dece (33,3%) igru bira u dogovoru sa svojim saigračima, dok veoma mali procenat dece (16,7%) odluku o tome šta će se igrati prepušta drugoj deci. Dvoje dece (6,7%) je reklo da ponekad zamole vaspitačicu da im predloži šta će se igrati, dok je jedno dete (3,3%) reklo da niko nije predložio igru već da su samo „stali i počeli“.

DB4: *Ja sam rekla tako i onda smo se igrali.*

VS4: *Ja sam izabrao.*

VJ4: *Igramo se toga jer toga volimo. Ja sam izabrao igru, a on je pristao.*

MT6: *Pričale smo, pričale i onda smo se dogovorile i nismo se posvađale.*

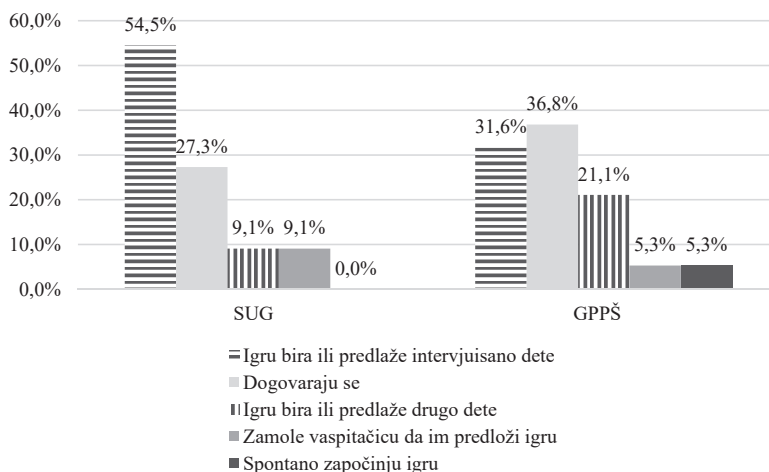
ANJ6: *Prvo se dogovorimo šta ćemo da radimo, jedna od njih dve nešto predloži pa onda odlučimo.*

MS6: *Andrea je rekla i ja sam pristala.*

Na osnovu rezultata prikazanih Grafikonom 4 može se uočiti da deca SUG u nešto većem procentu, a u odnosu na decu u GPPŠ, tvrde da upravo oni biraju i predlažu igru, dok je za decu u GPPŠ karakteristično da u nešto većem procentu, a u odnosu na decu SUG, igru biraju u dogovoru sa svojim saigračima ili da odluku o tome prepuštaju drugoj deci.

Grafikon 4

Biranje i predlaganje igre sa drugima prema varijabli uzrast



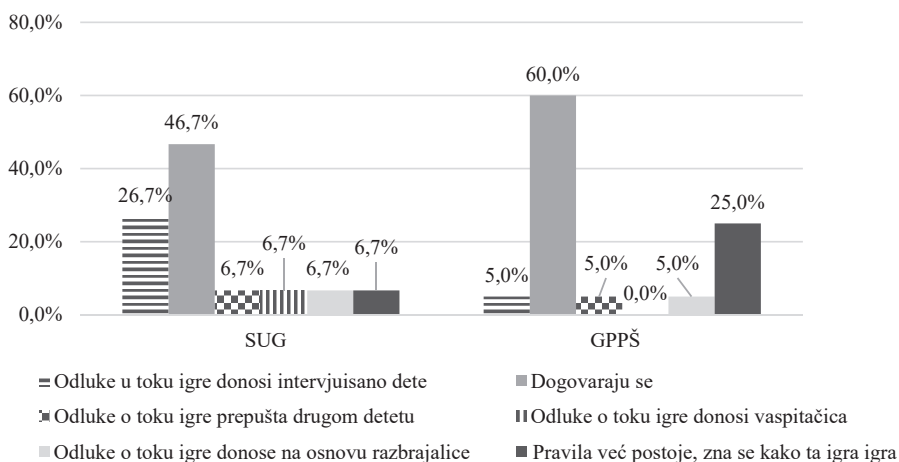
Podatke o samom toku izabrane i predstavljene igre, odnosno o podeli uloga ili definisanju pravila igre, u zavisnosti od vrste same igre, prikupljeni su na osnovu iskaza tridesetpetoro dece. Najveći procenat dece (54,3%) ove odluke donose u dogovoru sa svojim saigračima. Određen procenat dece (17,1%) je rekao da pravila već postoje i da se već zna kako se konkretna igra igrā. Nešto manji procenat dece (14,3%) je rekao da odluku o svemu tome donose oni sami. Po dvoje dece je reklo da odluku o tome prepušta svojim saigračima ili da takve odluke donose pomoću razbrajalice, dok je samo jedno dete reklo da takve odluke donosi vaspitačica.

Rezultati prikazani Grafikonom 5 pokazuju da deca SUG u nešto većem procentu, a u odnosu na decu u GPPŠ, tvrde da upravo oni donose odluke o toku igre, dok se deca u GPPŠ u nešto većem procentu, a u odnosu na decu SUG, dogovaraju sa svojim saigračima o toku igre. Značajan procenat dece u GPPŠ rekao je su da su pravila njihove igre već svima poznata. Dete uzrasta oko pete godine veruje da je jedino njegovo mišljenje ispravno i

nije uvek u stanju da se stavi u poziciju drugoga, te socijalno poželjno ponašanje pokazuje uglavnom onda kada se mišljenje drugih poklapa sa njegovim (Kovačević, 2018). Posle šeste godine dete je u stanju da uzme u obzir pretpostavljene misli i osećanja drugih i da prihvati da su ona različita od njegovih, shvata da postoji potreba za dogovaranjem i poštovanjem dogovorenih pravila u igri i životu. Pridržavati se dogovorenih pravila za dete ovoga uzrasta predstavlja zadovoljstvo.

Grafikon 5

Odlučivanje o toku igre prema varijabli uzrast



Prema iskazima dece, njihova igra se u najvećem procentu (75,0%) završava kada dođe vreme za spavanje, užinu ili sređivanje sobe. U ovim situacijama odluku o završetku igre ne donose deca, već se njihova igra završava usled rutina koje nameće režim dana u vrtiću. Ukoliko su to nametnute rutine, kao što su sređivanje sobe pred užinu ili spavanje u vrtiću, deca takve situacije doživljavaju vrlo često veoma burno što je u skladu sa rezultatima drugih istraživanja (Theobald et al., 2015), a odrasle doživljavaju kao osobe koje prekidaju njihovu igru. Takvu konstataciju u ovom istraživanju izneo je značajan broj dece (27,7%). U iskazima jedne četvrtine dece, igra koju su oni izabrali i predstavili svojim crtežima prekida se onda kada oni to odluče, odnosno kada smatraju da je kraj igre, kada im igra dosadi, kada požele da se igraju nečeg drugog (13,6%) ili kada se umore (11,4%).

– Do kada traje vaša igra?

MT6: Dok ne krenemo u sobu. Pozove nas vaspitačica.

– Da li biste se igrale još da možete?

MT6: Da, jednom smo napravile celu dekoraciju i sve nam je propalo, Lj. je rekla „sređivanje sobe“, užas!

- Zašto baš tada sređujete sobu?

MT6: Užina je.

- Rekla si da je to užas, kako se osećaš zbog toga što prekidaš igru?

MT6: Budem tužna, trudile smo se da to napravimo i onda moramo sve da srušimo.

- Do kada traje vaša igra?

KJ6: Igra traje do sređivanja sobe.

- Zašto sređujete sobu ako niste završile igru?

KJ6: Ide užina.

- Kako se osećaš kad morate da prekinete igru i sredite sobu?

KJ6: Nekada tužno, ali šta da radim tako mora.

- Do kada traje tvoja igra kopanja?

LL6: Dok me baba i deda ne vide, onda moram da zatrpam rupu.

- Kako se osećaš tada?

LL6: Onda budem ljut.

Učenje u igri

Podaci dobijeni na osnovu iskaza dece upućuju na to da deca u ovom istraživanju učenje u igri u najvećoj meri sagledavaju u kontekstu same igre, fokusirajući se na umenja i veštine neophodne za očuvanje same igre. Deca objašnjavaju da im igra pre svega omogućava da nauče nešto novo – kako da se igraju nekih novih igara, odnosno kako da se igraju ili rade nešto što se do sada nisu igrali niti radili (45,7%), a zatim i da ono što već znaju, umeju ili mogu nauče da rade brže (npr. trče) ili bolje (npr. hvataju, bacaju, crtaju itd.) tokom igre (21,7%). Određen procenat dece (17,4%) u svojim odgovorima o učenju u igri fokusira se na zajedničku igru sa drugima, te učenje u igri vidi kao svojevrsan proces razmene iskustava i znanja o igri jer u igri oni uče od drugih, ali i drugi od njih mogu da nauče kako se nešto igra. Tri devojčice (6,5%) učenje u igri videle su kao proces učenja socijalnih veština. Jedna devojčica je rekla da u igri može da nauči i matematiku kada kroz igru jedni drugima zadaju zadatke, a jedan dečak je rekao da se u igri može naučiti da je potrebno imati kačket kada se igra napolju. Jedna devojčica SUG je rekla da se u igri ne može ništa naučiti, a jedna je pokretima svojih ramena pokazala da ne zna odgovor na ovo pitanje. Iako su u najvećoj meri predstavljala svoju otvorenu igru, deca u našem istraživanju, za razliku od rezultata nekih drugih istraživanja (Cutter-Mackenzie et al., 2012; Cutter-Mackenzie et al., 2014), nisu negirala prisustvo učenja u igri. Međutim, njihova zapažanja o učenju u igri povezana su sa njihovim iskustvom samog igranja i time ograničena na znanja i umenja koja se odnose na konkretnu igru, a u manjoj meri se odnose i na saradnju kao veštinu koju uče tokom igre. Ovi rezultati se podudaraju sa rezultatima drugih istraživanja (Pyle & Alaca, 2018; Theobald et al., 2015). Iako je utvrđeno da je okruženje važna komponenta dečjeg razumevanja odnosa između igre i učenja, prisustvo vaspitača, način njegovog angažovanja i saradnja sa decom u igri prepoznati su u istraživanjima (Pyle & Alaca, 2018) kao ključni faktori povezanosti igre i

učenja. Da bi se dečje viđenje učenja u igri moglo proširiti na fenomene i situacije izvan igre, neophodno je svrsishodno uključivanje odraslih u igru, a ono prema rezultatima našeg istraživanja izostaje. Vodeći računa o tome da ne naruše igrovni obrazac, odrasli svojim načinom igranja otvaraju nove mogućnosti za proširivanje i produžavanje igre, uvodeći nove uloge, nove materijale, nove načine upotrebe materijala, nove prostore i sl. Proširivanjem scenarija igre, odrasli na taj način proširuju i iskustva dece i njihova razmišljanja o onome što su iskusila, što dalje vodi ka izgrađivanju njihovih vlastitih znanja i teorija i razumevanju sveta koji ih okružuje (Worth, 2010).

Zaključak

U trenutku primene nove programske koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018) dečjoj igri se vraća mesto i uloga koju ona ima u razvijanju i ispoljavanju svih dimenzija dobrobiti deteta i aktiviranju svih njegovih potencijala. Vratiti igru u vrtiće i život dece uopšte svakako ne znači prepustiti decu same sebi i ostaviti igru u tzv. prirodnom stanju, već kroz dovoljno mogućnosti za igranje i zajedničko igranje sa decom omogućiti deci inspirativne situacije, bogate i raznovrsne kontakte sa vršnjacima, stalne delatne i duhovne razmene, izloženost uzorcima stvaralačkog ponašanja i modelima ponašanja u odnosima sa drugima, a sve s ciljem razvijanja složenijih scenarija igre i jačanja i negovanja posvećenosti igre u dužem trajanju. Međutim, usled nerazumevanja potencijala igre, odrasli stvaraju podvojenost između rada i igre što za posledicu ima izostanak njihove podrške igri i uključivanja u igru. Iz tog razloga, od izuzetne važnosti su istraživanja igre iz dečje perspektive u različitim kontekstima i to ne samo u okviru naučnih projekata, već i istraživanja praktičara u kontekstu vlastite prakse radi prikupljanja informacija o tome šta deca vole da se igraju i zašto, koje prostore smatraju važnim i čime vole da se igraju, kako vide sebe i druge u igri itd. i da svoje načine podrške dečjoj igri usklade sa onim što im deca govore ili pokazuju o svojoj igri.

Rezultati istraživanja predstavljeni u ovom radu potvrđuju nalaze ranijih istraživanja da su deci u igri najvažniji vršnjaci. Iz tog razloga, dečju igru je veoma važno podržati tamo gde su vršnjaci, a to su dečji vrtići. Iako deca vole da se igraju sa odraslima, oni su u dečjoj igri prisutni samo u igrama kod kuće, ali i tada u veoma maloj meri. Deca ne vide vaspitače u svojoj igri. Iz dečje perspektive, vreme dečje igre u vrtiću vaspitači u značajnoj meri vide kao priliku za završavanje drugih poslova. Ako nisu zauzeti drugim poslovima, deca vaspitače vide kao nekoga ko nadzire njihovu igru i brine o njihovoj bezbednosti. Međutim, čak i tada igra se podređuje određenim svakodnevnim rutinama, koje dečju razigranost u igri u trenutku transformišu u osećanja tuge i besa. Rezultati sprovedenog istraživanja pokazuju da u našoj vaspitnoj praksi izostaje kvalitetna i od strane odraslih, tj. vaspitača podržana dečja igra u vrtićima, a vaspitač koji ne podržava i ne proširuje dečju igru u vrtiću ne može biti profesionalan promoter dečje igre ni u vaninstitucionalnom kontekstu. Međutim, odgovornost za ovakve rezultate nije samo na vaspitačima, već na svim strukovnim, obrazovnim i naučnim institucijama i udruženjima direktno uključenim

u predškolsko vaspitanje i obrazovanje koji ovom pitanju moraju posvetiti značajno veću pažnju u programima inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja praktičara, stručnoj literaturi i naučnim i stručnim diskusijama.

Iako rezultati realizovanog istraživanja pružaju dragocene podatke o igri iz dečje perspektive, prilikom sagledavanja njegovih rezultata i zaključaka treba uzeti u obzir i njegova ograničenja. Sama istraživačka tehnika crtanja i intervjuisanja, iako pogodna za ostvarivanje uvida u percepciju dece i njihova iskustva, zajedno sa prisustvom nepoznate ili relativno nepoznate osobe u ulozi istraživača, predstavlja za decu jednu neuobičajenu situaciju u vrtiću koju deca nemaju u svom iskustvu jer su istraživanja ove vrste veoma retka u našoj vaspitnoj praksi. Usled toga, deca svoje učešće u istraživanju ograničavaju na davanje odgovora, a izostaje otvoren razgovor između dece i istraživača tokom kojeg bi se deca osećala slobodnijom da izraze sve ono što smatraju važnim. U tom smislu, učešće i saradnja istraživača, praktičara i dece u nekom narednom zajedničkom istraživanju, realizovanom u različitim kontekstima vaspitne prakse i sa većim brojem dece, pružilo bi veće bogatstvo podataka koji mogu biti dragoceni za unapređivanje vaspitne prakse i zadovoljavanje njenih stvarnih potreba.

Literatura

- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA open*, 2(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Breathnach, H., Danby, S., & O’Gorman, L. (2017). ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60–69.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Widdop Quinton, H. (2012). The serious work of learning and sustainability in the early years. *Eingana-Journal of the Victorian Association for Environmental Education*, 35(3), 12–16.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., & Boyd, W. (2014). *Young children’s play and environmental education in early childhood education*. Springer Science & Business Media.
- Dondukov, B. (2020). Examining the plays that preschool children prefer and the characteristics shaping them using draw and tell technique. *European Journal of Educational Sciences*, 7(2), 91–115. <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no2a7>
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4–11. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Eljkonjin, D. B. (1990). *Psihologija dečje igre*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers’ perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.

- Homolak, I. G., Višnjić-Jevtić, A., & Galinec, M. (2020). Children's perspectives on play in early childhood education settings. In L. Gomez Chova, A. Lopez, & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2020 Proceedings* (pp. 2597–2604). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0608>
- Horstman, M., Aldiss, S., Richardson, A., & Gibson, F. (2008). Methodological issues when using the draw and write technique with children aged 6 to 12 years. *Qualitative health research, 18*(7), 1001–1011. <https://doi.org/10.1177/1049732308318230>
- Jarvis, P., Newman, S., & Swiniarski, L. (2014). On 'becoming social': The importance of collaborative free play in childhood. *International Journal of Play, 3*(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.863440>
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra*. Zavod za udžbenike.
- Kovačević, Z. (2018). *Oposobljavanje za samostalno učenje*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje. *Nastava i vaspitanje, 59*(2), 264–277.
- Krnjaja, Ž. (2012a). Igra kao susret – koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi, 7*(1), 251–267.
- Krnjaja, Ž. (2012b). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113–132). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood (NJ3a).
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & society, 10*(2), 90–105. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>
- Ólafsdóttir, S. M., & Einarsdóttir, J. (2019). 'Drawing and playing are not the same': children's views on their activities in Icelandic preschools. *Early Years, 39*(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1342224>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Prosvetni pregled.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet – Knjiga 2*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop - Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Pyle, A., & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care, 188*(8), 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Theobald, M., & Danby, S. (2014). Teachers and academics researching together: children's views on play. *Reflections, 54*, 11–13.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H. & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education sciences, 5*(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Vasta, R., Haith, M. H., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.

Vigotski, S. L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Zavod za udžbenike.

Wood, E. (2009). Developing a pedagogy of play. *Early childhood education: Society and culture*, 27–38.

Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 12(2), 1–17.

Primljeno: 10.01.2023.

Korigovana verzija primljena: 25.02.2023.

Prihvaćeno za štampu: 06.03.2023.

Playmates, Adults and Learning through Play: Looking at Play from The Children's Perspective

Zorica Kovačević

Teacher Education Faculty, University of Belgrade,
Belgrade, Serbia

Jadranka Gluvak

„Dečji gaj“ Kindergarten, Zvezdara Preschool, Belgrade, Serbia

Abstract

Play is easy to recognise, though not as easy to define. Its conceptual definitions are numerous and different, depending on their theoretical starting points. What connects them is the importance they attach to play as a divergent activity of the child in which all the child's potentials are activated. However, research around the world has shown that children in kindergartens spend considerably less time playing and exploring than doing structured activities; that their opportunities to play in open spaces are constantly decreasing; that, even when they are engaged in play, it is often superficial and chaotic; and the way in which adults perceive children's play is often inconsistent with what play represents from the children's point of view. The aim of the research presented in this paper is to look at how children perceive play – what elements of play children identify as most important, how they perceive their relationship with other children and adults while playing, and how they see learning through play. The descriptive method used relied on the techniques of drawing and interviewing. The study included 47 children aged 4 to 7. The results of the research confirm that what children find most important during play are their playmates, that adults' involvement in children's play is very low, and that children's learning through play is linked to the very experience of playing. The most significant conclusion of this research is that children are often left to their own devices in play, so it is necessary to pay more attention to their play and to support it both in the family and in the institutional context by providing children with different experiences and models of creative behaviour.

Keywords: children's perspective, children's play, playmates, adults in children's play, learning.

Making Sense: Digital Kindergarten during COVID-19 Lockdown¹

Dragana Purešević²

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

Nevena Mitranić

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

Abstract *With the outbreak of the COVID-19 pandemic, especially during the period of lockdown, great changes in education have occurred, and preschool education has not remained an exception. The biggest change in education during lockdown was the switch from live contact to a digital context in which learning took place. On the one hand, this has led to a large number of studies that have included perspectives of the system, families, and teachers, and their perceptions about education during the lockdown, but on the other hand, there was a very small number of studies which were focused on the perspective of children, and none of them included the perspective of preschool children. In this paper, we mapped all recognized (non)sense of the digital learning experience in kindergarten during the 52 days of COVID-19 lockdown in Serbia. Thirteen children from different parts of Serbia were co-researchers in this paper, and they were consulted about some specific topics such as activities that were realized and how relationships with peers and educators were established in a digital environment. We strived to establish the connections with possible reasons for the lack of meaning and relevance of digital learning not just for children but for all actors in contemporary education by using a postqualitative approach to data interpretation.*

Keywords: *preschool, children's perspectives, consultation with children, digital learning, (non)sense.*

1 This paper has been produced as part of the research project „Man and Society in Times of Crisis“ financed by the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

2 dragana.puresevic@f.bg.ac.rs

Introduction

Let me summarize it in four key areas.

First: prepare and be ready.

Second: detect, protect and treat.

Third: reduce transmission.

Fourth: innovate and learn (WHO, March 11, 2020).

Our story begins with the official announcement of the COVID-19 outbreak by The World Health Organization (WHO). The devastating effects of the SARS-COV-2 virus led to health, economic and social crises, threatening all aspects of life and the basic norms of the functioning of human society (Krnjaja, 2021). Different measures were undertaken to prevent the spread of the virus, such as wearing masks in all public spaces, limited mobility and, at some point, complete lockdown and the accelerated transition of all levels of education to the digital environment. Essential services were brought to breaking point, and the limited ability to move and to meet others put the mental and existential stability of many at risk. Many of us faced personal loss, making the pandemic even more unbearable not just physically but also psychologically.

Under the slogan of education as the best prevention of economic and social inequalities (The World Bank, 2021) and the assumption that for the well-being of children, it is better to organize education „anyway“ than not at all (The Institute for 21st Century Questions, n.d.), a large number of countries have rapidly transferred all levels of educational work into the digital environment. According to a UNICEF report (Nugroho et al., 2020), 73 countries have organized some kind of „distance learning“ for young children as well.

The speed of response cuts both ways. The willingness of all individuals in the system to take action in extraordinary circumstances and provide support is commendable. On the other hand, the rush to offer „whatever“ and to protect children from only perceived threats didn't leave space for consultation with different actors - above all, for consultation with children who should be the focus of our actions. The measures that were adopted during the state of emergency were primarily determined by the medical or economic aspect of the problem and certainly by the conviction of adults that children must be „taken care of“ - that we know what threatens them and that, as adults, we must decide what is best for them. At the same time, the need to organize distance learning abruptly cut off the dialogue about the advantages and disadvantages of digitalization, risking the uncritical declaration of educational work in a digital environment as an inevitability that should be accepted with optimism (Williamson et al., 2020).

Research and political efforts to consult the different actors to understand the real events and needs through the pandemic experience mainly focused on the perspectives of parents and practitioners, while listening to the children's perspectives is more of an exception. Reviewing different publications, brochures, and research intended for

children and families during the pandemic shows that the story is mainly focused on what parents/guardians should do in relation to children and how to act during a pandemic (Purešević, 2021).

Our paper is based on a strong belief that children are the best experts on their own lives, builders of meaning and sense, capable communicators, and agents of their own learning and development, which is why it is necessary to listen to them and open opportunities for them to influence the situation in which they find themselves and their own role in different social contexts (Pavlović Breneselović, 2015). The Convention on the Rights of the Child confirms this statement and recognizes children as competent social actors who have the right to be consulted on all matters that concern them, to express their opinions and feelings, and to have their opinions taken into account by decision-makers (The United Nations, 1989). The pandemic experience must not be an exception. Children have the right to express their views on the consequences of the closure of educational institutions and the ways in which social change affects their lives and to be consulted on the measures that are taken and which apply to them in a way that supports their capacity to participate in dialogue (Lomax & Smith, 2020).

Wishing to understand how kindergartens functioned in the digital environment and what children think and have to say about „digital kindergarten“ as a format of work, in this paper we will focus on the child’s perspective on the „digital kindergarten“ in the period of lockdown in Serbia.

Lockdown in Serbia and ECE

Shortly after the declaration of the pandemic in Serbia, on the 16th of March 2020, a state of emergency and physical isolation were declared. The Nationwide “lockdown” lasted for 52 days and involved the closure of all non-essential businesses as well as all educational institutions. However, it was imperative to maintain education in any manner possible, so education in Serbia switched to a digital environment. The ECE system was responsible for empowering families by offering information, advice and ideas for joint participation of children and adults in different activities, promoting a sense of belonging, togetherness and the development of creativity as main priorities (MP-NTR, 2020). ECE teachers were encouraged to communicate with children and families through different available means and media (Viber, YouTube, Facebook...), offering them new resources, useful information and a platform for mutual communication and exchange. Suggestions for resources and information, as well as proposals that might be made or given, strongly revolve around the importance of the common play of children and adults.

But, regardless of the good intentions, a sudden shift to “distance learning” proved a challenge, revealing a lack of digital competences among adults more than children, lack of devices in many homes, but mostly revealing the ambiguity of the questions in which direction the sudden changes were leading us and what values in education we strove to cherish (Miškeljin, 2021). This is where we begin our story about the (non)sense of digital kindergarten during the COVID-19 lockdown from the children’s perspective.

Methods

The aim of this research was to investigate the child's perspective on the realization of kindergarten practice in a digital environment during COVID-19 lockdown. From the child's perspective, we acknowledge the authentic worldview, experiences and understandings of the child, which we, as adults, strive to conceive by listening to children in the living processes of communication, interpretation and meaning-making (Pavlović Breneselović, 2015). As a research methodology, this process finds expression through the methodology of consulting with children.

Consulting with children is an active process of listening whose purpose is to perceive and understand the opinions of a child on the topics that are relevant to the child herself and to establish joint meaning for child and adult as a guideline for further actions (Clark et al., 2003, p. 13). The very process of consulting is led by the adult researcher and through the pre-established topics as a framework of conversation (Eckhoff, 2019, p. 6), but with an emphasis on the ethical responsibility of the adult to encourage dialogue and to rethink and develop topics and questions as a response to verbal and nonverbal messages expressed by the child. Such an active process of listening and joint meaning-making leads to redefining problems and opening new directions of thought.

The methodology of consulting with children relies on multiple techniques, so as to encourage a child to use different means of expression. Children are competent communicators, but they have multiple ways of expressing and communicating their worldviews. Verbal expression is often the one in which young children are most insecure, which means that the ethical responsibility of the adult researcher is to insist on the acknowledgement of many different symbolic languages and ways of communication, including movement, pictures, music and digital tools so as to support the capacity of the child to shape her own experience (Pavlović Breneselović, 2015, p. 17), and to provide a backbone for dialogue and joint understanding through multisensory techniques as a materialisation of the experiences and meanings discussed.

We intended to conduct consultations with children so as to understand how kindergarten was realized in a digital environment during COVID-19 lockdown and how children perceived this experience, but our intention had two disadvantages from the very beginning: 1) the experience of „digital kindergarten“ did not function as separate in space and time, so we assumed that it would be difficult for children to refer exclusively to the experiences enabled and organised by the kindergarten teacher; 2) the research was conducted a year *after* the lockdown, risking a lack of relevance of the topic for the children consulted, as well as a lack of material backbones for conversation. We tried to resolve these disadvantages as follows: 1) we structured the protocol of the interview around aspects of kindergarten experience which children highlighted as most important in previous research and consultations (Pavlović Breneselović, 2015, pp. 152-153): the activities that children undertook „for“ kindergarten (as a task, or on the initiative of the kindergarten teacher, or with the intent to share with the kindergarten group), the maintenance of relationships with peers and kindergarten teachers (opportunities for communication and for some form of joint activities) and suggestions for the organization of work in the digital environment if the situation

of lockdown happens again; 2) we organised the process of conversation around the material product created as a result of the activity „for“ kindergarten and that the child herself chose as personally most important.

The consultations with children were conducted by 13 students of Pedagogy (as part of a research assignment for the course Preschool Pedagogy) and with 13 children – 6 boys and 7 girls aged 5-7 from different kindergartens and different cities in Serbia. The child would firstly choose the material product of some „kindergarten activity“ most important for her and then further conversation would be carried on as an elaboration of it and through pre-established topics of activities, relations and further suggestions. All 13 transcripts were analysed by one researcher, and the child's perspective of digital kindergarten was presented and elaborated on topics established in a previously published paper (Mitranić, 2021). In this paper, we wish to take the analysis a step further.

We do not wish to suggest that the first analysis was poorly conducted, but the very analytical procedure closed some possibilities that we felt obliged to open and which are difficult to discuss in a common scholarly manner. As previously mentioned, consultations with the children and active listening should lead us to redefine the problems and open new directions of thought – and that is what we wish to tackle now.

The very words, expressions, interpretations and products that children shared with us were more or less (and not without our disappointment) understandable, organizable, categorizable and expected. But what struck us most and stayed long after to haunt us was the sense of *nonsense* – of irrelevance and meaninglessness - which cannot be attributed to some specific words or gestures but which permeated the researchers' conversations with the children and could be felt more through the reading of transcripts than rationally perceived.

Led by the contemporary postqualitative questioning of the analytical practices as well as data itself (Koro-Ljunberg et al., 2017; Tuck & Wayne Yang, 2014), we wondered what might be opened if we followed the agency of the data instead of pre-established protocols and stayed with the unpleasant sense that there is some *nonsense* in what we did and what we discussed with the children. Thus, in this paper, we want to dwell on unexpectedness - uncooperativeness, vaguenesses, unclearness and deviations from the topic, and investigate if they could tell us something more about what is needed for education as well as research experience to make sense.

For the need of this paper, analysis was conducted in the following manner: the two authors of this paper read through the transcripts and discussed their impressions of *nonsense* in them. We tried to map certain places in the transcripts which inspired this feeling, as well as places which made us feel otherwise. The mapping was not guided by the rational interpretation of phrases and utterances but by the feeling that certain moments of conversations evoked in us as readers by the ways things were said, the expressiveness and vitality of what was expressed, and the way certain moments were situated in the context of the conversation as a whole. We read and discussed the transcripts further, parallel with the literature that helped us develop our questions and understanding, so as to investigate what might be needed for any experience – educational and research alike – to make sense for the children who participate in it.

In line with the speculative nature of this analysis, we do not claim that our interpretation proves something or illuminates what children actually think, wish or express; we are aware of the conditions which shaped the conducted research, as well as the deficiencies of the methodology itself and the limitations of speculative interpretation; we do not state the legitimate understanding nor the absolute and authentic representation of the theories we've used. We distance ourselves from conclusions but strive to *think with* (Youngblood Jackson & Mazzei, 2012) theories, data and children only to pose new questions and provoke new thoughts, hoping that our *thinking with* might prove an inspiration for thinking further.

Results and discussion

The first thing we noticed that caught us off guard was the thoroughness with which most of the children answered the questions. The entire conversations slid to a feeling of „no point in doing it“ through multiple: „I don't know“, „I don't remember“, and short „Yes“ and „No“s. It wouldn't be so surprising if we could ascribe the seriousness of the tone and lack of words to the relation between the child and the researcher – their characters or lack of previous acquaintance – as is done too often. But the same conversations went back and forth, from dullness to eruptions of vitality – where children elaborated their environment, ideas and thoughts, ran off to bring and show something more and drew researchers into joint playful imaginings. Only those moments of vitality never involved memories of kindergarten practice.

Due to the limitations of this paper, we will focus on an excerpt from only one conversation, which most obviously and vividly confronted us with this paradox and encouraged us to review the other transcripts, find the points of departure in them and rethink what makes sense for the child.

Researcher (R): Now I'll show you some drawings that you made while kindergarten didn't work, and you decide which one you would like to talk about. Ok?

Child (C): (*nods*)

R: (*showing the first drawing*) You remember this one?

C: Yes.

R: (*showing the second drawing*) Remember this one?

C: Yes.

R: (*showing the third drawing*) This one?

C: No.

R: Ok, which one would you like to tell me more about?

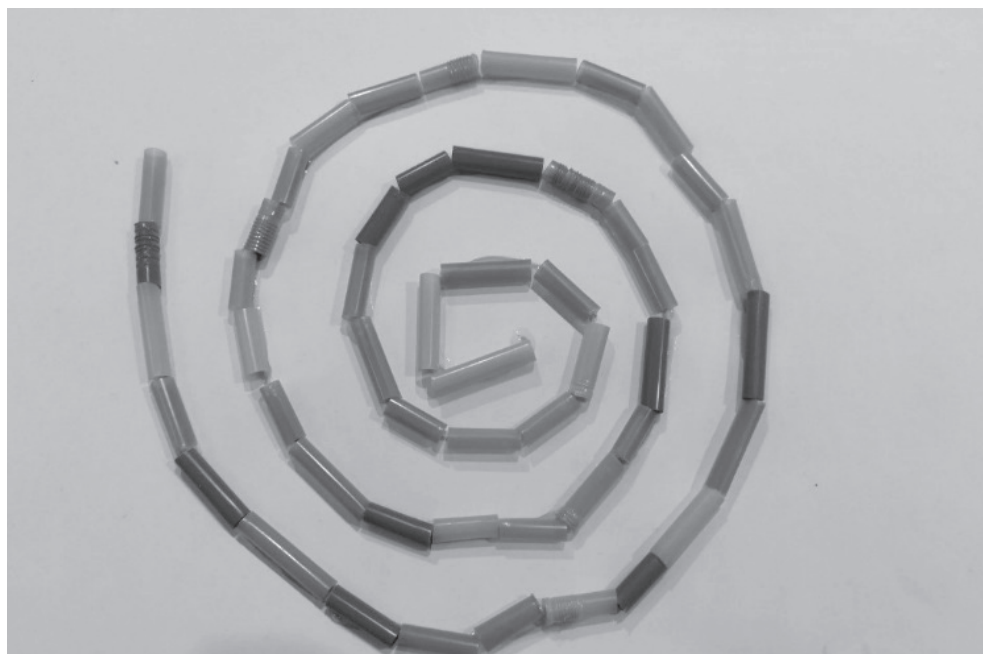
C: (*silently looks at drawings*)

R: Do you want to talk about this spiral of straws or the drawing of spring?

C: Spiral of straws.

Picture 1

The Spiral of Straws / the Time-Spiral of Giants



R: Ok, so you remember when you were making this?

C: *(nods)*

R: And why do you like this one?

C: Looks like a snail shell and the spiral of those... those colourful... I don't know.

R: Ok, and what did you make this out of?

C: Straws.

R: And did you cut them by yourself, or did someone help you?

C: Mum.

R: Was it nice for you to do this together with your mum?

C: Yes.

(At this moment, the child notices the moving lines on the telephone screen because the voice recorder is on. He starts accentuating the words he speaks to follow the changes in the movement of the lines)

R: And did something happen when you finished this spiral?

C: No *(accentuates the „o“ in the word)*

R: And when you were making it, was your teacher there? Could you see her?

C: No *(accentuating the „o“ again)*

R: Did you see her at all during lockdown?

C: Well, yes (*looking at the phone*)

(*The researcher moves the phone a little out of sight, but the child still sees it*)

R: When did you see her?

C: See who?

R: Do you remember that time when you couldn't go to kindergarten?

C: Yes.

R: Well, did you see your teacher then? Anywhere? On a video call, at least?

C: No.

R: And other children? Did you see or hear anyone?

C: Never.

R: You didn't have something to do with them – some sort of assignment, to call each other, to draw together, just to chat...?

C: I don't know. Never.

R: And would you have liked that?

C: (*Claps his hands two times*) This means no.

R: You want to say that you prefer working alone?

C: (*Claps his hands once*) Yes.

R: Why?

C: I don't know.

R: Maybe you liked working with your mum?

C: Yes (*in a foreign language*)

R: And was someone else with you? Your brother?

C: Yes (*in a robot voice*)

R: And your dad?

C: No-pe (*accentuate the „pe“ at the end*)

R: So your brother helped you?

C: N-o-o-o (*talking very slowly*)

R: Why? Did he do something else?

C: I guess he also did this time-spiral.

R: Oh, so this is a time-spiral?

C: Yes (*in a foreign language*)

R: And why is it called time-spiral?

C: (*short silence*) Well, it leads to another time. I don't know.

R: To another time, you say?

C: Yes!

- R: Which time?
 C: To to to... (*short silence*) To the time of giants!
 R: Ooooh. And those giants, what are they like?
 C: The great, scary maneaters!
 R: Maneaters?
 C: Yes!
 R: Sounds like some scary time. Would you like to go there?
 C: No (*accentuates the „o“*)
 R: Right... So, when you made this time-spiral, was it difficult for you?
 C: No.
 R: It was easy?
 C: Yes yes yes yes yes...
 R: And... Do you remember something else that you made for the kindergarten?
 C: No (*short break*) Only when we drew the nature in lungs.
 R: Nature in lungs? Really?
 C: Yeah.
 R: Sounds interesting. Did you draw that?
 C: Well, yes. Mum drew it (*repeats the sentence a couple of times*)
 R: And you?
 C: I watched and so on.
 R: Why didn't you draw?
 C: I don't know how to draw lungs.
 (*IDJ*)

In this excerpt from the conversation, we might see (and, even more, might feel) that the boy has no particular attitude towards the products and the activities done for the kindergarten, nor does he show special interest in what was happening with the other participants in his kindergarten group. Not to attribute these insights to the boy himself, we might further inspect why the very topics pre-established as a framework for conversation proved to be the loci of *nonsense* for the experience of digital kindergarten.

The activities done for the kindergarten proved to be irrelevant for most of the participants in our research. As with the examples mentioned in the excerpt above („Spiral of straws“ and „Nature in lungs“), children didn't know what exactly they drew or wrote, why they did it, whether it meant anything (often, nothing for them) and what happened with their work after they had finished it. What might be worrying is that the activities children refer to were not problematic for the digitalisation itself but often followed the structure and logic of the activities organised in the kindergarten as „live“ practice –considered „boring“ by children as well. Most of the activities done during the lockdown were focused on simple tasks of colouring the lines, writing the right word multiple times,

drawing by the template and making models and reproductions of already recognisable and existent things in our environment. According to the traditional educational theories, such activities might be considered as good practice for certain skills and a good habit of repetition as the mother of knowledge.

But it would be illusory to think of learning and thinking as simple acts of recognition. „Something in the world *forces us* to think“ (Deleuze, 1994) - something in the world in which we are immersed deviates from the established categories and the expected sequence of events and remains to haunt us until we somehow make sense of it. The shock of unthinkable and realizable, of sensed but not-yet grasped is what makes us truly think - beyond territories already mapped out, thinking anew, transforming, creating. Massumi suggests that the pole of thought is the sensation – direct registering of the potentials, the unthinkableability of things, the as-yet unnecessary and stubbornly useless (Massumi, 2002, p. 94). Recognition makes an event typical - that is to say, boring (Ibid.). There's no motivation, interest and sense in reproduction and recognition – they cut down the potential of things – they have *no sense*. Lack of opportunities to wonder, transform and create – both online and offline – makes the activities assigned to the children non-educational as well as felt as nonsense.

The evident difference of the digital kindergarten was the lack of relations with others. Most of the children point out that they had no contact with anyone from their kindergarten group – peers and teachers alike, and that these contacts were what made the „live practice“ of the kindergarten much better.

Referring to Deleuze, Olsson points to the relevance of sense as a feeling that emerges from relationships in concrete situations, and that is always more than what we can say about situations and the ways in which we can interpret and understand them (Olsson, 2009). The meanings of the life and the world that we create and that guide our actions are not reducible to conscious decisions and questions of will - we do not decide whether something makes sense or not; we *feel* that our actions mean something, and we resonate with it in the concrete situation in the relations we're immersed in (Mazzarella, 2017). Without opportunities to share, to discuss, to think together, to chat and play but only to „do what is said“, with no personal inspiration and motivation, it seems obvious why children did not have much to talk about and to make sense of the „digital-kindergarten“.

It becomes more understandable why something other than the topics we've discussed and the memory of kindergarten *made sense* in the conversations we led with the children. In the excerpt of the conversation shown above, what makes sense for the child seems to be completely irrelevant to our intention – the playing with the voice-recorder and the reimagining of the drawing and story around it while coming back to the kindergarten experience always spoiled the fun. But what makes it relevant for a child might not be „the fun“ *per se*, but the fact of the joint experience - being with someone, referring to someone, directing the impulses to someone; the unexpectedness of where it might lead us and the risk of the possible answers and reactions; and especially opened possibilities for (partially joint) creation. What *makes sense* is the field of potential.

Unfortunately, both education and research practices rarely function in this field. Despite the decades of critiques and the alternative practices, through education worldwide

there dominates a practice of transmission, reproduction and representation. The process of learning – a vital, creative, vivid process of living and interacting with life, interpreting and co-creating the world and ourselves in it - is suppressed in the frames of acquiring a corpus of ready-made facts and predefined solutions. We forget the importance of sharing and exchange, focusing on the content that should be covered and the efficiency of the process when each of us works by ourselves.

In research practice, regardless of the long-standing scientific discussions and the increasingly accepted argument that the truth is not final or just a given, we still act as if there were a truth behind us all that could be grasped if we stayed silent and still for long enough to let it come out. We insist on detailed, precise remembering and verbatim repetition of previous events, cutting down on every creation so as not to „spoil the truth“ of the memory. A researcher is advised to stay aside, as his thoughts, ideas and imaginings might shape the perspective and responses of the participant. We stop, identify, categorize, put into words and disregard everything which cannot be caught, categorised and verbalised as irrelevant – or even as inexistent (Dag Boe et al., 2019). We cut down on life as movement, creation, relation and intelligibility so as to make the world static and graspable, making our conclusions „valid and objective“ but too often barren – without the field of potential.

Stiegler (Stiegler, 2008, as cited in Lindgren, 2019) points to the general apathy of modern society caused by consumer culture and information overload, which lead children, young people and adults alike to the position of losing their competence - their own knowledge, skills and values - leading to the loss of the desire to do something and the loss of willingness to take responsibility, thus to the loss of very sense and vitality. Educational and research practices alike are becoming „industries“ in search of ready-made, reductionist solutions, declaring the means of work (content and methods, techniques and instruments) to be the ends and „sense“ in themselves. The period of crisis in which we found ourselves reflects these problems in the unwillingness of adults to take responsibility for stepping into uncertainty together with children and in the inability of children to enrich the world with their experiences and initiative. In relation to educational work, which was the focus of our research, the problem of the crisis we found ourselves in and the way we responded to it does not lie in the fact that educational work took place *online* but that we allowed it to slip *off life*, off everything which makes us alive, so that for the children themselves - as those who should be in the focus of it – educational work eventually had no sense at all.

Through their vivid deviations from our research topics, children point to the necessity of breaking out of established patterns and „quick solutions“ when thinking, researching and doing educational practice, and the importance of creation, imagination, research, play, and above all joint participation. This shows us that the process of giving sense and meaning is based on the process of mutual understanding - compassion, acceptance, belonging, and interest in the other. As professionals, this directs us to be interested in the child's authentic experience, play, thoughts and relationships with significant others as the backbone of educational work in times of crisis - and beyond.

(Instead of a) conclusion

Consultations with the children and active listening should lead us to redefine the problem and open new directions of thought. We started with the intention to listen to the child's perspective on digital kindergarten, but listening to the children and their gestures and voices beyond the outlined topics of the research pushed us toward rethinking broader questions and the purpose of educational practice as well as the practice of research with children.

For educational practice, we suggest a shift of thought from the „necessity“ of content and activities towards the potentials opened in the very process of interaction – not to master something in the world or to come to final terms with it, but to cultivate its potentials and always open up possibilities for becoming something more. Education is reflected not in the amount of information or skills one possesses but in the very ways of being and becoming *in* and *with* the world. Such education is a creative process of inhabiting, listening, marking, performing and creating different modalities of existence, a process of experimenting with the world and oneself in the creation of new values and meanings. In that manner, pedagogy should be reaffirmed as a way of critical and affective thinking; not as something that is performed on someone or that one does to another, but as a practice in which one participates - a modality of co-construction, opening to the future and becoming more willing to question the construction of knowledge in itself (Cole, 2017). The future of education lies in practices that strengthen all of its actors to face the unexpected and constructively work with challenges – to think the unthinkable, question the unquestionable, „stay with the trouble“, and challenge the „yet-to-come“ (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2011), which suggests the importance of accepting the unconscious and the irrational, sense and affect as an integral part of learning and the educational process. Such an educational process is not aimed at constituting the individual - it is conditioned and reflected in complex relations by which it is constituted, and learning is understood as a process in which people co-participate with the world at the same time creating territories in it, assigning it meanings and functions, but also creating themselves, and being created under the influence of the forces of the world in which they are immersed (Krnjaja, 2010).

Something similar might be said for the research practice. We started with the intention of grasping the perspectives of the child, but as soon as something can be stopped and grasped – it loses its movement, its potential and its embedded sense in context. We would like to pose the question whether research with children would make more sense – not to the research communities but to children themselves – if we were not so burdened by the legacies of the positivist science and obligations to form some sort of guidelines, standards and definite conclusions, but if we could dwell on research practice as a learning process as well - a creative process of inhabiting, listening, marking, performing and creating different modalities of existence, a process of experimenting with the world and oneself in the creation of new values and meanings?

As Harker (Harker, 2005) says: „I would suggest that rather than knowing „their“ (*children's*) world, we can instead know something about this betweenness that we both share. What occurs between adults and children is inevitably inflected by unequal relations of

power, but it is, irreducibly, a shared space. The ethical task then becomes, how do we create and live in such spaces“. Playful willingness to experiment with the world and to enliven it – the willingness that children radiate and that adults so often suppress - might open a crack in the contemporary cultures and practices, opening the possibility to reimagine power, laws, hierarchies and different kinds of relationships that shape the fields and practices we share and our being and becoming in it.

Literature

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Clarck, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to & Consulting with Young Children*. DfES Publications.
- Cole, D. (2017). Unmaking the Work of Pedagogy Through Deleuze and Guattari. In M.A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-6). Springer.
- Dag Boe, T., Beate Larsen, I., & Topor, A. (2019). Nothing matters: the significance of the unidentifiable, the superficial and nonsense. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 14(1), 1-11.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. Columbia University Press.
- Eckhoff, A. (2019). Participation Takes Many Forms: Exploring the Frameworks Surrounding Children's Engagement in Participatory Research. In A. Eckhoff (Ed.), *Participatory Research with Young Children* (pp. 3-19). Springer.
- Harker, C. (2005). Playing in affective time-spaces. *Children's geographies*, 3(1), 47-62.
- Koro-Ljunberg, M., Lytonen, T., & Tesar, M. (2017). *Disrupting Data in Qualitative Inquiry: Entanglements with the Post-Critical and Post-Anthropocentric*. Peter Lang.
- Krnjaja, Ž. (2021). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme „korona krize“: fizička izolacija i „efekat tunela“. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme covid krize: Gde smo i kuda dalje* (pp. 67-82). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse *Nastava i vaspitanje*, 60(2), 296-309.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem - šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264-277.
- Lindberg, S. (2019). Politics of digital learning—Thinking education with Bernard Stiegler. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 384-396.
- Lomax, H., & Smith, K. (2020). *Corona Chronicles: Children researching their everyday lives, education & relationships during the coronavirus pandemic*. <https://pure.hud.ac.uk/en/publications/corona-chronicles-children-researching-their-everyday-lives-educa-2>
- Massumi, B. (2002). *Parrables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press.
- Mazzarella, W. (2017). *The Mana of Mass Society*. The University of Chicago Press.
- Mitranić, N. (2021). Uvek crtamo: vrtić „na daljinu“ u vreme covid-19 krize iz dečje perspektive. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme covid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 83-100). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Miškeljin, L. (2021). Pristupi obrazovne politike predškolskom vaspitanju i obrazovanju u doba krize. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme covid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 101-118). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- MPNTR (2020). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme epidemije COVID – 19 http://www.mpntr.gov.rs/wpcontent/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko-vest_pdf.pdf
- Nugroho, D., Lin, H. C., Borisova, I., Nieto, A., & Ntekim, M. (2020). *COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education (Innocenti Working Paper 2020-15)*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Olsson, L. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning*. Routledge.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). Gde stanuje kvalitet: Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića. Institut za Pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Purešević, D. (2021). Vrtić na daljinu u vreme covid-19 krize – perspektiva roditelja. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme covid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 133-150). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Tuck, E., & Wayne Yang, K. (2014). Unbecoming Claims: Pedagogies of Refusal in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 811-818.
- The Institute for 21st Century Questions (n.d.). *Worldwide Commission to Educate All Kids (Post Pandemic)*. <https://www.i21cq.com/publications/worldwide-commission-to-educate-all-kids-post-pandemic/>
- The United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Treaty Series, 1577, 3.
- The World Bank (2021, January 22). *Urgent, Effective Action Required to Quell the Impact of COVID-19 on Education Worldwide*. The World Bank. <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- WHO (March, 2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Youngblood Jackson, A., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Routledge.

Primljeno: 02.10.2022.

Korigovana verzija primljena: 17.02.2023.

Prihvaćeno za štampu: 20.02.2023.

Građenje smisla: digitalni vrtić u vreme kovid-19 izolacije

Dragana Purešević

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

Nevena Mitranić

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

Apstrakt

Izbijanjem pandemije kovid-19, posebno u periodu izolacije, došlo je do velikih promena u obrazovanju, u čemu predškolsko vaspitanje i obrazovanje nije ostalo izuzetak. Najveća promena u obrazovanju tokom izolacije bila je prelazak sa živog kontakta na digitalni kontekst u kome se učenje odvijalo. S jedne strane, ovo je dovelo do velikog broja studija koje su uključivale perspektive sistema, porodice, nastavnika i vaspitača, i njihove percepcije o obrazovanju tokom izolacije, ali s druge strane, postojao je veoma mali broj studija koje su bile fokusirane na perspektivu dece, a nijedna od njih nije uključivala perspektivu dece predškolskog uzrasta. U ovom radu smo nastojali da mapiramo sav prepoznati (be)smisao iskustva digitalnog učenja u vrtiću tokom 52 dana izolacije koviida-19 u Srbiji. Trinaestoro dece iz različitih delova Srbije su bili koistraživači u ovom radu, a konsultovani su oko konkretnih tema kao što su aktivnosti koje su realizovane u periodu izolacije i kako su se uspostavljali odnosi sa vršnjacima i vaspitačima u digitalnom okruženju. Nastojali smo da uspostavimo veze sa mogućim razlozima nedostatka smisla i relevantnosti digitalnog učenja ne samo za decu već i za sve aktere obrazovanja oslanjajući se na postkvalitativni način interpretacije podataka.

Ključne reči:

predškolsko vaspitanje i obrazovanje; dečja perspektiva; konsultovanje sa decom; digitalno učenje; (be)smisao.

Efektivno podučavanje u zoni narednog razvoja učenika: Uloga emocija¹

Milica Tošić Radev²

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

Ana Pešikan

Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt

Da bi učenik ovladao novim oblikom mišljenja ili novom veštinom, prema kulturno-istorijskoj teoriji Vigotskog neophodna je interakcija sa kompetentnijom odraslom osobom (nastavnikom); zadatak treba da bude u zoni narednog razvoja učenika; oba učesnika treba aktivno da budu uključena u rešavanje zadatka; da postoji intersubjektivnost i da nastavnik fino podešava nivo podrške i kontrole u zajednički formiranoj strategiji rada. Zona narednog razvoja uglavnom se (pogrešno) razmatra kao delovanje u kognitivnom domenu, ali se ovaj koncept ne može dobro razumeti bez uvažavanja afektivnih faktora u učenju. U ovom radu analiziran je značaj afektivne interakcije u zoni narednog razvoja u kulturno-istorijskom pristupu učenju uz povezivanje nalaza sa rezultatima novijih istraživanja, koji dokazuju da u svakom od aspekata ko-konstrukcije znanja presudnu ulogu imaju emocije učenika/nastavnika i njihov uzajamni afektivni odnos. Na temelju navedenih razmatranja izvedene su pedagoške implikacije.

Ključne reči: kulturno-istorijska teorija, zona narednog razvoja, uslovi efektivnog podučavanja, emocije i učenje.

¹ Rad je podržan od strane Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (brojevi ugovora 451-03-68/2023-14/200165 i 451-03-68/2023-14/200163) i pripremljen u okviru projekta *Popularizacija nauke i naučnih publikacija u sferi psihologije i socijalne politike*, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 300/1-14-6-01).

² milica.tosic.radev@filfak.ni.ac.rs

Uvod

„...afekat[je] – alfa i omega, početna i završna karika, prolog i epilog čitavog psihičkog razvoja“ (Vigotski, 1996c: 233)

Prema socio-konstruktivističkoj koncepciji Vigotskog, učenje je proces konstrukcije znanja kroz socijalnu interakciju. Opšti genetički zakon kulturnog razvitka Vigotskog kaže da se svaka funkcija u razvoju pojavljuje dva puta: prvo na socijalnom nivou, a nakon internalizacije, i na psihološkom, individualnom nivou. Kroz socijalnu interakciju, koja podrazumeva asistenciju kompetentnijih osoba iz okruženja, znak postaje organizator detetovog ponašanja i postepeno prelazi na unutrašnji plan (Vigotski, 1996b).

Vigotski je smatrao da proces učenja može i treba da vodi proces prirodnog razvoja učenika i uveo je pojam zone narednog razvoja. Važan preduslov da učenje dovede do razvoja jeste njegovo odigravanje upravo u toj zoni. Zona narednog razvoja predstavlja razliku između nivoa razvoja vođenog učenjem i nivoa prirodnog neposrednog razvoja, bez pomoći kompetentnije osobe. Sposobnosti koje učenik može da ispolji u saradnji sa kompetentnijim partnerom, a ne može u uslovima individualnog funkcionisanja, jesu mentalne funkcije koje sazrevaju, koje će se internalizovati i postati deo njegove kognitivne strukture (Vigotski, 1996a). Zadaci koje učenik može da uradi u saradnji otkrivaju njegove potencijale za razvoj i kroz ko-konstrukciju se ubrzava razvoj viših psiholoških funkcija. U tom kontekstu obrazovanje predstavlja značajan faktor razvoja, koji zahvaljujući školskom učenju postaje organizovan, usmeren i osmišljen. Zato je pored filogenetskog i ontogenetskog razvoja, obrazovanje važna treća linija razvoja (Vigotski, 1977).

Cilj ovog rada jeste teorijsko razmatranje uloge emocija u kulturno-istorijskom pristupu učenju. Razradom i analizom značaja afektivne interakcije u zoni narednog razvoja, teorijske postavke su potkrepljene relevantnim rezultatima novijih istraživanja i predložene su implikacije za pedagošku praksu.

Uloga emocija u kulturno-istorijskom pristupu učenju

Kulturno-istorijski pristup učenju i razvoju, poznat i kao ko-konstruktivizam, pružio je potpuno nov pogled na učenje i nastavu, povezujući ih sa društveno-istorijskim kontekstom i naglašavajući na različite načine odnose sa drugima.

Vigotski je isticao da je znanje ko-konstrukcija kroz intersubjektivnost ne samo kognitivnih već i emocionalanih transakcija (Vigotski, 1977). Prema njegovom mišljenju, afekt i intelekt nisu dva međusobno isključiva pola već dve neodvojive mentalne funkcije. Svaki sistem nalazi se unutar relacionog razvoja sa drugim sistemima, pa njegove karakteristike potiču, ugrađene su i pojavljuju se i u ostalim sistemima. U skladu sa tim, odvajanje intelektualne strane naše svesti od njene afektivno-voljne strane predstavlja jednu od osnovnih i glavnih mana cele tradicionalne psihologije. „Svako ko od samog početka odvaja mišljenje od afekta, zauvek je zatvorio sebi put ka objašnjavanju uzroka samog mišljenja...“ (Vigotski, 1996b: 19).

Prema teoriji Vigotskog, ličnost deteta je proizvod kulturnog razvoja kroz internalizaciju kulturnih oruđa (Vigotski, 1977). Iako se termin oruđe najčešće prevodi kao „kognitivno oruđe“, prikladniji prevod originalnog ruskog termina jeste „psihološka oruđa“. Naime, gestovi, jezik, znakovni sistemi, kao i ljudske emocije mogu biti vrsta psiholoških oruđa, koja posreduju u razvoju viših psihičkih funkcija. Emocije razvijene u određenoj kulturi mogu da se koriste kao psihološko oruđe koje unapređuje proces učenja i usmerava razvoj ličnosti i ukupni kulturni rast (Levykh, 2008). Emocije nisu manje važan alat u razvoju od misli. Kulturni razvoj je uvek aktiviran, praćen i prožet emocionalnim razvojem, pa se „sticanje veština određene kulture ne može odvojiti od emocija i stavova prema ovim veštinama, ili od emocija prema odraslima i institucijama koje ih prenose“ (Oatley & Nundy, 1996: 259).

Ovde je potrebno naglasiti da postoji jaz između tipičnog (zapadnog) tretmana emocija zasnovanog na isključivo ličnom iskustvu pojedinaca i kulturno-istorijskog pristupa, koji emocionalni razvoj posmatra u kontekstu istorijski i kulturno uspostavljenih praksi (Levykh, 2008). Emocije označavaju relacioni proces, ko-konstrukciju između ličnosti i kulture. One su određene društvenom interakcijom i oblikovane ljudskom komunikativnom razmenom (Mahn & John-Steiner, 2012).

Slično ovome, često je neadekvatno razumevanje koncepta zone narednog razvoja: jedinica analize jeste interakcija između individue i društvenog konteksta, ali se društveni kontekst svodi na kognitivnu podršku u učenju (Gredler, 2012; Levykh, 2008). Posledica ovoga je neadekvatno razumevanje socijalne uslovljenosti ljudskih kognitivnih procesa i posebno procesa nastave i učenja. Vigotski je smatrao da se ovaj koncept obraća celoj osobi, da su ljudske emocije i želje fundamentalni deo celovitog ljudskog bića. Emocije imaju važnu ulogu u transformativnoj obrazovnoj praksi, pa je neophodno fokusirati se na aspekte društvene međuzavisnosti ljudsku povezanost i brižnu podršku – koji podstiču razvoj kompetencija. Vigotski je naglasio emocionalne aspekte socijalne interakcije i njihov uticaj na učenje i smatrao da je proučavanje nepotpuno ako se ljudska potreba za emocionalnim povezivanjem ne integriše sa potrebom za znanjem (Vigotski, 1996a,b,c). Socio-konstruktivistički pristup učenju karakteriše ne samo fokus na socijalnu situiranost učenja nego i shvatanje da su (meta)kognitivni procesi, motivacija i afektivni faktori ukršteni u učenju. Iz ove perspektive gledano, učenje nije samo sticanje znanja ili usavršavanje veština već proces kognitivnog i afektivnog učestvovanja u inter-subjektivnoj saradnji (Sfard, 1998).

Kritički osvrt na ulogu emocija u učenju i dalji razvoj ideje

Kao što se vidi iz prethodnog teksta, tvorac i zagovornici kulturno-istorijske teorije imali su na umu značaj afektivne dimenzije u procesu obučavanja. Ipak, kada je reč o emocijama, dostupna literatura sugerise da ih je Vigotski uvažavao, ali nije detaljno razradio (nažalost, nije stigao) ni precizirao njihovu ulogu, posebno ne u okviru koncepta zone narednog razvoja (ZNR).

Štaviše, ovaj koncept je i predmet najvećeg broja kritika. Između ostalog, navodi se da je konstrukt previše uopšten i nejasan, pri čemu ne objašnjava proces razvoja, tj.

mehanizam delovanja zone narednog razvoja i ne uzima u obzir učenikovu potrebu za učenjem i motivacione faktore (Palincsar, 1998). Upitna je i praktična primena koncepta ZNR, budući da bi efektivno podučavanje zahtevalo intenzivnu interakciju jedan na jedan, za šta u školi ne postoje uslovi. Pregledom literature Margolis (Margolis, 2020) navodi da postoji samo nekoliko praktičnih primera primene ZNR koncepta u obrazovnoj praksi, čiji uzrok leži, pre svega, u činjenici da su Vigotski i njegovi sledbenici naglašavali razvoj učenika, a nisu ponudili ni razradili precizne i jasne preporuke za aktivnosti nastavnika.

Neo-vigotskijanski pristup je mnogo veću pažnju posvetio ulozi emocija, ali uglavnom u ranom razvoju (npr. Karpov & Karpov, 2005). Takođe, sledbenici Vigotskog su se mnogo više bavili učenjem u ZNR i detaljnije razradili nove konstrukte: „podupiranje“ (Wood & Bruner), nova vodeća aktivnost (Cole), šegrtovanje (Rogoff) i pregovaranje o značenju (Wertch, prema: Kovač Cerović, 1998). Ovi konstrukti nude četiri interpretacije osnovnog mehanizma ZNR. U njima se naglašava važnost aktivnosti samog učenika, kao i afektivnih elemenata u učenju u ZNR. Na primer, Vud i saradnici (Wood et al., 1976) navode sledeće važne zadatke kompetentnijeg partnera u procesu podupiranja (*scaffolding*): pridobijanje učenika za izvršavanje zadatka, redukcija stepena slobode, održavanje direkcije, markiranje kritičnih svojstava zadatka, kontrolisanje nivoa frustracije, modelovanje toka rešavanja. Uloga emocija je važna u gotovo svim ovim segmentima procesa podupiranja: kontrolisanje frustracije je deo emocionalne regulacije, pridobijanje učenika i održavanje fokusa povezano je sa njegovom pažnjom, a ona je gotovo nerazdvojiva od emocija (Izard, 2009), dok su za uspešno modelovanje toka rešavanja važni afektivni atributi nastavnika, poput senzitivnosti i mentalizacije, o čemu će kasnije biti više reči.

Iako su ovi koncepti mnogo više implementirani u obrazovnoj praksi, ni neo-vigotskijanski orijentisani autori nisu isticali, a ni detaljno razmatrali, ulogu emocija u procesu podupiranja. Pored toga, savremeni autori navode da oni predstavljaju donekle pojednostavljeno i usko shvatanje ZNR (Margolis, 2020; Smagorinsky, 2018). Naime, suština ZNR odnosi se na tvrdnju da ona predstavlja složenu celinu, sistem međusobno zavisnih elemenata koji uključuju učesnike, artefakte i okruženje/kontekst i iskustvo učesnika o njihovim interakcijama unutar njega. „Učenje u zoni narednog razvoja uključuje sve aspekte učenika – delovanje, razmišljanje i osećanje“ (Wells, 1999: 331).

Posebnu pažnju zaslužuje koncept „proširene“ verzije ZNR (Levykh, 2008), koja uključuje i ljudske emocije i želje. Ovaj konstrukt naglašava da je kognitivnoj i kulturnoj dimenziji ZNR potrebno dodati i emocionalnu dimenziju, a ona dramatično povećava broj mogućih puteva u razvoju i učenju. Autor kao primer navodi nemogućnost učenika da kroz osmišljenu diskusiju na času uči u ZNR. Razlog neuspeha može se objasniti kognitivnim (npr. nedovoljno razvijenim sposobnostima), ili kulturološkim faktorima (npr. nedostatak iskustva u takvoj vrsti razgovora), ili uzrok mogu biti emocionalni razlozi, npr. nesigurnost, anksioznost, preosetljivost na kritiku i niska koncentracija učenika (Levykh, 2008).

Budući da uloga emocija u procesu obučavanja u ZNR nije razrađena ni u samoj teoriji, gotovo da ne postoje istraživanja koja bi empirijski proveravala i potvrdila navedene

teorijske postavke i tumačenja sociokulturne teorije. Značajan je nalaz jednog retkog, a domaćeg, istraživanja na ovu temu u kome je ustanovljeno da je afektivno-motivaciona podrška najznačajniji aspekt socijalne interakcije koja dovodi do dugoročnijeg napretka u intelektualnom funkcionisanju (Baucal, 2003).

Jedan mogući način da se istakne uloga emocionalnih aspekata prilikom ko-konstrukcije znanja jeste analiza uloge emocija u neophodnim preduslovima za podučavanje i učenje u ZNR.

Uslovi efektivnog podučavanja u zoni narednog razvoja

Asimetrična socijalna interakcija u ZNR predstavlja odlučujući faktor razvoja. Tokom socijalne interakcije kompetentnija osoba, u školskom kontekstu nastavnik, obavlja izvesne aktivnosti služeći se kulturno potpornim sredstvima i na nov način organizuje ponašanje učenika koje na kraju biva internalizovano. Učenik u interakciju unosi svoju neadekvatnu strategiju, a kompetentniji partner unosi svoje razumevanje zadatka i svoje adekvatne strategije.

Ali, sâmo postojanje asimetrične socijalne interakcije nije dovoljan uslov za učenje. Da bi socijalna interakcija bila razvojno podsticajna, da bi uz njenu pomoć učenik formirao i internalizovao novu kognitivnu sposobnost, potrebni su sledeći uslovi (Vigotski, 1996a, b, c):

- a) učenik mora biti aktivan tokom interakcije;
- b) neophodno je da se formira zajednička aktivnost učesnika interakcije – intersubjektivnost;
- c) zadatak koji se rešava kroz zajedničku aktivnost trebalo bi da bude u zoni narednog razvoja;
- d) nastavnik treba da omogući učeniku da postepeno preuzima kontrolu nad strategijom koju su zajednički formirali, tj. da omogući proces internalizacije.

U nedostatku istraživanja koja direktno i detaljnije ispituju ulogu emocionalnih aspekata učenja u saradnji, u daljem delu teksta biće prikazani rezultati novijih istraživanja koja naglašavaju značaj afektivne strane svakog od četiri izdvojena preduslova efektivnog podučavanja u ZNR.

Analiza uloge emocija u efektivnom podučavanju u zoni narednog razvoja: empirijski nalazi

Aktivnost učenika. Motivacija i emocije učenika veoma su važni faktori koji određuju stepen angažovanja učenika i posledično i njihov školski uspeh (Butz et al., 2015; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Putwain et al., 2018). S druge strane, emocije, motivacija i stepen angažovanja učenika su neretko određeni kvalitetnim odnosom učenika sa nastavnikom (Moriña, 2019; Phung, 2017; Pishghadam et al., 2021; Rey et al., 2007; Roor-da et al., 2011; Wu et al., 2010; Xie & Derakhshan, 2021; Zhang, 2020). Prema nalazima jedne novije studije, u većem broju predmetnih oblasti potvrđeno je da pozitivni odnosi

između nastavnika i učenika, kao i prevaga pozitivnih interakcija u odnosu na negativne, predviđaju angažovanje učenika (operacionalizovano kroz participaciju, uživanje i nivo aspiracije) (Martin & Collie, 2019). Ovo je u skladu sa osnovnim postavkama jedne od dominantnih teorija motivacije – teorije samodeterminacije (Ryan & Deci, 2000), koja navodi da je pored potreba za autonomijom i kompetentnošću, potreba za povezanošću važna u postizanju prirodne intrinzičke motivacije za učenje.

Novije studije pokušavaju da otkriju i potencijalne posredujuće mehanizme u vezi između emotivnih aspekata procesa nastave/učenja i stepena aktivnosti učenika. U jednoj studiji nađeno je da pozitivan odnos nastavnik-učenik predviđa veći stepen aktivnosti posredstvom bolje samoregulacije kod učenika, prijatnije odeljenske kulture i klime, kao i više akademske motivacije kod učenika (Froiland & Worrell, 2016; Hiver et al., 2021). U drugoj studiji (Ruzek et al., 2016) kao potencijalni medijatori između intenzivnije emocionalne podrške tokom interakcije nastavnik-učenik i učeničkog angažovanja na času izdvojeni su kvalitetniji vršnjački odnosi i viši nivo autonomije kod učenika.

Osetljivost za zonu narednog razvoja učenika. Da bi asimetrična socijalna interakcija zaista „povukla napred“ način mišljenja i razvoj učenika, kompetentniji partner mora da ima sposobnost da prepozna senzitivni period u razvoju neke funkcije kod učenika, tj. da prepozna period i domet njegove ZNR. Osetljivost nastavnika prepoznata je kao ključna komponenta koja doprinosi kvalitetu učenja i povezana je sa pozitivnim razvojnim ishodima (Ko & Sammons, 2013; NICHD ECCRN, 2005; Van Manen, 2008). Senzitivnost nastavnika je jedini način da se prepoznaju potrebe i mogućnosti svakog učenika, da se učenik na adekvatan način motiviše i da mu se pruže informacije na način koji može razumeti i u vreme kada ih može upotrebiti. Nastavnik bi trebalo da bude osetljiv na signale koje učenik šalje i da prepoznaje šta on pokušava, kao i šta može, a šta ne može da uradi.

Uspešni nastavnici prepoznaju različitost među učenicima i poštuju je, odgovaraju na različite potrebe i mogućnosti učenika (Tošić Radev, 2016; Tošić Radev & Pešikan, 2017), dok neadekvatna procena kapaciteta učenika i neadekvatan pristup nastavnika vodi frustraciji, stresu i smanjenoj motivaciji za učenje, povećanom vremenu za rešavanje zadatka, pa i negativnoj slici o sebi kod učenika (Sharma & veer Singh, 2014).

Senzitivnost nastavnika podrazumeva i dobro poznavanje učenika, kao i odnosa između učenika (njihovih karakteristika) i specifičnog konteksta u odeljenju. Sajzer (Sizer, 1999) navodi da učenike ne možemo dobro naučiti ukoliko ih dobro ne poznajemo. Da bi nastavnici uspešno obavljali svoje profesionalne uloge, trebalo bi da razumeju svoje učenike, čemu doprinosi i kognitivni i emocionalni aspekt njihove empatičnosti. Ko su učenici, kojim su vrednostima naklonjeni, šta im je važno i relevantno u situaciji nastave/učenja saznajemo upravo prateći njihove emocije (Op't Eynde et al., 2001).

Intersubjektivnost u zajedničkom rešavanju problema. Preduslov bez koga nema učenja jeste postizanje intersubjektivnosti (Wertch, 1984), tj. zajedničkog razumevanja zadatka. Intersubjektivnost podrazumeva da učesnici u interakciji počinju rad na zadatku sa različitim razumevanjem, kroz međusobno usaglašavanje značenja i usmeravanje pažnje dolaze do zajedničke definicije zadatka i imaju isto razumevanje okruženja

ili konteksta u kome rade. Drugim rečima, kompetentniji partner nakon što prepozna senzitivni period u razvoju neke funkcije učenika, trebalo bi da bude osetljiv na učenikove signale i da razume šta učenik pokušava, kao i šta može, a šta ne može da uradi u datom trenutku, da razume strategiju koju primenjuje učenik, da modeluje svoje sugestije i objašnjenja u odnosu na njegovu ZNR i da prilagodi i jezik da bi uspeli da izgrade zajednički obrazac mišljenja (Rogoff et al., 2001). U jednom članku, Goldštajn (Goldstein, 1999) povezuje intersubjektivnost u ZNR sa brižnošću nastavnika i naglašava da je iskrena brižnost nastavnika, njegova predanost i spremnost da vidi situaciju očima učenika osnovni preduslov postizanja zajedničkog razumevanja, kao i da zavisi od ranijeg odnosa učenika i nastavnika, a podrazumeva i snažne obostrane emocije.

Danas ovaj koncept možemo povezati i sa procesom mentalizacije, koji uključuje prepoznavanje, imenovanje i razumevanje vlastitih i tuđih mentalnih stanja, uključujući i namere, želje i osećanja, koja stoje u osnovi ponašanja (Fonagy & Target, 1997). Povezan sa teorijom afektivne vezanosti, ovaj koncept dobija sve veću primenu u oblasti pedagoške psihologije, posebno u prevenciji vršnjačkog nasilja, ali rezultati sugerišu da osnaživanje kapaciteta za mentalizaciju nastavnika i učenika vodi i krupnim promenama u socijalnim odnosima i školskom postignuću učenika (Fonagy et al., 2005).

Promovisanje autonomije učenika. Sa aktivnošću učenika povezan je još jedan preduslov efektivnog podučavanja u ZNR – sposobnost nastavnika da dopusti sve veću samostalnost u radu učenika zavisno od njegovog ovladavanja novom veštinom. Ovo se može povezati sa pojmom sigurne baze, jednim od osnovnih koncepata teorije afektivne vezanosti, koja poslednjih godina nailazi na snažan odjek i praktičnu primenu u pedagoškoj psihologiji (Parker et al., 2016; Zsolnai & Szabó, 2020). Srž u uspostavljanju sigurne vezanosti, ali i promovisanju istraživačkog ponašanja, pa i učenja, jeste dobar balans između brižnosti i promovisanja autonomije. Zapravo, razvoj i učenje zahtevaju brižnog i osetljivog kompetentnijeg partnera (asimetrična interakcija), partnera koji će pružiti mogućnost da učenici izraze svoje mišljenje, koji je otvoren prema idejama učenika i, generalno, dopušta učenicima veći stepen autonomije i kontrole vlastitog procesa učenja. Rezultati pokazuju da učenici ovakve nastavnike doživljavaju kao osetljive i proaktivne u reagovanju na njihove potrebe (Oldfather & McLaughlin, 1993) i da ovakav pristup doprinosi kvalitetu odnosa sa nastavnikom i odeljenskoj klimi i stimuliše unutrašnju motivaciju, odgovornost za sopstveno učenje i angažovanost učenika na času, što za posledicu ima i bolji školski uspeh (Jang et al., 2016; Núñez & León, 2019; Ryan & Deci, 2017).

Gotovo sto godina nakon postuliranja teorije, brojni novi koncepti i nalazi istraživanja ilustruju značaj emocija i emocionalnih atributa aktera u procesu nastave/učenja definisanog iz ugla sociokulturne teorije. Iako ova istraživanja nisu testirala sociokulturnu teoriju, niti se sama teorija detaljnije bavila emocionalnim aspektima procesa učenja i nastave, razradom i analizom teorijskih postavki o preduslovima efektivnog učenja u ZNR i njihovim povezivanjem sa danas dostupnom empirijskom evidencijom, postaje jasno da brojni afektivni atributi nastavnika, kao i sveukupno uvažavanje emocija u procesu saradnje, jesu ključni u podsticanju učenika na aktivnost, u prepoznavanju ZNR, „finom podešavanju“ podrške nastavnika, koja omogućava učeniku da postepeno, uz adekvatnu pomoć,

internalizuje novu veštinu. Posledično, navedena razmatranja nude brojne korisne implikacije, a u narednom odeljku navešćemo nekoliko ključnih.

Praktične implikacije

Istraživanja pokazuju da bezbedno, sigurno, podržavajuće okruženje pozitivno utiče na postignuća učenika (npr. Dulay, & Karadağ, 2017; Thompson & Wheeler, 2010) i da emocije utiču na sam proces efektivne konstrukcije znanja, pa je najdirektnija posledica ovih nalaza njihova implementacija u programima inicijalnog i stručnog obrazovanja nastavnika. Kvalitetan odnos nastavnika i učenika jedna je od karakteristika uspešnog nastavnika. Tako, na primer, nastavnička verbalna i neverbalna neposrednost (eng. *immediacy*) jedan je od parametara afektivne uloge nastavnika (Tošić Radev, 2016) i usko je povezana sa učešćem učenika u nastavi/učenju i posledično njihovim boljim školskim postignućem (Richmond et al., 2006). Verbalna neposrednost uključuje upotrebu humora, deljenje ličnih iskustava, korišćenje imena osobe kojoj se obraća; a neverbalna održavanje kontakta očima, osmeh pomoću gestova, pozitivan govor tela i sl. Pored ovoga, afektivna uloga podrazumeva i brojne druge afektivne osobine nastavnika kao što su: prihvatanje različitosti učenika, pravičan odnos prema svim učenicima, verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje, poznavanje učenika i elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj (Tošić Radev, 2016). Opšti pravac razvoja pedagoške psihologije i obrazovanja u svetu i sve veća pažnja koja se pridaje emocijama (npr. *Attachment aware schools program*, *Socio-emotional learning*, *The Creating a Peaceful School Learning Environment*, itd.) ukazuju na to da bi buduće nastavnike trebalo učiti o važnoj ulozi emocija u nastavi/učenju i omogućiti im da razvijaju sposobnost da stečena znanja efektivno primenjuju u praksi (npr. kontrola i upravljanje vlastitim neverbalnim ponašanjem kao nastavnika). Kada pogledamo stanje kod nas, o afektivnoj ulozi nastavnika i ulozi emocija kao faktora efektivnog učenja govori se veoma retko u kurikulumima nastavničkih fakulteta i programima koji se bave obrazovanjem u Srbiji.

Svi nastavnici, svih predmeta, na svim obrazovnim nivoima trebalo bi da imaju svest o tesnoj povezanosti kognicije i emocija u učenju i da postanu umešniji u uspostavljanju kvalitetnijih odnosa sa učenicima radi podizanja kvaliteta znanja i umenja sa kojima učenici izlaze iz škole. Ovo uključuje i osposobljavanje nastavnika za razvoj socioemocionalnih kompetencija učenika/studenata kao jedne od ključnih kompetencija za 21. vek (Pešikan i Lalović, 2017). Budući da su emocije „suštinski deo proučavanja motivacije“ (Meyer & Turner, 2002: 107), može se očekivati da uvažavanje emocija u nastavi doprinese podizanju motivacije učenika za učenje i intelektualni rad, što je jedan od problema sa kojima se suočava naša škola (Đurić, 2010). Za implementaciju navedenih preporuka neophodne su i sistemske promene poput manjih odeljenja (koja će omogućiti intenzivniju pedagošku komunikaciju), stalnosti i kontinuiteta nastavnog osoblja koje radi sa učenicima, veći broj vannastavnih aktivnosti (Bergin & Bergin, 2009), kao i promene u studijskim programima koji obrazuju buduće nastavnike.

Priroda pedagoške interakcije nastavnika i učenika postaje aktuelna i veoma izazovna tema u istraživanjima učenja u onlajn okruženju (Farhan et al., 2019). Interakcija nastavnika i učenika menja se u onlajn kontekstu, na šta ukazuju nalazi istraživanja uticaja pandemije kovid 19 na obrazovanje, osvetljavajući nedostatak komunikacije sa nastavnicima i učeničku kritičnu potrebu za interakcijom sa njima (npr. Sason & Kellerman, 2021; Yao et al., 2020).

Dodatno pitanje koje se otvara sa uvažavanjem uticaja emocija u učenju/nastavi jeste pitanje evaluacije u obrazovanju. Profesor Ivić u svom razmatranju implikacija teorija mentalnog razvoja na procene ishoda obrazovanja zalaže se za novi dinamički model evaluacije po kome bi se razvoj znanja ispitivao kao makrogeneracija znanja (kroz više uzastopnih razreda) u kojoj je najznačajniji parametar kvalitativni preokret, kvalitativna transformacija u razvoju znanja (Ivić, 1992). Prema njegovom mišljenju, ovo bi trebalo da doprinese poboljšanju ekološke validnosti sistema evaluacije obrazovnih rezultata. Pošto emocije imaju značajnu ulogu u formiranju znanja, neki novi modeli evaluacije morali bi uvažavati i ove kontekstualne faktore u proceni potencijala za učenje. Sledeći dalje ovu liniju, kompetentnost nastavnika u afektivnom domenu trebalo bi da postane deo evaluacije kvaliteta rada nastavnika, a i jedan od aspekata u vrednovanju rada škole kao institucije, budući da značajno utiče na formiranje opšte klime u školi i školskog etosa.

Zaključak

Vigotski veruje da nove informacije i ponašanja „ne mogu postati trajni ukoliko nisu internalizovani, a internalizacija je moguća samo u brižnom i sigurnom okruženju“ (Levykh, 2008: 97). Kognitivni procesi koji se odvijaju u odeljenju osnova su za razumevanje samo dela nastavnog diskursa, koji se u potpunosti može sagledati samo ako se uzmu u obzir svi faktori koji čine društveni kontekst u kome se interakcije odvijaju. To zapravo znači da je zona narednog razvoja sinteza intelektualnih i emocionalnih funkcija.

U ovom radu ukazali smo na često zanemarivanu činjenicu da je uloga emocija u procesu podučavanja i učenja u zoni narednog razvoja gotovo presudna. Vigotski je to imao u vidu pre sto godina, a rezultati novih istraživanja iz ovog našeg veka to nedvosmisleno potvrđuju. Ako je učenje socijalno po prirodi i ako je za učenje nužan onaj drugi da bi pokrenuo učenje, izazvao ga i podržao, u tako shvaćenom procesu asimetrične pedagoške interakcije emocije su izuzetno važan element, koji utiče na prirodu interakcije i njene efekte. Sociokulturni pristup učenju i nastavi, potkrepljen rezultatima savremenih istraživanja, sugerije da učenici kroz interakciju sa nastavnicima mogu da formiraju nove obrasce mišljenja ukoliko su podstaknuti na aktivnost, ukoliko se uspostavi intersubjektivnost u vezi sa zadatkom i situacijom učenja, ukoliko odrasla osoba osetljivo modelira svoje sugestije i stepen aktivnosti u odnosu na zonu narednog razvoja učenika. To zapravo znači da društveno, kulturno i istorijski razvijene emocije učenika i nastavnika, kao i njihov međusobni odnos, moraju posredovati u uspešnom uspostavljanju i održavanju zone narednog razvoja, da bi ona bila efektivna. U praksi bi ovo značilo da je teško da učenik stekne nove informacije i oblike ponašanja u okruženju u kome se baš ne brine o njemu i socioafektivnim aspektima nastavnog procesa.

Pošto su emocionalne kompetencije nastavnika i učenika nužan preduslov kvalitetnog obrazovanja, jasno je da bi njihov razvoj morao biti važna komponenta inicijalnog obrazovanja nastavnika, koje je danas većinom orijentisano samo na kognitivne aspekte nastave/učenja.

Literatura

- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36(4), 517–542. <https://doi.org/10.2298/PSI0304517B>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Butz N. T., Stupnisky R. H., & Pekrun R. (2015). Students' emotions for achievement and technology use in synchronous hybrid graduate programmes: A control-value approach. *Research in Learning Technology*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26097>
- Derakhshan, A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10(1), 3–26. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14654.1506>
- Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). The effect of school climate on student achievement. In E. Karadağ, (Ed.), *The Factors Effecting Student Achievement* (pp. 199–213). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12
- Đurić, V. (2010). Motivacija u školskom kontekstu. *XVI naučni skup: Empirijska istraživanja u psihologiji* (str. 3–4). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Farhan, W., Razmak, J., Demers, S., & Laflamme, S. (2019). E-learning systems versus instructional communication tools: Developing and testing a new e-learning user interface from the perspectives of teachers and students. *Technology in Society*, 59, 101192. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.101192>
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and psychopathology*, 9(4), 679–700. <https://doi.org/10.1017/s0954579497001399>
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E., Sacco, F. C., & Little, T. D. (2005). Creating a peaceful school learning environment: The impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools. *Medical Science Monitor*, 11(7), 317–325.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321–336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673. <https://doi.org/10.3102/00028312036003647>
- Gredler, M. E. (2012). Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late? *Educational Psychology Review*, 24(1), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9183-6>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2021). Engagement in language learning: a systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 1–30. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>

- Ivić, I. (1992). Teorije mentalnog razvoja i problemi ishoda obrazovanja. *Psihologija*, 25(3–4), 7–35.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Karpov, J. V., & Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316036532>
- Ko, J., & Sammons, P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. CfBT Education Trust.
- Kovač Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje: Razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Institut za psihologiju.
- Levykh, M. G. (2008). The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. *Educational theory*, 58(1), 83–101. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00277.x>
- Linnenbrink Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2012). Vygotsky and sociocultural approaches to teaching and learning. *Handbook of Psychology, Second Edition*, 7. Wiley Online library. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207006>
- Margolis, A. A. (2020). Zone of proximal development, scaffolding and teaching practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational psychologist*, 37(2), 107–114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5
- Moriña A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLOS ONE*, 14(5), Article e0215249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537–570. <https://doi.org/10.3102/00028312042003537>
- Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and teaching*, 25(2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Oatley, K., & Nundy, S. (1996). Rethinking the role of emotions in education. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 257–274). Blackwell.

- Oldfather, P., & McLaughlin, H. J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary middle level contexts. *Research in Middle Level Education*, 17(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/10825541.1993.11670018>
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2001). „What to learn from what we feel?": The role of students' emotions in the mathematics classroom, In S. E. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in Learning Contexts: Theoretical and Methodological Implications* (pp. 149–167). Pergamon.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345–375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Parker, R., Rose, J., & Gilbert, L. (2016) Attachment Aware Schools: An alternative to behaviourism in supporting children's behaviour? In H. Lees, & N. Noddings (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 463–483). Palgrave MacMillan.
- Pešikan, A., i Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život – Razvoj ključnih kompetencija za 21. vijek u kurikulumima osnovne škole, srednje škole i nastavničkih fakulteta u Crnoj Gori*. Zavod za školstvo i UNICEF.
- Phung, L. (2017). Task preference, affective response, and engagement in L2 use in a US University context. *Language Teaching Research*, 21(6), 751–766. <https://doi.org/10.1177/1362168816683561>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Habeb Al-Obaydi, L. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: a cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 40(4), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- Putwain, D. W., Pekrun, R., Nicholson, L. J., Symes, W., Becker, S., & Marsh, H. W. (2018). Control-value appraisals, enjoyment, and boredom in mathematics: A longitudinal latent interaction analysis. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1339–1368. <https://doi.org/10.3102/0002831218786689>
- Rey, R. V., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International*, 28(3), 346–364. <https://doi.org/10.1177/0143034307078545>
- Richmond, V. P., Lane, D. R., & McCroskey, J. C. (2006). Teacher immediacy and the teacher-student relationship. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 167–194). Allyn & Bacon.
- Rogoff, B., Turkkanis, C. G., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Sason, H., & Kellerman, A. (2021). Teacher-student interaction in distance learning in emergency situations. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 479–501. <https://doi.org/10.28945/4884>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(1), 4–13. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- Sharma, Y. P., & veer Singh, A. (2014). The Role of Emotional Attachment of Teachers in the Development of Self-confidence, Learning Habits and Social Adjustment of Children in the Primary Schools. *International Journal of Science and Research*, 3(10), 889–893.
- Sizer, T. R. (1999). No two are quite alike. *Educational Leadership*, 57(1), 6–11.
- Smagorinsky, P. (2018). Deconflating the ZPD and instructional scaffolding: Retranslating and reconceiving the zone of proximal development as the zone of next development. *Learning, culture and social interaction*, 16, 70–75. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.009>
- Thompson, N. E., & Wheeler, J. P. (2010). Learning environment: Creating and implementing a safe, supportive learning environment. In P. M. Erickson, W. S. Fox, & D. Stewart (Eds.), *National Standards for Teachers of Family and Consumer Sciences: Research, Implementation, and Resources* (pp. 235–245). National Association of Teacher Educators for Family and Consumer Sciences.
- Tošić Radev, M. (2016). *Afektivna uloga nastavnika: Konceptualizacija i empirijska provera konstrukta* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/7961).
- Tošić Radev, M., i Pešikan, A. (2017). „Komadić koji nedostaje“ u procesu obrazovanja: socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 37–54. <https://doi.org/10.5937/nasvas1701037T>
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking university education review*, 7(1), 1–23.
- Vigotski, L. S. (1996a). *Problemi razvoja psihe*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1996b). *Problemi opšte psihologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1996c). *Dečja psihologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1984(23), 7–18. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842303>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology & Psychiatry*, 17, 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48(5), 357–387. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.004>
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

- Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What role should teachers play in online teaching during the COVID-19 pandemic? Evidence from China. *Sci Insigt Edu Front*, 5(2), 517–524. <https://ssrn.com/abstract=3565608>
- Zhang, Z. (2020). Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner. *Language Learning Journal*, 50(3), 378–292. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1786712>
- Zsolnai, A., & Szabó, L. (2021). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 312–328. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1827284>

Primljeno: 13.09.2022.

Korigovana verzija primljena: 19.10.2022.

Prihvaćeno za štampu: 15.11.2022.

Effective Teaching in the Zone of Proximal Development of Students: The Role of Emotions

Milica Tošić Radev

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

Ana Pešikan

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

Abstract *According to Vygotsky's cultural-historical theory, mastering a new form of thinking or skill requires interaction with a more competent partner, with the task being in the zone of proximal development of the student. Both partners should be active during the task, with established intersubjectivity, and the teacher providing sensitive scaffolding in the jointly formed work strategy. Although the zone of proximal development is often considered solely as an intervention in the cognitive domain, it cannot be fully understood without considering the affective side of learning. This paper analyzes the importance of affective interaction in the zone of proximal development in the cultural-historical approach to learning, and connects and supports it with contemporary findings, which suggest that the emotions of students and teachers, and their mutual affective relationship play a crucial role in all aspects of knowledge co-construction. Based on these considerations, pedagogical implications are derived.*

Keywords: *cultural-historical theory, zone of proximal development, preconditions of effective teaching, emotions and learning.*

Kontekstualni okvir i prevencija sindroma sagorevanja profesionalaca u vaspitno-obrazovnim ustanovama

Daliborka Popović

Katedra za pedagogiju i psihologiju, Učiteljski fakultet,
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem
u Kosovskoj Mitrovici, Leposavić, Srbija

Vesna Minić

Katedra za pedagogiju i psihologiju, Učiteljski fakultet,
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem
u Kosovskoj Mitrovici, Leposavić, Srbija

Radovan Antonijević

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



Apstrakt

Sindrom sagorevanja je široko proučavan fenomen i nalazi se u istraživačkom fokusu velikog broja nauka. Rezultati istraživanja pokazuju nadmoćnost kontekstualnih u odnosu na individualne faktore za njegov nastanak i razvoj, ali i određene razlike u pristupu problemu u različitim zemljama. S obzirom na specifičnost pomagačkih zanimanja, u okviru kojih se prepoznaje i rad u vaspitno-obrazovnim ustanovama, „pomagači“ su izloženi najvećem profesionalnom stresu i riziku od sindroma sagorevanja. Cilj rada je sagledavanje kontekstualnih činilaca u okviru vaspitno-obrazovnog sistema koji mogu uticati na pojavu i razvoj sindroma sagorevanja, sa osvrtom na apostrofiranje značaja i mogućnosti prevencije kroz promenu organizacije rada. U radu se polazi od sagledavanja specifičnosti vezanih za sindrom sagorevanja kod stručnjaka pomagačkih profesija, koji su obrazovani za pružanje pomoći i podrške drugima. Nakon toga su interpretirani uvidi o vidljivim ili doživljenim posledicama zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama, skrećući pažnju na njihovu refleksiju na razvoj i obrazovanje pojedinaca i društva, kao i na resurse koji mogu biti u funkciji inhibiranja sindroma sagorevanja. Zaključci analize ovog problema, sagledani kroz tri nivoa preventivnog pristupa, ukazuju na prioritetne sistemske zadatke u cilju pružanja podrške i pomoći zaposlenima u vaspitno-obrazovnim ustanovama. U tom smeru se mogu sagledavati i pedagoške implikacije rada, jer mogu upućivati na rasvetljavanje specifičnosti sindroma sagorevanja, njegovo

prepoznavanje u praksi i adekvatno delovanje u cilju prevencije posledica, najčešće kroz prikazan model samopomoći.

Ključne reči: *profesionalni stres, pomagačka zanimanja, sindrom sagorevanja, profesionalci u vaspitno-obrazovnim ustanovama.*

Uvod

Sindrom sagorevanja u profesionalnom radu podrazumeva stanje nastalo kao posledica dugotrajne izloženosti profesionalnom stresu. Kako je u osnovi ovog stanja iscrpljenost i frustracija, to dovodi do gubljenja interesovanja za posao i smanjivanja efikasnosti u radu (Schaufeli & Buunk, 2003).

Posledice takvog stanja prvi uviđa Frojdenberger (Freudenberger, 1980) i definiše ga kao *burnout syndrom*, a najveći doprinos u razumevanju njegovog teorijskog i praktičnog pristupa je dala Kristina Maslač (Maslach, 1982). Kao socijalni psiholog na Univerzitetu Berkli, svoja proučavanja je zasnovala na temeljima istraživanja onih profesionalaca koji su u stalnom kontaktu sa ljudima (advokati, policajci, zdravstveni radnici, psiholozi, učitelji...). Budući da je u osnovi navedenih zanimanja pružanje pomoći, ona se nazivaju pomagačkim profesijama, jer pored toga što su u stalnom kontaktu sa ljudima, ispred njih su postavljeni i visoki emocionalni zahtevi i to ujedno predstavlja najveći izvor profesionalnog stresa. Posmatran kao poseban aspekt sindroma sagorevanja, profesionalni stres odlikuje prisustvo umora i iscrpljenosti kod profesionalaca čiji je posao vezan za različite korisnike (Kristensen et al., 2005) i uzrokovan psihičko-emocionalnim i fizičkim stresom (Lešić et al., 2009).

Zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama (vaspitači, učitelji, pedagozi, specijalni pedagozi, psiholozi, socijalni radnici...) u neposrednom su kontaktu sa različitim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa (deca/učenici, roditelji, kolege...) i usmereni su na pružanje raznih vidova pomoći i podrške bilo pojedincima ili grupama. Briga za mentalno zdravlje je deo i njihove profesionalne odgovornosti, te su u direktnoj vezi sa pitanjem kvaliteta pružanja podrške korisnicima, deci i učenicima (Ajduković, 1996), ali i sa pružanjem pomoći u savladavanju njihovih specifičnih teškoća (Racijaš i sar., 2007).

Pored nastave i učenja, koje zahteva veliko intelektualno angažovanje, profesionalci u vaspitno-obrazovnom procesu su izloženi i nekim drugim faktorima stresa, posebno organizacionim. Pomenimo „loše ponašanje učenika, prevelika količina posla, loše radno okruženje, nejednako radno opterećenje (u toku nedelje, meseca, školske godine), izvestan broj školskih aktivnosti koje obavljaju kod kuće, rad u smenama, neophodna taktičnost i strpljenje u radu s učenicima i njihovim roditeljima“ (Čabarkapa, 2009: 268). Pored toga, populacija sa kojom rade je veoma osetljiva, što ih često vodi u konflikte sa kolegama ili roditeljima dece/učenika, a dodatno su opterećeni i administrativnim poslom i specijalizovanim programima (Hozo et al., 2015). S obzirom na sve veću zastupljenost rizičnih faktora u profesionalnom kontekstu i izloženost stresu zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama, povećan je i rizik od profesionalnog sagorevanja. S druge

strane, sagledavajući njihovu važnost za unapređivanje kvaliteta i efekata vaspitno-obrazovnog rada, posebnu pažnju treba usmeriti na kreiranje modela prevencije sindroma sagorevanja radi očuvanja mentalnog zdravlja čitave populacije.

Sindrom sagorevanja profesionalaca pomagačkih zanimanja

O ozbiljnosti pojave sindroma sagorevanja na poslu govori činjenica da je od 2019. godine uključen u međunarodnu klasifikaciju bolesti i definisan kao karakteristično psihičko stanje koje nastaje usled nedostatka energije ili iscrpljenosti, povećane mentalne distance od posla ili osećaja negativnosti i cinizma u vezi sa poslom, što je praćeno smanjenjem profesionalnog uspeha (WHO Mental Health, 2019).

Simptomi sindroma sagorevanja kod zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama se javljaju kao:

- *fizički simptomi* – malaksalost, iscrpljenost, glavobolja, bol u leđima i sl.;
- *emocionalni simptomi* – ljutnja, eksplozivnost, nervoza, problemi u građenju odnosa;
- *afektivni i kognitivni simptomi* – nedostatak pažnje, zatvorenost, preosetljivost, osećaj gubitka, pesimizam (Dedić, 2005).

Svi navedeni simptomi se očitavaju kroz stanja fizičke, emocionalne ili bihevioralne prirode (Obrenović, 2014):

- hronični umor, nemogućnost uspostavljanja zdravog sna, slab imuni sistem, nagle promene telesne težine, nivoa šećera u krvi – *fizički simptomi*;
- izolacija, dosada, apatija, gubitak životnog smisla, doživljaj bezvrednosti, osećaj gubitka snage, depresija, osećaj bespomoćnosti – *emocionalni simptomi*;
- gubitak koncentracije, zaboravnost, eksplozivnost, preterana osetljivost na spoljašnje uticaje, negativan stav prema poslu i ljudima, rigidnost, problemi u odnosima, okupiranost poslom, sukobi i raspad prijateljstva – *bihevioralni simptomi*.

S obzirom na posledice navedenih simptoma, civilizacijski tokovi i potrebe društva vremenom su uslovljavali pojavu sve većeg broja stručnjaka koji će iz različitih aspekata delovati i usmeravati korisnike u pravcu prevazilaženja teškoća i ostvarivanja samoaktualizacije. Oni su različitog nivoa i vrsta obrazovanja, iskustva, motivisanosti i profesionalnih kapaciteta za delovanje u području međuljudskih odnosa sa zadatkom da doprinese efikasnom savladavanju životnih izazova osoba kojima pomažu. Studije koje se bave istraživanjem mentalnog zdravlja ukazuju na sve veću prevalenciju sindroma sagorevanja upravo među zaposlenima na svim nivoima obrazovanja (Brunsting et al., 2014).

Ajduković razlikuje tri grupe pomagača. U prvu grupu svrstava profesionalne pomagače koji imaju formalno obrazovanje za pružanje pomoći i podrške, gde pripadaju i zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Ajduković, 1996). Drugoj grupi pripadaju pomagači koji za to nemaju formalno obrazovanje, ali su svoje „pomagačke kompetencije“ razvijali stručnim usavršavanjem i iskustvom. Treću grupu čine volonteri, koji takođe nemaju adekvatno formalno obrazovanje, ali žele pomagati i za razliku

od prve dve grupe pomagača nemaju nadoknadu za svoj rad. Povećana društvena potreba za pomagačima iz prve grupe, postala je plodno tle za pojavu i sve većeg broja (kvazi)pomagača. Navedena činjenica predstavlja opasnost, jer su u osnovi njihovog rada i pomaganja implicitne teorije, često bez principa naučne zasnovanosti, što implicuje ozbiljne posledice po korisnika pomoći. Takođe, zabrinjava činjenica da različiti marketinški potezi imaju veliku uticajnu moć, posebno na ranjive ljude kojima je potrebna pomoć ili podrška u vidu instant rešenja, te smo svedoci situacija da čak i roditelji često imaju više poverenja u pomagače van vaspitno-obrazovnih ustanova, nego one koji u njima rade sa profesionalnim kompetencijama pomagača. Takvoj realnosti, nažalost, doprinose i neki veoma vidljivi faktori iz životne svakodnevice, a u najvećoj meri društvene mreže, na kojima je dostupno sve što bilo ko objavi ulazeći u ulogu pomagača, lajkouča i stručnjaka za učenje. Pored negativnih posledica koje ubrzo postaju vidljive kod korisnika takvih usluga, to ujedno može biti dodatni izvor stresa za zaposlene u vaspitno-obrazovnim ustanovama. S jedne strane do toga dovodi osećaj minimalizovanja njihovog značaja kao profesionalnih pomagača, a s druge strane to može dovesti do još veće iscrpljenosti zbog ulaganja više napora za ispravljanje onoga u čemu je „pomagao“ (ne)profesionalac. Nepovoljan uticaj i isti efekat za korisnika, kao i za pomagača bez *burnout* sindroma, može imati profesionalni pomagač sa *burnout* sindromom koji pruža pomoć, što implicuje potrebu pravovremenog (samo) dijagnostikovanja i terapijskog pristupa problemu. Da bi se postigli najbolji rezultati, terapijski pristup je najbolje ostvarivati primarnom prevencijom, koja uključuje aktivnosti u funkciji inhibiranja faktora koji mogu doprineti razvoju sindroma sagorevanja, pre svega sagledavanjem mogućeg delovanja kontekstnog okruženja na profesionalca. Svaki profesionalac je suočen sa odgovornošću ličnog delovanja, ali svakako se ne može sam izboriti sa svim stresorima, jer na organizacioni kontekst i sistemske zahteve ne može da vrši uticaj samodelovanjem. U tom smislu, važno je osvestiti aspekte mogućeg ličnog delovanja, aspekte u kojima može delovati zajedno sa kolegama ili drugim osobama iz okruženja i aspekte na koje se ne može uticati, koji su sistemski. Na taj način profesionalac će delovanje moći da usmeri u pravcu eliminisanja rizičnih faktora ili ublažavanja njihovog uticaja, bez trošenja energije na faktore koji nisu u domenu njegovog delovanja (npr. nedovoljna cenjenost profesije u društvu, male plate...). Na faktore te vrste valja delovati udruženo, takođe u meri koja ne iscrpljuje pojedinca i dovodi ga do sagorevanja.

Uloga profesionalnog pomagača je kompleksna i zahtevna, u odnosu na korisnike mora da održava balans između otvorenosti i empatičnosti s jedne strane i držanja distance s druge, a sindrom sagorevanja uvek remeti balans. Zato je uslov za uspešan i efikasan rad pomagača, prema navodima nekih autora (Žižak, 1997), profesionalna kompetentnost koja uključuje profesionalna znanja, profesionalne veštine i lične potencijale, odnosno profesionalni integritet koji doprinosi uspostavljanju kvalitetnog, podržavajućeg i iskrenog odnosa sa korisnikom/korisnicima.

Značajno je pomenuti da profesionalni pomagači, posebno zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama, najčešće sami nemaju uvid u to da im je potrebna pomoć u prevazilaženju sindroma sagorevanja, a često je i odbijaju, plašeći se potencijalnog

gubitka profesionalnog statusa i poverenja saradnika i korisnika (Ajduković, 1996). U tom smislu, prvi korak i osnove učenja o prevenciji sindroma sagorevanja trebalo bi da polazi od procesa inicijalnog obrazovanja. Značaj tog koraka za obrazovanje budućih pomagača je veliki ne samo iz aspekta prepoznavanje sindroma sagorevanja i suočavanje sa njim, nego i za stvaranje uvida lične dobrobiti i radne efikasnosti, ali i za neposredne korisnike pomoći (Dimitrijević i sar., 2011).

Osećaj zadovoljstva poslom i sagorevanje zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama podjednako je važan segment i za zaposlene i za ustanovu. Od profesionalnog delovanja svakog pojedinca, zavisi kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa i efikasnost škole, ostvarivanje ciljeva vaspitanja i povezanost sa društvenom sredinom. S druge strane, profesionalno sagorevanje i osećaj nezadovoljstva zaposlenih, koji se izražava kroz profesionalno delovanje, u značajnoj meri umanjuje kvalitet obrazovanja. Da bi se takva situacija sprečila ili bar ublažila, potrebno je posvetiti dovoljno pažnje ovom problemu i neprestano osvetljavati značaj sagledavanja međusobnog odnosa sindroma sagorevanja i efikasnosti vaspitno-obrazovnih ustanova, razvijati svest zaposlenih o prepoznavanju ovog problema kod sebe i svojih kolega i tražiti mogućnosti kolektivne prevencije sindroma sagorevanja koji doprinose povećanju zadovoljstva poslom (Diri & Kiral, 2016).

Prema istom izvoru, rezultati istraživanja pokazuju da osećaj zadovoljstva poslom ili profesionalno sagorevanje značajno određuju i nivo zadovoljstva životom i obrnuto. Naime, ove varijable su u negativnoj zavisnosti, odnosno ako se zadovoljstvo životom povećava, posledice sagorevanja se mogu izbeći, a ako se sagorevanje povećava smanjuje se zadovoljstvo životom (Çapri et al., 2013).

Činioci koji utiču na pojavu i razvoj sindroma sagorevanja kod profesionalaca u vaspitno-obrazovnim ustanovama

Značajan podatak za kvalitetno funkcionisanje vaspitno-obrazovne ustanove je da umereni i pozitivni odnosi između zadovoljstva poslom nastavnika utiču na bolju percepciju prijateljstva na poslu, kao i to da percepcije mogućnosti za prijateljstvo nastavnika značajno i pozitivno predviđaju njihovo zadovoljstvo poslom (Tuba & Erkan, 2020).

Navedeni nalazi nameću pitanja koja se tiču atmosfere i građenja odnosa i njihovog kvaliteta, bilo sa decom/učenicima, kolegama ili roditeljima, posebno ako se pođe od pretpostavke opšteg nezadovoljstva zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama i aktuelnim položajem u društvu (Popović i Anđelković, 2018). Istraživanjem položaja nastavnika, dobijen je podatak da svega 20% ispitanika iz Srbije smatra da je prosvetna delatnost cenjena u društvu. U tom smislu, otvara se i pitanje motivisanosti nastavnika za profesionalno usavršavanje i moguću refleksiju i pomeranje paradigme od poučavanja ka učenju, pitanje ostvarenosti vaspitno-obrazovnih ishoda i mogućnosti praćenja zahteva koji su ispred društva znanja. Jer, profesionalnost opada rastom nezadovoljstva zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Aydoğmuş & Serçe, 2021), čemu dodatno doprinosi profesionalno sagorevanje koje profesionalci najčešće ne uviđaju ili

zanemaruju. Govoreći o značajnosti profesije, o profesionalnom razvoju, reflektivnosti, efektima profesije, neretko se zanemaruju kontekstualni uslovi koji u sve većoj meri doprinose profesionalnom sagorevanju, zbog čega profesionalci nisu u mogućnosti da izraze profesionalnu kompetentnost.

Meta-analiza zastupljenosti sindroma sagorevanja kod zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama u 36 zemalja, pokazala je prisutnost emocionalne iscrpljenosti kod 38,29% ispitanika, kod 29,45% depersonalizaciju, a njih 68,75% ima osećaj profesionalne neefikasnosti i neostvarenosti (García-Carmona et al., 2019). Rezultati istraživanja među vaspitačima zaposlenim u Srbiji, takođe pokazuju prisutnost sindroma sagorevanja kod više od jedne četvrtine ispitanika, odnosno 27,1% i to 25,4% za lično sagorevanje, 27,0% za sagorevanje koje je u vezi sa poslom i 23,4% za sagorevanje koje je u vezi sa decom (Piperac, 2022). Pomenuti autor navodi i istraživački podatak da je svaki dvadeseti ispitanik imao simptome anksioznosti i depresije različitog intenziteta, što dodatno zabrinjava jer takva stanja destabilizuje funkcionalnost profesionalaca i vaspitno-obrazovnog sistema.

Rezultati istraživanja pokazuju veliku zastupljenost sindroma sagorevanja i na uzorku koji su činili lekari, čak do 70%, zavisno od toga da li je reč o visokoj emocionalnoj iscrpljenosti, visokoj depersonalizaciji ili osećaju neefikasnosti i nezadovoljstva poslom (Lešić et al., 2009). Podaci takođe pokazuju i viši nivo sagorevanja kod zaposlenih sa višim stepenom odgovornosti i složenosti posla (ortopedi u odnosu na lekare opšte prakse). Gledano iz ugla profesionalnih uloga u vaspitno-obrazovnim ustanovama i zavisno od složenosti posla bez obzira na poziciju, može se pretpostaviti da su najizloženiji stresu i najiscrpljeniji oni koji rade sa decom/učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u odnosu na tipičnu populaciju dece/učenika. Budući da aktuelna obrazovna politika i zakonska legislativa podržavaju inkluzivni pristup u obrazovanju, svi zaposleni su uz neznatne razlike, svakodnevno izloženi stresu, koji je praćen osećajem nekompetentnosti i bespomoćnosti. Takvo stanje proističe iz niza nepovoljnih kontekstualnih uslova i neadekvatnih resursa za podršku inkluzivnom pristupu u obrazovanju i može biti uzrok iscrpljenosti i razvoja sindroma sagorevanja.

U kojoj meri će biti izraženo zadovoljstvo poslom ili sindrom sagorevanja kod zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama, zavisi svakako i od individualnih faktora: profesionalna očekivanja, socijalni status zaposlenog, radno iskustvo, nivo obrazovanja, starost, pol, ali i organizacionih, kao što je visina plate, ostvarenost prava, sigurnost, mogućnost napredovanja, atmosfera u ustanovi/kolektivu, uslovi rada, odnosi sa kolegama i nadređenima (Akman, 2018). Bez obzira na dominantno poreklo nastanka, posledice sindroma sagorevanja se po pravilu reflektuju na odnos sa decom/učenicima, pre svega jer im zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama sa visokim nivoom stresa pružaju manje kvalitetnu obrazovnu podršku, imaju manji autoritet, emocije i empatiju (Sandilos et al., 2018).

Značajano je pomenuti i podatak istraživanja navedenih autora da učešće u programima stručnog usavršavanja umanjuje negativnu povezanost između profesionalnog stresa i emocionalne podrške deci/učenicima. Ta činjenica se može posmatrati u svetlu potrebe zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama da profesionalnu kompetentnost

osnaže i potvrde kroz programe stručnog usavršavanja, što doprinosi smanjivanju nesigurnosti, stresa, sagorevanja i konačno profesionalnoj satisfakciji zbog postizanja boljih vaspitno-obrazovnih ishoda. Shodno tome, profesionalno usavršavanje može predstavljati značajan zaštitni faktor sindroma sagorevanja.

Česti problemi (ne)finansiranja učešća u programima stručnog usavršavanja u našoj zemlji, mogu dodatno razvijati nesigurnost i osećaj bespomoćnosti kod nastavnika, kao i smanjenje zahteva za obaveznim učešćem u programima stručnog usavršavanja, jer aktuelni *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* („Sl. glasnik RS“, br. 109/2021) predviđa svega osam sati godišnje stručnog usavršavanja zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama. Osvrtom na izložene podatke, koji govore u prilog stručnog usavršavanja kao značajnog resursa u prevenciji sindroma sagorevanja, smanjivanje zahteva za stručnim usavršavanjem može ostaviti značajne posledice. Iako zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama mogu birati da pohađaju i više programa i veći broj sati, to često ometa nemogućnost finansiranja, koje već jeste prepoznato kao ometajući faktor profesionalnog razvoja. Poželjno je stoga da donosioci odluka o stručnom usavršavanju preispitaju mogućnosti za prihvatanje efikasnijeg modela, koji može motivisati profesionalce u vaspitno-obrazovnim ustanovama na profesionalni razvoj, čime se može značajno doprinositi zaustavljanju profesionalnog sagorevanja.

Organizacija rada, atmosfera i komunikacija u funkciji sindroma sagorevanja

Sagorevanje na radu se uglavnom javlja kod profesionalaca koji su kontinuirano izloženi psihosocijalnim stresorima na radnom mestu i ispoljava se kada osobe koje su posvećene svom poslu uvide da njihovo angažovanje nije bilo dovoljno za postizanje željenih ciljeva i rezultata. Pored toga do njega mogu dovesti ili ga pojačati i vanprofesionalni događaji. Izloženost dugotrajnom stresu i frustracijama koje su izazvane naporima svakodnevnog života, konflikt dvostrukih uloga uz dodatak neefikasnih strategija zaposlenih u radu sa korisnicima takođe dovode do sagorevanja na radu (Dedić, 2005). Istraživanja na ovu temu baziraju se uglavnom na kontekstualne faktore koji mogu da uzrokuju problem, a veliki broj autora pronalazi uzročnika ovog problema konkretno u organizacionoj strukturi i načinu rada (Maslach et al., 2001). Jedna od važnih odrednica nastanka sindroma sagorevanja su i međusobni odnosi zaposlenih, odnosno prisustvo empatije i kvalitet radne klime unutar ustanove.

Ako se govori o slici idealnog radnog konteksta, najpogodnijeg za ostvarivanje profesionalnih potencijala i kompetentnosti, što je značajno iz aspekta profesionalnog zadovoljstva i uspeha u radu i postignuća dece/učenika, to je kontekst u kome dominira prijatna atmosfera, bez stalnih pritisaka i rokova koji moraju da se ispoštuju, kao adekvatna nadoknada za rad.

U vaspitno-obrazovnim ustanovama najčešće je prisutan veliki broj dece/učenika u vaspitnim grupama/odeljenjima (često i preko normativa), što takođe uzrokuje smanjenje

profesionalnih performansi i kvaliteta atmosfere u ustanovi, pad obrazovnih postignuća i pojave problematičnih ponašanja i ujedno pojačava sindrom sagorevanja profesionalaca u vaspitno-obrazovnoj ustanovi. Takođe, konflikti bilo profesionalni ili vanprofesionalni i pritisci nadređenih mogu biti značajni prediktori ovog problema. Interesantan je istraživački podatak da posvećeniji učitelji imaju manji stepen izgaranja ili se lakše suočavaju i bore sa njim (Benevene & Fiorilli, 2015). Isti autori dolaze do rezultata da učitelji u katoličkim školama (koje nazivaju učiteljima laicima) imaju manji stepen izgaranja od učitelja u javnim školama i taj podatak objašnjavaju podacima, do kojih su došla neka ranija istraživanja, da religija znatno utiče na nivo depersonalizacije. Sa stanovišta pedagoške teorije i prakse, može se pretpostaviti da ipak profesionalni pomagači, koji pripadaju prvoj grupi prema Ajdukoviću (Ajduković, 1996), imaju razvijeniju profesionalnu odgovornost, čiji su koreni duboko u formalnom obrazovanju, te samim tim i viši nivo stresa i brige za profesionalna postignuća i odgovornost.

Obim posla van neposrednog rada sa decom/učenicima, kontrola, nagrade, kazne, lokalna zajednica, vrednosti, poštovanje i priznavanje profesionalnih postignuća predstavljaju takođe faktore koji mogu dovesti do profesionalnog zadovoljstva ili sagorevanja. Veliki izazov i težak zadatak za profesionalce je dovođenje faktora u ravnotežu, jer „previše svega“ dovodi do sagorevanja, dok „manjak svega“ može odvesti u stanje monotonije i nezainteresovanosti za posao. Takođe, disbalans raspoloživih resursa i profesionalne kompetentnosti ima protektivni karakter za razvijanje sindroma sagorevanja. Neophodna je uravnoteženost profesionalne odgovornosti sa profesionalnim autoritetom, a sistem vezan za pohvale, nagrađivanje i kažnjavanje u kolektivu mora da bude dosledan i bez selektivne popustljivosti, kako bi se razvio i održavao osećaj pripadnosti profesionalca kolektivu. Česti sukobi usled disbalansa između ličnih aspiracija profesionalaca i vrednosti koje vladaju u ustanovi u kojoj radi, kao i izolovanost od drugih ljudi takođe utiču na građenje nepovoljnog kontekstualnog okvira. Sve navedeno predstavlja rezultat kolektivne profesionalne odgovornosti i podsećanje da svaki pojedinac može uticati svojim činjenjem ili nečinjenjem na njih, ali ih ne može samostalno ni podržati ni zaustaviti. Zato je važan timski rad i liderstvo na svim profesionalnim pozicijama (direktor, stručni saradnik, nastavnik, učitelj, vaspitač) i poštovanje individualnosti drugih sve dok ona ide u susret ostvarivanju profesionalnih zadataka. Onda kada dođe do neadekvatne raspodele i vrednovanja rada, različitih finansijskih primanja, dolazi i do konflikata u kolektivu i ciničnih stavova (Leiter & Maslach, 2005), što uslovljava nezadovoljstvo i dovodi do umora i iscrpljenosti.

Kao što je već napomenuto, u susret nastanka sindroma sagorevanja idu i neke individualne karakteristike profesionalaca zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Jovanović i sar., 2021). To može biti visok stepen perfekcionizma i očekivanja, kao i nerealna slika o sebi i profesionalnim kompetencijama, što često dolazi u nesklad sa sistemskim zahtevima i organizacionim faktorima.

Sinergija nepovoljnih individualnih i kontekstualnih faktora dovodi do disbalansa, a takvo stanje dalje vodi u ambivalentan odnos prema poslu i neretko se javlja emocionalni zamor i iscrpljenost. Smanjena profesionalna kompetentnost, uslovljena takvim stanjem, dovodi do nerazumevanje kod saradnika i korisnika, što početno uslovljava prividni osećaja smanjene vrednosti i ličnog postignuća, koji kasnije postaje objektivian.

Teorija očuvanja resursa, koja govori o samodorađivanju resursa čak i kada su radni uslovi nepovoljni, tvrdi da profesionalci mogu i moraju biti fokusirani na mobilisanje ličnih resursa. Na prvom mestu to je visoko samopouzdanje i angažovanost u poslu koja dovodi do ostvarivanja proaktivne interakcije sa profesionalnim kontekstom i tako stvara dodatne ili utiče na osnaživanje postojećih radnih resursa (Tadić Vujčić, 2019). Ulaganje velike količine energije u rad ne može biti neograničeno ako izostaje profesionalna satisfakcija, te profesionalac u nekom trenutku iscrpljuje svoje resurse usled rada sa korisnicima i dolazi do kognitivne istrošenosti, emocionalne iscrpljenosti i zamora (Schiffman, 2005).

Profesionalci u vaspitno-obrazovnim ustanovama svakodnevno su usmereni na rad sa velikim brojem dece, kolega i roditelja, te ostvaruju različite vrste interakcija sa njima, stupaju u konflikte i rešavaju različite vrste problema. Takve situacije dodatno zahtevaju povećanje odgovornosti i emocionalnog napora, što organizam prepoznaje kao stres, a uz njihova česta ponavljanja može doći do latentnih ili vidljivih poremećaja, koji se manifestuju najčešće u vidu anksioznosti i postepenog razvoja sindroma sagorevanja (De Stasio et al., 2017).

O profesionalnom stresu se može govoriti ukoliko je rezultat dešavanja u radnoj sredini, a sindrom sagorevanja predstavlja rezultat dejstva hroničnog profesionalnog stresa. Izvori stresa u obrazovnoj profesiji, prema rezultatima istraživanja, često proizlaze i iz: suočavanja s poteškoćama u učenju i ponašanju dece/učenika, sukoba sa kolegama, zahtevne administracije i neadekvatne podrške, teškoća u odnosima s roditeljima, kratkih rokova, nedostižnih očekivanja i slično (Brunsting et al., 2014). Neke studije pokazuju da zaposleni u osnovnoj školi imaju veći stepen sagorevanja od zaposlenih u srednjoj školi (Herman et al., 2018), a postoje i razlike s obzirom na vrstu obrazovnih potreba dece/učenika sa kojima rade (Marić et al., 2021). Kako je već prethodno napomenuto, viši nivo izraženosti sindroma sagorevanja imaju profesionalci koji rade sa decom/učenicima koji imaju autizam, nego oni koji rade sa decom/učenicima sa intelektualnim teškoćama, fizičkim invaliditetom i oštećenjem sluha. Radi boljeg razumevanja stanja kome doprinosi sindrom sagorevanja u vaspitno-obrazovnim ustanovama, valja naglasiti da se od stresa razlikuje i po tome što ima sliku prolongiranog poremećaja, karakteriše ga odbacivanje odgovornosti, bezosećajnost, emotivna otupelost, iscrpljenost koja se odnosi na motivaciju, demoralizacija, prisustvo bespomoćnosti i beznađa, često vodi u otuđenje, depresiju, povlačenje u sebe i uspostavlja doživljaj da život nije vredan (Obrenović, 2014).

Zaključak

Etiologija sindroma sagorevanja na radu je veoma kompleksna i određuju je različiti činioci konkretizovani za svaku pojedinačnu profesiju. Ipak, smatra se da, nezavisno od konkretne profesionalne delatnosti, produženi „negativni stres“ predstavlja ključni faktor u nastajanju sindroma, praćen šablonizovanim aktivnostima, hodom utabanim stazama i demotivacijom zbog nepostizanja željenih rezultata nastalih kao posledica nerealnih očekivanja. Nit koja povezuje faktore sindroma sagorevanja kod

profesionalaca pomagačkih zanimanja je emocionalna zahtevnost i usredsređenost na međuljudske odnose. Preduslov profesionalnog uspeha pomagača je međusobna zavisnost ličnog integriteta i profesionalne kompetentnosti, što je ujedno i ometajući faktor identifikovanja prisustva i posledica sindroma sagorevanja, ako je u disbalansu.

U radu na prevenciji sindroma sagorevanja, značajno je poznavati kontekst i dešavanja u vaspitno-obrazovnoj ustanovi i identifikovati faktore koji mogu dovesti do kratkoročnih ili dugoročnih nezadovoljstava, koja naizgled mogu biti beznačajna, ali vidljiva na nivou mentalnog zdravlja. Na taj način bi bilo moguće jasnije sagledati ulogu „sitnih stresova“, koji se akumuliraju i formiraju nezadovoljstvo koje vremenom prerasta u oštar, intenzivni i hroničan stres sa kojim se zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama suočavaju zavisno od individualnih karakteristika ličnosti. Shodno tome, važno je sagledati lične snage i slabosti, ali i imati „kritičkog prijatelja/kolegu“, koji će ukazivati na pojavne znake sindroma sagorevanja.

U situacijama profesionalnog sagorevanja, mogu se koristiti različite strategije prevladavanja, a obuhvataju aktivnosti u tri domena prevencije:

- primarna prevencija – preduzimanje aktivnosti koje onemogućavaju manifestaciju sindroma sagorevanja,
- sekundarna prevencija – kada su u naznakama simptomi sagorevanja,
- tercijalna prevencija – kada je sindrom sagorevanja opažen i evidentan, te se realizuju aktivnosti u cilju otklanjanja posledica.

Cilj svake od navedenih strategija je da pruži pomoć profesionalcima, uključivanjem zaštitnih faktora na različite načine, u različitim trenucima i trajanju. Iako delovanja fokusirana na kognitivne funkcije, opuštanje i fizičke aktivnosti mogu vrlo brzo dati vidljive rezultate, često kao i kod prevencije u drugim oblastima, pomoć i samopomoć najčešće uslede kada je profesionalac u tercijalnoj fazi sindroma sagorevanja.

S obzirom na značaj podrške među profesionalcima u vaspitno-obrazovnom sistemu, različite vrste kolektivnih aktivnosti na nivou vaspitno-obrazovne ustanove, kao deo primarne ili sekundarne prevencije, mogu imati pozitivne efekte na razvijanje zajedništva, sinergije i posvećenosti među profesionalcima, a njihov najznačajniji efekat iz aspekta prevencije sindroma sagorevanja bi se video na nivou prepoznavanja i identifikovanja problema u početnoj fazi.

Promene u radnom okruženju i unutar same organizacije takođe mogu imati važnu ulogu, ali nisu u domenu isključivo ličnog delovanja profesionalca, već se mogu vršiti zajedničkim snagama. Prema rezultatima prethodno navedenih istraživanja, kao resursi primarne prevencije sindroma sagorevanja profesionalaca u vaspitno-obrazovnim ustanovama posmatraju se i pohađanje programa stručnog usavršavanja, zatim uspostavljanje balansa tokom pružanja pomoći i građenja odnosa sa decom/učenicima, njihovim roditeljima i kolegama, kao i snažnija profesionalna kompetentnost u svim domenima.

I dok se na sistemске i organizacione faktore ne može autonomno delovati, kada je reč o individualnim faktorima viđenim kao rizik za pojavu sindroma sagorevanja i te kako je moguće. Jedan od načina početne samopomoći jeste analiza situacija i dešavanja na poslu, identifikovanje stresnih situacija i osmišljavanje načina za prevazilaženje

ili ublažavanje stresa. Nakon toga, poželjno je raditi na procesu razvijanja samokontrole, odgovornosti i samopoštovanja, balansiranja rada i odmora, strukturiranja vremena, određivanje prioriteta tokom radnog dana, izradi plana rada, postavljanju granica, samoohrabrivanju, saradnji sa kolegama, graditi pozitivne odnose i činiti koliko je moguće sve ono što doprinosi smirenosti i izaziva zadovoljstvo u profesionalnom i životnom kontekstu.

Ipak i pored svih napora pojedinca da modifikuje rizične individualne faktore za pojavu sindroma sagorevanja, on se može manifestovati, a tada treba pristupiti tercijalnoj prevenciji. U tom procesu učestvuje „nosilac sindroma sagorevanja“, kao i svi ostali iz kolektiva i porodice koji mogu doprineti slabljenju ili anuliranju faktora koji izazivaju kontinuirani stres, suočavanju sa problemom, emocijama i posledicama. Proces tercijalne prevencije je po pravilu dugotrajan i zahteva kontinuiranu posvećenost i razumevanje profesionalca koji se susreo sa sindromom sagorevanja usled rada u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, zbog čega je od izuzetnog značaja primarna prevencija.

Literatura

- Aydoğmuş, M., & Serçe, H. (2021). Investigation of regulatory role of collective teacher efficacy in the effect of job satisfaction and satisfaction with life on professional burnout. *Istraživanja u pedagogiji*, 11(1), 234–250. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2101234A>
- Ajduković, M. (1996). Sindrom sagorijevanja. U M. Ajduković. i D. Ajduković (ur.), *Pomoć i samo-pomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 21–29). Društvo za psihološku pomoć.
- Akman, Z. (2018). Belediye çalışanlarının iş tatmini üzerine bir araştırma: Erzincan belediyesi örneği (Unpublished master's thesis). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=aULy73ylxyBGS8fPPF_Fjg&no=ZHExdpDSEi5l_gjelm63zQ
- Benevene, P., & Fiorilli, C. (2015). Burnout syndrome at school: A comparison study with lay and consecrated Italian teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 501–506. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p50>
- Brunsting, N. C., Srecković, M. A., & Lane K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Educ Treat Children*, 37(4), 681–711.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2013). The study of relations between life satisfaction, burnout, work engagement and hopelessness of high school students. *International Education Studies*, 6(11), 35–46. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n11p35>
- Çabarkapa, M. (2009). Sindrom izgaranja na poslu kod nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 58(2), 268–286.
- Dedić, G. (2005). Sindrom sagorevanja na radu. *Vojnosanitetski pregled*, 62(11), 851–855. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0042-8450/2005/0042-84500511851D.pdf>
- De Stasio, S., Fiorilli C., Benevene P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio C.D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology Schools*, 54(5), 472–86.
- Dimitrijević, A., Hanak, N. i Milojević, S. (2011). Psihološke karakteristike budućih pomagača: empatičnost i vezanost studenata psihologije. *Psihologija*, 44(2), 97–115.

- Diri, M. S., & Kırıl, E. (2016). The effect of job satisfaction of secondary school teachers on their occupational burnout. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University of Education Faculty*, 1(39), 125–149.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burn-out: The high cost of high achievement*. Anchor Press.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hozo, E. R., Sucic, G., & Zaja, I. (2015). Burnout syndrome among educators in pre-school institutions. *Materia Sociomedica*, 27(6), 399-403.
- Jovanović, V. R., Hinić, D., Džamonja Ignjatović, T., Stamatović Gajić, B., Gajić, T. i Mihajlović, G. (2021). Individualno-psihološki faktori i percepcija socijalne podrške kod sindroma izgaranja. *Vojnosanitetski pregled*, 78(9), 944–954. <https://doi.org/10.2298/VSP190820004J>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work&Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work*. Jossey-Bass.
- Lešić, A., Petrović Stefanovic, N., Peruničić, I., Milenković, P., Lečić Toševski, D., & Bumbaširević, Z. (2009). Burnout in Belgrade orthopaedic surgeons and general practitioners, a preliminary report. *Acta Chirurgica Iugoslavica*, 56(2), 53–59. <https://doi.org/10.2298/aci0902053I>
- Marić, N., Mandić Rajčević, S., Maksimović, N. & Bulat, P. (2021). Professional Stress and Burnout Syndrome in Teachers: Are There Differences Among the Republic of Srpska Regions? *Scripta Medica*, 52(1), 28–37. <https://doi.org/10.5937/scriptamed52-29174>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Maslach, C., Shaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Obrenović, J. (2014). Burnout sindrom, menadžerska bolest i stres. U S. Stojilković, J. Obrenović i V. Nešić (ur.), *Rad ličnost i društvo*. Filozofski fakultet u Nišu.
- Piperac, P. (2022). *Sindrom sagorevanja na poslu među vaspitačima u Srbiji*. Univerzitet u Beogradu, Medicinski fakultet (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/21056).
- Popović, D. i Anđelković, A. (2018). Položaj i zadovoljstvo profesijom u školskom kontekstu, U M. Lončar (ur.), *Nauka bez granica 3, Obrazovanje bez granica* (str. 291–311). Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 109/2021.
- Racijaš, N., Huić, A. i Branica, V. (2007). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 51–68.
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280–290.

- Schaufeli, W. B., & Buunk, A. B. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst i C. L. Cooper (Ed.), *The handbook of work and health psychology*. (pp. 383–425). Wiley.
- Schiffman, S. (2005). *Beat Sales Burnout: Maximize Sales, Minimize Stress*. Paperback Adams Media Corporation.
- Tadić-Vujčić, M. (2019). Osobni resursi i radna angažiranost: longitudinalna studija o ulozi samostalnoga dorađivanja radnih resursa među medicinskim sestrama. *Društvena istraživanja*, 28(1), 5–24. <https://doi.org/10.5559/di.28.1.01>
- Tuba, Y., & Erkan K. (2020). The Relationship Between Workplace Friendship and Job Satisfaction in Educational Organizations, *International Journal of Progressive Education*, 16(5) 404–425. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.25>
- Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 5(1–2), 1–11.
- WHO Mental Health (2019, October 2). Burn-out an „occupational phenomenon“: *International Classification of Diseases*. Medicina Normativa. <https://www.medicinanarrativa.eu/burn-out-as-occupational-phenomenon>

Primljeno: 30.08.2022.

Korigovana verzija primljena: 09.03.2023.

Prihvaćeno za štampu: 03.04.2023.

Contextual Framework and Prevention of Burnout Syndrome Among Professionals in Educational Institutions

Daliborka Popović

Department of Pedagogy and Psychology, Teacher Education Faculty,
University of Priština with temporary seat in Kosovska Mitrovica, Leposavić, Serbia

Vesna Minić

Department of Pedagogy and Psychology, Teacher Education Faculty,
University of Priština with temporary seat in Kosovska Mitrovica, Leposavić, Serbia

Radovan Antonijević

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

Abstract

Burnout syndrome is a widely researched phenomenon and is the focus of numerous scientific studies. Research results show a prevalence of contextual factors in relation to individual factors for its emergence and development, as well as certain differences in approaches to the problem in different countries. Given the specificity of helping professions, which recognize and work within educational institutions, „helpers“ are exposed to the greatest professional stress and the risk of burnout syndrome. The aim of this paper is to examine the contextual factors within the educational system that can influence the occurrence and development of burnout syndrome, with a focus on emphasizing the importance and possibilities of prevention through organizational changes. Therefore, the paper starts from the specificity of burnout syndrome related to helping professions, educated to provide help and support to others. After that, insights into visible or experienced consequences for employees in educational institutions are interpreted, drawing attention to their reflection on the development and education of individuals and society, as well as resources that can inhibit burnout syndrome. The conclusions of the analysis of this problem point to priority systemic tasks aimed at providing support and assistance to employees in educational institutions, viewed through three levels of a preventive approach. In this regard, the pedagogical implications of work can also be considered, as they can shed light on the specifics of burnout syndrome, recognition in practice, and adequate action to prevent consequences, most commonly through a model of self-help.

Keywords: *occupational stress, helping professions, burnout syndrome, professionals in educational institutions.*

Porodična emocionalna ekspresivnost kao osnova emocionalnog vaspitanja u porodici¹

Marina Matejević²

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

Dragana Dimitrijević

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

Apstrakt

U radu se razmatra problem porodične emocionalne ekspresivnosti i značaj koji ima za emocionalno vaspitanje u porodici. Emocionalna ekspresivnost se objašnjava kao način na koji članovi porodice izražavaju pozitivne i negativne emocije u interakciji sa decom, tačnije kao uopštena tendencija roditelja da izražavaju emocije u porodici. Cilj ovog rada je utvrđivanje emocionalne ekspresivnosti porodica i sagledavanje razlika u odnosu na sociodemografske karakteristike (pol deteta, struktura porodice, obrazovni status roditelja i radni status roditelja). Subjekti istraživanja su bili roditelji dece uzrasta 7 – 11 godina. Kao instrument u istraživanju korišćena je skala porodične ekspresivnosti FEQ (Halberstadt, 1986). Opšti nalazi istraživanja potvrđuju da je u porodicama najučestalija ekspresivnost pozitivno-submisivnih emocija, zatim pozitivno-dominantnih dok se negativne emocije ispoljavaju retko do povremeno. Dobijeni podaci ukazuju da se emocije koje pripadaju kategoriji pozitivno-submisivnih učestalije ispoljavaju u jednoroditeljskim porodicama i porodicama u kojima su majke zaposlene. Prikazani rezultati ukazuju na značaj porodične ekspresivnosti za emocionalno vaspitanje u porodici, jer deca oponašanjem svojih roditelja uče kako da izražavaju svoje emocije.

Ključne reči: porodična emocionalna ekspresivnost, ekspresivnost pozitivnih emocija, ekspresivnost negativnih emocija, emocionalno vaspitanje.

Uvod

Emocionalni razvoj deteta počinje od najranijeg uzrasta i uslovljen je biološkim osnovama ali i socijalnim uslovima, koji se ogledaju u porodičnim okolnostima, interpersonalnim odnosima, različitim uticajima vaspitno-obrazovnih ustanova i situ-

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

2 marina.matejevic@filfak.ni.ac.rs

acijama sa kojima se dete susreće tokom svog razvoja. Kada je reč o porodici, važno je ukazati na teoriju privrženosti (eng. attachment theory) koja se odnosi na emocionalnu povezanost sa drugom osobom, pri čemu se prva privrženost javlja sa majkom, a zatim i sa drugim bliskim osobama (Ainsworth, 1969). Potreba za privrženošću se izražava od najranijeg uzrasta ispoljavanjem emocija (plač, osmeh), a od načina na koji bliske osobe odgovaraju na tu potrebu zavisi kakvu će sliku dete kreirati o sebi i o drugima. Teorija privrženosti je značajna u kontekstu razumevanja responzivnosti roditelja i emocionalne ekspresivnosti porodice, kao i uticaja na emocionalno vaspitanje u porodici.

Emocionalno vaspitanje obuhvata iskustvo i instrukcije koje podstiču razvoj znanja o emocijama sa naglaskom na vaspitanje pažnje i razumevanje značenja emocionalnog ponašanja (Buck, 1983) i posmatra se kao dimenzija vaspitnog procesa koja se bavi osećanjima, uverenjima i emocijama učenika, uključujući brigu za njihov lični i socijalni razvoj, razvoj međusobnih odnosa i socijalnih veština (Lang, 1998: 4). Kada je reč o emocionalnom vaspitanju u porodici, tokom teorijske analize dostupne literature, često smo nailazili na termin socijalizacija emocija u porodici (Bai et al., 2016; Denham et al., 2017; Mirabile et al., 2018).

Socijalizacija emocija u najranijem uzrastu se proteže van interaktivnog porodičnog okruženja, doprinosi razumevanju emocija kod dece i predviđa opštu socijalno-emocionalnu kompetentnost. Način na koji roditelji reaguju na emocije dece, kako ih uče o emocijama, doprinosi razvoju emocionalne ali i ukupne socijalne kompetentnosti (Denham, 1994). Ujedno, emocionalna kompetentnost se posmatra kao ishod emocionalnog vaspitanja (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2012) što daje osnovu za povezivanje ovih koncepata.

Konceptualizaciju većine dosadašnjih podataka o socijalizaciji emocija u porodici pronalazimo u heurističkom modelu roditeljskog ponašanja gde su identifikovana tri načina na koji roditelji socijalizuju emocije svoje dece: reakcije roditelja na emocije dece; roditeljska diskusija o emocijama i roditeljska ekspresivnost emocija (Eisenberg et al., 1998). Deca od svojih roditelja uče kako da izražavaju emocije, a jedan od najvažnijih načina jeste oponašanje. Deca oponašaju izražavanje emocija svojih majki i već sa šest meseci preuzimaju tipičnu emocionalnost majke (Čudina i Obradović, 2006), što ukazuje na značaj emocionalne ekspresivnosti porodice za emocionalno vaspitanje u porodici.

Emocionalna ekspresivnost porodice utiče na ponašanje dece kreiranjem atmosfere koja oblikuje ponašanje dece i podstiče socioemocionalni razvoj (Darling & Steinberg, 1993). Potrebno je da deca u porodici shvate da su sve emocije prihvaćene, ali ne i svi načini njihovog ispoljavanja, da je u redu osećati tugu, bes, nezadovoljstvo, ali nije u redu npr. udarati druga usled besa (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2012). U fokusu ovog rada je emocionalna ekspresivnost porodice jer je ekspresivnost emocija u porodici i situacije u kojima se određene emocije javljaju polazna osnova za razumevanje emocionalnog vaspitanja u porodici.

U proučavanju emocionalne ekspresivnosti porodice ne možemo da izostavimo karakteristike savremene porodice. Porodice se susreću sa mnogim izazovima, jedan od

njih je pripremiti dete za život u savremenom društvu koje često stavlja decu u situacije stresa i psiholoških pritisaka, suočava ih sa otuđenošću, osudom i mnogim drugim situacijama koje izazivaju različite, često burne emocionalne reakcije. U zavisnosti od kulturnog i obrazovnog nivoa porodice, kao i sposobnosti roditelja da prihvate i realizuju vaspitnu ulogu, zavisi da li će porodica kao sredina za razvoj deteta biti podsticajna i optimalna ili će biti sputavajuća i ograničavajuća. Uvažavajući sve pomenuto, u ovom radu porodica je sagledana kroz socio-demografske karakteristike kao što su struktura porodice, obrazovni status roditelja, radni status roditelja i pol deteta.

Emocionalna ekspresivnost porodice

Emocionalna ekspresivnost predstavlja spoljašnji izraz emocija i obuhvata sve načine ispoljavanja, uvažavajući i facijalni, i verbalni, i gestikulativni. Iako je emocionalnost prvobitno posmatrana kao sposobnost prebacivanja negativnih emocija u neutralne, emocionalna ekspresivnost podrazumeva spektar i pozitivnih i negativnih emocija (Kring et al., 1994). Porodična emocionalna ekspresivnost obuhvata način na koji članovi porodice izražavaju pozitivne i negativne emocije u interakciji sa decom, kao i uopštenu tendenciju roditelja da izražavaju emocije u porodici koje nisu usmerene ka deci (Halberstadt, 1983; Halberstadt et al., 1999). Emocionalna ekspresivnost roditelja se obično koristi kao indeks porodične ekspresivnosti iako je roditelj samo jedan od članova porodice koji doprinosi ukupnoj porodičnoj ekspresivnosti (Eisenberg et al., 2001). Stil emocionalne ekspresivnosti u porodici može da se razlikuje u zavisnosti od učestalosti ispoljavanja pozitivnih i negativnih emocija, ali i od njihovog intenziteta. Autori govore o jakim/dominantnim i slabim/submisivnim emocijama. Svaka od ovih grupa emocija ima svoju svrhu i funkciju u bliskim porodičnim odnosima kao i intenzitet njenog emocionalnog izražavanja. Na drugačiji način se odražava kada se u toku konflikta ispoljavaju dominantne emocije kao što je bes ili submisivne emocije kao što je nezadovoljstvo ili neodobravanje (Konrad, 2016).

Na osnovu jednog od najznačajnijih i najučestalijih instrumenata samoprocene emocionalne ekspresivnosti roditelja FEQ (Halberstadt, 1986; Halberstadt et al., 1999), koji je korišćen u mnogim istraživanjima (Eisenberg et al., 2001; Eisenberg & Hofer, 2003; Halberstadt et al., 2011), vidimo da su emocije analizirane u okviru kategorija pozitivne i negativne koje se dalje dele na dominantne i submisivne. Imajući u vidu da emocionalna ekspresivnost roditelja određuje kvalitet odnosa roditelja i deteta (Eisenberg et al., 2003), u daljem tekstu ćemo izdvojiti ekspresivnost pozitivnih i negativnih emocija u porodici kako bi sagledali potencijale i ograničenja ekspresivnosti emocija iz obe grupe.

Ekspresivnost pozitivnih emocija u porodici

Prema intenzitetu ispoljavanja pozitivne emocije su svrstane u grupu pozitivno submisivnih i pozitivno dominantnih. Pozitivno submisivne emocije su izražavanje zahvalnosti, oduševljenja, zahvaljivanja, izvinjenja kada pogrešimo, saosećanja sa problemima drugih, pružanje pomoći nekome, zagrljaj člana porodice, davanje komplimenta... Pozitivno dominantne emocije su oprostanje, hvaljenje nekoga kada nešto dobro uradi, ispoljavanje ushićenja ili uzbuđenosti, divljenje, izražavanje zabrinutosti za člana porodice, iznenaditi nekoga ili razveseliti kada je tužan (Halberstadt, 1983; Halberstadt et al., 1999).

O ulozi i značaju pozitivnih emocija u vaspitanju nema mnogo podataka jer se radi o temi koja nije široko proučavana. Tokom više istraživanja, Fredrickson je postavila teoriju proširivanja i izgradnje (Fredrickson, 1998, 2001) gde je uloga emocija posmatrana kroz četiri funkcije: pozitivne emocije proširuju repertoar mišljenja i ponašanje, razvijajući osećaj sigurnosti i usmerenosti ka rešavanju problema; proširuju psihološki repertoar za budućnost, razvijajući osobine, karakteristike ličnosti i sposobnosti koje će koristiti u budućnosti; poništavaju štetne efekte negativnih emocija, smanjujući njihove posledice; podstiču razvoj takozvane uzlazne spirale koja se ogleda u ličnom razvoju i podsticanju bolje emocionalne dobrobiti. Pomenute funkcije emocija su ujedno i aspekti koji odgovaraju vaspitnim uticajima i mogu se svrstati pod emocionalnim vaspitanjem u porodici. Ekspresivnost pozitivnih emocija u porodici je polazna osnova uspešnog vaspitanja. Iako se nikada nije dovela u pitanje potreba za pozitivnim emocijama u porodičnim i ostalim interpersonalnim odnosima, taj aspekt vaspitnog procesa je obično podrazumevan i nije detaljno proučavan, što je dovelo do nedovoljno podataka o prenosu pozitivnih emocija sa roditelja na decu, kao i značaju pozitivne emocionalne ekspresivnosti za razvoj dece.

Ekspresivnost negativnih emocija u porodici

Poput pozitivnih i negativne emocije možemo posmatrati u odnosu na intenzitet gde se razlikuju submisivne i dominantne. Negativno submisivne emocije su one koje nisu direktno neprijateljske ili konfrontirajuće, ali mogu biti manipulativne, dok su negativno dominantne emocije neprijateljske i destruktivne. Dominantne (teške) emocije nazivaju se i egoističnim i one obuhvataju ispoljavanje besa, agresije, prezira i ostalih oblika ispoljavanja moći i kontrole, dok se submisivne (lake) emocije nazivaju i prosocijalnim i obuhvataju tugu, razočarenje i ostale oblike ispoljavanja ranjivosti (Sanford, 2007). Negativno dominantne emocije odnose se na izražavanje prezira, upućivanje pretnji, ispoljavanje nezadovoljstva prema ponašanju druge osobe, svađe sa članovima porodice, ispoljavanje besa zbog tuđe nepažnje, zapostavljanje interesa drugih osoba, krivljenje drugih zbog porodičnih problema. Negativno submisivne emocije su plakanje zbog neprijatne situacije, potresanje zbog nepravde, pokazivanje uznemirenosti zbog lošeg dana, ispoljavanje tuge zbog smrti ljubimca, ispoljavanje posramljenosti, plakanje

zbog dobijene kazne, izražavanje povređenosti (Halberstadt, 1983; Halberstadt et al., 1999). Isti autori ističu da ekspresivnost negativno dominantnih emocija ostvaruje negativnije i trajnije efekte na decu u odnosu na ispoljavanje negativno submisivnih emocija, što ukazuje da je intenzitet emocija bitan faktor i da u vaspitanju treba posvetiti posebnu pažnju negativno dominantnim emocijama.

Dominantne negativne emocije su povezane sa porastom negativne komunikacije, dok su submisivne povezane sa nastankom benignih oblika komunikacije i razvijanjem stava da je međuljudske sukobe potrebno rešiti (Sanford, 2007). Ispoljavanje negativnih emocija u porodici, kao što su bes i ljutnja, povezano je sa pojavom eksernalizujućih problema koji se odnose na agresivno ponašanje, krađu, laganje (Denham et al., 2000) i ispoljavanje nasilničkog ponašanja (Connolly & O'moore, 2003). Ekspresivnost negativnih emocija majki, dominantnih i submisivnih, pozitivno korelira sa pojavom facijalne uznemirenosti kod dece, a negativno korelira sa reaktivnošću otkućaja srca dece tokom gledanja konfliktnih filmova (Valiente et al., 2004). Ukoliko su deca često izložena negativnim emocijama, naročito neprijateljskim negativnim emocijama, biće sklona prekomernosti i neregulisanim emocijama. Takođe, izloženost negativnoj ekspresivnosti, posebno u trenucima kada deca i sama proživljavaju negativne emocije, može dovesti do povezivanja ovih emocija sa unutrašnjim negativnim uzbuđenjem (Buck, 1983).

Podaci iz literature o ovoj temi su obično usmereni na proučavanje negativnih efekata i posledica učestale negativne ekspresivnosti u porodici. Međutim, ne treba zamenariti da su negativne emocije neizostavni deo naše svakodnevice i da je potrebno da se u porodici deca upoznaju i sa ovom grupom emocija. Važan aspekt emocionalnog vaspitanja u porodici je rad sa decom na razvijanju sposobnosti prepoznavanja i imenovanja emocija, identifikovanja njihovih uzročnika i najboljeg načina izražavanja. Roditelji treba da budu primer svojoj deci, da verbalizuju svoje emocije i povezuju ih sa ponašanjem kako bi deca razumela da su sve emocije prihvaćene, ali ne ponašanja koja ih prate. U redu je da dete oseća bes ili ljutnju, ali nije u redu da udara drugaricu ili ispoljava neki drugi vid nasilnog ponašanja kao rezultat ovih emocija (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2012).

Iako se na negativnu ekspresivnost drugih obično reaguje negativno ili se prouzrokuju odložene negativne reakcije, na šta smo već ukazali, u ovom kontekstu ne smemo izostaviti i potencijalne pozitivne efekte negativne ekspresivnosti. Pozitivne reakcije na negativnu ekspresivnost emocija su potvrđene istraživanjem (Graham et al., 2008) gde se došlo do podataka da kada osoba ispolji nervozu pre javnog govora, dobije više podrške, kao i da osobe koje izjavljuju da su spremne da ispolje negativne emocije, imaju više prijatelja. Ovo ukazuje da se ekspresivnost i otvorenost u međuljudskim odnosima visoko ceni, ljudi su spremni da pozitivno i podržavajuće reaguju i na ispoljavanje negativnih emocija. Sve pomenuto ukazuje na mogućnosti emocionalnog vaspitanja za razvijanje kompetencija dece da prepoznaju negativne emocije, ali i razumeju šta je dovelo do njih, kako bi u skladu sa tim adekvatno delovali.

Metodološki pristup istraživanju

Način na koji članovi porodice doživljavaju i ispoljavaju različite pozitivne i negativne emocije, intenzitet tih emocija, okolnosti u kojima se emocije obično ispoljavaju, kao i ponašanja koja proizlaze iz njih su neizostavni deo života svake porodice. Porodica je sredina gde dete treba da iskusi različite emocije kako bi naučilo da ih prepozna, identifikuje, ali i da se ponaša u skladu sa njima, te je osnovni cilj ovog rada ispitati emocionalnu ekspresivnost porodice i sagledati razlike u odnosu na proučavane sociodemografske karakteristike porodice. Opšta pretpostavka na kojoj je zasnovano istraživanje je da je u porodicama učestalija ekspresivnost pozitivnih emocija, kao i da postoji razlika u porodicama u odnosu na nezavisne varijable – pol deteta, strukturu porodice, obrazovni status roditelja i radni status roditelja. U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i tehnika skaliranja. Korišćen je instrument porodične ekspresivnosti FEQ (Halberstadt, 1986) koji se sastoji od 40 ajtema predstavljenih kroz četiri subskale i to: pozitivno-dominantna (npr. Izražavanje duboke naklonosti/ljubavi prema nekome; Izražavanje uzbuđenosti zbog nekog plana u budućnosti), pozitivno-submisivna (npr. Zahvaljivanje članu porodice za nešto što je uradio; Izražavanje saosećanja sa tuđim problemima), negativno-dominantna (npr. Izražavanje besa zbog tuđe nepažnje; Svađati se sa članom porodice) i negativno-submisivna ekspresivnost (npr. Plakanje zbog dobijene kazne; Durenje zbog nepravednog tretmana od strane člana porodice). Instrument je namenjen roditeljima, a daje podatke o ekspresivnosti cele porodice. Originalna verzija je devetostepena gde je 1 – uopšte nije često u mojoj porodici, a 9 – učestalost je izražena u porodici. U ovom radu je korišćen modifikovan instrument sa petostepenom skalom sa rasponom od 1 – nikada do 5 – veoma često. Vrednost Cronbach Alpha testa na našem uzorku iznosi 0.840, što ukazuje da korišćena skala zadovoljava kriterijum pouzdanosti i da se dobijeni podaci mogu koristiti u naučne svrhe.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 156 roditelja, koji imaju bar jedno dete, uzrasta od 7 do 11 godina sa teritorije Niša i Leskovca. Odabrani referentni uzrast deteta predstavlja decu nižih razreda osnovne škole, što ukazuje da dobijeni podaci daju sliku o porodicama koje se nalaze u fazi životnog ciklusa porodica sa školskim detetom. Odabir roditelja iz porodica sa detetom na pomenutom uzrastu je u skladu sa postavljenom metodologijom istraživanja i samim razvojnim karakteristikama dece na ovom uzrastu. Roditelji koji su bili deo istraživanja odabrani su slučajnim izborom. Struktura uzorka po sociodemografskim karakteristikama je prikazana u Tabeli 1.

Tabela 1

Struktura uzorka po sociodemografskim parametrima

		f	%
Pol roditelja	muški	11	7.1
	ženski	145	92.9
Pol deteta	muški	86	55.1
	ženski	70	44.9
Nivo obrazovanja roditelja	srednja škola	78	50.0
	visoka škola	21	13.5
	fakultet	41	26.3
	master studije	13	8.3
Struktura porodice	doktorske studije	3	1.9
	potpuna porodica	118	75.6
	jednoroditeljska porodica	14	9.0
	proširena porodica	24	15.4
Zaposlenost roditelja	oba roditelja zaposlena	102	64.5
	zaposlen otac	30	19.6
	zaposlena majka	15	9.6
	oba roditelja nezaposlena	9	5.8

Instrument je u formi *Google* upitnika prosleđen roditeljima preko društvenih mreža (Facebook), koristeći grupe koje okupljaju roditelja iz pomenutih gradova i putem mobilnih aplikacija (Viber, Whatsapp) od strane učitelja koji su dali podršku ovom istraživanju. Na ovaj način obezbeđena je dobrovoljnost za učestvovanje u istraživanju, kao i anonimnost roditelja. Vreme za popunjavanje instrumenta nije bilo ograničeno.

Rezultati istraživanja

Prvi deo istraživanja posvećen je utvrđivanju emocionalne ekspresivnosti porodice. Ispitanici su procenjivali koliko često se u njihovoj porodici ispoljavaju različite emocije predstavljene kroz četiri subskale: pozitivno submisivne, pozitivno dominantne, negativno submisivne i negativno dominantne.

Tabela 2

Ekspresivnost pozitivnih i negativnih emocija u porodici

	Min	Max	M	SD
Pozitivno-dominantne emocije	2.80	5.00	4.35	0.42
Pozitivno-submisivne emocije	3.10	5.00	4.54	0.38
Negativno-dominantne emocije	1.00	3.80	2.18	0.63
Negativno-submisivne emocije	1.60	5.00	3.13	0.61

Rezultati pokazuju (Tabela 2) da se u porodicama učestalije ispoljavaju pozitivne u odnosu na negativne emocije. Roditelji, koji čine uzorak istraživanja, istakli su najveću učestalost pozitivno submisivnih emocija, dok su se kao najmanje učestale izdvojile negativno dominantne emocije, što govori da roditelji svoju porodicu vide kao podržavajuće i sigurno emocionalno okruženje. Emocije koje se najučestalije ispoljavaju u porodicama su prigrliti člana porodice, upućivanje reči da neko lepo izgleda, izražavanje zahvalnosti za učinjenu uslugu ili za nešto šta je uradio, ponuditi se da učiniš uslugu nekome, izražavanje oduševljenja zbog lepog dana, iskazivanje saosećanja sa drugima, ispoljavanje sreće članovima porodice, reći žao mi je kada neko shvati da je pogrešio. Sve pomenuto se svrstava pod pozitivno-submisivnim emocijama, sama priroda ovih emocija i utvrđena učestalost (veoma često se ispoljavaju) ukazuje da se radi o svakodnevnim situacijama. Ispoljavanje ovih emocija u porodicama pospešuje kreiranje pozitivne emocionalne klime, gde će se deca osećati prijatno i sigurno kao i slobodno da i sama ispoljavaju svoje emocije. Međutim, kada govorimo o kreiranju pozitivne klime ne smemo zanemariti ni ekspresivnost pozitivno-dominantnih emocija koje se takođe često ispoljavaju. Posmatrajući pojedinačno emocije iz ove grupe primećujemo da se u porodicama, koje su obuhvaćene našim istraživanjem, najučestalije ispoljava hvaljenje, spontano grljenje člana porodice, težnja da se razveseli neko ko je tužan, ispoljavanje divljenja prema nekome i želja da se neko iznenadi poklonom ili uslugom. Imajući u vidu razliku između submisivnih i dominantnih emocija, gde dominantne emocije ostvaruju veći i trajniji uticaj na decu, potvrđena visoka učestalost i pozitivno dominantnih emocija daje osnovu za potvrđivanje pretpostavke da će deca koja dolaze iz ovih porodica i sama učestalije ispoljavati pozitivne emocije u svojim kasnijim interpersonalnim odnosima.

Kada je reč o ekspresivnosti negativnih emocija, rezultati pokazuju da se povremeno ispoljavaju negativno-submisivne emocije kao što su plakanje, durenje, ispoljavanje posramljenosti. Međutim, u okviru ove grupe emocija kao veoma učestale su se izdvojile ispoljavanje tuge kada ljubimac uginе ($M=4.40$) i izvinjenje zbog kašnjenja ($M=4.35$). Uvažavajući samu prirodu tuge i izvinjenja, iako su svrstane u okviru negativno submisivnih emocija, radi se o emocijama koje su neprijatne za pojedince, ali i neizbežne u životu svake osobe. Takođe, važno je napomenuti kontekst proučavanja ovih emocija, jer se tuga vezuje za smrt kućnog ljubimca, a izvinjenje za okolnosti kašnjenja, te ove podatke ne možemo generalizovati. Sa druge strane, negativno-dominantne emocije su generalno najmanje zastupljene u porodicama, od kojih izdvajamo pretnje ($M=1.51$), zapostavljanje interesa drugih ($M=2.71$) i ispoljavanje prezira ($M=1.77$) kao najmanje zastupljene, dok je najučestalija negativno dominantna emocija svađanje sa članovima porodice ($M=2.49$).

Emocionalna ekspresivnost porodica i sociodemografske karakteristike

Statističkom analizom podataka, imajući u vidu pol deteta, utvrđeno je da se emocionalna ekspresivnost porodice ne razlikuje statistički značajno u odnosu na pol deteta ni u jednoj od četiri grupe emocija. Ovaj podatak nije očekivan, ali se može objasniti time

što korišćeni instrument ispituje emocionalnu ekspresivnost cele porodice u svojim međusobnim odnosima koje nisu direktno povezane sa detetom. Takođe, istraživanjem nije obuhvaćen podatak o broju dece u porodici i koliko ih ima, o polu ostale dece, što može biti jedno od potencijalnih objašnjenja rezultata, a ujedno se može izdvojiti i kao jedno od ograničenja našeg istraživanja. Iako nije utvrđena značajna razlika u okviru ekspresivnosti grupa emocija, analizirali smo i pojedinačne emocije i rezultati *t*-testa su pokazali da je statistički značajna razlika utvrđena kod ispoljavanja saosećanja sa tuđim problemima ($t=-2.016$, $df=136\ 200$, $p=0.046$). U porodicama u kojima ima bar jedno žensko dete uzrasta od 7 do 11 godina zabeležena je veća učestalost izražavanja saosećanje u odnosu na porodice sa bar jednim muškim detetom istog uzrasta.

Tabela 3

Post Hoc analiza ekspresivnosti pozitivno-submisivnih emocija i strukture porodice

			Mean difference	SE	<i>p</i>
Pozitivno-submisivne emocije	jednoroditeljska porodica	potpuna porodica	0.263*	0.107	0.040
		proširena porodica	0.305	0.128	0.054

Kada je reč o strukturi porodice, statistički značajna razlika je potvrđena ($p=0.036$, $p<0.05$) u ekspresivnosti pozitivno submisivnih emocija, dok kod ispoljavanja emocija iz ostalih proučavanih subskala nije utvrđena značajna razlika u odnosu na strukturu porodice. Kako bi utvrdili između kojih grupa je značajna razlika, urađena je *Post Hoc* analiza prikazana u Tabeli 3. Dobijeni podaci ukazuju da se pozitivno-submisivne emocije učestalije ispoljavaju u jednoroditeljskim porodicama u odnosu na potpunu i proširenu porodicu. Dobijeni podaci ukazuju da se u jednoroditeljskim porodicama učestalije ispoljava zahvalnost, saosećanje, sreća, oduševljenje, kao i da se prizna greška, ponudi usluga nekome je potrebna. Posebno bismo ukazali na podatak, iako nije statistički značajan, da su u jednoroditeljskim porodicama najmanje zastupljene emocije kao što su svađe, durenja, ispoljavanje besa, pretnji, prezira, okrivljivanja drugih (negativno-dominantne), što potvrđuje prethodnu pretpostavku.

Tabela 4

Razlika u emocionalnoj ekspresivnosti porodica u odnosu na radni status roditelja

Subskala	Zaposlenost roditelja	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pozitivno-submisivne emocije	oba roditelja zaposlena	4.47	0.41	3.129	3	0.027
	zaposlen otac	4.65	0.33			
	zaposlena majka	4.73	0.21			
	oba roditelja nezaposlena	4.56	0.33			

Podaci prikazani u Tabeli 4 ukazuju da kod ispoljavanja pozitivno-submisivnih emocija postoji statistički značajna razlika ($p<0.05$) u odnosu na zaposlenost roditelja, kao i da se ispoljavanje emocija iz ostalih proučavanih grupa ne razlikuje značajno u odnosu na

zaposlenost roditelja. Detaljnija analiza pokazala je da je najveća utvrđena razlika u ispoljavanju pozitivno-submisivnih emocija u porodicama kada su oba roditelja zaposlena i kada je zaposlena majka. U porodicama kada je majka zaposlena učestalije se ispoljavaju emocije kao što su saosećanje, ispoljavanje sreće, zahvalnost, oduševljenje ili nuđenje usluge, dok se u porodicama kada su oba roditelja zaposlena najmanje ispoljavaju pomenu-te emocije.

Kada je reč o obrazovnom statusu roditelja, na našem uzorku nije potvrđena statistički značajna razlika u emocionalnoj ekspresivnosti porodica u odnosu na ovu varijablu.

Diskusija

Rezultati su pokazali da se u porodicama u našem uzorku najučestalije ispoljavaju pozitivno-submisivne emocije, zatim pozitivno-dominantne, dok se najređe ispoljavaju negativno-dominantne emocije. Dobijeni podaci potvrđuju rezultate istraživanja (Meyer et al., 2014) gde je na uzorku roditelja primenom istog instrumenta utvrđena značajna učestalost ekspresivnosti pozitivnih emocija u odnosu na ekspresivnost negativnih emocija. Na slične podatke o frekventnosti ispoljavanja pozitivnih i negativnih emocija u porodici ukazuje istraživanje realizovano na uzorku adolescenata (Konrad, 2016) gde je potvrđeno da se u porodicama učestalije ispoljavaju pozitivne emocije od negativnih. Imajući u vidu karakteristike našeg uzorka u odnosu na pol roditelja, gde najveći procenat naših ispitanike čine majke (oko 93%), dobijene podatke možemo povezati i sa rezultatima istraživanja realizovanog na uzorku majki gde je potvrđeno da je ispoljavanje pozitivnih emocija značajno učestalije nego ispoljavanje negativnih emocija (Eisenberg et al., 2003; Eisenberg & Hofer, 2003; Ramsden & Hubbard, 2002). Drugim istraživanjem je potvrđeno da kada roditelji, posebno majka, učestalo ispoljavaju pozitivne emocije kao što su osmeh i dodir, značajno učestalije i deca na uzrastu od 8 do 12 godina ispoljavaju pozitivne emocije (Bai et al., 2016). Osmeh i dodir su pozitivno-submisivne emocije što, uvažavajući sličnost uzrasta ispitanika, ukazuje da potvrđeno učestalo ispoljavanje ovih emocija na našem uzorku pretpostavlja da deca koja potiču iz ovih porodica i sama učestalo ispoljavaju pozitivne emocije. Opravdanost za ovu pretpostavku pronalazimo u podacima da su deca iz ekspresivnih porodica kasnije i sama ekspresivnija u odnosu na decu koja potiču iz manje ekspresivnih porodica (Halberstadt, 1986). Konkretnije, deca koja potiču iz porodica gde se učestalo ispoljavaju pozitivne emocije imaju više znanja o emocionalnom izražavanju, o situacijama koje ih prate i pravilima ispoljavanja emocija (Denham & Kochanoff, 2002).

Povremeno ispoljavanje negativnih emocija u porodici možemo razumeti u odnosu na važnost ispoljavanja ovih emocija u porodici za emocionalno vaspitanje. Kako ističe Halberstag (Halberstadt et al., 1999) izloženost dece negativnim emocijama, ukoliko se izražavaju na odgovarajući način, a ne kontinuirano, može biti važno za učenje o emocijama, za regulaciju i njihovo ispoljavanje. Ovako shvaćeno, ispoljavanje negativnih emocija u porodici daje deci prostora da i sama dožive bes, ljutnju ili tugu što doprinosi razvijanju emocionalne svesti i omogućuje deci da budu u kontaktu sa svojim

emocijama. Kako bi negativne emocije imale vaspitni uticaj, značajna je podrška roditelja u njihovom prihvatanju, razumevanju i usmeravanju ka pravilnim načinima izražavanja. Ukoliko deca dobiju povratnu informaciju da negativne emocije nisu prihvaćene u porodičnim odnosima, može doći do njihovog potiskivanja što potencijalno dovodi do eksternalizujućih i internalizujućih problema.

Važnost dobijenih podataka o učestalijem ispoljavaju negativno-submisivnih u odnosu na negativno-dominantne emocije, vidimo u rezultatima istraživanja (Halberstadt et al., 1999) kojim je potvrđeno da negativno dominantne emocije, kao što su ljutnja i neprijateljstvo, imaju izraženiji negativni uticaj na decu u odnosu na negativno-submisivne emocije kao što je tuga. Sve pomenuto ukazuje da je emocionalna ekspresivnost roditelja povezana sa njihovim stavovima o vaspitanju dece, prihvatanju emocija dece i vaspitnim postupcima, što ukazuje da je ispoljavanja pozitivnih i negativnih emocija značajna osnova za emocionalno vaspitanje u porodici.

Emocionalna ekspresivnost porodica i sociodemografske karakteristike

Rezultati su pokazali statistički značajnu razliku u ispoljavanju pozitivno-submisivnih emocija u odnosu na strukturu porodice i na radni status roditelja, dok kod ekspresivnosti emocija iz ostalih proučavanih grupa nije utvrđena značajna razlika. Dobijene podatke možemo povezati sa rezultatima istraživanja (Padilla-Walker et al., 2010) gde se korišćenjem drugačije metodologije došlo do podataka da je ekspresivnost i zajedničko donošenje odluka učestalije kod jednoroditeljskih porodica u odnosu na nuklearne (potpune) porodice. Iako u okviru ostalih grupa emocija nije utvrđena značajna razlika, izdvojili bismo podatak da se u jednoroditeljskim porodicama najučestalije ispoljavaju i pozitivno-dominantne kao i negativno-submisivne emocije. Sličnost podataka sa našim istraživanjem ukazuje na pretpostavke da u jednoroditeljskim porodicama postoji potreba da se nadoknadi nedostatak drugog roditelja, što se može manifestovati učestalijim ispoljavanjem pozitivnih emocija, a ujedno ove porodice karakteriše i manje sukoba u pogledu vaspitnih zahteva prema deci.

Kada je reč o radnom statusu roditelja, izdvajamo istraživanje (Eisenberg et al., 2003) gde je utvrđeno da socijalno-ekonomski status porodice značajno korelira sa pozitivnom ekspresivnošću majki, pri čemu je ekspresivnost pozitivnih emocija majki izraženija u porodicama višeg socioekonomskog statusa. Podatke možemo porediti sa našim istraživanjem jer radni status roditelja direktno utiče na socioekonomski status porodice iako je u pomenutom istraživanju proučavan kroz obrazovanje roditelja i ostvarenih prihoda u porodici. Međutim, pretpostavlja se da je socioekonomski status veći u porodicama kada su oba roditelja zaposlena, te uvažavajući rezultate našeg istraživanja smatramo da socioekonomski status nije odlučujući faktor za ispoljavanje pozitivnih emocija u porodici, već da je značajnija količina i kvalitet vremena koje zaposlene majke provode sa decom. U ovom kontekstu možemo pomenuti i istraživanje (Đorđević i Matejević, 2018) kojim je potvrđen pozitivan efekat zaposlenosti, pri čemu ostvarenost na poslu roditelje čini kompletnijim i pomaže im da cene vreme koje pro-

vode sa porodicom, što dovodi do kvalitetnijih i funkcionalnijih porodičnih odnosa. Takođe, drugim istraživanjem je potvrđeno da se negativne emocije kao što su krivica i neprijateljstvo prenose sa porodice na posao i obrnuto (Judge et al., 2006). U ovom kontekstu izdvajamo podatak da se na našem uzorku krivica i neprijateljstvo podjednako učestalo ispoljavaju u porodicama kada su oba roditelja zaposlena i kada su oba roditelja nezaposlena.

Dobijene podatke da se u jednoroditeljskim porodicama i porodicama kada je majka zaposlena učestalije ispoljava sreća, zahvalnost, saosećanje, podrška, činjenje usluge i slično možemo posmatrati uvažavajući karakteristike našeg uzorka, što navodi na zaključak da majke učestalo ispoljavaju pozitivne emocije u porodičnim odnosima, što je u skladu i sa teorijskom osnovom, ali ostavlja prostor za drugačije rezultate ukoliko bi se u istraživanje uključilo više očeva.

Zaključna razmatranja

Osnovni zaključak do kojeg se došlo u ovom radu je izražena ekspresivnost pozitivno-submisivnih emocija u porodicama sa decom, uzrasta od 7 do 11 godina, što ukazuje da roditelji svoju porodicu vide kao generalno pozitivnu i podržavajuću. Takođe, utvrđena je značajna učestalost pozitivno-submisivnih emocija kod jednoroditeljskih porodica i u porodicama gde je majka zaposlena, u odnosu na ostale proučavane kategorije ovih varijabli. Govori o potrebi roditelja da nadoknade odsustvo drugog roditelja ili odsustvo majke koja je zaposlena učestalijim ispoljavanjem pozitivnih emocija, koje se ogledaju u spontanom grljenju, hvaljenju, pokazivanju oprostaja, saosećanja. Verujemo da su ovi nalazi jednim delom uslovljeni i našim uzorkom i fazom životnog ciklusa u kojoj se nalaze ispitivane porodice, jer ova faza nije opterećena konfliktima, što je češće obeležje porodice sa adolescentom. Povremeno ispoljavanje negativnih emocija u proučavanim porodicama ukazuje na njihov vaspitni potencijal onda kada nisu preterano učestale. Negativne emocije su deo naše svakodnevice i važno je da budu deo porodične ekspresivnosti kako bi deca u porodici naučila da ih prepoznaju, identifikuju i povežu sa okolnostima što će dovesti do njihovog sazrevanja osvešćenja.

Emocionalna ekspresivnost porodice nije izolovan proces već je deo porodične klime, oslikava međusobne odnose i reflektuje se na vaspitne postupke roditelja. Deca od svojih roditelja uče kako da izražavaju emocije, a jedan od najvažnijih načina jeste oponašanje. Deca oponašaju izražavanje emocija svojih roditelja, primer je u vaspitanju najznačajnije vaspitno sredstvo i, u tom kontekstu, emocionalna ekspresivnost porodice zaista predstavlja osnovu emocionalnog vaspitanja. Ispoljavanje pozitivnih i negativnih emocija u porodici doprinosi razvoju emocionalne svesti dece, što je značajan aspekt emocionalnog vaspitanja i važan korak emocionalnog razvoja dece. Neosporno je da porodica može i treba da bude značajan kontekst za ostvarivanje emocionalnog vaspitanja, a da bi se to ostvarilo potrebno je: 1) ojačati emocionalne kompetencije roditelja; 2) intenzivirati saradnju porodice i škole – obezbediti integrisano vaspitno delovanje, koristiti resurse škole u cilju osnaživanja roditelja u oblasti emocija i razumevanja povezanosti emocija sa ponašanjem; 3) podići svest roditelja o povezanost ekspresivnosti emocija u porodici sa

emocijama dece i njihovim kasnijim socioemocionalnim razvojem, uvažavajući i pozitivne i negativne emocije; 4) kreirati i organizovati roditeljske programe koji bi bili usmereni na mogućnosti ostvarivanja emocionalnog vaspitanja u porodici. Takođe, verujemo da je potrebno razmisliti i o pokretanju inicijative za uvođenje predmeta emocionalno vaspitanje u školama, kako bi škola bila manje odvojena od života i kako bi pružala adekvatniju podršku socioemocionalnom razvoju učenika.

Ukazali bismo i na neka od potencijalnih ograničenja ovog rada. Najpre izdvajamo nedovoljnu teorijsku zasnovanost emocionalne ekspresivnosti porodice kao i proučavanje ove teme sa pedagoškog aspekta. Zatim, nezainteresovanost očeva za učešće u istraživanju, što je dovelo do neravnomerne distribucije uzorka u odnosu na pol roditelja, jer značajno veliki procenat ispitanika čine majke. Sa druge strane, ova karakteristika uzorka ukazuje da dobijeni podaci pre svega daju percepciju majke što može biti značajno imajući u vidu da se emocionalni odnos majke i deteta razlikuje od odnosa koji otac ima sa detetom.

Literatura

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40(4), 969–1025. <http://dx.doi.org/10.2307/1127008>
- Bai, S., Repetti, R. L., & Sperling, J. B. (2016). Children's Expressions of Positive Emotion are Sustained by Smiling, Touching, and Playing with Parents and Siblings: A Naturalistic Observational Study of Family Life. *Developmental Psychology*, 52(1), 88–101. <https://doi.org/10.1037/a0039854>
- Bisquerra-Alzina, R., & Perez Escoda, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Acompanyant El Seu Present: Professionals Amb La Infància*, 55(1), 1–7.
- Buck, R. (1983). Emotional development and emotional education. In R. Plutchik, & H. Kellerman (Eds.), *Emotions in Early Development* (pp. 259–292). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-558702-0.50015-7>
- Connolly, I., & O'moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 559–567.
- Čudina, O. M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Tehnička knjiga.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Denham, S. A. (1994). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928–936. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early Childhood Teachers' Socialization of Emotion: Contextual and Individual Contributors. *Child and Youth Care Forum*, 46(6), 805–824. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9409-y>
- Denham, S. A., Cole, P., & Kendziora, K. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Article in Development and Psychopathology*, 12(1), 23–45. <https://doi.org/10.1017/S0954579400001024>
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of Emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3–4), 311–343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06

- Dorđević, M. i Matejević, M. (2018). Izraženost i korelati konflikta roditeljskih i poslovnih uloga roditelja. *TEME: Časopis Za Društvene Nauke*, 42(3), 763–778. <https://doi.org/10.22190/TEME1803763D>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., & Hofer, C. (2003). The Relation of Parental Emotionality and Related Dispositional Traits to Parental Expression of Emotion and Children's Social Functioning. *Motivation and Emotion*, 27(1), 27–56. <https://doi.org/10.1023/A:1023674308969>
- Eisenberg, N., Liew, J., & Pitada, S. U. (2001). The Relations of Parental Emotional Expressivity With Quality of Indonesian Children's Social Functioning Special Issue of Journal of Social Issues: Hate Crime View project. *Emotion*, 1(2), 116–136. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.2.116>
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal Relations among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3–19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.3>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(1), 218–226.
- Graham, S. M., Huang, J. Y., Clark, M. S., & Helgeson, V. S. (2008). The Positives of Negative Emotions: Willingness to Express Negative Emotions Promotes Relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(3), 394–406. <https://doi.org/10.1177/0146167207311281>
- Halberstadt, A. G. (1983). Family expressiveness styles and nonverbal communication skills. *Journal of Nonverbal Behavior*, 8(1), 14–26. <https://doi.org/10.1007/BF00986327>
- Halberstadt, A. G. (1986). Family Socialization of Emotional Expression and Nonverbal Communication Styles and Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 827–836. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.827>
- Halberstadt, A. G., Crisp, V., & Eaton, K. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In P. Philip, R. S. Feldman, & E. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 105–155). Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1999-04108-004>
- Halberstadt, A. G., Dennis, P. A., & Hess, U. (2011). The Influence of Family Expressiveness, Individuals' Own Emotionality, and Self-Expressiveness on Perceptions of Others' Facial Expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35(1), 35–50. <https://doi.org/10.1007/s10919-010-0099-5>
- Judge, T. A., Ilies, R., & Scott, B. A. (2006). Work-family conflict and emotions: Effects at work and at home. *Personnel Psychology*, 59(4), 779–814. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00054.x>
- Konrad, S. Č. (2016). Family emotional expressiveness and family structure. *Psihologija*, 49(4), 319–333. <https://doi.org/10.2298/PSI1604319C>
- Kring, A. M., Smith, D. A., & Neale, J. M. (1994). Individual Differences in Dispositional Expressiveness: Development and Validation of the Emotional Expressivity Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 934–949. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.934>
- Lang, P. (1998). Towards an understanding of affective education in a European context. In P. Lang, Y. Katz, & I. Menezes (Eds.), *Affective education in Europe* (pp. 3–19). Bloomsbury Publishing.

- Meyer, S., Abigail Raikes, H., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 164–173. <https://doi.org/10.1177/0165025413519014>
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2018). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: when is supportiveness no longer supportive? *Social Development, 27*(3), 466–481. <https://doi.org/10.1111/sode.12226>
- Padilla-Walker, L. M., Harper, J. M., & Bean, R. A. (2010). Pathways to Parental Knowledge: The Role of Family Process and Family Structure. *The Journal of Early Adolescence, 31*(4), 604–627. <https://doi.org/10.1177/0272431610366246>
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(6), 657–667. <https://doi.org/10.1023/A:1020819915881>
- Sanford, K. (2007). Hard and soft emotion during conflict: Investigating married couples and other relationships. *Personal Relationships, 14*(1), 65–90. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00142.x>
- Valiente, C., Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., & Spinrad, T. L. (2004). The relations of mothers' negative expressivity to children's experience and expression of negative emotion. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(2), 215–235. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.02.006>

Primljeno: 05.11.2022.

Korigovana verzija primljena: 03.02.2023.

Prihvaćeno za štampu: 23.02.2023.

Family Emotional Expressiveness as the Basis of Emotional Education in the Family

Marina Matejević

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

Dragana Dimitrijević

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

Abstract *The paper discusses the problem of family emotional expressiveness and its importance for emotional education in the family. Emotional expressiveness is explained as the way family members express positive and negative emotions in their interaction with children, more precisely as the general tendency of parents to express emotions in the family. The aim of this paper is to determine the emotional expressiveness of families and to look at the differences in relation to socio-demographic characteristics (gender of the child, family structure, parents' educational and employment status). The research subjects were parents of children aged 7-11 years. The FEQ family expressiveness scale (Halberstadt, 1986) was used as an instrument in the research. The general findings of the study confirm that positive-submissive emotions are most often expressed in families, followed by positive-dominant ones, while negative emotions are expressed rarely to occasionally. The obtained data indicate that positive-submissive emotions are more often expressed in single-parent families and families with employed mothers. The presented results indicate the importance of family expressiveness for emotional education in the family because children learn how to express their emotions by imitating their parents.*

Keywords: *family emotional expressiveness, positive emotion expressiveness, negative emotion expressiveness, emotional education.*

In-Service Training Program for Newly-Recruited Teachers in Higher Education: A Critical Analysis of the Case of Algeria

Mohammed Ghedeir Brahim¹

Department of Arts and English Language, Faculty of Arts and Foreign Languages, University of El Oued, El Oued, Algeria

Abstract *The need for in-service education of teachers, particularly newly-recruited ones, cannot be underestimated. There is a constant need for teachers to obtain new knowledge about curricula, psychology, and pedagogy, and analyze and conduct new research regarding teaching and learning. Consequently, the Algerian authorities have attempted to introduce a comprehensive in-service training program targeting novice teachers aimed at raising their efficiency in the profession. This study aims to examine and evaluate the in-service program for newly-recruited teachers at the tertiary level organized by the Ministry of Higher Education and Scientific Research between 2016 and 2020, and offers suggestions on how to remedy and improve the current program to increase teachers' professional skills in Algeria. To achieve this aim, the views and suggestions of newly recruited teachers from different faculties of the University of El-Oued Algeria regarding the issue of in-service training were investigated. The current study is descriptive, and a structured questionnaire was administered to fifty (50) teachers, the cohorts of 2016/17 and 2017/18. The results demonstrated that the current in-service training program should be subjected to successive modifications based on teachers' professional needs.*

Keywords: *in-service training program, newly-recruited teachers, teachers' professional development, higher education.*

Introduction

In-service education as a type of professional development is a necessity in enhancing the work performance and motivation of teachers in the field. The need for in-service training or staff development programs for teachers plays an essential role in successful educational reform. Teachers' education programs serve as a bridge between prospective

¹ ghedeir-mohammed@univ-eloued.dz

and experienced teachers to meet the new challenges of guiding students towards higher standards of learning and self-development.

To meet the growing need for education in a global economy, new knowledge, and cultural and democratic needs, it becomes imperative to provide sound in-service education for teachers to update their knowledge, skills, and experience. Continuous professional development of teachers has gained great importance in recent years. This situation is accepted as a professional duty in several countries. This duty is generally included in legal regulations, employment contracts or mutual agreements as a condition. In some countries, it is an obligation to participate in different training programs for professional development, and Algeria is not an exception.

During the academic year 2016/17 the Algerian government represented by the Ministry of Higher Education and Scientific Research passed legislation that makes in-service training for newly-recruited teachers at Algerian universities and research centers obligatory. The objective of this teachers' education program is to create sustainable systems that will increase teachers' professional knowledge and skills in Algeria. The Algerian Ministry of Higher Education and Scientific Research created a "Cell of Pedagogic Accompaniment" at each university and university center to take the responsibility for the implementation of the unified in-service training program and to send reports about the results each year.

The current research paper is an attempt to explore newly-recruited teachers' perceptions of the official in-service training program to evaluate its effectiveness and efficiency in developing teachers' professional competencies and to provide the Ministry of Higher Education and Scientific Research in Algeria with remedial insights to improve this teacher education program. This study tries to answer the following key questions:

- What are the newly-recruited teachers' perceptions of the current in-service professional development program?
- How do teachers evaluate the effectiveness of this in-service training program?
- What are the strong and weak points of this professional development program?
- How can this official teachers' education program be improved from the viewpoint of the targeted teachers?

Literature Review

Definition(s) of In-Service Training

Somo Hamza claims that "In-service training can simply be defined as the relevant courses and activities in which a serving teacher may participate to upgrade his professional knowledge, skills, and competence in the teaching profession" (Hamza, 2018, p. 31). Hence, "it encompasses all forms of education and training given to a teacher who is already on the job of teaching" (Osamwonyi, 2016, p. 83). It is also defined as "all activities and set of training that is required for quality improvement and professional development of teachers" (Saiti & Saiti, 2006, as cited in Sayedwali, 2015, p. 3).

According to Billing, "in-service education is staff development which is a deliberate and continuous process involving the identification and discussion of present and anticipated needs of individual staff for furthering their job satisfaction and career prospects, and of the institution for supporting its academic work and plans, and implementation of programs of staff activities designed for the harmonious satisfaction of these needs" (Billing, 1976, as cited in Osamwonyi, 2016, p. 83).

Another definition of in-service training was given by Akhter and associates, who noted that "in-service training includes all the activities which are designed for the professional development and skill-building of teachers" (Akhter, et al., 2011, as cited in Sayedwali, 2015, p.4). Teacher training is "essential for the professional improvement of teachers as it keeps them abreast of the latest information associated with their profession" (ibid.).

Thus, an in-service training program in any organization by which people are equipped with skills and provided with the needed knowledge, competencies, and attitudes (Jala, 2022) aimed at "enabling them to carry out their responsibilities to the required standard in the present job and to undertake greater and more demanding roles for effective job performance" (Labiso, 2019, p. 6719).

Principles and Benefits of In-Service Teacher Training

Stoops and associates introduced some basic principles that should be taken into account when designing any in-service training program. These include the following points:

- Any in-service program should emerge from the recognized needs of the educational institution and the community,
- The selection of the appropriate supervisors is the pillar of accelerating in-service professional growth and achieving the desired objectives,
- In-service training program supervisors should create a constructive atmosphere that will stimulate the desire of teachers for professional development,
- Improving the quality of education is the primary goal of in-service education,
- In-service training programs should accelerate effective research and advance education,
- In-service education programs should be cooperatively initiated, planned, and implemented (Stoops et al., 1981).

Hayes (1995), on his part, explored the procedures used in teacher development that are common in any in-service teacher education program, and the principles underlying them. One of these principles is that *normative re-education strategies offer the best prospect of securing changes in behavior*. Kennedy explains that underlying "normative re-educative strategies" state:

The idea is that people act according to the values and attitudes prevalent in a given society or culture and that accepting change may require changes in deep-seated beliefs and behavior (Kennedy, 1987, p. 146)

Hayes underlines the importance of these strategies in examining deep-seated beliefs as well as revealing principles which underline an innovation. All of these are in line with considering teachers as active participants who are trying to make a change (Hayes, 1995).

The second principle is orientated around the idea that all teacher development activities should be classroom-centered (Haynes, 1995). He also states that “In-service training activities should be seen as having direct relevance to teachers’ everyday university situations” (Haynes, 1995, as cited in Bettinelli, 1998, p. 149).

The third key principle is that trainers should themselves be teachers. In this context:

One of the inadequacies of many teacher-training activities throughout the world is that the trainers actively stop being teachers, and are training others to do something that they no longer do. It is only common sense that you should practice what you preach, but the training of others must be grounded in one’s practice and not in some desiccated prescription deriving from almost forgotten – and even sometimes very limited – experience (Duff, 1988, p. 111 as Cited in Hayes, 1995, p. 257)

Therefore, Hayes emphasizes the importance of selecting teachers that currently work in the classroom as trainers (Hayes, 1995).

Finally, the training methodology should be largely task-based and inductive, and training or professional development sessions should value participants’ existing knowledge. In-service teacher training has several fruitful results if it is applied based on the agreed-upon principles. Imogie highlighted the benefits of in-service teacher education in the following summarized points:

- Providing teachers with ample opportunities of updating their knowledge and skills towards better objective performance and advancement in status,
- Providing opportunities for increasing the number of trained and qualified teachers in educational institutions,
- Providing opportunities for teacher education institutions to provide service in an essential area of national development. (Imogie, 1992, as cited in Osamwonyi, 2016, pp. 86-87)

In-Service Teacher Training in Algeria

The Ministry of Higher Education and Scientific Research created “The Cell of Pedagogical Accompaniment” for the benefit of newly employed teachers. This cell was established based on Ministerial Resolution No. 932 of July 20, 2016. According to Article 02 of this decision, this cell aims to equip the newly recruited instructors through an in-service training ready-made program with the necessary knowledge and skills associated with the art of teaching at the university.

Also, this cell is charged with developing and following up the pedagogical accompaniment program, through the tasks specified in the decision, which are:

- The suggestion of pedagogical strategies for training and higher education.

- The implementation of the pedagogical accompaniment program has been put into effect for the benefit of newly-recruited university teachers and to inform those who are concerned with its content and aims.
- The selection of professors who should supervise this training program from experienced professors at the level of each university across the country.
- The evaluation of the participation of teachers involved in the training.

According to the text of this decision, the pedagogical cell was formed to provide effective in-service professional development for the newly recruited instructors at the university, and it was installed by the university directors of each higher education institution.

To achieve the set of objectives of this professional development program, the Ministry of Higher Education and Scientific Research designed ready-made educational content that was sent to the different Cells of Pedagogical Accompaniment created at all Algerian higher education institutions. The program is adapted and modified each year based on the annual reports sent to the central cell at the level of the ministry by the universities' cells. The program of pedagogic accompaniment includes organizing workshops and training sessions, particularly in the following subjects:

- Teaching the principles of the university legislation,
- Introduction to didactics and pedagogy,
- Psychology and educational psychology,
- The principles of preparing and designing lesson plans and pedagogic communication,
- Student assessment and evaluation,
- Distance teaching and learning,
- The integration of Information and Communication Technologies (ICTs) in teaching.

It should be noted that the language of instruction in this newly recruited teachers' education program in Arabic. French as a second language and English as an international foreign language and the world's lingua franca are also central subjects in this pedagogic accompaniment program.

The university cell prepares its annual program and passes it at the level of the scientific council of the university to be approved; then, a copy of the program is sent to the minister in charge of higher education. By the end of each academic year, the cell of pedagogic accompaniment sends the results of the implementation of its program with a set of recommendations to the Minister of Higher Education and Scientific Research.

Research Method

Description of the Method

This study aims to evaluate the in-service training program targeting the newly recruited teachers in higher education with special reference to the groups of the academic years 2016/17 and 2017/18. This evaluation is based on investigating whether the set objectives of this professional development program designed by the Ministry of Higher Education and Scientific research have been achieved. Meanwhile, the study attempts to

shed light on the hindrances that may prevent the achievement of these objectives. The current research is a descriptive study aiming at identifying the newly recruited teachers' views, attitudes, and suggestions on this in-service training program via utilizing a structured interview to solicit information from the participants.

Sampling

During the academic years 2016/17 and 2017/18, the University of El-Oued, Algeria, recruited 32 and 25 new teachers respectively. The participants of the study include fifty (50) novice teachers who participated in the in-service teacher training program during the academic year 2016/17 and 2017/18. The number of participants is divided equally between both academic years, with twenty-five (25) instructors in each. The participants were selected randomly as using random sampling would be much easier, more convenient, and give similar results especially when the study was conducted with different teachers in the same program. However, the researcher ensured that both sexes were included and all the university faculties were represented. Table 1 gives the details of the sampling.

Table 1
Sampling

Academic year	Gender		Total
	Male	Female	
2016/17	14	11	25
2017/18	18	7	25
Total	32	18	50

Data Gathering Tool

A structured questionnaire was used as a data gathering tool comprising twelve items where the respondents were asked to express their agreement or disagreement with each statement. The statements were divided into three axes. The first axis investigates the respondents' attitudes towards the in-service training program; the second is devoted to the participants' views towards the professional development program methodology and content; the third is dedicated to stating the respondents' suggestions to remedy the current program to make it successful and effective. The participants' suggestions were represented in terms of recommendations that were given to the Cell of the Pedagogic Accompaniment at the University of El-Oued, Algeria to be inserted in the annual report that would be sent to the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

Data Analysis and Interpretation

The findings of the study of respondents' attitudes towards the in-service training program (Table 2) demonstrated that most of the newly recruited teachers at the University

of El-Oued, Algeria expressed positive views and attitudes toward the contributions of the in-service training program to their teaching profession. All the respondents (100%), agreed that in-service teacher education for novice teachers is a necessity as it has positive effects on their professional development in terms of renewing and adapting their knowledge and skills in the profession. Similarly, a great proportion of the informants (94%) believed that this type of professional development program enhances newly recruited teachers' professionalism. Nearly half of the participants asserted that the poor content of the professional development program may lead to teachers' dissatisfaction.

Table 2
Teachers' attitudes, views, and suggestions

Items	Agree	Disagree	Neutral
Axis 1: The respondents' attitudes towards the in-service program:			
– Novice teachers need in-service teacher training to renew and adapt their knowledge and skills in the profession.	100%	00%	00%
– The in-service training program enhances newly recruited teachers' professionalism.	94%	04%	02%
– In-service teacher education can be a kind of distraction to novice teachers due to its poor content.	42%	54%	04%
– The in-service teacher training program motivates newly recruited teachers to adapt themselves to different teaching situations and contexts.	86%	10%	04%
Axis 2: Teachers' views on the in-service training program methodology and content:			
– There are mismatches between the in-service training program content and novice teachers' professional needs.	56%	36%	08%
– Implementing a unified in-service teacher education program at all Algerian higher education institutions may hinder the program objectives' achievement.	48%	52%	00%
– The Ministry of Higher Education and Scientific Research should be flexible by allowing each university to design its in-service training program under its supervision.	52%	48%	00%
– The in-service training program should be based on the newly recruited teachers' professional needs and the educational institution's wants.	100%	00%	00%
Axis 3: The respondents' suggestions for remedying the program:			
– The use of Information and Communication Technologies (ICTs) in education should take up much space in any professional development program.	88%	12%	00%
– Developing research skills should go hand in hand with equipping novice teachers with knowledge associated with teaching at the university.	86%	10%	04%
– The in-service training program for newly recruited teachers should be extended to the life-long profession of instructors.	74%	26%	00%
– The in-service teacher education program should take the form of workshops based on faculty division where each faculty's teachers have their specialized workshops.	78%	16%	06%

When examining the newly recruited teachers' views on the in-service training, 56% of the study's entire population said that novice teachers' professional needs were not taken into consideration in designing the current professional development program (Table 2). In the same vein, about 48% of the participants stressed that implementing a unified official in-service training program for all novice teachers at all Algerian higher education institutions is not the right decision as it may make the program objectives unachievable. The alternative, according to 52% of them is allowing each university to design its in-service training that satisfies both novice teachers and the educational institution's needs.

The last part of the teachers' questionnaire was exclusively intended to provide Algerian education policymakers with suggestions and recommendations to modify and adapt the current teacher in-service training program to satisfy novice teachers' professional needs and educational institutions' expectations. In this respect, 88% of the targeted population expressed their desire to acquire ICTs literacy in the field of education through an in-service training program that gives much attention and importance to this fundamental issue (Table 2). Likewise, 86% of the newly recruited teachers agreed that subjects centered around developing research skills should be incorporated in any modification targeting the current in-service training program. In the context of examining respondents' responses, 74% suggested the extension of the program to more than one academic year to ascertain its effectiveness while 78% recommended specialized workshops for each faculty as there are differences in novice teachers' academic disciplines.

Recommendations and Pedagogical Implications

The study concludes with recommendations based on the participants' views on remedying the existing teacher in-service training program. Besides the results of this research, recommendations are provided based on relevant research results regarding this topic. These suggestions should be given to the Cell of Pedagogic Accompaniment for the newly recruited teachers at the University of El-Oued, Algeria, and through it to the Ministry of Higher Education and Scientific Research, at the highest level. These recommendations include:

- The in-service teacher training program is central and universities are using this standard curriculum. This centralized program prevents designing training content adapted to the needs of newly recruited teachers and particular localities. Thus, it is recommended that the current official centralized training program should be subjected to serial adaptations and modifications based on the professionals' needs and expectations. Meanwhile, the specificity of each higher educational institution and the academic discipline of each newly recruited teacher should also be taken into account.

- The in-service training program should focus on job-related tasks that are real, practical, oriented, and relevant to the participants (Dar & Gupta, 2021; Tuncel & Cobanoglu, 2018).

- The delivery of the training content should not deny the necessity of incorporating developing ICTs and research skills on the part of novice teachers in any reforms targeting the current in-service professional development program. Likewise, the content should be delivered in the form of specialized workshops tailored to each faculty.

– Trainers should be selected deliberately from experienced, knowledgeable, and specialized teachers, and the nomination of trainers should be left to the deans of the university's different faculties.

– Time organization of the training should be effectively planned and active participation of novice teachers in the training process should be enhanced and emphasized (Tuncel & Cobanoglu, 2018).

– Education of teachers should consider newly-recruited teachers as autonomous professionals, reflective practitioners and researchers. In this context, in-service education would not be reduced to just attending the program.

The research results and above mentioned recommendations are in line with modern theoretical understandings of the teaching profession (autonomy, reflectivity) and with European education policy regarding in-service teacher education (European Commission & European Education and Culture Executive Agency, 2021).

Conclusion

The Algerian government spends enormous amounts of time and money on in-service professional development. In the framework of this study, the Algerian Ministry of Higher Education and Scientific Research attempted to provide effective in-service training for the newly recruited teachers in each academic year starting from the academic year 2016/17, aiming at equipping novice teachers with the necessary new professional skills and knowledge to adapt to the new professional context.

However, a considerable representing sample of novice teachers perceived the ineffectiveness of the current in-service training program as their academic and professional needs were not taken into consideration in designing the program content. Hence, the planning process should be carefully and systematically carried out to guarantee the effectiveness and sustainability of the in-service training. An important starting point in planning and conducting in-service teacher programs should be participants' needs which have been previously carefully analyzed.

This research work did not deny the importance and necessity of in-service teacher professional development, particularly for novice teachers. However, participants' views and suggestions should not be ignored by professional development program designers and education policymakers.

Literature

- Akhter, S. H., Ali Shah., S. W., & Nasee, M. (2011). A Critical Analysis of the Existing Status of the In-Service Training of Teachers at Secondary Level in Khyber Pakhtunkhwa. *International Journal of Academic Research*, 3(6), 417-420.
- Bettinelli, B. (1998). *An Analysis of the Training Needs of Italian Secondary school Teachers of English as a Foreign Language* (doctoral dissertation). Loughborough Univeristy.
- Dar, I., & Gupta, S. (2021). Effect of in-service training on the attitude of physical education teachers. *International Journal of Advanced Research*, 9(8), 208 – 213. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/13251>

- European Commission, & European Education and Culture Executive Agency (2021, April 6). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-198443603>
- Hamza, K. S. (2018). *Improving performance of english language teachers through in-service training on using inductive approach to teach grammar at Gburimani junior high school in Tolon district* (master's thesis). University for Development Studies in Tamale.
- Hayes, D. (1995). In-Service Teacher Development: Some Basic Principles. *ELT Journal*, 49(3), 252-261.
- Kennedy, C. (1987). Innovating for a Change: Teacher Development and Innovation. *ELT Journal*, 41(3), 163-170.
- Jala, M. (2022). Online In-Service Training for Teachers in a New Pedagogical Setting. *PsychEduc*, 3(8), 701-710. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6994862>
- Labiso, T.O. (2019). An analysis of satisfaction level of undergraduate summer students in services provided at Wolaita Sodo University. *International Journal of Current Research*, 11(8), 6718-6725.
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Sayedwali, S. (2015). *In-Service Training Programs for Schools Teachers in Afghanistan: Teachers' Views about Effectiveness of the In-Service Training* (Master thesis). DiVA (diva2:843263)
- Stoops, S., Rafferty, M., & Johnson, R. (1981). *Handbook of Educational Administration: A Guide for Practitioners*. Allyn and Bacon, Inc.
- Tuncel, Z. A., & Cobanoglu, F. (2018). In-Service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.

Primljeno: 20.12.2022.

Korigovana verzija primljena: 11.03.2023.

Prihvaćeno za štampu: 20.03.2023.

Program stručnog usavršavanja za novozaposlene nastavnike u visokoškolskom obrazovanju: kritička analiza slučaja Alžira

Mohamed Gedeir Brahim

Odeljenje za umetnost i engleski jezik, Fakultet umetnosti i stranih jezika,
Univerzitet u El Ouedu, El Oued, Alžir

Apstrakt

Potreba za obrazovanjem nastavnika na radnom mestu, posebno novih regrutovanih, ne može se potceniti. Postoji stalna potreba da nastavnici stiču nova znanja o nastavnim planovima, psihologiji i pedagogiji, kao i da analiziraju i sprovode nova istraživanja u vezi sa poučavanjem i učenjem. Alžirske vlasti pokušale su da uvedu sveobuhvatni program obuke na radnom mestu namenjen novim nastavnicima s ciljem podizanja njihove efikasnosti u profesiji. Ova studija ima za cilj da ispita i proceni program obuke na radnom mestu za novoregrutovane nastavnike na nivou visokog obrazovanja koji je organizovalo Ministarstvo visokog obrazovanja i naučnih istraživanja od 2016. do 2020. godine i da ponudi sugestije o tome kako poboljšati trenutni program i poboljšati profesionalne veštine nastavnika u Alžiru. Kako bi se postigao ovaj cilj, ispitana su mišljenja i sugestije novoregrutovanih nastavnika sa različitih fakulteta Univerziteta u El Ouedu u Alžiru u vezi sa obukom na radnom mestu. Ova studija je deskriptivna, pri čemu je korišćen strukturirani upitnik sa uzorkom od pedeset (50) nastavnika, kohorti 2016/2017 i 2017/2018. Rezultati su pokazali da bi trenutni program obuke na radnom mestu trebalo da bude podvrgnut sukcesivnim modifikacijama zasnovanim na profesionalnim potrebama nastavnika.

Ključne reči: *program obuke na radnom mestu, novoregrutovani nastavnici, razvoj profesionalnih veština nastavnika, visokoškolsko obrazovanje.*

Teorijska konceptualizacija feminističke pedagogije i mogućnosti primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu

Gorana Vojčić¹

Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

Apstrakt

Budući da je ostvarivanje rodne ravnopravnosti sve češća tema u savremenom društvu, predmet ovog rada odnosi se na feminističku pedagogiju, koja još od 70-ih godina 20. veka ističe obrazovanje kao značajno sredstvo ostvarivanja rodne ravnopravnosti u društvu. Polazeći od aktuelnosti teme, ali i činjenice da je o feminističkoj pedagogiji na našem jeziku vrlo malo pisano, cilj ovog rada je da pruži kratak pregled ključnih teorijskih postavki feminističke pedagogije, ali i da razmotri mogućnost primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu, koji je sve više pod uticajem neoliberalizma. Analizom literature zaključuje se da je feministička pedagogija kompleksan koncept, čije se određenje može razlikovati u zavisnosti od različitih polazišta onih koji je proučavaju i praktikuju. Ipak, svi pristupi usmereni su ka istom cilju, a to je ostvarivanje rodne ravnopravnosti, kako u obrazovanju, tako i u društvu. Zaključuje se i da bi primena ideja feminističke pedagogije mogla da ima brojne prednosti u savremenom obrazovnom kontekstu, ali i da bi mogla biti otežana, budući da su principi feminističke pedagogije u surotnosti sa principima dominantne, neoliberalne ideologije.

Ključne reči: *feministička pedagogija, kritička pedagogija, rodna ravnopravnost, društvene promene, neoliberalizam.*

Uvod

Proteklih godina, osnaživanje devojčica i žena u cilju ostvarivanja rodne ravnopravnosti u društvu predstavlja sve češću temu u političkom, naučnom, ali i javnom diskursu. Aktualizovanje ovog pitanja dovelo je do preduzimanja brojnih mera, uključujući menjanje zakonskih okvira, što predstavlja nezaobilazan korak, ali ne i dovoljan. Za dostizanje rodne ravnopravnosti potrebno je delovati i u pravcu menjanja kolektivne društvene svesti, u kontekstu čega se prepoznaje i potencijal obrazovanja.

¹ goranavojcic10@gmail.com

U tom smislu, predmet ovog rada odnosi se na feminističku pedagogiju, koja se još od 1970-ih godina zalaže za ostvarivanje rodne ravnopravnosti u obrazovanju, a potom i za korišćenje obrazovanja kao strategije za menjanje društva (Briskin & Coulter, 1992). Polazeći od aktuelnosti rodnih pitanja u savremenom društvu, ali i činjenice da je na našem jeziku o feminističkoj pedagogiji vrlo malo pisano, cilj ovog rada je da na osnovu postojeće literature pruži kratak pregled ključnih teorijskih postavki feminističke pedagogije, ali i da na teorijskom nivou razmotri mogućnost primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu. Budući da se feministička pedagogija razvija pod uticajem Freireove oslobađajuće pedagogije i drugih formi kritičke pedagogije (Briskin & Coulter, 1992; hooks, 2004), koje su isticale stav o političnosti obrazovanja, smatrajući da ono ne može da bude ideološki neutralno (Apple, 2012a; Freire, 2002; Žiru, 2013), prvi deo rada posvećen je odnosu između obrazovanja i društvenih promena iz perspektive kritičke pedagogije, u okviru čega su predstavljene i neke od njenih osnovnih karakteristika. U drugom delu rada fokus je na feminističkoj pedagogiji, pri čemu se polazi od samog konteksta u kom ona nastaje i dalje se razvija. Predstavljene su i kritike tradicionalnog obrazovnog sistema iz ugla feminističke pedagogije, kao i pokušaj njenog definisanja i prikaza osnovnih karakteristika njenih ključnih principa. U poslednjem delu rada, polazeći od pretpostavke da potreba za primenom ideja feminističke pedagogije i dalje nije prevaziđena, data su teorijska promišljanja o tome da li bi primena njenih ideja bila moguća, budući da se savremeni obrazovni kontekst sve više nalazi pod uticajem neoliberalne ideologije, koja ekonomsku ulogu obrazovanja ističe kao primarnu, a ponekad i jedinu (Apple, 2012a).

Obrazovanje i društvene promene: perspektiva kritičke pedagogije

U razumevanju feminističke pedagogije i sagledavanju važnosti i mogućnosti primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu, nezaobilazno je poći od pitanja koje u svom delu postavlja istaknuti teoretičar kritičke pedagogije Majkl Epl (Michael Apple), a koje glasi: Može li obrazovanje da promeni društvo? (Apple, 2012b). U sociologiji obrazovanja, odnos između društva i obrazovanja uglavnom se posmatra kroz dve suprotstavljene teorijske orijentacije. Prema prvoj orijentaciji, obrazovanje predstavlja sredstvo reprodukcije postojeće društvene strukture; dok je prema drugoj orijentaciji obrazovanje sposobno da deluje kao reformator savremenih društava (Koković, 1994). Iako jedan pristup nije dovoljan da objasni kompleksnost odnosa između ova dva fenomena (Forić i sar., 2020; Gvozdenović, 2008), kroz istoriju, različite teorije su često u fokusu imale jedan od pomenutih pristupa, posmatrajući obrazovanje kao sredstvo održavanja postojećih odnosa moći i društvene hijerarhije i „oružje“ za ponavljanju sadašnjost; ili, kao sredstvo ostvarivanja pozitivnih vrednosti u društvu i „oružje“ za bolju budućnost (Forić i sar., 2020).

Optimističan pogled na obrazovanje prisutan je u delima brazilskog pedagoga Paula Freirea (Paulo Freire), koji je tokom 60-ih i 70-ih godina 20. veka razvio tezu o oslobodilačkoj funkciji obrazovanja, zbog čega se njegova pedagogija naziva i oslobađajućom

pedagogijom (Milutinović, 2008; Weiler, 1991). Njeno osnovno polazište je da obrazovanje može biti sredstvo preko kojeg će obespravljeni osvestiti sopstveni položaj u društvu i uzroke koji su do njega doveli, i osnažiti se da preduzmu akcije koje će im pomoći da preoblikuju stvarnost u kojoj žive, kreirajući na taj način pravednije društvo (Aliakbari & Faraji, 2011; Mazić, 2019; Vassallo, 2013). Međutim, Freire (Freire, 2002) naglašava da emancipatorski potencijal obrazovanja ne može biti ostvaren u uslovima tradicionalnog sistema obrazovanja koji ljude posmatra kao objekte, pasivna i prilagodljiva bića, navodeći ih na uklapanje u postojeći poredak, umesto na njegovo preispitivanje. Kao alternativu obrazovanju za prilagođavanje, on razvija model obrazovanja za oslobođenje koji teži razvijanju kritičke svesti o kritičkoj intervenciji u stvarnosti. Kako bi se taj cilj ostvario neophodno je da dođe do promene odnosa između nastavnika i učenika tako da njihova aktivnost ne bude podeljena u smislu da nastavnik poučava, a učenik uči. Umesto o prenosu znanja, Freire (Freire, 2002) govori o njegovoj zajedničkoj izgradnji kroz dijalog, čime promovise ideju o znanju kao društvenoj konstrukciji, umesto nečeg što se može objektivno otkriti i/ili preneti (Currier, 2020). Prema Freireovoj koncepciji, znanje se kreira kada nastavnici i učenici dele i kritički promišljaju vlastita iskustva kroz otvoreni dijalog, čime i jedni i drugi postaju subjekti otkrivanja realnosti i re-kreiranja znanja, što omogućava njihovo učešće i angažovanje u društvu, a samim tim i njegovu transformaciju (Milutinović, 2008).

Paulo Freire danas važi za jednog od najuticajnijih predstavnika kritičkog obrazovanja (Aliakbari & Faraji, 2011; Currier, 2020; Gazetić, 2021; Mazić, 2019; Weiler, 1991), nakon čega su na njegovom tragu kritičku pedagogiju dalje razvijali drugi teoretičari i teoretičarke, među kojima su Anri Žiru (Henry Giroux), Majkl Epl (Michael Apple), Piter Meklaren (Peter McLaren), Ira Šor (Ira Shor), Glorije Džin Votkins – bel huks (Gloria Jean Watkins - bell hooks) i Džo Kinčelo (Joe Kincheloe) (Aliakbari & Faraji, 2011; Gazetić, 2021; Mazić, 2019). Ipak, treba napomenuti i da ideje o promeni društva putem obrazovanja nisu nove (Gazetić, 2021). Veliki uticaj na razvoj kritičke pedagogije imao je predstavnik progresivnog obrazovanja Džon Džui (John Dewey), koji je isticao povezanost između obrazovanja i demokratije; pokret socijalnog rekonstrukcionizma; marksistički mislioci; i, neizostavno, kritička teorija Frankfurtske škole, čiji su istaknuti predstavnici ostvarili značajan uticaj na kritičke teorije obrazovanja (Aliakbari & Faraji, 2011; Gazetić, 2021; Milutinović, 2008; Vassallo, 2013).

Centralno obeležje kritičke pedagogije odnosi se na isticanje političnosti obrazovanja (Apple, 2012a; Freire, 2002; Žiru, 2013). Obrazovne institucije nikad nisu ideološki neutralne, već se posmatraju kao ključni mehanizam kojim se moć održava ili dovodi u pitanje (Apple, 2012a). Nemogućnost neutralnosti škole kao institucije sadržana je i u nemogućnosti neutralnosti znanja, zbog čega je jedna od središnjih tema kritičke pedagogije ispitivanje odnosa između moći i znanja, to jest ispitivanje funkcije znanja u reprodukciji postojećih, često opresivnih, društvenih odnosa (Marojević, 2016). Epl (Apple, 2012a) smatra da je potrebno zapitati se, ne samo koje znanje je najvrednije da bi bilo poučavano, već čije znanje je najvrednije, što je suštinski ideološko i političko pitanje. Selektivno znanje koje se prenosi obrazovanjem uvek je odraz verovanja i interesa vladajuće klase u društvu, što doprinosi održavanju *statusa quo*. U tom smi-

slu, kritička pedagogija se zalaže za preispitivanje skrivenog kurikulumu putem kog se određene norme i vrednosti implicitno prenose učenicama i učenicima; preispitivanje obrazovnog znanja i sadržaja kurikulumu – odakle ono potiče, kome pripada i koje društvene grupe ga podržavaju; kao i osvešćenje ideoloških i epistemoloških opredeljenja koje nastavnici i nastavnice implicitno prihvataju i promovisu time što u svom radu usvajaju određene modele i tradicije (Apple, 2012a). To podrazumeva i promenu uloge nastavnika i nastavnica, koji treba neprestano da dovode u pitanje uvrežene pretpostavke i da kod mladih razvijaju kritički odnos prema svetu (Žiru, 2013). Dakle, cilj kritičke pedagogije je da ukaže na postojeće odnose nejednakosti u obrazovnim sistemima i pomogne u preispitivanju i menjanju nepravednog društveno-ekonomskog poretka kroz formiranje progresivnih, kritički osvešćenih i aktivnih članova društva (Kuzmanović Jovanović, 2020).

Sa porastom problema sa kojima se savremeni svet suočava, proširivao se i predmet kritičke pedagogije koja se dalje razvijala u različitim teorijskim pravcima (Gazetić, 2021). Freireove ideje, koje su se isprva odnosile na klasnu obespravljenost (Freire, 2002), vremenom su dodatno obogaćene pomeranjem fokusa istraživanja na verska, rasna, polna/rodna, seksualna i nacionalna pitanja (Mazić, 2019). Angažovana pedagogija Glorije Džin Votkins (Gloria Jean Watkins), poznatije pod pseudonimom bel huks (bell hooks), predstavlja reprezentativan primer pedagogije koja se razvijala na temeljima Freireove oslobađajuće pedagogije, obuhvatajući pritom i pitanja rase i roda. Inače, bel huks je bila američka feministkinja i aktivistkinja, koja je kao potomak robova insistirala da se njen pseudonim, koji predstavlja ime i prezime njene čukunbabe, piše malim slovima (Gazetić, 2021). Zbog svog afroameričkog porekla, i sama je tokom školovanja bila svesna prisutnosti i perpetuiranja stereotipa zasnovanih na rasi, ali i rodu i klasi, uviđajući da je škola političko mesto koje svojim praksama teži da održi postojeće odnose dominacije. U svom poznatom delu posvećenom obrazovanju, bel huks (hooks, 1994) ističe da je upoznavanjem Freireovog rada stekla mentora, vodiča i nekog ko razume da učenje ima oslobađajući potencijal, u šta je i sama istinski verovala. U svom radu huks je prihvatila i nadogradila neke od ključnih principa Freireove pedagogije, dok je sa feminističkog stanovišta kritikovala određene aspekte njegovog rada. Istovremeno, koristila je Freireove pedagoške paradigme da kritikuje ograničenja feminističkih učionica koje su zapostavljale pitanja rase (hooks, 1994). Generalno, feministička pedagogija se u literaturi vrlo često dovodi u vezu sa kritičkom pedagogijom (Almansori, 2020; Busse et al., 2020; Currier, 2020; Shrewsbury, 1993; Vrcelj i Mušanović, 2011; Weiler, 1991). Međutim, pitanje da li se feministička pedagogija u potpunosti može podvesti pod kritičku pedagogiju i posmatrati kao njen pravac, različito se tumači. Bez obzira na to, uticaj kritičke pedagogije na razvoj feminističke pedagogije je neosporiv, kao i sličnosti koje među njima postoje. Pre svega, feministička pedagogija takođe polazi od ideje o mogućnosti ostvarivanja društvene transformacije putem obrazovanja (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992; Currier, 2020; Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991). Kao i Freire, i feministička pedagogija pretpostavlja postojanje opresije i mogućnost njenog okončanja, ali i ulogu razvoja kritičke svesti u tom procesu. Zalaže se i za preispitivanje dominantnih pretpostavki o saznavanju i znanju, kao i uvažavanje svih glasova u učionici (Weiler, 1991).

Feministička pedagogija teži stvaranju demokratskih učionica, u kojima će se opresivni sistemi kritički analizirati, ali i koristiti određene metode, koje će dovesti do promene strukture moći u učionici, pregovaranja o sadržaju predmeta i korišćenja dijaloških praksi za postavljanje pitanja o društvu (Cannizzo, 2021). Ipak, ono što razlikuje feminističku pedagogiju od drugih pristupa je njena analiza patrijarhata koju su druge teorije zapostavljale, kao i stavljanje kategorije roda u centar interesovanja i analize (Cannizzo, 2021; Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991).

Teorijska konceptualizacija feminističke pedagogije

Razvoj feminističke pedagogije

Razvoj feminističke pedagogije počinje tokom 70-ih i 80-ih godina 20. veka (Almansori, 2020; Currier, 2020; Luke & Gore, 1992) i pretežno se vezuje za Sjedinjene Američke Države (Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991). Pored kritičke pedagogije, važno je spomenuti i uticaj samog društvenog konteksta u kom se feministička pedagogija razvija, a koji, pre svega, karakteriše ženski pokret aktuelan tokom 60-ih i 70-ih godina 20. veka, koji je poznat i kao drugi talas feminizma. On je, između ostalog, bio inspirisan činjenicom da prethodno izborna građanska prava žena nisu dovela do potpune promene u rodnom odnosima moći, zbog čega je novi talas bio orijentisan ka radikalnijoj društvenoj promeni. Dok se prvi talas obraćao državi, drugi talas je bio usmeren na promenu kolektivne svesti društva, zbog čega su ključne strategije promene bile usmerene na takozvano „podizanje svesti“ putem obrazovanja (Milojević, 2011). Krajem 60-ih godina u SAD-u počinju da se oformljuju neformalne grupe za podizanje svesti koje su vođene osnažujućom idejom tog perioda - lično je političko (Zaharijević, 2012). Bazirale su se na deljenju ličnih iskustava žena iz različitih domena njihovih života, što je imalo za cilj da pokaže da sve one dele slična ili ista iskustva podređenosti, sa ciljem njihovog osnaživanja i stvaranja promene (Zaharijević, 2012; Weiler, 1991). Tradicija ovih grupa svoje utemeljenje pronašla je i u okvirima univerziteta, kroz porast kurseva i programa ženskih studija. Osnivačice pomenutih kurseva i programa uglavnom su bile politički posvećene feministkinje koje su i same imale iskustvo u neformalnim grupama za podizanje svesti i koje su, kao i Freire, pretpostavljale da obrazovanje može i treba da bude sredstvo društvene promene (Weiler, 1991).

Za razliku od kritičke pedagogije, čiji počeci se vezuju za Freirea i druge teoretičare, feministička pedagogija u svojim počecima nije imala istaknute teorijske vođe (Almansori, 2020). Interes za feminističku pedagogiju nije proizašao iz teorijskih debata unutar feminizma ili obrazovanja, već iz praktičnih briga feministički orijentisanih nastavnica koje su želele da adresiraju rodne i druge neravnopravnosti prisutne u učionicama (Weiner, 2006). U nadi da će promeniti obrazovanje i koristiti ga kao jednu od strategija za promenu društva, nastavnice su tokom 70-ih i 80-ih godina počele da preispituju tradicionalni kurikulum i da se zalažu za njegovu transformaciju (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992). Počele su da dokumentuju svoja nastavna iskustva i da na taj način teoretizuju feminističku pedagogiju, koja je zatim upoređivana i razlikovana od drugih,

srodnih pedagogija, poput kritičke, a ubrzo su počele da se razvijaju i njene prve definicije, vizije i principi (Almansori, 2020).

U tom smislu, u literaturi su identifikovana dva tipa feminističke pedagogije koja se pojavila 80-ih godina (Gore, 1990, prema: Almansori, 2020). Prvi tip se odnosi na feminističku pedagogiju nastavnica koje su delovale u okvirima ženskih studija i koje su prevashodno bile usredsređene na nastavne strategije; dok se drugi tip odnosi na nastavnice koje su feminističku pedagogiju razvijale u okvirima škola za obrazovanje, a koje su naglašavale feministički inspirisanu društvenu viziju. Toj podeli, autorka Almansori (Almansori, 2020) dodaje i rad nastavnica sa departmana za psihologiju i sociologiju tokom 70-ih i 80-ih, koji je takođe bio pod uticajem feminističke teorije i prakse. Nastanak feminističke pedagogije vezuje se za visoko obrazovanje, gde se ona najčešće i praktikuje, zbog čega se i u literaturi najviše govori o feminističkoj pedagogiji u tom kontekstu. Međutim, primena feminističke pedagogije nije ograničena samo na polje visokog obrazovanja (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992).

Kritike tradicionalnog sistema obrazovanja iz ugla feminističke pedagogije

Na osnovu opsežnog pregleda literature u oblasti feminističke pedagogije, autorke Forest i Rozenberg (Forrest & Rosenberg, 1997: 182) su feminističku kritiku tradicionalnih obrazovnih praksi sistematizovale u sedam tačaka:

Učionica kao mikrokosmos opresije – prva tačka odnosi se na stav da obrazovna okruženja predstavljaju mikrokosmos širih društvenih uređenja (Forrest & Rosenberg, 1997). Feministička pedagogija prepoznaje rodnost svih društvenih odnosa, a samim tim i svih društvenih institucija i struktura, zbog čega se njen osnovni cilj odnosi na dostizanje rodne pravde i prevazilaženje postojeće opresije (Shrewsbury, 1993). Pored rodnih, feministička pedagogija prepoznaje učionicu i kao mesto rasnih, klasnih i drugih nejednakosti (Briskin & Coulter, 1992).

Patrijarhat kreira neravnopravnost – druga tačka odnosi se na posmatranje patrijarhata kao okvira koji stvara neravnopravnost i opresiju, kako u široj kulturi, tako i u školama (Forrest & Rosenberg, 1997). Upravo je analiza patrijarhata ono što feminističku pedagogiju razlikuje od drugih pristupa (Weiler, 1991). Patrijarhalne tradicije u okviru formalnog obrazovnog sistema viđene su na različite načine: kroz istorijsko isključivanje žena iz obrazovanja; nedostatak žena na profesorskim i rukovodećim pozicijama; nedostatak sadržaja posvećenog ženama i učešća žena u svim nivoima društva; kao i načine na koje su učionice kroz istoriju organizovane i vođene (Currier, 2020).

Dominantnost androcentričnog sadržaja i jezika – tokom 70-ih i 80-ih godina 20. veka, feministički orijentisane nastavnice otpočele su kritiku postojećih kurikuluma, za koje su smatrale da jačaju i održavaju seksističku opresiju. Razotkrile su da je postojeći sadržaj androcentričan i da odražava specifične političke interese belih, privilegovanih muškaraca, dok sadržaj koji se odnosi na iskustvo žena ne postoji (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992). Androcentrični pogledi na svet bili su sastavni deo tradicionalnih disciplina,

kontinuirano se predstavljajući kao univerzalni (Forrest & Rosenberg, 1997). Umesto toga, izmenjeni kurikulumi nastojali bi da uključe različite glasove i iskustva, a posebno one koji su kroz istoriju bili marginalizovani na osnovu roda, rase, klase, seksualne orijentacije i drugog (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992).

Poučavanje kao politički akt – četvrta tačka odnosi se na stav da obrazovanje, kao i znanje, nikad nije vrednosno neutralno (hooks, 1994). Međutim, nastavnici i nastavnice ponekad nisu svesni da su samom prirodom institucije obrazovanja primorani da učestvuju u političkom činu, zbog čega pogrešno pretpostavljaju da su njihove aktivnosti neutralne, a pristup objektivan (Apple, 2012a). Na taj način implicitna rodna očekivanja utiču na njihovu interakciju sa učenicima i učenicama, kao i na celokupni nastavni proces, zbog čega se veliki broj diskriminirajućih praksi svakodnevno odvija u školi (Bartulović, 2013). Feministička pedagogija prepoznaje da je učionica mesto rodnih, rasnih i klasnih nejednakosti, ali je istovremeno vidi i kao mesto političke borbe i promene, prepoznajući da poučavanje i učenje imaju potencijal da dovedu do oslobođenja (Briskin & Coulter, 1992). Feministička transformacija teži da kreira iskustvo poučavanja i učenja koja neće reprodukovati *status quo* (Forrest & Rosenberg, 1997).

Ženama je porican status stvaranja značenja – kroz istoriju, biti supruga i majka bile su najvažnije uloge žene u mnogim kulturama, dok je javna sfera tradicionalno bila područje muškaraca, uključujući visoko obrazovanje i nauku (Vrcelj i Mušanović, 2011). To je dovelo do neučestvovanja žena u produkciji akademskog znanja, a samim tim i do nedostatka i ignorisanja perspektive ove društvene grupe, čak i onda kada je pisano o samim ženama. Tek je pojava ženskih studija dovela do kritike dotadašnjeg znanja, pri čemu nisu bile kritikovane i preispitivane samo izjave o ženama, njihova nevidljivost, pseudouključenost i problematizovanje u akademskom diskursu, već i nedostatak njihove perspektive na sveukupnu ljudsku misao (Milojević, 2011).

Rodni odnosi u porodici se ogledaju u učionici – šesta tačka odnosi se na činjenicu da je u patrijarhalnim društvima identitet žene povezan sa dužnostima prema državi, suprugu i deci, i da se njena vrednost meri uspešnošću u tim domenima. To utiče i na primarnu socijalizaciju dece koja se odvija u porodici, a putem koje deca uče prihvatljive ženske i muške uloge, ponašanja i norme (Vrcelj i Mušanović, 2011). U porodici devojčice uče i da uloge i ponašanja poput samopouzdanja, asertivnosti i ljutnje nisu prihvatljiva ponašanja, što se kasnije dodatno osnažuje i u učionicama (Forrest & Rosenberg, 1997). Nastavnici i nastavnice često posreduju prenos dominantne kulture društva, te se škola posmatra kao institucija masovnog prenosa dominantne kulture. Sa druge strane, feminizam ukazuje na potrebu dekonstrukcije takvog identiteta i usmeren je ka oslobađanju, stvaranjem novog identiteta koji uključuje slobodu i nezavisnost svake žene (Vrcelj i Mušanović, 2011).

Učionica kao mesto višestruke opresije – poslednja tačka odnosi se na stav da nasleđe patrijarhata, kako u kulturi, tako i u učionicama, nije opresivno samo za žene, već i za druge potlačene grupe (Forrest & Rosenberg, 1997). Rod se shvata kao jedna od brojnih dimenzija različitosti, a njen uticaj se u nastavnom procesu prepliće sa uticajima ostalih dimenzija socijalnog identiteta, poput rase, etniciteta, seksualne orijentacije ili klase. Sva-

ka od dimenzija je na specifičan način povezana sa rodom, a njihovim ukrštanjem rodna dimenzija interakcija u učionici je često dodatno naglašena (Bartulović, 2013). U tom smislu, feministička pedagogija se ne zadržava samo na preispitivanju patrijarhalnog sistema dominacije, već osporava i druge sisteme ugnjetavanja koji su u sprezi sa njim, poput rasizma, klasizma, homofobije, transfobije i ksenofobije (Currier, 2020).

Iako je ostvaren veliki napredak, rodna ravnopravnost ni u jednoj zemlji sveta i dalje nije u potpunosti dostignuta (World Economic Forum, 2022). Kada je reč o oblasti obrazovanja, prema Indeksu rodne ravnopravnosti u Republici Srbiji (Babović i Petrović, 2021) žene danas čine veći udeo među licima koja su stekla visoko obrazovanje, ali, veća je i njihova zastupljenost u oblastima kao što su zdravlje, društvene nauke, socijalna zaštita i umetnost; dok muškarci dominiraju u oblastima koje se smatraju ključnim za ekonomski napredak zemlje, pri čemu su te oblasti visoko društveno vrednovane i bolje plaćene (Jakšić, 2021). Prisutan je i određen broj savremenih istraživanja u kojima se pitanja roda dovode u vezu sa obrazovnim procesom. Ona su usmerena na rodnu analizu nastavnih programa i/ili udžbenika (Ćeriman i sar., 2019; Đorić i sar., 2010; Stjepanović Zaharijevski i sar., 2010), ispitivanje prisutnosti rodnih stereotipa i stavova prema rodnim ulogama nastavnika i nastavnica (Ćeriman i sar., 2015; Ćirović i Malinić, 2013; Jakšić, 2021) i drugo. Na osnovu tih istraživanja možemo zaključiti da, iako određeni napredak u odnosu na prošlost nesumnjivo postoji, tradicionalni stavovi prema rodnim ulogama i rodni stereotipi su i dalje prisutni kod svih aktera obrazovnog procesa; a sadržaji koji se tiču roda i rodne ravnopravnosti sistemski još nisu uvedeni u nastavne programe i udžbenike. Ipak, sadržaji koji obuhvataju pitanja roda su u značajnoj meri, u vidu skrivenog kurikulumu, prisutni u obrazovnom procesu i najčešće se nalaze u funkciji perpetuiranja postojećih rodnih normi i stereotipa. Imajući sve to u vidu, možemo pretpostaviti da potreba za feminističkom pedagogijom, kao pristupom koji bi doprineo osnaživanju, ali i razotkrio određena pitanja koja ostaju nevidljiva i pozvao na otvoreno diskutovanje o njima (McCusker, 2009), i dalje nije prevaziđena.

Feministička pedagogija – određenje i ključni principi

U literaturi o feminističkoj pedagogiji postoji jednoglasan stav da ona ne predstavlja monolitan, unitaran i statičan koncept (Briskin & Coulter, 1992; Kolarić, 2018; McCusker, 2017; Vrcelj i Mušanović, 2011; Webber, 2006). Naprotiv, o njoj se pre može govoriti kao o raznovrsnoj literaturi sa centralnim temama i/ili konceptima, kojima se na različite načine pristupa (Webber, 2006). Razlike u pristupima proizlaze iz toga što, kao što postoji više oblika feminizama, tako postoji i više oblika feminističkih pedagogija (Briskin & Coulter, 1992; Kolarić, 2018; McCusker, 2017). Takođe, pristupi se razlikuju i u zavisnosti od toga da li se autor/autorka bavi feminističkom pedagogijom u okviru programa ženskih studija i studija roda ili škola/fakulteta za obrazovanje; kao i u zavisnosti od toga da li feminističku pedagogiju analizira u kontekstu osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja ili univerziteta (Kolarić, 2018). Uz to, feministička pedagogija se posmatra kao proces koji je nedovršen i koji se kontinuirano razvija, te se njena značenja mogu menjati u toku vremena i u zavisnosti od društvenih, kulturnih i političkih okolnosti (Almansori, 2020). Iako je na osnovu

navedenog očigledno da bi se pre moglo govoriti o feminističkim pedagogijama u množini, veliki broj autora i autorki bira da termin koristi u jednini (Almansori, 2020; McCusker, 2017; Forrest & Rosenberg, 1997), ne želeći da negira raznolikost feminističke pedagogije, već da naglasi zajedničku svrhu svih tih različitih pristupa i istakne njenu suprotnost u odnosu na druge forme pedagogije (McCusker, 2017). Ta raznolikost pristupa ujedno znači i da, iako su napravljeni različiti pokušaji definisanja feminističke pedagogije, njeno precizno određenje nije bilo moguće (Currier, 2020).

Feministička pedagogija od 1970-ih godina ističe rod kao centralni aspekt ljudskog iskustva, a samim tim i nastave i učenja. Razvila se kao teorijsko i praktično sredstvo putem kog bi se kreirala i promovisala rodna ravnopravnost u učionici i van nje, putem individualne, društvene i institucionalne promene (Currier, 2020). U tom smislu, u feminističkoj učionici su često prisutna različita društvena i rodna pitanja, međutim, ona se ne odnosi samo na nastavni sadržaj, već i na nastavnu praksu (Cannizzo, 2021). Feministička pedagogija se definiše i kao ulivanje feminističkih vrednosti u nastavni proces i nastavne metode (Forrest & Rosenberg, 1997), pri čemu je važno naglasiti da ona ne polazi od pretpostavke da su sve učionice iste, zbog čega se ne govori o univerzalnim nastavnim strategijama, već se one moraju konstantno osmišljavati i prilagođavati (hooks, 2004; Shrewsbury, 1993). Autorka Šruzberi (Shrewsbury, 1993) daje potpuniju definiciju feminističke pedagogije, navodeći da ona predstavlja teoriju o procesu poučavanja/učenja koja usmerava naše izbore rada u učionici, pružajući nam kriterijume za evaluaciju određenih nastavnih strategija i tehnika, s obzirom na ciljeve i ishode koje želimo da ostvarimo u okviru određenog predmeta.

Iako nije moguće dati sasvim precizno određenje feminističke pedagogije, opsežnim pregledom multidisciplinarnе literature, identifikovano je njenih šest ključnih principa (Webb et al., 2002: 68): promena odnosa između nastavnika i učenika; osnaživanje; izgradnja zajednice; privilegovanje individualnog glasa kao načina saznavanja; poštovanje različitosti ličnih iskustava; kao i preispitivanje tradicionalnih stanovišta i praksi. Međutim, interpretaciji navedenih principa autori/autorke pristupaju na različite načine, upućujući im različite kritike koje se odnose, kako na teorijsku konceptualizaciju, tako i na njihovu primenu u praksi. Budući da složenost tumačenja pomenutih principa prevazilazi okvire ovog rada, u daljem tekstu biće predstavljene samo neke od njihovih osnovnih karakteristika.

Feministička pedagogija se suprotstavlja tradicionalnom pogledu na moć i autoritet nastavnika, prepoznajući da znanje nije isključivo u njihovom vlasništvu. Umesto toga, ona smatra da nastavnici/nastavnice treba da ožive „lične autoritete“ onih čiji glas nije mogao da se čuje primenom tradicionalnih obrazovnih praksi (Forrest & Rosenberg, 1997). Zalaže se za zajedničku konstrukciju znanja nastavnika i učenika, što decentrira normativne pretpostavke o moći i stvaranju znanja i izaziva maskuline i patrijarhalne temelje obrazovanja (Currier, 2020). U tom smislu, promena odnosa između nastavnika i učenika zapravo podrazumeva deljenje moći među njima, što se postiže time što učenici preuzimaju više odgovornosti za poučavanje, a nastavnici za učenje (Webb et al., 2002). To ne znači ukidanje autoriteta ili moći nastavnika ili nastavnice; feministička pedagogija koncept moći ne posmatra kao dominaciju, već pre kao kapacitet ili potencijal koji doprinosi

povećanju moći svih koji učestvuju u obrazovnom procesu (Shrewsbury, 1993). Moć koju nastavnici i nastavnice posедуju nije sama po sebi negativna, ukoliko se iskoristi za uvećanje moći svih, a ne za jačanje i održavanje postojeće hijerarhije (hooks, 1994).

Pojam moći je u bliskoj vezi sa pojmom osnaživanja, jer da bi do osnaživanja došlo, neophodno je da bar deo moći bude podeljen (Webb et al., 2002). O principu osnaživanja je najviše diskutovano, delimično zbog veze koja postoji između feminističke pedagogije i Freireovog dijaloškog obrazovanja (Shrewsbury, 1993). Poput Freirea (Freire, 2002), i feministička pedagogija vidi obrazovanje kao mesto nejednakosti, ali i mesto borbe i društvene promene (Briskin & Coulter, 1992). Da bi do promene došlo, neophodno je kroz nastavnu praksu podizati nivo kritičke i feminističke svesti učenika i učenica, kako bi se osposobili za identifikovanje načina na koje moć i ugnjetavanje deluju u njihovim životima i životima drugih, kao i za preduzimanje aktivnosti u cilju borbe protiv neravnopravnosti (Cannizzo, 2021). Dakle, u feminističkoj učionici, nastavnici i učenici uče da dele moć; i jedni i drugi su sposobni da identifikuju i realizuju lične, ciljeve učenja i društvene ciljeve, što se retko kad podstiče u tradicionalnim učionicama. Učenje učenika i učenica da imaju moć u socijalnim interakcijama je od ključne važnosti za njihovo osposobljavanje da tu moć koriste i izvan obrazovanja (Currier, 2020).

Treći princip podrazumeva izgradnju zajednice. Da bi dijalog između učenika i nastavnika bio ostvariv, neophodno je da u učionici bude uspostavljena struktura demokratske zajednice (Forrest & Rosenberg, 1997). Kako bi se to postiglo, potrebno je da dođe do dekonstrukcije tradicionalnog shvatanja prema kom su samo nastavnici odgovorni za dinamiku moći u učionici. Njihov zadatak je da ukažu na to da svako doprinosi dinamici u učionici, jer kada učenici i učenice sebe vide kao odgovorne za razvoj zajednice, spremniji su da joj pruže konstruktivan doprinos. Dakle, cilj je kreiranje prostora u kom će se čuti svi glasovi i u kom će se svi osećati slobodno da govore, jer znaju da će njihovo prisustvo biti prepoznato i uvaženo (hooks, 1994). Feministička pedagogija učionicu vidi kao zajednicu onih koji uče, u kojoj postoje individualna autonomija i zajedništvo (Shrewsbury, 1993). Postojanje zajedništva u učionici stvara osećaj da postoji zajednička posvećenost učenju i opšte dobro koje ih povezuje (hooks, 2004), a samim tim i potreba i želja da se učenje proširi i izvan zidova učionice (Shrewsbury, 1993).

Četvrti i peti princip su blisko povezani, a odnose se na privilegovanje individualnog glasa kao načina saznavanja i uvažavanje različitosti ličnih iskustava. Kako bi do društvene promene došlo, neophodno je preispitati i suočiti se sa sistemima privilegije i opresije, koji su kroz istoriju dozvoljavali da se samo određeni glasovi i iskustva čuju i smatraju stvarnim (Currier, 2020). U feminističkoj učionici, cilj je da se čuju svi glasovi, ali je važno istaći da se feministička pedagogija ne zaustavlja na odnosu između nastavnika i učenika kada govori o podeli moći, već prepoznaje i složenu dinamiku koja postoji među učenicima, odnosno to da pol, rasa, klasne privilegije i druga obeležja osnažuju i daju „autoritet“ nekim glasovima više nego drugim (hooks, 2004). Takođe, dok se tradicionalne obrazovne prakse zalažu za ostavljanje emocija, iskustava i subjektivnih realnosti izvan obrazovnih okruženja, ističući ideju da ono što je u suprotnosti sa logikom, racionalnošću i objektivnošću nije poželjno u obrazovanju (Forrest & Rosenberg, 1997), centralni aspekt feminističke pedagogije odnosi se na prepoznavanje

proživljenog iskustva kao stvarnog i značajnog (Currier, 2020). Proživljeno iskustvo se vrednuje kao oblik znanja i važno oruđe za proizvodnju znanja, posebno kada se govori o temama kao što su rodna nepravda, rasizam, klasizam i drugo, što su nastavnici/nastavnice i učenici/učenice mogli lično iskusiti (Potvin & Dority, 2022). Međutim, autorka Kolarić (Kolarić, 2018) dodatno naglašava da to ne znači da treba razmatrati i kritikovati sama iskustva koja su izneta, već društvene, kulturne i materijalne uslove u kojima su ta iskustva konstruisana, artikulisana i moguća.

Poslednji princip, koji se može posmatrati i kao sastavni deo svih prethodno navedenih principa, odnosi se na preispitivanje tradicionalnih shvatanja i praksi (Webb et al., 2002). Jedan od prvih koraka u transformisanju rodne prirode obrazovanja je preispitivanje i osporavanje tradicionalnih načina poučavanja i učenja (Currier, 2020). Feministička pedagogija dovodi u pitanje široko prihvaćene teorije, kao i znanja na kojima se te teorije baziraju, sa ciljem da kreira iskustvo nastave i učenja koje neće reprodukovati *status quo*. Zbog toga feministička pedagogija postavlja alternativna pitanja o ljudskom iskustvu i traži nova shvatanja koja će fundamentalno reorganizovati teorije i metode kojima se nastava i učenje sada vode (Forrest & Rosenberg, 1997). Ona izaziva normativno i teži da rekonstruiše sve ono što je normalizovano i naturalizovano u tradicionalnim pogledima na žene i obrazovanje (Briskin & Coulter, 1992), zbog čega može doći i do različitih oblika otpora prema feminističkoj pedagogiji, kako kod nastavnika i nastavnica, tako i kod učenika i učenica (hooks, 2004; McCusker, 2009; Weiler, 1991).

Feministička pedagogija u kontekstu neoliberalnog obrazovanja

Polazeći od pretpostavke da potreba za primenom feminističke pedagogije u obrazovanju i dalje nije prevaziđena, postavlja se pitanje da li bi njene ideje mogle biti implementirane, budući da se savremeno obrazovanje sve više nalazi pod uticajem neoliberalne ideologije.

Neoliberalizam se, pre svega, odnosi na teoriju političko-ekonomskih praksi koja pretpostavlja da bi ljudsko blagostanje moglo biti unapređeno putem oslobađanja individualnih preduzetničkih sloboda i veština unutar institucionalnih okvira koje karakterišu prava privatne svojine, slobodno tržište i slobodna trgovina. Uloga države je da kreira i očuva institucionalne okvire koji odgovaraju takvim praksama, nakon čega njena intervencija treba da bude svedena na minimum (Harvey, 2007). Ona ne može, niti bi trebalo da bude odgovorna za obezbeđivanje svih potreba društva u vezi sa bezbednošću, zdravljem, obrazovanjem i drugim potrebama, već svaki pojedinac preuzima odgovornost za sopstvenu dobrobit (Davies & Bansel, 2007). Do zaokreta ka neoliberalizmu dolazi od 1970-ih, kada deregulacija, privatizacija i povlačenje države iz mnogih sfera postaje svakodnevna praksa. Neoliberalizam je značajno uticao i na razmišljanje ljudi i to do te mere da se ugradio u zdravorazumski način na koji mnogi tumače, žive i razumeju svet (Harvey, 2007).

Kada je reč o oblasti obrazovanja, neoliberalna logika polazi od pretpostavke da ekonomska produktivnost ne dolazi od državnog ulaganja u obrazovanje, već od njegove transformacije u proizvod koji se može kupiti i prodati (Davies & Bansel, 2007). U

tom smislu, govoreći o neoliberalizmu u kontekstu visokog obrazovanja, gde je njegov uticaj najizraženiji, autorka Bodroški Spariosu (Bodroški Spariosu, 2012) navodi njegove dve ključne karakteristike. Prva se odnosi na to da se visokoškolsko obrazovanje posmatra više kao privatno nego kao javno dobro, čime se ističe njegov rivalski karakter i mogućnost isključivanja, što podrazumeva da se usluge visokog obrazovanja mogu prodavati i kupovati na tržištu, kao i svaka druga roba. U skladu sa neoliberalnim shvaćanjem, pojedinci treba da finansiraju svoje visokoškolsko obrazovanje jer im ono donosi lične koristi, kao što je mogućnost zaposlenja. Druga karakteristika odnosi se na to da se visokoškolske ustanove tretiraju kao preduzeća na tržištu obrazovnih usluga, gde se studenti tretiraju kao korisnici, kupci ili klijenti; profesori kao proizvođači ili oni koji obezbeđuju usluge, dok se obrazovna dobra tretiraju kao roba kojom se trguje na tržištu. Stoga, škole, vođene idealom efikasnosti i produktivnosti, nastoje da optimizuju izbor, podrže konkurenciju i neguju kompetencije neophodne za funkcionisanje unutar neoliberalnih okruženja (Vassallo, 2013). Prema ovakvom modelu obrazovanja, škole se direktno povezuju sa tržištem, potrebama i procesima na tom tržištu (Apple, 2012a), obrazovanje se svodi na obuku za određena zanimanja, a znanje se definiše sa aspekta tržišne upotrebljivosti (Žiru, 2013).

Neoliberalnu logiku kritikuju mnogi koji se zalažu za primenu kritičke i feminističke pedagogije (Apple, 2012a; Busse et al., 2020; Freire, 2002; Potvin & Dority, 2022; Žiru, 2013). Žiru (Žiru, 2013) ističe da se čitav potencijal obrazovanja za razvijanje kritičke svesti, dijaloga i delovanja našao na udaru ovog tržišno-orijentisanog modela, jer uobličavanje školstva prema principima neoliberalizma podstiče standardizaciju školskog programa, postojanje hijerarhijske strukture u rukovođenju školama i svođenje svih nivoa obrazovanja na obuku za određene poslove. Samim tim, cilj prenošenja znanja postaje priprema za testiranje. Prednost se daje učenju napamet, memorisanju i stalnim testiranjima (Žiru, 2013), što je sve neminovno uticalo i na nastavnu praksu i odnose između nastavnika i učenika (Potvin & Dority, 2022). Koliko god priprema za posao bila važan cilj obrazovanja, ne smeju se zanemariti ni ciljevi koji se odnose na ostvarivanje pravde, društvenih sloboda i sposobnosti demokratskog delovanja, akcije i promene (Žiru, 2013). Značaj ekonomske perspektive je neupitan, ali obrazovanje ne može da se svodi samo na ekonomiju i potrebe tržišta. Ono predstavlja složen sistem, oblikovan određenim društveno-političkim dešavanjima, te nikako ne sme biti sveden na jednu perspektivu, zanemarujući humanističke vrednosti (Purešević i sar., 2020).

Žiru (Žiru, 2013) smatra da nastavnici/nastavnice snose značajnu odgovornost po pitanju suprotstavljanja ovoj ideologiji i da treba da teže vraćanju demokratske političke kulture u život. Međutim, školska okruženja su politička i ideološka mesta koja štite određene strukture koje nije lako promeniti. Tako, neoliberalna logika nastavlja da transformiše školovanje na određene načine koji su zaštićeni njenim politikama, vrednostima i kulturom (Vassallo, 2013), zbog čega bi primena kritičke i feminističke pedagogije u takvim uslovima mogla da bude otežana. Iako u literaturi postoji mišljenje da je primena kritičke i feminističke pedagogije u okviru neoliberalnog obrazovanja moguća ukoliko su nastavnici i nastavnice voljni da je primenjuju bez institucionalne podrške, nekoliko

autorki (Busse et al., 2020) tvrdi suprotno, ukazujući u svom radu na prepreke sa kojima su se suočile prilikom pokušaja primene ideja feminističke pedagogije u tri različita univerziteta i dve države. Primeri se kreću od ekstremnih, poput ukidanja akademskog programa koji je bio posebno pogodan za primenu kritičke/feminističke pedagogije, do primera koji se odnose na svakodnevno funkcionisanje univerziteta. Na primer, hijerarhijski uređene učionice, koje su u suprotnosti sa principima feminističke pedagogije, i izazovi prilikom pokušaja njihove reorganizacije; isti nastavni plan i program za sve koji predaju isti predmet, a koji ostavlja malo prostora za individualno prilagođavanje; kao i standardizovane evaluacije nastave koje doprinose viziji onog kako odgovarajuća nastavna praksa treba da izgleda, što ne mora uvek biti u skladu sa principima feminističke pedagogije i drugo. Autorke ističu da zbog toga ključno pitanje ne treba da se odnosi na to kako praktikovati kritičku/feminističku pedagogiju u savremenim učionicama, već, da li i na koji način visoko obrazovanje može postati deo šire borbe za socijalnu pravdu (Busse et al., 2020).

Zaključak

Cilj ovog rada bio je da na osnovu postojeće literature pruži kratak pregled ključnih teorijskih postavki feminističke pedagogije, kao i da sagleda mogućnosti primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu. Analiza literature je pokazala da je koncept feminističke pedagogije veoma kompleksan, te da nije moguće dati njegovo jednoznačno određenje, što potencijalno može biti izazov kada je reč o njegovom prihvatanju i implementaciji u praksi. Ipak, sve pristupe feminističkoj pedagogiji povezuje zajednička ideja - težnja ka ostvarivanju rodne ravnopravnosti, kako u obrazovanju, tako i u društvu, kroz preispitivanje i menjanje tradicionalnih stanovišta i praksi. Imajući u vidu teorijske postavke feminističke pedagogije navedene u radu, ali i rezultate savremenih istraživanja, koja dovode u vezu pitanja rodne ravnopravnosti i obrazovni proces, možemo pretpostaviti da bi primena ideja feminističke pedagogije mogla da ima brojne prednosti i u savremenom obrazovnom kontekstu. Ipak, potrebno je detaljnije razmotriti mogućnosti primene njenih ideja, potencijalne prepreke, kao i otpore koji se mogu javiti u tom procesu koji nisu bili tema ovog rada, ali su neizostavni deo literature o feminističkoj pedagogiji kada se govori o njenoj implementaciji u praksi. Jedna od ozbiljnijih prepreka u primeni ideja feminističke pedagogije svakako se odnosi na uslove u kojima se savremeni obrazovni proces odvija, a koji je pod značajnim uticajem neoliberalne ideologije, što je posebno vidljivo u oblasti visokog obrazovanja. Sa jedne strane, feministička pedagogija se može posmatrati kao vrsta otpora neoliberalizmu, dok, sa druge strane, treba imati u vidu da su neoliberalni principi u suprotnosti sa principima feminističke pedagogije, što otežava njenu primenu, čak i kada je reč o primeni na individualnom nivou, bez institucionalne i systemske podrške. Da bi se to promenilo, prvo je neophodno promišljanje i menjanje brojnih praksi u obrazovanju koje su pod značajnim uticajem neoliberalne ideologije.

Literatura

- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *Second International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, 17, 78–85.
- Almansori, S. (2020). Feminist Pedagogy From Pre-Access to Post-Truth: A Literature Review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 11(1), 54–68.
- Apple, M. W. (2012a). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2012b). *Can Education Change Society?* Routledge.
- Babović, M., i Petrović, M. (2021). *Indeks rodne ravnopravnosti u Republici Srbiji. Digitalizacija, budućnost rada i rodna ravnopravnost*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturnog obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 265–281.
- Bodroški Spariosu, B. (2012). Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja i različiti pristupi osiguranju kvaliteta. *Nastava i vaspitanje*, 61(4), 645–661.
- Briskin, L., & Coulter, R. P. (1992). Introduction: Feminist Pedagogy: Challenging the Normative. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 247–263. <https://doi.org/10.2307/1495295>
- Busse, E., Krausch, M., & Liao, W. (2020). How the „neutral“ university makes critical feminist pedagogy impossible: intersectional analysis from marginalized faculty on three campuses. *Sociological Spectrum*, 41(1), 29–52. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1850377>
- Cannizzo, H. A. (2021). Implementing Feminist Language Pedagogy: Development of Students' Critical Consciousness and L2 Writing. *Education Sciences*, 11(8), 393. <https://doi.org/10.3390/educsci11080393>
- Currier, D. M. (2020). Feminist Pedagogy. In A. Naples (Ed.), *Companion to Feminist Studies* (pp. 339–356). Wiley Blackwell.
- Ćeriman, J., Duhaček, N., Perišić, K., Bogdanović, M., i Duhaček, D. (2015). *Istraživanje rodno zasnovanog zasnovanog nasilja u školama u Srbiji*. Centar za studije roda i politike Fakulteta političkih nauka u Beogradu; UNICEF.
- Ćeriman, J., Stefanović, J., Glamočak, S. i Korolija, M., (2019). *Rodna analiza nastavnih programa i udžbenika za srpski jezik od prvog do četvrtog razreda osnovne škole*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Ćirović, I., i Malinić, D. (2013). Akademski rodni stereotipi budućih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 322–341. <https://doi.org/10.2298/ZIP11302322C>
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Đorić, G., Žunić, N., i Obradović Tošić, T. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: Analiza rodno osetljivog sadržaja za Građansko vaspitanje*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).
- Forić, S., Krčalo, N., i Džafić, A. (2020). Uticaj obrazovanja na društvene promjene. *Pregled: časopis za društvena pitanja*, 61(2), 145–157.

- Forrest, L., & Rosenberg, F. (1997). A review of the feminist pedagogy literature: The neglected child of feminist psychology. *Applied and Preventive Psychology, 6*(4), 179–192. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(97\)80007-8](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(97)80007-8)
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Odras - Održivi razvoj zajednice.
- Gazetić, D. (2021). *Paulo Freire, kritička pedagogija i savremena škola*. Smashwords.
- Gvozdenović, S. (2008). Predmet i konstituisanje sociologije obrazovanja. *Sociološka luča, 2*(2), 87–97.
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Jakšić, I. (2021). *Rodni stereotipi o matematičkim i jezičkim sposobnostima u osnovnoj školi: mehanizmi uticaja na obrazovne ishode* (doktorska disertacija). NaRDuS (123456789/ 18365)
- Koković, D. (1994). *Sociologija obrazovanja: osnovni pojmovi i problemi*. Dnevnik - Euro preduzetnik.
- Kolarić, A. (2018). Feministička pedagogija i studije književnosti. U A. Zaharijević i K. Lončarević (ur.), *Feministička teorija je za sve* (str. 57–75). Institut za filozofiju i društvenu teoriju i Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu.
- Kuzmanović Jovanović, A. (2020). Akademsko pisanje iz perspektive kritičke pedagogije: vid otpora neoliberalnoj ideologiji u visokom obrazovanju. *Andragoške studije, 26*(1), 163–177. <https://doi.org/10.5937/AndStud2001163K>
- Luke, C., & Gore, J. (1992). Introduction. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 1–14). Routledge.
- Marojević, J. (2016). Od epistemologije do skrivenog kurikuluma – kritička vs bankovna pedagoška perspektiva. *Nastava i vaspitanje, 65*(1), 125–138. <https://doi.org/10.5937/nasvas1601125M>
- Mazić, D. (2019). Obrazovanjem protiv društvenih nepravdi. *Genero: časopis za feminističku teoriju i studije kulture, 23*, 245–250.
- McCusker, G. (2009). Teaching from a feminist agenda – the influence of feminist pedagogy on initial teacher training. In Y. Appleby, & C. Banks (Eds.), *Looking back to move forward – reflecting on our practices as teacher educators* (pp. 59–70). University of Central Lancashire.
- McCusker, G. (2017). A feminist teacher's account of her attempts to achieve the goals of feminist pedagogy. *Gender and Education, 29*(4), 445–460. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1290220>
- Milojević, I. (2011). Tri talasa feminizma, istorijski i društveni kontekst. U I. Milojević i S. Markov (ur.), *Uvod u rodne teorije* (str. 27–37). Mediterran Publishing.
- Milojević, I. (2011). Uvod. U I. Milojević i S. Markov (ur.), *Uvod u rodne teorije* (str. 15–23). Mediterran Publishing.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Potvin, J., & Dority, K. (2022). Feminist Pedagogy in the Neoliberal University: The Limits of Precarious Labour. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice, 43*(1).
- Purešević, D. L., Mitranić, N. N., i Milojević, T. D. (2021). Čemu/čije još obrazovanje – o putevima i raspućima. *Kritika: časopis za filozofiju i teoriju društva, 2*(1), 156–164.
- Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly, 21*(3–4), 8–16.
- Stjepanović Zaharijevski, D., Gavrilović, D., i Petrušić, N. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).

- Vassallo, S. (2013). Critical Pedagogy and Neoliberalism: Concerns with Teaching Self-Regulated Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 563–580. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9337-0>
- Vrcelj, S., i Mušanović, M. (2011). *Kome još (ne) treba feministička pedagogija?! Hrvatsko futurološko društvo.*
- Webb, L. M., Allen, M. W., & Walker, K. L. (2002). Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles. *Academic Exchange*, 6(1), 67–72.
- Webber, M. (2006). Transgressive pedagogies? Exploring the difficult realities of enacting feminist pedagogies in undergraduate classrooms in a Canadian university. *Studies in Higher Education*, 31(4), 453–467. <https://doi.org/10.1080/03075070600800582>
- Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard educational review*, 61(4), 449–475. <https://doi.org/10.17763/haer.61.4.a102265jl68rju84>
- Weiner, G. (2006). Out of the Ruins: Feminist Pedagogy in Recovery. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 79–92). SAGE Publications.
- World Economic Forum (2022). *Global Gender Gap Report*. <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2022/>
- Zaharijević, A. (2012). Kratka istorija sporova: šta je feminizam? U A. Zaharijević (ur.), *Neko je rekao feminizam? Kako je feminizam uticao na žene XXI veka* (str. 384–415). Heinrich Böll Stiftung.
- Žiru, A (2013). *O kritičkoj pedagogiji.* Eduka.

Primljeno: 10.08.2022.

Korigovana verzija primljena: 05.11.2022.

Prihvaćeno za štampu: 15.11.2022.

Theoretical Conceptualization of the Feminist Pedagogy and the Possibility of the Application of Its Ideas in the Contemporary Educational Context

Gorana Vojčić

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

Abstract

Due to the fact that the question of achieving gender equality is becoming increasingly frequent in modern society, the subject of this paper refers to feminist pedagogy. Since the 1970s it has emphasized education as an important means of achieving gender equality in society. Based on the relevance of the topic, but also the fact that very little has been written about feminist pedagogy in the Serbian language, the main aim of this paper is to provide a brief overview of the key theoretical concepts of feminist pedagogy, but also to consider the possibility of applying its ideas in the modern educational context, which is increasingly under the influence of neoliberalism. Based on an analysis of the literature, it can be concluded that feminist pedagogy is a complex concept, and its definition can differ depending on the different starting points of those who study and practice it. Nonetheless, all approaches are directed towards the same goal – the achievement of gender equality, both in education and in society. Further, it can also be concluded that the application of the ideas of feminist pedagogy could have numerous advantages in the modern educational context, but also that this application could be challenging, due to the fact that the principles of feminist pedagogy are in opposition to the principles of the dominant, neoliberal ideology.

Keywords: *feminist pedagogy, critical pedagogy, gender equality, social changes, neoliberalism.*

Stavovi studenata o faktorima koji determinišu uspeh onlajn nastave i sticanju profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta tokom pandemije KOVID-19

Dejan Jovanović¹

Katedra za računovodstvo, reviziju i poslovne finansije,
Ekonomski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu, Kragujevac, Srbija

Aleksandra Fedajev

Katedra za menadžment, Tehnički fakultet u Boru,
Univerzitet u Beogradu, Bor, Srbija

Marina Janković Perić

Katedra za finansije i računovodstvo, s Akademija strukovnih studija
Zapadna Srbija, Odsek Valjevo, Valjevo, Srbija

Apstrakt

U uslovima pandemije kovid-19 univerziteti širom sveta su se našli u situaciji da je izvođenje nastave na tradicionalni način nemoguće, a način da se navedena situacija prevaziđe i da ima što manje posledice na obrazovanje i sticanje profesionalnih veština studenata je prelazak na onlajn nastavu. Polazeći od navedenog, osnovni cilj rada je da na osnovu stavova studenata identifikuje faktore koji determinišu uspeh sprovođenja onlajn nastave, kao i da identifikuje faktore koji utiču na efikasnost sticanja profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta na onlajn nastavi tokom pandemije kovid-19. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 373 studenta sa univerziteta u Kragujevcu, Beogradu, Novom Sadu i Nišu. Anketirani su studenti koji su pratili onlajn nastavu na minimum jednom računovodstvenom predmetu. U metodološkom smislu analiza prikupljenih podataka se zasnivala na primeni deskriptivne statistike, faktorske analize i višestruke regresije. Rezultati istraživanja ukazuju da su faktori koji determinišu uspeh onlajn nastave adekvatnost, dostupnost i autonomija informaciono komunikacionih tehnologija (IKT); internet konekcija, superiornost i jednostavnost IKT; komunikacija sa nastavnikom; spremnost i kompetentnost nastavnika; uticaj pandemije; fleksibilnost onlajn nastave i percipirano zadovoljstvo studenta. Takođe, identifikovano je da najveći uticaj na sticanje profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta ima percipirano zadovoljstvo studenta, a zatim slede uticaj pandemije i fleksibilnost onlajn nastave.

Ključne reči:

onlajn nastava, kovid-19, stavovi studenata, računovodstveni predmeti, profesionalne veštine.

¹ djovanovic@kg.ac.rs

Uvod

U uslovima pandemije kovid-19 univerziteti širom sveta su se našli u situaciji da je izvođenje nastave na tradicionalni način nemoguće, a način da se navedena situacija prevaziđe i da ima što manje posledice na obrazovanje i sticanje profesionalnih veština studenata je prelazak na onlajn nastavu. Naime, fakulteti su se susreli sa brojnim izazovima vezanim za organizaciona pitanja, raspoloživu infrastrukturu, kratak vremenski interval prelaska sa klasičnog na onlajn učenje, izazovima u pogledu percipiranog zadovoljstva studenata novim oblikom nastave, kao i u pogledu mogućnosti efikasnog sticanja profesionalnih veština putem onlajn nastave posebno na predmetima koji zahtevaju različite oblike praktičnih vežbi kao što su računovodstveni predmeti.

Pred kakvim izazovom se našao obrazovni sistem u Srbiji u momentu pojave pandemije kovid-19 govori činjenica da je mogućnost potpunog pohađanja nastave putem interneta na univerzitetskom nivou veoma retka (Matijašević Obradović i Joksić, 2014). Budući da je onlajn nastava bila iznuđena, a ne slobodno birana, glavni akteri u nastavnom procesu bili su relativno nespremni za novonastale okolnosti, a različiti faktori determinisali su uspeh onlajn nastave, kao što su tehnička podrška i osnovno poznavanje platformi koje su korišćene, ali i sama situacija, tj. fizičko i psihičko/emotivno stanje kako studenata tako i nastavnika (Đorđević i sar., 2020).

Polazeći od napred navedenog, osnovni cilj rada je da na osnovu stavova studenata identifikuje faktore koji determinišu uspeh sprovođenja onlajn nastave, kao i da identifikuje faktore koji utiču na efikasnost sticanja profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta na onlajn nastavi tokom pandemije kovid-19. Očekuje se da će rezultati istraživanja u ovom radu biti od pomoći akademskoj zajednici, a pre svega nastavnicima na fakultetima, ali i profesionalnim udruženjima računovođa, da unaprede obrazovni sistem i u budućnosti razviju programe koji će se baviti onlajn obrazovanjem, omogućiti zaposlenima da se kroz ovaj vid obrazovanja dodatno usavršavaju, ali i da u sličnim situacijama univerziteti brže odreaguju i omogućće nesmetano obrazovanje i sticanje profesionalnih veština.

Rad pored uvoda i zaključka sadrži još tri dela. U prvom delu dat je teorijski okvir istraživanja i razvoj hipoteza, u drugom delu je opisana metodologija istraživanja, dok su u trećem delu predstavljeni rezultati i diskusija istraživanja.

Teorijski okvir istraživanja i razvoj hipoteza

Zatvaranje obrazovnih ustanova tokom pandemije bio je prvi korak ka ograničavanju masovnih okupljanja i primeni prakse socijalnog distanciranja (Qazi et al., 2021; Sahu, 2020). Nastavnici su morali da se brzo prilagode učenju na daljinu, bez obuke i sa vrlo malo vremena za pripremu, kako bi održali kontinuitet obrazovanja sa istim ili sličnim kvalitetom (Dietrich et al., 2021; Djajadikerta et al., 2021).

Proces učenja, posredstvom IKT, u kome su subjekat i primalac znanja fizički udaljeni naziva se učenje na daljinu (eng. *e-Learning*) ili onlajn nastava. Tokom pandemije studenti su bili izloženi raznim formatima koji zamenjuju tradicionalna predavanja. Video

konferencije u realnom vremenu bile su najčešće korišćeni oblik učenja na daljinu, kao što su *Microsoft Teams*, *Zoom*, *BigBlueButton* i sl.

Ukoliko se uporedi situacija pre početka, na početku i sada dve godine od proglašenja pandemije može se uočiti da je onlajn učenje evoluiralo od pukih snimaka predavanja, postavljenih na mreži, do promišljeno dizajniranih programa, koji uključuju sinhronu i asinhronu metode isporuke materijala za učenje. Može se reći da je učenje na daljinu stavljeno na test, odnosno više nego ikada ranije procenjuje se njegova efikasnost u obrazovnom procesu i sticanju profesionalnih veština. O navedenom govore brojna istraživanja sprovedena u uslovima pandemije, posebno na disciplinama koje zahtevaju angažovanost nastavnika i studenata u realizaciji nastave (Ebaid, 2020; Januszewski & Grzeszczak, 2021; Lazim et al., 2021). Kako se izvođenje nastave na računovodstvenim predmetima uglavnom zasniva na brojnim kvantitativnim primerima, knjiženjima, analizama, studijama slučajeva i sl. postavlja se pitanje koliko će učenje na daljinu biti efikasno u sticanju profesionalnih veština budućih računovođa.

Kada je u pitanju računovodstvena profesija obrazovanje na fakultetima i sticanje iskustva kroz praktičnu nastavu budućim računovođama bi trebalo da omogući stvaranje temelja za unapređenje znanja i profesionalnih veština. Profesionalne veštine stečene na fakultetima trebalo bi da budu kompatibilne sa veštinama koje se navode u Međunarodnom obrazovnom standardu 3 – Profesionalne veštine i opšte obrazovanje (*International Education Standard 3 (IES 3) Professional skills and general education*).

Rezultati studija o efikasnosti učenja na daljinu za ekonomske smerove su oprečni (Morgan, 2015). Mnoga istraživanja ukazuju da ne postoje suštinske razlike u ishodima učenja na daljinu, hibridnog i tradicionalnog učenja za studente računovodstva, čak se u pojedinim istraživanjima daje prednost učenju na daljinu u odnosu na učenje licem u lice (Fortin et al., 2019; McCarthy et al., 2019). Garsija i Kano u svojoj studiji ističu da studenti koji koriste IKT u obrazovanju ističu njihovu korisnost i delotvornost u dimenzijama kao što su komunikacija, obrada informacija, ušteda vremena i mobilnost (Garcia & Cano, 2014). Grupa autora (Dorn et al., 2020) u svom istraživanju ističe da uprkos velikoj angažovanosti nastavnika, administratora i studenata, kvalitet obrazovanja neće verovatno biti na istom nivou kao obrazovanje koje se pruža u učionici. Ebaid u svom istraživanju ističe da je većina studenata računovodstva istakla da nema koristi od učenja na daljinu i da su glavni nedostaci kod ovakvog vida nastave: tehnički problemi, nedostatak ljudskog kontakta i prevelika zavisnost od računara (Ebaid, 2020).

Na osnovu prikazane literature, kao najčešće ističani faktori u literaturi se navode:

1. Kvalitet informaciono-komunikacione tehnologije (IKT);
2. Kompetentnost i dostupnost nastavnika;
3. Uticaj pandemije kovid-19;
4. Fleksibilnost onlajn nastave;
5. Percipirano zadovoljstvo studenata.

Kvalitet informaciono komunikacione tehnologije i onlajn nastava

Zahvaljujući IKT stvorene su platforme koje su omogućile studentima i nastavnicima da zajedno uče bez obzira na kom mestu i delu sveta se nalaze (Goodchild & Speed, 2019; Oke & Fernandes, 2020). Međutim, prelazak na onlajn nastavu doveo je do pojave određenih tehničkih poteškoća, kao što je ograničen pristup internetu i nedovoljna brzina i rasprostranjenost interneta. Osim toga, entuzijazam studenata za učenje je smanjen zbog izmenjenog okruženja u kojem se odvijala nastava (Lazim et al., 2021). Landrum ističe da tehnološka infrastruktura mora biti dobro opremljena da olakša proces učenja na mreži (Landrum, 2020). U istraživanju sprovedenom u Nigeriji identifikovana je pozitivna veza između učestalosti primene IKT u računovodstvenom obrazovanju i uspeha studenata računovodstva, kao i pozitivan odnos između znanja o IKT i performansi računovođa u Nigeriji (Okafor & Ogbodo, 2015). Odrđeni broj studija pokazuje pad akademskog uspeha studenata zbog nedostatka: mirnog mesta za učenje, adekvatnog pristupa nastavnom materijalu, digitalnih veština, adekvatnog pristupa dobroj internet konekciji, dizajna i pripreme materijala (Aristovnik et al., 2020), kao i nedovoljne pomoći koju su mogli da dobiju putem onlajn alata i teškoće da razumeju materijale na kojima su sami morali da rade (Tanveer et al., 2020). U svim istraživanjima preovladava jedan zajednički zaključak, a to je da je uspeh i efikasnost onlajn nastave u velikoj meri uslovljena kvalitetom IKT. Polazeći od navedenog može se izvesti sledeća hipoteza:

H1: Kvalitet informaciono komunikacione tehnologije determiniše uspeh onlajn nastave i utiče na efikasnost sticanja profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta

Kompetentnost i angažovanost nastavnika na onlajn nastavi

Situacija u kojoj se našao obrazovni sistem tokom pandemije je za nastavnike predstavljala veliki izazov, prevashodno što su ciljna grupa koja prati nastavu bile generacije rođene u svetu IKT pa je njima ta tehnologija vrlo često bliža nego nastavnicima. Nastavnici su u novim izmenjenim uslovima rada pokazali veoma veliku posvećenost i veoma često isticali da su za dva meseca naučili više o učenju na daljinu nego u poslednjih deset godina (Dietrich et al., 2021). Studije sprovedene u periodu pandemije ukazuju da su se uslovi rada nastavnika promenili, imajući u vidu da su radili od kuće, pa je njihova posvećenost, angažovanost i kreativnost bila uslovljena ličnim smeštajem, kvalitetom internet mreže, veličinom porodice i raspoloživim tehničkim sredstvima. Vrlo često su nastavnici morali da koriste sopstvene računare i institucionalna pomoć je vrlo često izostajala kada je u pitanju oprema za realizaciju nastave. Ipak, neka preliminar- na istraživanja pokazuju da su nastavnici veoma često isticali da su im univerziteti bili podrška u procesu onlajn nastave tako što su organizovali radionice i obuku kako bi im omogućili da unaprede svoje kompetencije u onlajn nastavi. Almazova i saradnici ističu da priprema onlajn časova oduzima mnogo više vremena nego predavanja na licu mesta (Almazova et al., 2020). Dančikov i saradnici ukazuju da kod učenja na daljinu

svaki student može u bilo kom trenutku da kontaktira nastavnika za savet, što povećava dostupnost znanja i poboljšava nivo povratne informacije u interakciji nastavnik-učenik (Danchikov et al., 2021). Istraživanja relizovana u Srbiji, u vreme pandemije, pokazuju da nastavnici nisu bili zadovoljni kvalitetom onlajn nastave na daljinu kada je u pitanju interakcija sa studentima, motivacija i njihovo angažovanje tokom nastave (Stančić & Senić-Ružić, 2021). Zajedničko za sva istraživanja je da pored infrastrukture i povezanosti, dobro poznavanje alata, savremenih sredstava komunikacije i procesa izvođenja nastave na daljinu od strane nastavnika je bitan faktor u efikasnoj realizaciji učenja na daljinu. Shodno navedenom može se formulisati sledeća hipoteza:

H2: Kompetentnost i angažovanost nastavnika determiniše uspeh onlajn nastave i utiče na efikasnost sticanja profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta

Benefiti onlajn nastave u uslovima pandemije kovid-19

Usvajanje tehnologija učenja na daljinu kako bi se nastavila akademska godina pokazalo se kao najbolje improvizovano rešenje tokom pandemije (Wilder-Smith & Freedman, 2020). Učenje na daljinu u vreme pandemije pruža svim studentima mogućnost da nastave studije, omogućavajući im na taj način da završe svoje obrazovanje u planiranom vremenskom roku sa minimalnim prekidima. Na ovaj način organizovana nastava pomaže u sprovođenju preventivnih mera, odnosno socijalnog distanciranja i karantina i štedi vreme učenika (Qazi et al., 2021). Pored toga, ona štiti njihovo zdravlje i zdravlje njihove porodice i obezbeđuje visoku efikasnost, fleksibilnost, sigurnost, pouzdanost, prenosivost i druge karakteristike (Picsek & Grčić, 2013). Međutim, ovaj oblik nastave ima i svoje manjkavosti koje se odnose na izolovanost studenata i slabu interakciju licem u lice sa svojim kolegama studentima, kao i otežanost da prate nastavu iz predmeta koji zahtevaju rešavanje praktičnih primera i knjiženja kao što su računovodstveni predmeti. Ipak, na osnovu aktuelne literature u ovoj oblasti nameće se zaključak da su prednosti učenja na daljinu daleko veće od njegovih nedostataka, posebno u uslovima pandemije kada je osnovni cilj, pored obrazovanja, zaštita zdravlja i bezbednost studenata i njihovih porodica. Na osnovu izrečenog može se formulisati sledeća hipoteza:

H3: Uočeni benefiti učenja na daljinu u uslovima pandemije kovid-19 determinišu uspeh onlajn nastave i utiču na efikasnost sticanja profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta

Fleksibilnost onlajn nastave

Učenje na daljinu postavlja manje ograničenja za učenje jer studenti mogu na bilo kom mestu i u bilo koje vreme da prate nastavu (Djajadikerta et al., 2021; Januszewski and Grzeszczak, 2021). Dakle, ono pruža studentima veći pristup formalnim okruženjima za učenje od kojih su fizički udaljeni i fleksibilnost da započnu svoje putovanje učenja u bilo kom trenutku (Buelow et al., 2018). Grupa autora (Jorge et al., 2003) ističe da su prednosti učenja na daljinu mnogobrojne: studenti ne moraju da budu fizički

prisutni na nastavi, nastavni materijal je dostupan u svakom trenutku, zadaci mogu da se obavljaju u skladu sa obavezama, povećava se mogućnost za personalizaciju učenja i dr. Smedli ukazuje da usvajanje onlajn učenja pruža institucijama kao i njihovim studentima veliku fleksibilnost vremena i mesta isporuke ili primanja informacija o učenju (Smedley, 2010). Mastilak ističe da ovaj vid učenja obezbeđuje mogućnosti za deljenje resursa za učenje i laku interakciju između nastavnika i studenata (Mastilak, 2012). Aljavarneh ukazuje da učenje na daljinu olakšava brzo širenje novih procesa i tehnika na globalnom nivou, čime se ublažavaju geografski izazovi i postiže ušteda vremena i smanjuju troškovi obrazovanja (Aljavarneh, 2020). Sedegi ukazuje da je najbolja stvar kod učenja na daljinu to što nastavu možete pratiti sa bilo kog mesta i u bilo koje vreme, a da je novčana naknada za ovaj vid obrazovanja obično mnogo pristupačnija od naknade za tradicionalno obrazovanje u kampusu (Sadeghi, 2019). U programu učenja na daljinu vaša učionica je u vašoj sobi, materijal za učenje na vašem stolu ili na vašem računaru (Sadeghi, 2019). Takođe, potrebno je istaći da fleksibilnost učenja na daljinu omogućava studentima da zarađuju za život, a da u slobodnom vremenu poboljšavaju svoje kvalifikacije i unapređuju svoje profesionalne veštine kroz onlajn nastavu. Iz navedenog proizlazi sledeća hipoteza:

H4: Fleksibilnost učenja na daljinu determiniše uspeh onlajn nastave i utiče na efikasnost sticanja profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta

Percipirano zadovoljstvo studenata onlajn nastavom

Osećaj hitnosti imao je uticaj na nastavnike i studente, stvarajući psihološki stres što je uticalo na kvalitet predavanja i kognitivni kapacitet studenata da apsorbuju znanje (Djajadikerta et al., 2021). U nekim istraživanjima autori sugerišu da studenti u proseku usvoje 25–60% novog materijala predstavljenog tokom onlajn učenja, u poređenju sa 8–10% tokom tradicionalne nastave i da im je potrebno 40–60% manje vremena za učenje (Dietrich et al., 2021). Tat i Francis navode da onlajn učenje poboljšava performanse učenja, kao i da se pohađanjem onlajn kursa može povećati produktivnost studenata (Taat & Francis, 2020). Rajs je ispitivao stav prema onlajn učenju na osnovnim studijama poslovne administracije i otkrio da studenti imaju pozitivne stavove prema učenju zasnovanom na primeni savremenih IKT, odnosno da više iskustva u onlajn učenju dovodi do boljeg odnosa studenata prema učenju na daljinu (Reis, 2010). Barada i saradnici ukazuju da većina studenata oseća samopouzdanje kod učenja na daljinu prilikom korišćenja onlajn alata, što se pozitivno odražava na njihovo zadovoljstvo (Barada et al., 2020). Istraživanje sprovedeno u Bangledašu pokazuje da je osećanje anksioznosti, relativno često među studentima (Islam et al., 2020). Studija u Saudijskoj Arabiji je pokazala da većina studenata smatra da je pogođena prebacivanjem obrazovnog procesa na internet (Tanveer et al., 2020). U jednom od istraživanja, publikovanom 2015. godine, autori ističu da nisu identifikovali povezanost između prethodnog računovodstvenog znanja i efikasnosti učenja na daljinu, ali je uočena veza između uspešnosti učenja na daljinu i poznavanja rada na računaru (Delaney et al., 2015). Na osnovu rezultata dosadašnjih istraživanja može se zaključiti da

se većina autora slaže da se studenti lakše snalaze i prate učenje na daljinu što su informatički pismeniji, a samim tim i njihovo zadovoljstvo onlajn nastavom je veće. Iz navedenog proizilazi sledeća hipoteza:

H5: Percipirano zadovoljstvo studenata onlajn nastavom determiniše uspeh onlajn nastave i utiče na efikasnost sticanja profesionalnih veština iz računovodstvenih predmeta

Uzorak i metodologija istraživanja

Za sprovođenje istraživanja autori su koristili podatke prikupljene putem upitnika. Empirijsko istraživanje sprovedeno je na uzorku studenata sa ekonomskih fakulteta Univerziteta u Kragujevcu, Beogradu, Novom Sadu i Nišu. Uslov da student učestvuje u istraživanju bio je da je slušao jedan ili više računovodstvenih predmeta u uslovima pandemije covid-19. Na osnovu analize relevantne literature (Barada et al., 2020; Danchikov et al., 2021; Dietrich et al., 2021; Djajadikerta et al., 2021; Islam et al., 2020; Lazim et al., 2021; Okafor & Ogbodo, 2015; Tanveer et al., 2020) kreiran je upitnik u okviru koga je inicijalno uključeno 58 pitanja (stavki).

Prvih 11 pitanja se odnosilo na opšte karakteristike ispitanika (pol, starost, mesto studiranja, nivo studija, uređaji korišćeni za praćenje onlajn nastave, broj računovodstvenih predmeta koje sluša ili je slušao, iskustvo sa onlajn nastavom i sl.). Preostalih 47 stavki odnosilo se na stav studenata o onlajn učenju i one su podeljene u šest grupa: Informaciono komunikacione tehnologije (IKT) – 7 stavki, Kompetentnost i dostupnost nastavnika (KDN) – 10 stavki, Uticaj pandemije covid-19 (UKP) – 5 stavki, Fleksibilnost onlajn nastave (FON) – 5 stavki, Percipirano zadovoljstvo studenata (PZS) – 10 stavki, Efikasnost sticanja profesionalnih veština (ESV) – 10 stavki. U pitanjima je korišćena petostepena Likertova skala koja ukazuje na stepen slaganja studenata sa iznetim stavovima. Ispitanicima su na raspolaganju bili odgovori od 1 – uopšte se ne slažem do 5 – potpuno se slažem.

Podaci za analizu su prikupljeni iz primarnih izvora, kroz onlajn istraživanje, tokom šest meseci – od početka novembra 2020. do kraja aprila 2021. godine. Upitnici su prosleđeni studentima putem platformi za učenje. Na upitnik je potpuno odgovorilo 373 studenata i to 211 (56,6%) u Kragujevcu, 90 (24,1%) u Beogradu, 43 (11,5%) u Nišu i 29 (7,8%) u Novom Sadu. U Tabeli 1 dati su osnovni podaci o ispitanicima.

Tabela 1
Karakteristike uzorka

	<i>f</i>	<i>%</i>
Univerzitet		
Kragujevac	211	56.6
Beograd	90	24.1
Niš	43	11.5
Novi Sad	29	7.8
Pol		
Muškarci	86	23.1
Žene	287	76.9
Starost		
19–25 godina	332	89.0
26–30 godina	36	9.7
više od 30 godina	5	1.3
Nivo studija		
Osnovne	347	93.0
Master	26	7.0
Uređaj za praćenje nastave		
Telefon	90	24.1
Računar	40	10.7
Laptop	243	65.2
Platforme		
Moodle	128	34.3
Zoom	140	37.5
BBB	14	3.8
Teams	75	20.1
Druge	16	4.3
Broj časova iz računovodstvenih predmeta odslušanih onlajn		
0–15	229	61.4
16–30	103	27.6
Više od 30	41	11.0
Broj računovodstvenih predmeta praćenih onlajn		
1	210	56.3
2	102	27.4
3	31	8.3
4 i više	30	8.0
Iskustvo iz računovodstvenih predmeta		
Da	324	86.9
Ne	49	13.1
Iskustvo u onlajn nastavi pre pandemije		
Da	70	18.8
Ne	303	81.2

Na osnovu Tabele 1 može se zaključiti da u uzorku dominiraju studenti osnovnih studija (93%). Većina studenata je onlajn nastavu pratila uz pomoć laptopa (65,2%), preko platforme Moodle (34,3%) ili Zoom (37,5%). Ukoliko se posmatra struktura studenata prema broju odslušanih onlajn časova iz računovodstvenih predmeta, uočava se da je 61,4% studenata imalo od 0 do 15 časova, 27,6% od 16 do 30 i više od 30 je imalo 11%. Najveći broj studenata je pratio jedan računovodstveni predmet onlajn (56,3%). Većina studenata obuhvaćenih istraživanjem nije imalo iskustva sa onlajn nastavom pre pandemije (81,2%).

U radu je pored deskriptivne statistike korišćena faktorska analiza i višestruka regresija. Korišćen je istraživački pristup faktorskoj analizi, primenjena je metoda analize glavnih komponentata (*Principal Components Analysis-PCA*), dok je kao tehnika rotacije izabran VARIMAX kriterijum jer obezbeđuje jasnije razdvajanje faktora (Hair et al., 1998). Faktorska analiza je omogućila sažimanje varijabli (stvaranje manjeg broja varijabli) i imala je za cilj da proces obrade podataka učini efikasnijim, poveća predglednost i uopštenost dobijenih rezultata i omogući sprovođenje višestruke regresije.

Kako bi se ispitao uticaj IKT, kompetentnosti i dostupnosti nastavnika, tokom pandemije kovid-19, fleksibilnosti onlajn nastave i percipiranog zadovoljstva studenata na efikasnost sticanja profesionalnih veština na onlajn nastavi iz računovodstvenih predmeta, postavljen je sledeći model višestruke linearne regresije:

$$ESV_i = \beta_0 + \beta_1 F1IKT_{1i} + \beta_2 F2KDN_{2i} + \beta_3 UCP_{3i} + \beta_4 FON_{4i} + \beta_5 PZS_{5i} + \varepsilon_i$$

gde je:

zavisna promenljiva

ESV_i - Efikasnost sticanja profesionalnih veština na onlajn nastavi,

nezavisne promenljive:

$F1IKT_{1i}$ - Adekvatnost, dostupnost i autonomija IKT,

$F2KDN_{2i}$ - Spretnost i kompetentnost nastavnika,

UCP_{3i} - Uticaj pandemije kovid-19,

FON_{4i} - Fleksibilnost onlajn nastave,

PZS_{5i} - Percipirano zadovoljstvo studenata i

ε_i - slučajna greška.

Podaci iz upitnika su analizirani u statističkom paketu za društvene nauke *Statistical Package for Social Sciences - SPSS, Version 20.0*.

Rezultati istraživanja i diskusija

Vrednost *Cronbach's Alpha* koeficijenta za pouzdanost merne skale i deskriptivna statistika (aritmetička sredina – *M* i standardna devijacija – *SD*) za svaku stavku u okviru grupe dati su u Tabeli 2.

Tabela 2

Deskriptivna statistika i pouzdanost merne skale

R. br.	Naziv varijable	<i>M</i>	<i>SD</i>
	IKT - Cronbach α – 0.794		
1	Tokom izvođenja nastave nije bilo čestih prekida internet veze	3.69	1.167
2	Platforma za učenje je jednostavna i laka za upotrebu	4.44	0.889
3	Platforma za izvođenje onlajn nastave omogućava korišćenje različitih mogućnosti izvođenja nastave	4.35	0.900
4	Onlajn materijal je uvek dostupan za učenje	3.42	1.460
5	Platforma omogućava pravilno procenjivanje mog znanja putem onlajn testova	3.24	1.346
6	Platforma za izvođenje onlajn nastave omogućava autonomiju pohađanja nastave	3.78	1.131
7	Platforma koja se koristi za izvođenje onlajn nastave je prikladna za računovodstveno obrazovanje	3.38	1.285
	Kompetentnost i dostupnost nastavnika (KDN) - Cronbach α – 0,880		
1	Onlajn nastava omogućava različite oblike komunikacije i interaktivnosti između studenata	3.58	1.221
2	Nastavnik vešto koristi IKT	4.25	0.995
3	Nastavnik je bio dobro pripremljen za izvođenje onlajn časova iz računovodstva	4.39	0.966
4	Nastavnik je bio angažovan na izvođenju onlajn časova iz računovodstva	4.45	0.919
5	Onlajn nastava je korisna za učenje	3.61	1.317
6	Onlajn nastava unapređuje učenje	3.15	1.388
7	Onlajn nastava poboljšava učenje, ali ovaj oblik obrazovanja nije dovoljan za obrazovanje na akademskom nivou	3.77	1.243
8	Onlajn nastava omogućava jednostavnu komunikaciju sa nastavnikom	3.73	1.192
9	Onlajn nastava omogućava socijalizaciju između studenata	2.21	1.258
10	Onlajn nastava omogućava bolji kontakt sa nastavnikom	2.93	1.357
	Uticaj pandemije covid-19 (UKP) - Cronbach α – 0.773		
1	Korišćenje onlajn nastave u uslovima pandemije štiti moje zdravlje i zdravlje moje porodice	4.46	1.046
2	Onlajn nastava tokom pandemije je bolje rešenje od tradicionalnog načina izvođenja nastave	3.83	1.445
3	Onlajn časovi uvedeni zbog pandemije omogućavaju studentu da razvije relevantne/praktične računovodstvene veštine	3.22	1.312

R. br.	Naziv varijable	M	SD
Fleksibilnost onlajn nastave (FON) - Cronbach α – 0.811			
2	Mogu da pratim časove sa bilo kog mesta	4.40	0.988
3	Onlajn nastava mi štedi vreme i novac	4.20	1.125
4	Onlajn nastava mi omogućava da stignem da obavim i druge aktivnosti (rad na poslu, gledanje televizije, čišćenje...)	4.19	0.112
Percipirano zadovoljstvo studenata (PZS) - Cronbach α – 0.945			
1	Onlajn nastava unapređuje moje učenje	3.05	1.275
2	Onlajn nastava mi pomaže da učim efikasnije nego na tradicionalan način	2.76	1.385
3	Onlajn nastava mi omogućava da brzo rešim zadatke i steknem potrebno znanje	2.86	1.276
4	Onlajn nastava mi omogućava da se dovoljno pripremim za ispite	3.19	1.383
5	Onlajn nastava mi omogućava da se aktivno uključim u učenje računovodstva	3.10	1.291
6	Onlajn nastava doprinosi mojoj društvenosti	2.16	1.270
7	Onlajn nastava deluje udobnije od tradicionalne nastave	3.64	1.485
8	Onlajn nastava mi je privlačnija od tradicionalne nastave	2.75	1.560
9	Onlajn nastavu treba trajno uvesti u nastavni proces u oblasti računovodstva	2.30	1.468
10	Zadovoljan sam rezultatom postignutim na ispitu iz računovodstvenih predmeta na osnovu onlajn nastave	3.53	1.377
Efikasnost sticanja profesionalnih veština (ESV) - Cronbach α - 0.949			
1	Komunikacionih veština	2.58	1.177
2	Razvoj kreativnosti	2.82	1.272
3	Etičkih veština	2.81	1.221
4	Veština za donošenje odluka	2.98	1.259
5	Veština za timski rad	2.53	1.341
6	Veština upravljanja vremenom	3.46	1.330
7	Veština upravljanja znanjem i informacijama	3.21	1.276
8	Veština za organizovanje i planiranje	3.36	1.354
9	Veština rada na računaru	3.84	1.248
10	Veština neophodnih za shvatanje uloge računovođa u društvu	3.09	1.299

Na osnovu podataka datih u Tabeli 2 može se uočiti da je vrednost *Cronbach's Alpha* koeficijenta za sve grupe pitanja iznad 0,7 pa se na osnovu navednog može zaključiti da upitnik ima dobru unutrašnju saglasnost (DeVellis, 2003; Hair et al., 1998). Potrebno je istaći da kod grupe pitanja UKP zadovoljavajuća unutrašnja saglasnost je postignuta tek nakon isključenja stavki koje se odnose na ograničenja i otežanost obrazovanja u oblasti računovodstva (stavke 4 i 5), a kod grupe FON nakon isključenja stavki koje se odnose na lične karakteristike i osećaj izolovanosti tokom onlajn nastave (stavke 1 i 5).

Na osnovu rezultata deskriptivne statistike može se zaključiti da su studenti visoko rangirali iskaze koji se odnose na jednostavnost i superiornost platforme za onlajn nastavu, angažovanost, obučenost nastavnika IKT i posvećenost nastavnika, bezbednost studenata i nastavnika, FON (aritmetička sredina iznad 4), dok su najmanje ocene dali stavkama koje se odnose na percipirano zadovoljstvo onlajn nastavom i efikasnost sticanja profesionalnih veština (kod većine stavki aritmetička sredina manja od 3,5).

Za svaku od napred navedenih šest grupa odrađena je faktorska analiza. Analiza glavnih komponenata, u istraživačkoj faktorskoj analizi, ukazuje na prisustvo dva faktora kod grupe pitanja koja se odnosi na IKT i KDN sa karakterističnim vrednostima preko jedan (1). Tabela 3 ilustruje sumarne rezultate faktorske analize za svih šest grupa pitanja. U Tabeli 3 su data faktorska opterećenja na bazi kojih se identifikuje pripadnost varijable određenom faktoru, ime faktora i procenat varijanse objašnjen od strane svakog faktora.

Tabela 3
Faktorska analiza

R. br.	Varijable	Faktorsko opterećenje	Faktor
IKT Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0.853 Chi-square – 687.430 df 21			
4	Platforma omogućava pravilno procenjivanje mog znanja putem onlajn testova	0.805	Adekvatnost, dostupnost i autonomija IKT – F1IKT (Var. 45.961%)
5	Onlajn materijal je uvek dostupan za učenje	0.780	
6	Platforma za izvođenje onlajn nastave omogućava autonomiju pohađanja nastave	0.708	
7	Platforma koja se koristi za izvođenje onlajn nastave je prikladna za računovodstveno obrazovanje	0.704	
1	Tokom izvođenja nastave nije bilo čestih prekida internet veze	0.773	Internet konekcija, superiornost i jednostavnost IKT – F2IKT (Var. 14.341%)
2	Platforma za učenje je jednostavna i laka za upotrebu	0.765	
3	Platforma za izvođenje onlajn nastave omogućava korišćenje različitih mogućnosti izvođenja nastave	0.548	
KDN Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0.841 Chi-square – 2405.832 df 45			
10	Onlajn nastava omogućava bolji kontakt sa nastavnikom	0.823	Komunikacija sa nastavnikom – (F1KDN) (Var. 51.351%)
6	Onlajn nastava unapređuje učenje	0.811	
9	Onlajn nastava omogućava socijalizaciju između studenata	0.786	
5	Onlajn nastava je korisna za učenje	0.786	
8	Onlajn nastava omogućava jednostavnu komunikaciju sa nastavnikom	0.745	
1	Onlajn nastava omogućava različite oblike komunikacije i interaktivnosti između studenata	0.731	

R. br.	Varijable	Faktorsko opterećenje	Faktor
3	Nastavnik je bio dobro pripremljen za izvođenje onlajn časova iz računovodstva	0.882	Spretnost i kompetentnost nastavnika – (F2KDN) (Var. 14.493%)
4	Nastavnik je bio angažovan na izvođenju onlajn časova iz računovodstva	0.878	
2	Nastavnik vešto koristi IKT	0.782	
7	Onlajn nastava poboljšava učenje, ali ovaj oblik obrazovanja nije dovoljan za obrazovanje na akademskom nivou	0.388	
UCP Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0.663 Chi-square – 324.816 <i>df</i> 3			
2	Onlajn nastava tokom pandemije je bolje rešenje od tradicionalnog načina izvođenja nastave	0.885	UKP(Var. 69.233%)
3	Onlajn časovi uvedeni zbog pandemije omogućavaju studentu da razvije relevantne/praktične računovodstvene veštine	0.809	
1	Korišćenje onlajn nastave u uslovima pandemije štiti moje zdravlje i zdravlje moje porodice	0.800	
FON Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0,676 Chi-square – 405.291 <i>df</i> 3			
3	Onlajn nastava mi štedi vreme i novac	0.897	FON (Var. 72.556%)
4	Onlajn nastava mi omogućava da stignem da obavim i druge aktivnosti (rad na poslu, gledanje televizije, čišćenje...)	0.866	
2	Mogu da pratim časove sa bilo kog mesta	0,789	
PZS Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy- 0.928 Chi-square – 3149.379 <i>df</i> 45			
3	Onlajn nastava mi omogućava da brzo rešim zadatke i steknem potrebno znanje	0.890	PZS (Var. 66.522%)
2	Onlajn nastava mi pomaže da učim efikasnije nego na tradicionalan način	0.884	
4	Onlajn nastava mi omogućava da se dovoljno priprelim za ispite	0.860	
8	Onlajn nastava mi je privlačnija od tradicionalne nastave	0.854	
5	Onlajn nastava mi omogućava da se aktivno uključim u učenje računovodstva	0.850	
1	Onlajn nastava unapređuje moje učenje	0.843	
9	Onlajn nastavu treba trajno uvesti u nastavni proces u oblasti računovodstva	0.831	
6	Onlajn nastava doprinosi mojoj društvenosti	0.757	
7	Onlajn nastava deluje udobnije od tradicionalne nastave	0.698	
10	Zadovoljan sam rezultatom postignutim na ispitu iz računovodstvenih predmeta na osnovu onlajn nastave	0.653	

R. br.	Varijable	Faktorsko opterećenje	Faktor
	ESV Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0.56 Chi-square – 3038.134 df 45		
4	Veština za donošenje odluka	0.899	
7	Veština upravljanja znanjem i informacijama	0.893	
8	Veština za organizovanje i planiranje	0.865	
2	Razvoj kreativnosti	0.849	
3	Etičkih veština	0.845	
6	Veština upravljanja vremenom	0.823	ESV (Var. 68.842%)
1	Komunikacionih veština	0.811	
10	Veština neophodnih za shvatanje uloge računovođa u društvu	0.809	
5	Veština za timski rad	0.763	
9	Veština rada na računaru	0.723	

U okviru grupe IKT izdvojila su se dva faktora. Prvi uključuje četiri varijable i objašnjava 45,961% varijanse, a odnosi se na adekvatnost, dostupnost i autonomiju koju pruža IKT studentima (F1IKT), dok drugi uključuje tri varijable i objašnjava 14,341% varijanse, a odnosi se na tehničke karakteristike IKT – dostupnost interneta, superiornost i jednostavnost platformi koje su korišćene u onlajn nastavi (F2IKT). Za drugu grupu KDN analiza glavnih komponenata, u faktorskoj analizi, ukazuje na prisustvo dva faktora sa karakterističnim vrednostima preko jedan i te komponente objašnjavaju 65,844% varijanse. Prvi faktor u uključuje šest varijabli i objašnjava 51,351% varijanse, a odnosi se na komunikaciju sa nastavnikom tokom onlajn nastave (F1KDN), dok drugi uključuje četiri varijable i objašnjava 14,493% varijanse, a odnosi se na spretnost i kompetentnost nastavnika (F2KDN). Za treću grupu UKP analiza glavnih komponenata ukazuje na prisustvo jednog faktora koji objašnjava 69,233% varijanse. Faktorska analiza za četvrtu grupu pitanja FON je ukazala na postojanje jednog faktora koji uključuje tri varijable i te komponente objašnjavaju 72,556% varijansi. Za petu grupu PZS faktorska analiza je ukazala na postojanje jednog faktora koji uključuje svih deset varijabli i objašnjava 66,522% varijanse. Ista je situacija i kod šeste grupe pitanja ESV faktorska analiza je ukazala na postojanje jednog faktora koji objašnjava 68,842% varijanse. Rezultati faktorske analize su izdvojili faktore koji determinišu uspeh sprovođenja onlajn nastave na računovodstvenim predmetima. Identifikovani faktori ne odstupaju značajno od rezultata sličnih istraživanja sprovedenih u svetu (Barada et al., 2020; Danchikov et al., 2021; Dietrich et al., 2021; Djajadikerta et al., 2021; Islam et al., 2020; Lazim et al., 2021; Okafor and Ogbodo 2015; Tanveer et al., 2020).

Vrednost *Cronbach's Alpha* koeficijenta za F1IKT je 0,788 što ukazuje na dobru unutrašnju saglasnost; F2IKT je 0,588 što je manje od 0,7 i iz tog razloga ovaj faktor je isključen iz dalje analize. Dobru unutrašnju saglasnost, odnosno vrednost *Cronbach's Alpha* koeficijenta imaju i F1KDN 0,893 i F2KDN nakon isključenja varijable KDN7 ima vrednost 0,912.

Pre regresione analize urađena je korelaciona analiza kod koje je uočeno da nezavisna promenljiva F1KDN visoko korelira sa nezavisnim varijablama i iz tog razloga ona je isključena iz dalje analize, a sve sa ciljem kako ne bi narušili pretpostavku multikolinearnosti. Rezultati regresione analize (Tabela 4) ukazuju da 62,4% varijabiliteta u ESV se može objasniti faktorima F1IKT, F2KDN, UKP, FON i PZS.

Tabela 4
Regresiona analiza

	ESV
C	0.598** (1.997)
F1IKT	-0.101 (-1.612)
F2KDN	0.081 (1.178)
UKP	0.132** (2.019)
FON	0.148** (2.312)
PZS	0.452*** (6.889)
R2	0.624
F	44.164***

Napomena. n=373; Statistička značajnost na nivou od 10% (*), 5% (**) i 1% (***).

Imajući u vidu da je F vrednost statistički značajna, može se reći da je postavljeni regresioni model validan. Uticaj faktora F1IKT i F2KDN na ESV nije statistički značajan. Iako navedeni rezultat delimično odstupa od sličnih istraživanja u svetu, on se može objasniti time da F1IKT utiče na učenje na daljinu, ali nemaju statistički značajan uticaj na ESV iz razloga što su se fakulteti relativno dobro snašli i bili efikasni u korišćenju IKT na šta ukazuje i Djajadikerta i saradnici (Djajadikerta et al., 2021). Neosporna je i činjenica da su današnje generacije studenata od najranijeg detinjstva u kontaktu sa IKT pa je i donekle logično što nemaju statistički značajan uticaj na ESV. Što se tiče faktora F2KDN ovakav rezultat bi se mogao objasniti činjenicom da su nastavnici, naročito u novoizmenjenim uslovima, davali svoj maksimum i ulagali znatno više truda i rada u pripremi nastave (Almazova et al., 2020; Dietrich et al., 2021), pokazujući svoju kreativnost i snalažljivost znatno više nego u tradicionalnim uslovima držanja nastave. Neophodno je istaći i činjenicu da su očekivanja studenata od nastavnika velika pa se pretpostavlja da iz tog razloga faktor F2KDN nema statistički značajan uticaj na ESV.

Faktori UKP, FON i PZS imaju statistički značajan pozitivan uticaj na ESV. Zapravo, može se reći da prelazak na onlajn nastavu u uslovima pandemije kovid-19, veća fleksibilnost koju studentima obezbeđuje onlajn nastava, kao i percipirano zadovoljstvo

studenata onlajn nastavom, utiče na efikasnost sticanja profesionalnih veština na računovodstvenim predmetima. Posmatrajući jačinu uticaja može se reći da faktor PZS ima najjači uticaj na ESV. Uticaj PZS je potpuno očekivan i u skladu sa istraživanjima sprovedenim ranije u svetu (Barada et al., 2020; Dietrich et al., 2021; Fatonia et al., 2020). Navedeno se može objasniti činjenicom da što je zadovoljniji student to je njegova motivisanost, angažovanost i posvećenost veća (Barada et al., 2020; Dietrich et al., 2021; Fatonia et al., 2020), a samim tim navedeno će se pozitivno odraziti na sticanje profesionalnih veština studenata (Taata & Francis, 2020). Što se tiče faktora UKP i FON koji takođe imaju statistički značajan uticaj na ESV, rezultati ne odstupaju od sličnih istraživanja u svetu (Buelow et al., 2018; Goodchild & Speed, 2019; Januszewski & Grzeszczak, 2021; Marlize, 2020; Oke & Fernandes, 2020). Fleksibilnost koju nudi učenje na daljinu u pogledu vremena kada studenti prate nastavu, mesta sa kog mogu da prate nastavu, mogućnosti snimanja predavanja i vraćanja unazad, kao i činjenica da se kroz onlajn nastavu smanjuje mogućnost zaražavanja studenata i njihove porodice, jer ne postoji fizički kontakt, čine da se studenti osećaju sigurno, zaštićeno i motivisano da uče i efikasno stiču profesionalne veštine.

Zaključak

Neplanirani, nepripremljen i brz prelazak na onlajn nastavu doveo je do umnožavanja strategija edukatora za učenje na daljinu kako bi u kratkom vremenskom periodu univerziteti mogli efikasno da nastave svoj obrazovni proces, ne ugrožavajući zdravlje studenata i nastavnika. Prelazak na onlajn nastavu imao je za rezultat da su nastavnici i studenti morali brzo da reaguju i da se prilagode novonastalim okolnostima na koje nisu bili pripremljeni i da se suoče sa brojnim izazovima, koji su vezani za učenje na daljinu. Upravo istraživanje u ovom radu imalo je za cilj da proba da da odgovor na pitanje koji su to faktori koji determinišu uspeh učenja na daljinu i kakav je njihov uticaj na sticanje profesionalnih veština studenata iz računovodstvenih predmeta. Posedovanje i primena profesionalnih veština studenata računovodstva kao budućih računovođa vrlo je važna, ponekad važnija i od samog načina na koji su stečene i upravo je ovo bio jedan od glavnih motiva zašto su ciljna grupa bili studenti koji su pratili onlajn nastavu na računovodstvenim predmetima. Dakle, glavno pitanje u trenutku realizacije ovog istraživanja nije koliko će pandemija trajati već kakav će uticaj imati na svakodnevni život miliona učenika i studenata širom sveta i da li će taj uticaj biti trajan.

Rezultati sprovedenog istraživanja su identifikovali faktore koji determinišu uspeh onlajn nastave i to: adekvatnost, dostupnost i autonomija IKT; internet konekcija, superiornost i jednostavnost IKT; komunikacija sa nastavnikom; spremnost i kompetentnost nastavnika; UKP; FON i PZS. Ukoliko se posmatraju faktori izolovano, rezultati deskriptivne statistike ukazuju da studenti najveći značaj pripisuju FON; spretnosti i kompetentnosti nastavnika i superiornosti i jednostavnosti IKT. Takođe, identifikovano je da najveći uticaj na ESV ima PZS, a zatim slede UKP i FON. Naime, zadovoljni studenata su motivisaniji, angažovaniji, posvećeniji i veoma često spremni više da rade od studenata koji nisu zadovoljni.

Međutim, rezultati istraživanja dati u ovom radu ukazuju da ne postoji statistički značajan uticaj adekvatnosti, dostupnosti i autonomije IKT, kao i spretnost i kompetentnost nastavnika na ESV, što se može objasniti dvema činjenicama: današnje generacije studenata su od najranijeg detinjstva u kontaktu sa IKT i uglavnom su informatički pismene iiskusne u korišćenju IKT, možda čak i iskusnije od nastavnika i činjenicom da su nastavnici davali svoj maksimum i ulagali znatno više truda, rada i kreativnosti u pripremi nastave nego u tradicionalnim uslovima držanja nastave.

Generalno, izazovi sa kojima se suočila akademska zajednica u uslovima pandemije doveli su do toga da nastavnici i studenti kroz ovo i slična istraživanja podele svoja iskustva u suočavanju sa naglim prelaskom sa tradicionalne na onlajn nastavu, izvlačeći vredne pouke iz ove situacije sa kojom se suočio čitav svet. Naime, pored navedenog, pedagoške implikacije ovog i sličnih istraživanja sprovedenih u svetu su brojne. Od nastavnika se očekuje da budu agilni i proaktivni, da u realizaciji nastave više koriste interaktivne onlajn materijale za učenje kako bi novim generacijama prilagodili sistem obrazovanja i omogućili sticanje profesionalnih veština na način na koji to mladi očekuju. Kada su u pitanju kvantitativni predmeti, kao što je računovodstvo, od fakulteta i nastavnika se očekuje veće korišćenje softvera koji će simulirati realno radno okruženje i učiniti nastavu studentima interesantnijom, što će za rezultat imati i efikasnije sticanje profesionalnih veština. Dakle, doprinos ovog istraživanja, pored napred navedenog, ogleda se u tome da treba da pomogne akademskoj zajednici da uči iz iskustva i da proaktivno radi na rešavanju problema sa kojim su se susretali tokom onlajn nastave, a koji se odnose na unapređenje IKT kojim raspolažu univerziteti i da se rade kontinuirane obuke nastavnika u korišćenju savremenih metoda nastave, jer zadovoljan student je uspešan student, a uspešan student efikasnije stiče profesionalne veštine koje su ključne za oblast računovodstva.

Iskustva studenata u ovom istraživanju mogu se razlikovati među studentima različitih godina studija. Stoga treba ispitati perspektivu iste grupe studenata tokom nekoliko vremenskih perioda. Pored toga ovo istraživanje obuhvata ograničen broj studenata, tako da ne odražava iskustva svih studenata. Kao ograničenje ovog istraživanja se može navesti subjektivnost studenata prilikom popunjavanja upitnika i davanja društveno poželjnih odgovora, ali ovo je nedostatak koji prati sva istraživanja ovog tipa. Buduća istraživanja bi trebalo da uključe veći broj studenata koja bi omogućila poređenja da li ima razlike među studentima iz ruralnih i gradskih sredina, razvijenih i nerazvijenih područja, studenata osnovnih i master studija i sl.

Literatura

- Aljawarneh, S. (2020). Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 57-73. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09207-0>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinokaya, M. (2020). Challenges and opportunities for russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 1-34. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107659>
- Barada, V., Doolan, K., Buric, I., Krolo, K., & Tonkovic, Ž. (2020). *Student Life during the COVID-19 Pandemic Lockdown: Europe-Wide Insights*. EHEA. http://www.ehea.info/Upload/BFUG_DE_UK_73_11_6_students_Covid_19_survey_results.pdf
- Buelow, J. R., Barry, T., & Rich, L. E. (2018). Supporting learning engagement with online students. *Online Learning*, 22(4), 313-340. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1384>
- Danchikov, E. A., Prodanova, N. A., Kovalenko, Y. N., & Bondarenko, T. G. (2021). Using different approaches to organizing distance learning during the COVID-19 pandemic: opportunities and disadvantages. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 587-595. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS1.1444>
- Delaney, D., McManus, L., & Ng, C. (2015). First Year Accounting Students' Perceptions of Blended Learning. *Business Education & Accreditation*, 7(2), 9-23.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications (2nd ed.)*. Sage.
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychene, J., Bessiere, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubiere, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Line, A., & Hebrard, G. (2021). Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717>
- Djajadikerta, H. G., Trireksani, T., Ong, T., Roni, S. M., Kazemian, S., Zhang, J., Noor, A. H. M., Ismail, S., Ahmad, M. A. N., Azhar, Z., Shahbudin, A. S. M., Maradona, A. F., Yanto, H., & Wahyuningrum, I. F. S. (2021). Australian, Malaysian and Indonesian Accounting Academics' Teaching Experiences During the COVID-19 Pandemic. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 15(2), 103-113. <https://doi.org/10.14453/aabfv.15i2.7>
- Đorđević, D. D., Pavlović, Z. i Vesić Pavlović, T. (2020). Mišljenje studenata o onlajn nastavi engleskog jezika – mogućnosti i ograničenja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(4), 117-140. <https://doi.org/10.5937/zrffp50-27881>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company.
- Ebaid, I. E. S. (2020). Accounting students' perceptions on e-learning during the COVID-19 pandemic: Preliminary evidence from Saudi Arabia. *Journal of Management and Business Education*, 3(3), 236-249. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2020.0015>
- Fatonia, N. A., Nurkhayatic, E., Nurdiawatid, E., Fidziaha, G. P., Adhag, S., Irawanh, A. P., Julyanto, O., & Azizik, E. (2020). University students online learning system during Covid-19 pandemic: Advantages, constraints and solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 570-576. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.7.81>
- Fortin, A., Viger, C., Deslandes, M., Callimaci, A., & Desforges, P. (2019). Accounting students' choice of blended learning format and its impact on performance and satisfaction. *Accounting Education*, 28(4), 353-383. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1586553>

- Goodchild, T., & Speed, E. (2019). Technology enhanced learning as transformative innovation: A note on the enduring myth of TEL. *Teaching in Higher Education*, 24(8), 948-963. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1518900>
- Garcia, M. L. S., & Cano, E. V. (2014). Analysis of the didactic use of tablets in the European Higher Education Area. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 63-77. <https://doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1808>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis (5th ed.)*. Prentice Hall.
- Islam, M. A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, M. N. A., & Hossain, M. T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS ONE*, 15(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Januszewski, A., & Grzeszczak, M. (2021). Internship of Accounting Students in the Form of E-Learning: Insights from Poland. *Education Sciences*, 11(8), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci11080447>
- Jorge, C. M. H., Jorge, M. D. C. A., Gutiérrez, E. R., García, E. G., & Díaz, M. B. (2003). Use of the ICTs and the Perception of E-learning among University Students: a Differential Perspective according to Gender and Degree Year Group. *Interactive educational multimedia*, 7(1), 13-28.
- Landrum, B. (2020). Examining students' confidence to learn online, self-regulation skills and perceptions of satisfaction and usefulness of online classes. *Online Learning*, 24(3), 128-146. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2066>
- Lazim, C. S. L. M., Ismail, N. D. B., & Tazilah, M. D. A. K. (2021). Application of technology acceptance model (TAM) towards online learning during covid-19 pandemic: Accounting students perspective. *International Journal of Business, Economics and Law*, 24(1), 13-20.
- Mastilak, C. (2012). First-day strategies for millennial students in introductory accounting courses: It's all fun and games until something gets learned. *Journal of Education for Business*, 87(1), 48-51.
- Matijašević Obradović, J. i Joksić, I. (2014). Zastupljenost konceptata učenja na daljinu u sistemu visokog obrazovanja u Srbiji. *Nastava i vaspitanje*, 63(1), 145-158.
- McCarthy, M., Kusaila, M., & Grasso, L. (2019). Intermediate accounting and auditing: Does course delivery mode impact student performance? *Journal of Accounting Education*, 46(1), 26-42. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2018.12.001>
- Morgan, J. D. (2015). Online versus face-to-face accounting education: A comparison of CPA exam outcomes across matched institutions. *Journal of Education for Business*, 90(8), 420-426. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1087371>
- Okafor, G. O., & Ogbodo, O. C. (2015). Training accountants in developing countries: The relevance of information and communication technology. *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities*, 16(2), 230-255.
- Oke, A., & Fernandes, F. A. P. (2020). Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution (4IR). *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(2), 1-22. <https://doi.org/10.3390/joitmc6020031>
- Picek, R., & Grčić, M. (2013). Evaluation of the Potential Use of m-learning in Higher Education. In V. Luzar-Stiffer, & I. Jarec (Eds.), *Proceedings of the ITI 2013 35th International Conference on Information Technology Interfaces* (pp. 63-68). University of Zagreb & University Computing Centre. <https://doi.org/10.2498/iti.2013.0583>
- Qazi, A., Qazi, J., Naseer, K., Zeeshan, M., Qazi, S., Abayomi-Alli, O., Ahmad, I. S., Darwich, M., Ali Talpur, B., Hardaker, G., Naseem, U., Yang, S., & Haruna, K. (2021). Adaption of distance learning to continue the academic year amid COVID-19 lockdown. *Children and Youth Services Review*, 126(4), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106038>

- Reis, Z. A. (2010). Investigating the Attitude of Students Towards Online Learning. *International Journal of E-Adoption* 2(4), 35-47. <https://doi.org/10.4018/jea.2010100103>
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. <https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4), 1-6. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Smedley, J. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *OR Insight*, 23(4), 233-250. <https://doi.org/10.1057/ori.2010.11>
- Stančić, M. i Senić-Ružić, M. (2021). University Teachers' Perspectives on the Quality of Emergency Remote Teaching - the Case of Serbia During the COVID-19 Pandemic. *Andragoške studije*, 28(2), 45-63. <https://doi.org/10.5937/AndStud2102045S>
- Taat, M. S., & Francis, A. (2020). Factors Influencing the Students Acceptance of E-learning at Teacher Education Institute: An Exploratory Study in Malaysia. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 133-141. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p133>
- Tanveer, M., Bhaumik, A., Hassan, S., & Haq, I. U. (2020). Covid-19 pandemic, outbreak educational sector and students online learning in Saudi Arabia. *Journal of Entrepreneurship Education*, 23(3), 1-14.
- Wilder-Smith, A., & Freedman, D. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of travel medicine*, 27(2), 1-4. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>

Primljeno: 14.10.2022.

Korigovana verzija primljena: 18.02.2023.

Prihvaćeno za štampu: 03.03.2023.

Student Attitudes to the Factors that Determine the Success of Online Teaching and the Acquisition of Professional Skills in Accounting Subjects during the COVID-19 Pandemic

Dejan Jovanović

Department of Accounting, Auditing and Business Finance,
Faculty of Economics, University of Kragujevac, Kragujevac, Serbia

Aleksandra Fedajev

Department of Management, Technical Faculty in Bor,
University of Belgrade, Bor, Serbia

Marina Janković-Perić

Department of Finance and Accounting, Academy of Vocational Studies
Western Serbia, Valjevo Department, Valjevo, Serbia

Abstract *Transition to online teaching is the best approach to coping and overcoming the difficult situation that universities all over the world are facing due to the COVID-19 pandemic, as it will have the least possible negative effects on students' education and the development of professional skills. Based on the above, the primary objective of the paper is to identify the factors that influence the effectiveness of acquiring professional skills in accounting subjects in online classes during the COVID-19 pandemic as well as factors that determine the success of online teaching based on students' views. The research was conducted on a sample of 373 students from universities in Kragujevac, Belgrade, Novi Sad and Niš. Students who attended online classes in at least one accounting subject were surveyed. In the methodological sense, the analysis of the collected data was based on the application of descriptive statistics, factor analysis, and multiple regression. The research results indicate that the factors determining the success of online teaching are the adequacy, availability, and autonomy of information and communication technologies (ICT); Internet connection, advantage and simplicity of ICT use; communication with the teacher; the readiness and competence of teachers; the impact of the pandemic; online teaching flexibility and student-perceived satisfaction. In addition, it was identified that student-perceived satisfaction has the greatest impact on the development of professional skills in the accounting subject, followed by the effects of the pandemic and the adaptability of online teaching.*

Keywords: *online teaching, COVID-19, student attitudes, accounting subjects, professional skills.*

Uputstvo za autore

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

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu:

casopis@pedagog.rs

Tekstove je potrebno pripremiti u skladu sa tehničkim uputstvima datim u Uputstvu za autore. Obaveza autora je da na adresu Uredništva šalju isključivo originalne radove koji nisu objavljeni ili istovremeno ponuđeni nekom drugom časopisu. U skladu sa tim autori su dužni da uz rad dostave i popunjenu i potpisanu Izjavu o autorstvu (dokument se nalazi na sajtu časopisa).

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

Etičke norme

Dostavljeni radovi moraju biti napisani u skladu sa etičkim standardima koji važe za naučnoistraživačke radove, uz poštovanje principa dobrobiti i dostojanstva učesnika u istraživanju, kao i zaštite njihove privatnosti (za dodatne informacije, konsultovati poslednju verziju *APA Publication Manual*).

Ocenjivanje radova

Nakon prijema radova urednici obavljaju pregled radova i donose odluku o tome koji radovi ulaze u proces recenziranja. Ukoliko se rad tematski ne uklapa u koncepciju časopisa, ne uvažava etičke norme ili nije usklađen sa Uputstvom za autore, autori se obaveštavaju o tome da rad ne može biti prihvaćen.

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

Nakon recenziranja, Uredništvo donosi odluku o objavljivanju, korekciji ili odbijanju rada. Autori dobijaju recenzije i informaciju o odluci Uredništva.

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

Radovi se nakon prihvatanja za objavljivanje upućuju na softversku proveru na plagijarizam. Ukoliko rezultati provere pokažu da rad sadrži plagirani tekst, rad neće biti objavljen i pored pozitivnih recenzija.

Objavljivanje radova

Ukoliko je rad napisan na srpskom jeziku autori su dužni da dostave prevod apstrakta na engleski jezik.

Uredništvo elektronskom poštom prosleđuje autorima tekst koji je pripremljen za štampu kako bi se obezbedila konačna verifikacija pre objavljivanja. Ovaj korak ne dozvoljava dodavanje novog teksta ili značajnije promene u radu.

Troškovi objavljivanja radova

Objavljivanje rada u časopisu *Nastava i vaspitanje* se ne naplaćuje. Izdavač časopisa snosi troškove lekture, tehničke pripreme i štampanja radova.

Tehnička uputstva za pisanje rada

Jezik rada

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

Rad se dostavlja na srpskom (koristi se ćirilčno pismo – Serbian, cyrillic) ili engleskom jeziku.

Dužina rada

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

Elementi i struktura rada

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

Ukoliko su radovi rezultat rada na naučno-istraživačkim projektima, u fusnoti uz naslov rada na naslovnoj strani rada navode se osnovni podaci o projektu.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude koncizan, precizno formulisan i formatiran kao rečenica, bold, centrirano, veličina slova 14.

Apstrakt. Apstrakt treba da ima od 150 do 250 reči. Ukoliko je reč o radu koji predstavlja prikaz obavljenog istraživanja, apstrakt treba da sadrži sledeće elemente: značaj problema istraživanja, ciljeve istraživanja, metodologiju istraživanja, ključne rezultate istraživanja, zaključke i pedagoške implikacije. U slučaju preglednog rada ili rada koji predstavlja teorijsku analizu, apstrakt treba da sadrži: problem koji se u radu razmatra, prikaz strukture rada, ključne postavke koje se daju u radu i zaključke. Apstrakt treba da bude napisan u jednom pasusu, bez pozivanja na reference, veličina slova 11, obostrano poravnan.

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

Struktura rada. Rad je potrebno strukturirati na logički uređen način. Rad koji predstavlja prikaz obavljenih istraživanja treba da sadrži sledeće celine: uvod, predstavljanje teorijskih osnova istraživanja, opis metodologije istraživanja, prikaz rezultata istraživanja sa diskusijom (uz navođenje pedagoških implikacija obavljenog istraživanja) i zaključke. Pregledni rad ili rad koji predstavlja teorijsku analizu, pored uvoda i zaključaka treba da bude logički strukturiran u skladu sa osnovnom temom rada.

Naslovi i podnaslovi odeljaka. Naslovi i podnaslovi odeljaka ne označavaju se numerički, potrebno ih je jasno i precizno formulisati i formatirati prema uputstvu prikazanom u Tabeli 1.

Tabela 1

Način formatiranja naslova i podnaslova odeljaka prema nivoima

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

Napomena. Primeri formata dati su samo za naslove i podnaslove odeljaka i ne odnose se na naslov rada.

Tabele i grafikoni. Svaka tabela, odnosno grafikon označava se odgovarajućim brojem. Jasno i precizno formulisan naslov tabele ili grafikona daje se u novom redu, u kurzivu. Naslov tabele ili

grafikona treba da bude pozicioniran iznad tabele ili grafikona (videti Tabelu 1 ovog uputstva). Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene. U objašnjenju (legendi), ispod tabele ili grafikona reč napomena piše se kurzivom sa tačkom na kraju reči (*Napomena*). ili *Note*. u zavisnosti od jezika rada, videti primer u Tabeli 1). Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Horizontalne linije treba koristiti samo između zaglavlja tabele i prikazanih podataka (kao na primeru u Tabeli 1) i na dnu tabele. Izuzetno, horizontalne linije dozvoljene su i u okviru samog zaglavlja ukoliko to doprinosi preglednosti tabele.

Tabele i grafikone priložiti u Microsoft Word formatu, kreirati i dostaviti u programu koji omogućava njihovo dodatno uređivanje. Informacije na grafikonima se ne ističu bojama, već šrafitiranjem. Digitalne fotografije ili slike dostavljaju se u rezoluciji najmanje 300 dpi, grayscale color mode.

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

Fusnote i skraćenice. Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati.

Reference u radu. Pozive na izvore u tekstu i spisak korišćene literature na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*, <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-examples.pdf>).

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

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

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

Na spisku korišćene literature na kraju rada ne stavljaju se redni brojevi ispred referenci.

Primeri navođenja referenci na spisku korišćene literature na kraju rada:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prilozi i dodatni materijali. Uz osnovni tekst autori mogu dostaviti Uredništvu i priloge, odnosno dodatni materijal koji je od značaja za potpunije razumevanje sadržaja rada.

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

Lidija Vujičić, PhD,
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
Julijana Vučo, PhD,
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia of
Belgrade, Serbia
Pavel Zgaga, PhD,
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
Vladeta Milin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Saša Milić, PhD,
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro,
Montenegro
Lidija Miškeljin, 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
Mirjana Senić Ružić, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
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

International Advisory board

Ondrej Kaščák, PhD,
Faculty of Education, University of Trnava, Slovakia
Nataša Lacković, PhD,
Department of Educational Research, University of Lancaster,
United Kingdom
Monika Miller, PhD,
Institute of Arts, Music and Sport, University of Education
Ludwigsburg, Germany
Snežana Lawrence, PhD,
Department of Design Engineering and Maths, Middlesex
University London, United Kingdom
Goran Bašić, PhD,
Faculty of Social Sciences, Linnaeus University in Växjö, Sweden
Mitja Krajncan, PhD,
Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia
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)

Technical Editor

Jelena Panić

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

50

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

