

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

1

Београд, 2023.



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



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

За извршног издавача

Маја Врачар

За суиздавача

Др Јован Миљковић

Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujčić)

Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Павел Згага (Pavel Zgaga)

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани,
Словенија

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета
Црне Горе

Др Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Мишкељин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann)

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког
факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије
социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета
„Климент Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Мирјана Сенић Ружић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног
универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Међунаордни издавачки савет

др Ондреј Кашчак (Ondrej Kaščák)

Педагошки факултет Универзитета у Трнави, Словачка

др Наташа Лацковић (Natasa Laskovic)

Одељење за истраживања у образовању, Универзитет
у Ланкастеру, Уједињено Краљевство

др Моника Милер (Monika Miller)

Институт за ликовну уметност, музику и спорт,
Универзитет образовања у Лудвигсбургу, Немачка

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Одељење за инжењерство, дизајн и математику,
Мидлсекс Универзитет Лондон, Уједињено Краљевство

др Горан Башић (Goran Basic)

Факултет друштвених наука, Универзитет Линијус у Векшеу,
Шведска

Др Митја Крајнчан (Mitja Krajncan)

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,
Словенија

Др Софија Врцељ (Sofija Vrcelj)

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Сашка Стевановић

Лука Николић

Лектор

Биљана Цукавац

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

Преводилац

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

Технички уредник

Јелена Панић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

50

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја
Републике Србије

Индексирање часописа: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL

На годишњем нивоу објављује се три свеске часописа.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

5–25	<i>Зорица Ковачевић Јагранка Глувак</i>	ВРШЊАЦИ, ОДРАСЛИ И УЧЕЊЕ У ДЕЧЈОЈ ИГРИ – САГЛЕДАВАЊЕ ИГРЕ ИЗ ДЕЧЈЕ ПЕРСПЕКТИВЕ
27–41	<i>Драјана Пурешевећ Невена Миширанић</i>	ГРАЂЕЊЕ СМИСЛА: ДИГИТАЛНИ ВРТИЋ У ВРЕМЕ КОВИД-19 ИЗОЛАЦИЈЕ
43–57	<i>Милица Тошић Радев Ана Пешикан</i>	ЕФЕКТИВНО ПОДУЧАВАЊЕ У ЗОНИ НАРЕДНОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА: УЛОГА ЕМОЦИЈА
59–72	<i>Далиборка Пойовић Весна Минић Радован Анђионијевић</i>	КОНТЕКСТУАЛНИ ОКВИР И ПРЕВЕНЦИЈА СИНДРОМА САГОРЕВАЊА ПРОФЕСИОНАЛАЦА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИМ УСТАНОВАМА
73–88	<i>Марина Мајијевић Драјана Димиријевић</i>	ПОРОДИЧНА ЕМОЦИОНАЛНА ЕКСПРЕСИВНОСТ КАО ОСНОВА ЕМОЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ПОРОДИЦИ
89–99	<i>Мохамед Гегеир Брахим</i>	ПРОГРАМ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ЗА НОВОЗАПОСЛЕНЕ НАСТАВНИКЕ У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ: КРИТИЧКА АНАЛИЗА СЛУЧАЈА АЛЖИРА
101–117	<i>Горана Војчић</i>	ТЕОРИЈСКА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ФЕМИНИСТИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ И МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ЊЕНИХ ИДЕЈА У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ
119–139	<i>Дејан Јовановић Александра Федајев Марина Јанковић Перић</i>	СТАВОВИ СТУДЕНАТА О ФАКТОРИМА КОЈИ ДЕТЕРМИНИШУ УСПЕХ ОНЛАЈН НАСТАВЕ И СТИЦАЊУ ПРОФЕСИОНАЛНИХ ВЕШТИНА ИЗ РАЧУНОВОДСТВЕНИХ ПРЕДМЕТА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИД-19
141–144	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</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 Brahim</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>	

Вршњаци, одрасли и учење у дечјој игри – сагледавање игре из дечје перспективе

Зорица Ковачевић¹

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Јадранка Глувак

Вртић „Дечји луг“, Предшколска установа Звездара, Београд, Србија

Апстракт Игру је лако препознати, али тешко дефинисати. Њена појмовна одређења су мнобобројна и различита у зависности од теоријских полазишта из којих проилазе. Оно што их повезује јесте значај који придају игри као дивергентном деловању деце у коме се активирају сви његови потенцијали. Ипак, истраживања у овом пољу показала су да деца у вршњацима проведу знатно мање времена у игри и истраживању него у структурираним активностима, да могућности деце да се играју на отвореном простору стално опадају, када постоји игра, она је неретко површина и хаотична, а начин на који одрасли сагледавају дечју игру често није у складу са оним што игра јесте из дечје перспективе. У овом раду представљено је истраживање које је имало за циљ сагледавање дечје перспективе о игри – које елементе деца истичу као важне у својој игри, како доживљавају свој однос са другом децом и одраслима током игре и на који начин виде учење у игри. У оквиру дескриптивне методе коришћена је техника цртања и интервјуа. У истраживању је учествовало 47 деце узраста од 4 до 7 година. Резултати истраживања су потврдили да су деца у игри од највеће значаја њихови саиграчи, да су одрасли у веома малом проценту случајева укључени у дечју игру, а да учење у игри деца везују за конкретно искуство играња. Најзначајнији закључак овог истраживања је да су деца у игри најчешће преушћена сама себи, да је неопходно игри деце посветити више пажње и кроз изложеност деце различитим доживљајима, искуствима и моделима стваралачког играња подржати игру, како у породичном, тако и у институционалном контексту.

Кључне речи: дечја перспектива, дечја игра, вршњаци у игри, одрасли у игри, учење.

Увод

Када се обраћају деци или када причају о њима, одрасли често изговарају: „Једи, не играј се!“, „Учи, не играј се!“, „Пази! Немој се играти!“, „Ти би се само играо/ла.“, „Кад завршиш, можеш да се играш.“, „Иди сад да се играш!“, „Не ради сад ништа, само се

¹ zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

игра.“ и сл. Али исто тако можемо чути и када кажу: „Баш се лепо играју.“ „Изгледа да је сад добро, игра се.“ „Хајде да се играмо заједно!“ итд. У свакој од ових реченица може се уочити специфичан и различит однос одраслих према дечјој игри – од традиционалног схватања игре као неке врсте „менталног отпада“, односно „корпе за отпатке“ за понашања која су добровољна, али без јасног функционалног, односно биолошког, когнитивног или социјалног значаја, а са могућим штетним утицајем (Kamenov, 2006; Piaget, 2013), преко схватања игре као предах, одмора, рекреације и репродукције, стварајући тако подвојеност између рада и игре (Krnjaja, 2012b), до схватања игре као виталног показатеља здравља деце (Miller & Almon, 2009), „водећег момента у развоју деце“ и извора тог развоја (Vigotski, 2005), начина коришћења ума (Bruner, 1983) и начина постојања и односа према животу, узимајући у обзир сву њену озбиљност и развојну и културну вредност (Marjanović, 1975, према: Krnjaja, 2012a).

Иако се најчешће повезује са активностима деце, игра је присутна и у активностима одраслих широм света и у различитим културама (Bruner, 1983; Krnjaja, 2012a; Theobald & Danby, 2014). Чини се да ју је лако препознати, али тешко објаснити (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019; Pyle & Alaca, 2018). Појмовна одређења игре су многобројна, разликују се у зависности од теоријских парадигми из којих произлазе и чини се да ниједно од њих није универзално прихваћено (Eljkonjin, 1990; Homolak et al., 2020; Miller & Almon, 2009; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019; Theobald & Danby, 2014). У студијама које су у значајној мери у свету и код нас допринеле разумевању игре, наводе се обележја игре које је одређују као начин на који дете приступа активностима и као дивергентно деловање детета у ком се активирају сви његови потенцијали.

Обележја дечје игре

Међу основним својствима игре, Брунер (Bruner, 1983) издваја: играње подразумева смањење озбиљности последица од грешака и неуспеха, веза између средстава и циљева у игри је слаба јер деца нису претерано везана за резултате и често мењају своје циљеве како би одговарала новим средствима или мењају средства како би одговарала новим циљевима, деца у игри следе игровни сценариј, у игри се трансформише свет према властитим жељама и игра пружа велико задовољство. У складу са својом теоријом, у којој развој детета тумачи кроз процесе асимилације и акомодације, Пијаже (Piaget, 2013) анализира уобичајене критеријуме који игру одвајају од нелудичких активности и закључује да игра почиње оног тренутка када превлада асимилација. За разлику од Пијажеа, који је сматрао да се у игри одржава структура мишљења, Виготски је заступао став да се мишљење формира управо кроз игру (Kamenov, 2006). Виготски (Vigotski, 2005) је сматрао да однос игре према развоју треба упоредити са односом учења према развоју, истичући да је игра водећи моменат у развоју детета. У игри дете покушава да направи скок изнад свог уобичајеног понашања. Игра у сажетом облику садржи све тенденције развоја детета, стварајући на тај начин зону проксималног развоја детета. Виготски се није слагао са одређењем игре помоћу задовољства које она доноси детету, објашњавајући да постоје искуства која деци доносе много интензивнији осећај задовољства. Виготски сматра да многе

развојне теорије греше у томе што игноришу потребе детета и занемарују мотиве и мотивацију, јер је сваки прелазак са једног узрасног нивоа на други повезан са оштром променом мотива и мотивације. Када у предшколском узрасту деце не би постојало сазревање потреба, које се не могу одмах остварити, игра не би постојала, сматра Виготски. Из тог разлога, он игру назива „маштом у акцији“. Отргнути мисао, односно значење од самих ствари, тежак је задатак за дете, а управо игра је, према Виготском, прелазна форма у том процесу. Дете још није у стању да у потпуности отргне мисао од ствари и мора имати тачку ослоња у другој ствари. Да би размишљао о коњу, да би према њему одредио своје поступке, детету је потребан, рецимо, штап. У том тренутку штап постаје референтна тачка за одвајање значења коња од правога коња. Када, у том критичном тренутку, штап постаје коњ, односно референтна тачка да би се значење коња одвојило од правога коња, семантички моменат постаје доминантан. На тај начин, игра омогућава рађање капацитета симболичке трансформације искуства и представља рани израз и главни чинилац у развоју и диференцијацији капацитета флексибилности – потенцијала људског бића за промену, односно способности да свет трансформише према својој замисли и да при томе мења и себе (Krnjaja, 2012a; Krnjaja, 2012b). У вези са тим, Марјановић (Marjanović, 1975, према: Krnjaja, 2012a) наводи два структурална обележја игре – илузорни план и правила. Илузорни план, као основни услов за трансформацију искуства и за развој значајних психичких способности као што је нпр. имагинација, јесте играчко поље које се, као поједностављена реалност и као нека врста њеног модела, састоји од пробраних образаца понашања (Krnjaja, 2012b). Иако игра не подразумева унапред развијена правила, већ свака имагинарна, замишљена ситуација садржи правила која произлазе из те замишљене ситуације. Дете које себе замишља као мајку, а лутку као дете, у игри се понаша тако да поштује правила мајчинског понашања (Vigotski, 2005). Правила у игри се битно разликују од правила попут оних да се за столом мирно седи или да се туђе ствари не дирају јер правила у игри поставља дете. Правила у игри су правила детета, правила унутрашњег самоограничења и самоопредељења јер дете, како наводи Виготски, себи каже „морам да се понашам тако и тако у овој игри“. Правила игре на тај начин помажу да се форма игре оствари и очува (Krnjaja, 2012b). Она изазивају одређену трансформацију и одређују како ће се стварно понашање деце у игри трансформисати. Зато је игра комплекснија од саме активности у игри (Krnjaja, 2012a) и може се описати као „начин самосталног, дивергентног деловања детета, при чему оно бира шта жели да ради, како жели то да уради, колико ће то трајати и када ће покушати нешто друго“ (Krnjaja, 2012b: 114).

Игра у раном образовању

Од начина на који се у једној култури схвата значај игре, зависи да ли ће фокус у раном образовању „бити на игри и развоју детета или академским постигнућима која се прописују за дете, у виду циљева које треба постићи“ (Krnjaja, 2012b: 123). Полазећи од тога да основу сваког система предшколског васпитања чине схватања о игри, могу се издвојити два приступа који доминирају у настојањима да се игра „употреби“

у васпитавању деце: 1) мање или веће усмеравање игре и 2) остављање игре у тзв. природном стању (Marjanović, 1975, према: Krnjaja, 2012b).

У првом случају, игра се подвргава начелима других активности и ставља у службу когнитивног или, на пример, моралног развоја. На тај начин, игра се претвара у озбиљан, понекад досадан, а често мукотрпан рад, а претварање игре у образовне активности, које су осмислили одрасли, иде на штету изграђивања поверења детета у своје способности да предлаже и одлучује, што истовремено доприноси и његовом губитку осећаја контроле и развијању зависности од одраслих (Bassok et al., 2016; Krnjaja, 2012b). С друге стране, игра је подједнако „осујећена“ и када изостаје укључивање одраслих у игру и када је дете потпуно препуштено себи, а нарочито у недовољно стимулативној средини јер игра тада траје краће, а деца немају осећај да се баве нечим вредним (Krnjaja, 2012b). „Неоспорно је да је спонтана игра изузетно важна за развој детета“, међутим, деца се играју „само под одређеним друштвеним околностима. Да би се играли, потребна им је подршка одраслих, узајамно играње и услови за многе инспиративне догађаје“ (Krnjaja, 2012b: 131).

Модел „спремности за школу“ привлачан је образовним политикама јер наизглед уводи децу у школу спремне да се прилагоде правилима у учионици (Fesseha & Pyle, 2016; Jarvis et al., 2014). Међутим, овакав приступ подстиче све доминантније схватање образовања као преношења и репродукције знања и раног детињства као припреме за школу, а не за живот. У извештају „Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school“ (Miller & Almon, 2009) наводи се да су вртићи под великим притиском да испуне неодговарајућа очекивања и академске стандарде примерене школи. У складу са тим, истраживања су показала да су деца у вртићима са високо прописаним програмима у Америци, у последњој деценији XX века и првој деценији XXI века, проводила у току дана четири до шест пута више времена у описмењавању и овладавању математичким вештинама него у игри и истраживању, вежбању и маштању, а да су вртићи са много простора и времена за неструктурирану игру, откривање, уметност, музику, вежбање друштвених вештина и учење како да се ужива у учењу у великој мери нестали. Поред тога, могућности деце у развијеним земљама да се играју, а нарочито на отвореном простору са другом децом, стално опадају (Gray, 2011). Због недостатка неструктурираног, слободног времена и безбедних простора за игру, деца су лишена узбуђења и здраве друштвене интеракције. Таква пракса, према наведеном извештају, доприноси високом нивоу фрустрације, стреса, беса и агресије у вртићима, а понекад и до екстремних проблема у понашању.

Милер и Алмон (Miller & Almon, 2009) у свом извештају напомињу да су дугорочне студије које упоређују ефекте раног образовања заснованог на игри и ефекте програма са интензивним структурираним активностима преко потребне, јер предности раног образовања заснованог на игри постају видљиве тек након неколико година. Већина досадашњих истраживања пратила је краткорочне резултате интервенција у вртићима током самог образовања деце у вртићу или у првом и другом разреду. Међутим, краткорочни резултати могу бити заваривајући јер имају тенденцију да се фокусирају на варијабле које је најлакше измерити, као што је нпр. познавање абеледе. Оваква истраживања прати став да оно што се не може измерити, сигурно се не може ни побољшати (Miller & Almon, 2009). Ради лакшег извештавања, процене учења

представљају се квантитативним подацима, а не подацима произашлим из више-струких квалитативних истраживања (путем портфолија, запажања посматрањем и сл.). На тај начин, квалитативне образовне праксе структурисане на основу резултата истраживања, који документују повољне дугорочне ефекте, замењују се краткорочним циљевима произвољних резултата процене, разграниченим у категорије које се могу идентификовати (Jarvis et al., 2014).

У поменутом извештају (Miller & Almon, 2009) такође се наводи и да игра није потпуно нестала, али да је врло често површна и хаотична. Сведена је на кратке паузе у трајању од тридесетак минута између других ситуација током којих је једва било времена да се креира сценографија и развије заплет. Истраживања на која се позива овај извештај открила су да су деца и даље показивала разиграно понашање, али да нису била у стању да развију сложене сценарије игре током дужег периода. Вртићи су, како се наводи, са својом чврстом структуром рада ускратили деци време за игру и могућност да уче кроз сопствену иницијативу, игру и истраживање и престали да се диве оригиналности деце, а затим су окривили децу када њихове вештине игре нису испуниле очекивања. У том смислу, у једном од наведених истраживања наглашава се опасност овако екстремних ситуација. У једној, деца су превише регулисана одраслима, а у другој, која се препознаје по томе што деца прелазе са једне активности на другу, подржава се реактивно понашање. Обе ове ситуације контрапродуктивне су за развој саморегулације и других основних вештина код деце.

Место и улога вршњака и одраслих у дечјој игри

Очигледно је да игра не сме постати спровођење планова одраслих, али ни празан простор у којем су деца препуштена сама себи (Krnjaja, 2010). Најважније је пружити деци довољно могућности за играње, али не само у погледу простора, материјала и реквизита, већ пре свега у успостављању присности између одраслог и деце и сталне делатне, духовне и играчке размене (Marjanović, 1975, према: Krnjaja, 2012b). Детету су потребни различити доживљаји и искуства, богати и разнолики контакти са вршњацима, изложеност dobrим индиректним узорцима стваралачког понашања и моделима понашања у односима са другима као одраза одређених вредности, уверења и ставова. Зато, одрасли најпре мора бити пажљиви посматрач дечје игре, а затим партнер деци у игри који покушава да чује и разуме шта деца раде и шта желе (Krnjaja, 2012b). „Слушањем одрасли обогаћује сопствено искуство, гради своје имагинативне слике које уклапа с дететовим, представља их на различите начине и истовремено доприноси да дете буде уважени учесник у комуникацији у игри“ (Krnjaja, 2012a: 264). У заједничкој игри деца и одрасли граде коауторски простор у којем су ствараоци заједничког значења и у којем се „дељење моћи“ односи на заједничко одлучивање, одговорност, преговарање, истраживање различитих опција и дељење идеја (Krnjaja, 2010; Krnjaja, 2012a). У коауторском простору одрасли и деца могу да створе нешто чега није било у њиховом искуству, нешто суштински ново што може да се пренесе и ван игре и да настави да живи у реалном свету и делује на њихово поступање.

Истраживања су показала да је за децу приликом категоризације ситуација у вртићу, поред начина употребе материјала, природе активности и простора, веома важан фактор и присуство, односно одсуство васпитача у тој ситуацији. Ситуације које се дешавају на поду без присуства одраслих деца категоришу као игру, док ситуације које се дешавају за столом и које усмерава васпитач, а које су при томе досадне и тешке, деца идентификују као рад или учење (Breathnach et al., 2017; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019). Док су одређена истраживања показала да деца не виде васпитача као део игре (Homolak et al., 2020), наводи у неким истраживањима говоре чак о томе да укључивање или интервенција одраслих у игри ствара притисак на децу током игре и спречава их да се понашају удобно (Dondukov, 2020), а затим и да се деца осећају узнемирено када васпитачи прекину њихову игру ради израде одређених задатака (Theobald et al., 2015). Деца у игри желе више права на избор, а одрасле доживљавају као некога ко ограничава и управља непредвидивошћу игре и прави већину избора у односу на њихову игру – време, место, избор играчака итд. (Krnjaja, 2012b; Wood, 2009). То свакако не значи да одрасли треба да буду искључени из игре, већ да је нужно да кроз „дијалог, узајамност и сарадњу, одрасли и деца међусобно усаглашавају, усклађују своје перспективе у игри и граде заједничко значење“ (Krnjaja, 2012b: 115).

Истраживања показују да су за децу од три до пет година у игри најважнија друга деца, затим играчке, и на крају одрасли (Krnjaja, 2012b). Према наводима о одређеним истраживањима (Breathnach et al., 2017; Theobald et al., 2015), деца у игри истичу важност пријатеља и друштвених интеракција, цене односе са другима, боравак на отвореном и интеракцију са материјалима који им омогућавају да се претварају и играју на више различитих начина.

Када на учење и игру гледају као на процесе који се дешавају истовремено, то се дешава у просторима који су богати различитим врстама игре и материјалима који подстичу развој ране писмености (Pyle & Alaca, 2018). Искази деце о томе да ли су и шта учила током конкретне игре углавном су повезана са њиховим искуствима изграђеним током игре – како се нешто прави или игра везано за правила игре или како се рукује материјалима (Pyle & Alaca, 2018; Theobald et al., 2015). Деца такође идентификују сарадњу као вештину коју уче током игре (Pyle & Alaca, 2018).

Одређене студије указују да начин на који одрасли сагледавају дечју игру често није у складу са оним што игра јесте из дечје перспективе. Већина одраслих сматра да је игра важна, али није у стању да артикулише однос између учења и игре, а многе ситуације, које описују као игру, у ствари су у великој мери активности које воде васпитачи (Miller & Almon, 2009). Због тога је, како наводи Krnjaja (Krnjaja, 2012b), веома важно да одрасли разговарају са децом и буду спремни да их саслушају како би од њих прикупили што више информација о игри и како би своје деловање могли да ускладе са оним што деца истичу у игри.

Методологија

Спроведено је истраживање које је имало за циљ сагледавање дечје перспективе о игри. Овако дефинисан циљ операционализован је кроз више истраживачких

задатака. У овој раду биће приказани резултати који се односе на елементе које деца истичу као важне у својој игри, на лични доживљај који дете оствари са другом децом и одраслима током игре и на дечје виђење учења у игри.

У оквиру дескриптивне методе истраживања, за реализацију овога истраживања коришћена је техника цртања и интервјуисања која омогућава увид у перцепцију и искуства деце уз минималан утицај истраживача (Dondukov, 2020). Ова техника омогућава да деца своја осећања и мисли генеришу кроз своје цртеже (Horstman et al., 2008), који постају оквир и основ за разговор истраживача и деце. Као таква, техника цртања и интервјуисања усмерена на дете подржава дечје мисаоне процесе и омогућава квалитетну комуникацију са децом (Morrow & Richards, 1996). Слушање деце док говоре о својим цртежима и разговор са њима омогућава шири увид у њихова разумевања (Pavlović Breneselović, 2015).

Пре самог разговора деца су индивидуално цртала на тему „Ја у игри“. Осим инструкције да треба да нацртају себе како се играју, других упутстава није било. Деца су седела тако да не утичу једна на друге. Након тога, обављени су разговори са сваким дететом појединачно. Разговор са децом био је у форми полуструктурисаног интервјуа са неколико унапред предвиђених питања која су коначну форму добијала током разговора у зависности од контекста: шта си то нацртао/ла, због чега си изабрао/ла да нацрташ баш ову игру, с ким се играш, где се играш/играте, чиме се играш/играте, ко је предложио ову игру, ако би он/она/они желели да се играју неке друге игре да ли би се радије играо друге игре са њим/њом/њима или би се ове игре играо са неким другим, како сте одредили ко ће шта радити (улоге), да ли постоје нека правила како се игра ова игра, ко одређује правила, где су одрасли и шта они раде, до када траје ова твоја/ваша игра, зашто се играш, да ли можеш нешто да научиш док се играш. У првом делу, разговор се односио на игру представљену цртежом, а у ситуацијама када је то било потребно, прошириван је и на друге игре. Сви разговори са децом су у целини забележени, а цртежи задржани.

У истраживању су учествовала деца средње узрасне групе (СУГ), рођена од 1.3.2013. до 28.2.2014. године и деца у години пред полазак у школу (ГППШ), рођена од 1.3.2011. до 29.2.2012. године вртића „Дечји луг“ ПУ „Звездара“. У истраживању је учествовало 47 деце, а сва деца су добровољно пристала на учешће. Структура узорка представљена је Табелом 1.

Табела 1
Структура узорка

	СУГ	ГППШ	Укупно
Девојчице	11	14	25
Дечац	10	12	22
Укупно	21	26	47

Истраживање је реализовано од марта до јула 2018. године. Обрада података извршена је отвореним кодирањем које је омогућило идентификовање и развијање категорија проистеклих из података добијених током интервјуа. Након тога,

израчуната је фреквентност категорија и поткатегорија, а добијени резултати анализирани према варијабли узраст.

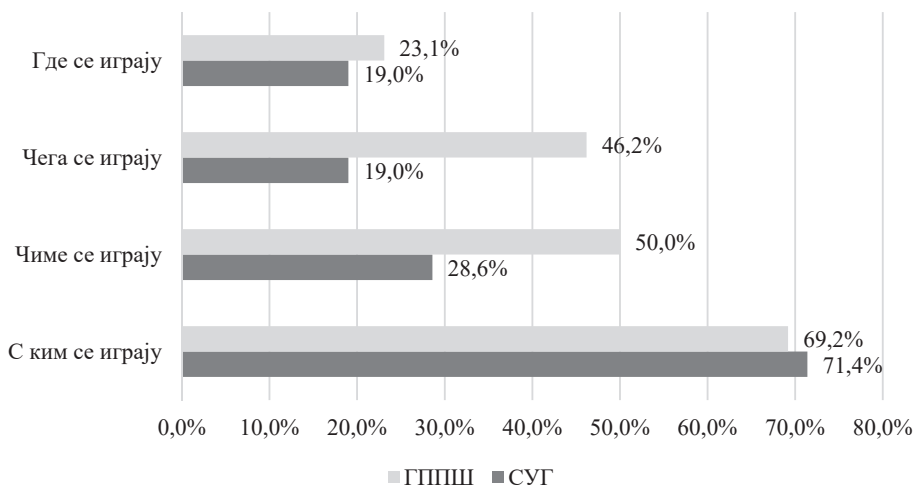
Резултати и дискусија

Елементи којима деца представљају своју игру и њихов значај

На самом почетку интервјуа, деца су објашњавала шта су нацртала. У њиховим исказима идентификована су четири елемента којима они представљају своју игру: са ким се играју (70,2%), чиме се играју (40,4%), чега се играју (34,0%) и где се играју (21,3%). Деца СУГ и ГППШ су у готово истој мери наводила с ким се играју, међутим, када су у питању други елементи, уочљиво је да су деца у СУГ у нешто мањој мери, а у односу на децу у ГППШ, наводила и чиме се играју и чега се играју (Графикон 1).

Графикон 1

Заступљеност појединих елемената игре у исказима деце према варијабли узраст



Значај који саиграчи имају у игри деце још јаче је изражен у одговорима деце на питање шта би радили када би њихови саиграчи желели да се играју неких других игара. Приближно две трећине деце (62,5%) одговорило је да би се радије играла са истим саиграчима, а других игара или другим материјалима, а приближно једна трећина (37,5%) одговорила је да би се играла истих игара или истим материјалима, а са другим саиграчима. На основу објашњења која су деца давала, може се рећи да су резултати овог истраживања потврдили констатацију произашлу из других истраживања (Breathnach et al., 2017; Theobald et al., 2015) да је деци веома важан квалитет друштвених интеракција у игри и однос пријатељства који су током времена развијали са одређеном децом.

- Да ли би се радије играла ове игре са неким другим дететом или нпр. слагала коцкице са твојом другарицом?

МТ6: *Са друјарицом.*

- Зашто ако волиш ову игру?

МТ6: *Зашто шћо волим да се играм са њом, јер је она добра и не свађамо се.*

- Да ли би се радије играла са В. неке друге игре или би играла ову са неким другим дететом?

НК6: *Са В.*

- Због чега се играш баш са В.?

НК6: *Он ми је најбољи друј.*

- Шта би радио када би П. желео да се игра неке друге игре, да ли би се играо коцкама или би се играо са њим друге игре?

ВЈ4: *Играо бих се са њим.*

- Зашто?

ВЈ4: *Зашто шћо смо ми друјари.*

На основу резултата приказаних Графиконом 2 може се уочити да се у ситуацији када саиграчи желе да се играју неке друге игре, деца СУГ се у нешто већој мери одлучују за исту игру али са другим саиграчима. Међутим, деца у ГППШ у знатно већој мери одлучују се да остану у игри са истим саиграчима када они желе да се играју неке друге игре. Делимичне разлике у доношењу ове одлуке између деце СУГ и деце у ГППШ могу се објаснити тиме да током предшколског периода дечја игра, с обзиром на социјални аспект, пролази кроз одређене промене од тзв. усамљене, преко упоредне до групне игре (Parten, 1932; Vasta et al., 2005). Како се после треће године повећава заинтересованост деце за игру са другом децом, деца СУГ воле да се играју у групама од двоје или троје деце, али састав ових група се често мења. Деца почињу међусобно да комуницирају и да се укључују у заједничку игру, али њихово играње у почетку није усмерено ка заједничком циљу. Са старијим узрастима, деца постају свеснија потреба и жеља друге деце и своје поступке усклађују према заједничком циљу чиме се ствара основ за јачање пријатељстава.

- Када би се В., К. и други В. играли неке друге игре, да ли би се играо са њима или би се добацивао са неким другим?

ПГ4: *Добацивао бих се са неким друјим. Волим да се добацујем.*

- А да ли би се пре играо са секама неке друге игре или маскенбала са неким другарима?

ВС4: *Маскенбала.*

- Зашто?

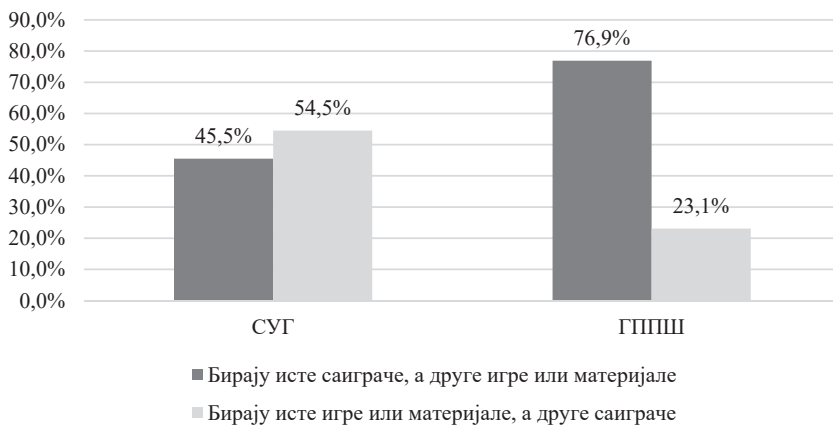
ВС4: *Зашто шћо шћага имам косћим.*

- Када би И. и Е. желеле да се играју неке друге игре, да ли би се ти играла Елзе или би се играла са њима.

МВ5: *Елзе, јер волим шљокичасће хаљине.*

Графикон 2

Избор деце између саиграча и игра/материјала према варијабли узрасн



Вршњаци и одрасли као саиграчи у дечјој игри

Највећи проценат деце (59,6%) је својим цртежом представило игру само са вршњацима, четворо је представило игру само са одраслим члановима породице (8,5%), док је двоје деце представило заједничку игру са вршњацима и одраслим члановима породице (4,3%). Значајан број деце је представило игру током које се сами играју (19,1%). У досадашњим студијама, које су се бавиле игром из перспективе деце о играма деце са животињама, није било речи. Међутим, у овом истраживању четири дечака је јасно представило игру са животињама (8,5%), док је још неколико деце у одређеном контексту помињало лептире, птице, прасиће па чак и замишљене мајмуне. Овакав резултат свакако не би требало да представља изненађење јер су за децу, која тек откривају свет у којем живе, животиње можда и његов најзанимљивији, најчудноватији, а веома често и најнежнији део. Са животињама деца развијају однос блискости и поверења и јачају своје самопоштовање и емпатију јер поред њих спознају своје снаге и могућности и уче да разумеју потребе и осећања других. Значајније разлике према варијабли узраст у дечјим исказима по овом питању се не уочавају.

- Због чега си се одлучио за игру са куцом?

ИВ6: *Зато што волим животиње, можда ћу добити и мацу ја ћу се играју и са њом.*

- Због чега ти је посебна ова игра?

ИВ6: *Због тога што сам срећан, осећам се лепо и јонашам се добро према куци, мазим је.*

НК4: *Нацрџао сам себе и љајку. Храним љајку и иџрамо се.*

– Чеге се играте?

НК4: *Иџрамо се љрскања воде и онда се џуримо.*

– Је л' је то права патка или играчка?

НК4: *Није иџрачка, љрава је.*

– Због чеге си се одлучио на игру са патком?

НК4: *То волим, љајкица је мекана и забавна.*

У резултатима претходних истраживања (Pavlović Breneselović, 2015) наводи се да деца највише воле да се играју са другом децом, али да воле и да се играју сама. Од укупно деветоро деце која су представила усамљену игру, двоје је такву игру представило у вртићу. Једна девојчица је рекла да је морала да се игра сама зато што је имала само једну луткицу, а друга јер више воли да се игра сама. Код куће деца се играју сама из различитих разлога – тада им нико не смета, могу да вежбају и буду бољи, смета им када се друга деца током игре љуте, играју се нечега што је тајна и што нико не сме да зна.

Када су у питању вршњаци као саиграчи у игри, нешто више од две трећине деце (70,0%) је представило игру са вршњацима истог пола, приближно једна четвртина (23,3%) је представила игру са вршњацима супротног пола, а најмањи број деце (6,7%) је представило игру са вршњацима оба пола. Међутим, током разговора деца се углавном нису фокусирала на пол вршњака са којима се играју. Само три дечака су током интервјуа на одређен начин скренула пажњу на нешто другачији став према игри са девојчицама јер се оне играју нечега што дечаци не воле и обрнуто. Овакав резултат се може објаснити тврдњом да се код деце предшколског узраста може јавити уверење да су полне улоге непроменљиве и апсолутне и да се, стога, поступци који одговарају супротном полу могу доживљавати као кршење друштвених правила, а да је такво уверење израженије код дечака (Vasta et al., 2005).

ММ6: *Волим да се иџрам сам, у својој кући. Тага ми ниједна девојчица ни П.(млађи брај) не смеџа. Закључам се у собу и нико ми не смеџа.*

– Зашто би ти девојчице сметале?

ММ6: *Девојчице љраве неке цвејове и неке сџвари које дечаци не воле.*

– А где играте фудбал?

СИ6: *Обично на неком сџадиону. Доџоворим се са груџарима и обично нас доведу родиџељи. Ту нема девојчица.*

– Зашто нема девојчица?

СИ6: *Девојчице не иџрају фудбал.*

– Када би се И. играла неке друге игре, да ли би се играо коцкицама или са њом друге игре?

ЗМ5: *Коцкицама.*

– Зашто?

ЗМ5: *Зайџо шџо ја волим сџјне коцкице, а она се некада иџра кухиње са девојчицама, а ја џо не волим.*

Истраживања говоре да деца воле када одрасли учествују у њиховој игри као партнери (Pavlović Breneselović, 2015). У овом истраживању само шесторо деце (12,8%) је својим цртежима одрасле представило као своје саиграче и свих шесторо је недвосмислено исказало задовољство због тога.

– Због чега си изабрао да се играш са мамом?

СЈ6: *Зашто што највише волим да се играм са њом.*

– Да ли се играш са неким другим кад мама има посла?

АЈ7: *Играм се са браћом и сестрама, али највише волим са мамом.*

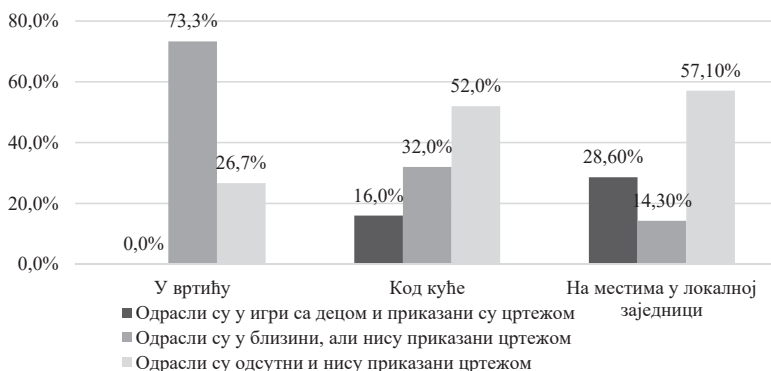
АО6: *Највише волим да се играм са ујаком, он уме добро да се игра. Лепо се слажемо, не свађамо се.*

ХК6: *Деда је више занимљив од бабе и хоће да се игра са нама.*

У највећем броју случајева деца саопштавају да одрасли нису присутни док се они играју (44,7%) или да су у близини, али да не учествују у представљеној игри и да зато нису приказани цртежом (42,6%). Према резултатима приказаним Графиком 3 одрасли су у веома малом броју случајева укључени у игру деце код куће, а нешто мало више у играма на одређеним местима у локалној заједници (ЛЗ). Према цртежима и исказима деце, а који се односе на изабрану и представљену игру у вртићу, одрасли, тј. васпитачице уопште нису укључене у дечју игру, а то јесте у складу са резултатима других истраживања (Homolák et al., 2020) која су показала да деца не виде васпитача као део игре. Већина деце која је представила своју игру у вртићу саопштава да су васпитачице у близини, док четворо деце једноставно саопштава да оне нису ту. Поред тога, чак четворо од укупно седморо деце која су представила своју игру на одређеним местима у ЛЗ такође саопштавају да одрасли нису ту. Овакви дечји искази наводе на претпоставку да само физичко присуство одраслих у близини деце док се играју за децу често нема никакво значење.

Графикон 3

Однос одраслих према дечјој игри из дечје перспективе



Двадесеторо деце је рекло да се током њихове игре одрасли налазе у близини. Петоро деце (од тога четворо које је представило игру у вртићу) је рекло да се одрасли, који се налазе у близини, само понекад играју са њима и то када их они позову, када им је потребна помоћ, када имају времена или онако успут. Осморо деце (од тога петоро које је представило игру у вртићу) је рекло да их одрасли који се налазе у њиховој близини само гледају или чекају. Седморо деце (од тога петоро које је представило игру код куће и двоје које је представило игру у вртићу) је рекло је да се током њихове игре одрасли баве другим пословима.

ДК6: *Играју се само деца, одрасли седе горе са мамом и ѿајом и ѿију кафу. Само их некад ѿозовемо – деду, ако ѿреба да дохвати лоту.*

ММ6: *Родишељи су у дневној соби, са њима се не иирам.*

НК4: *Мама и ѿаја су у кући, не иирају се са децом.*

– Где су васпитачице док се ви играте?

ТС6: *Некада се иира и васиѿачица, ми ѿо волимо. Ми је ѿозовемо, ѿа ако нема неки ѿосао онда се иира.*

ЈЋ5: *Ту су негде, не иирају се, седе и гледају децу.*

КЋ4: *Оне су ѿу (девојчица показује руком на сто, изван цртежа), раде нешѿо.*

Било да се ради о дечјој игри у вртићу, код куће или на местима у ЛЗ, резултати овога истраживања показују да су деца током игре у највећем броју случајева препуштена сама себи, па чак и у вртићу. У таквим условима осујећене игре, када изостаје подршка одраслих и размена идеја, искустава и доживљаја, деца најпре своју игру не доживљавају као нешто вредно, а затим у великој мери изостаје и могућност да у игри кроз заједничко истраживање, дељење, преговарање, одлучивање деца створе нешто што до сада није било у њиховом искуству, што им може помоћи да разумеју себе и свет који их окружује и делују у њему (Cutter-Mackenzie et al., 2012; Cutter-Mackenzie et al., 2014; Edwards, 2017; Krnjaja, 2012b; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Покретање и ток дечје игре

На основу исказа тридесеторо деце о изабраној и представљеној игри или о некој другој игри, прикупљени су подаци о томе на који начин се покреће дечја игра из перспективе саме деце. Највећи проценат деце (40,0%) тврди да управо они бирају или предлажу игру када се играју са другима. Нешто мањи проценат деце (33,3%) игру бира у договору са својим саиграчима, док веома мали проценат деце (16,7%) одлуку о томе шта ће се играти препушта другој деци. Двоје деце (6,7%) је рекло да понекад замоле васпитачицу да им предложи шта ће се играти, док је једно дете (3,3%) рекло да нико није предложио игру већ да су само „стали и почели“.

ДБ4: *Ја сам рекла ѿако и онда смо се иирали.*

ВС4: *Ја сам изабрао.*

ВЈ4: *Иирамо се ѿоја јер ѿоја волимо. Ја сам изабрао ииру, а он је ѿрисѿао.*

МТб: *Причале смо, њричале и онда смо се договориле и нисмо се њосваћале.*

АЊб: *Прво се договоримо шња ћемо да радимо, једна од њих две нешња ѡредло-жи ѡ онда одлучимо.*

МСб: *Андреа је рекла и ја сам ѡрисићала.*

На основу резултата приказаних Графиконом 4 може се уочити да деца СУГ у нешто већем проценту, а у односу на децу у ГППШ, тврде да управо они бирају и предлажу игру, док је за децу у ГППШ карактеристично да у нешто већем проценту, а у односу на децу СУГ, игру бирају у договору са својим саиграчима или да одлуку о томе препуштају другој деци.

Графикон 4

Бирање и ѡредлајање игре са друћима ѡрема варијабли узрасћ

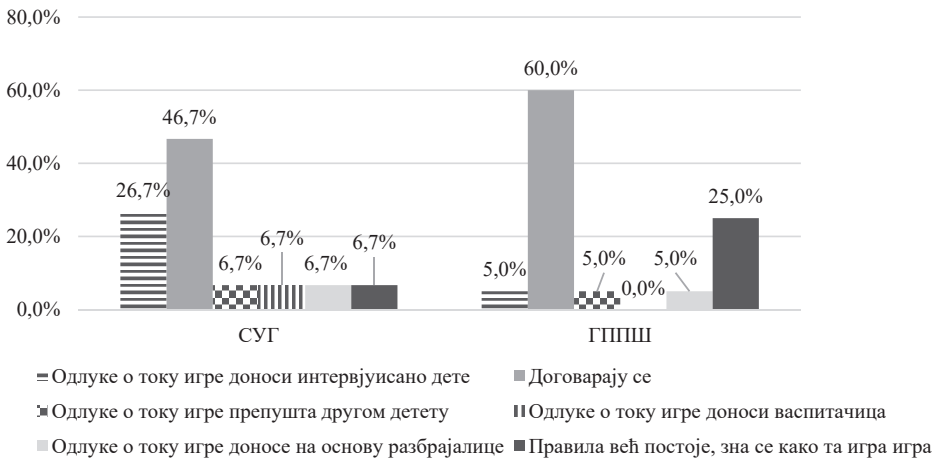


Податке о самом току изабране и представљене игре, односно о подели улога или дефинисању правила игре, у зависности од врсте саме игре, прикупљени су на основу исказа тридесетпеторо деце. Највећи проценат деце (54,3%) ове одлуке доносе у договору са својим саиграчима. Одређен проценат деце (17,1%) је рекао да правила већ постоје и да се већ зна како се конкретна игра игра. Нешто мањи проценат деце (14,3%) је рекао да одлуку о свему томе доносе они сами. По двоје деце је рекло да одлуку о томе препушта својим саиграчима или да такве одлуке доносе помоћу разбрајалице, док је само једно дете рекло да такве одлуке доноси васпитачица.

Резултати приказани Графиконом 5 показују да деца СУГ у нешто већем проценту, а у односу на децу у ГППШ, тврде да управо они доносе одлуке о току игре, док се деца у ГППШ у нешто већем проценту, а у односу на децу СУГ, договарају са својим саиграчима о току игре. Значајан проценат деца у ГППШ рекао је су да су правила њихове игре већ свима позната. Дете узраста око пете године верује да је једино његово мишљење исправно и није увек у стању да се стави у позицију другог, те социјално

пожељно понашање показује углавном онда када се мишљење других поклапа са његовим (Ковачевић, 2018). После шесте године дете је у стању да узме у обзир претпостављене мисли и осећања других и да прихвати да су она различита од његових, схвата да постоји потреба за договарањем и поштовањем договорених правила у игри и животу. Придржавати се договорених правила за дете овога узраста представља задовољство.

Графикон 5
Одлучивање о току игре према варијабли узраста



Према исказима деце, њихова игра се у највећем проценту (75,0%) завршава када дође време за спавање, ужину или сређивање собе. У овим ситуацијама одлуку о завршетку игре не доносе деца, већ се њихова игра завршава услед рутине које намеће режим дана у вртићу. Уколико су то наметнуте рутине, као што су сређивање собе пред ужину или спавање у вртићу, деца такве ситуације доживљавају врло често веома бурно што је у складу са резултатима других истраживања (Theobald et al., 2015), а одрасле доживљавају као особе које прекидају њихову игру. Такву констатацију у овом истраживању изнео је значајан број деце (27,7%). У исказима једне четвртине деце, игра коју су они изабрали и представили својим цртежима прекида се онда када они то одлуче, односно када сматрају да је крај игре, када им игра досади, када пожелe да се играју нечег другог (13,6%) или када се уморе (11,4%).

– До када траје ваша игра?

МТб: Док не кренемо у собу. Позове нас васпитачица.

– Да ли бисте се играле још да можете?

МТб: Да, једном смо направиле целу декорацију и све нам је пропало, Љ. је рекла „сређивање собе“, ужас!

– Зашто баш тада сређујете собу?

МТб: Ужина је.

– Рекла си да је то ужас, како се осећаш због тога што прекидаш игру?

МТб: Будем тужна, трудиле смо се да то направимо и онда морамо све да срушимо.

– До када траје ваша игра?

КЈб: Игра траје до сређивања собе.

– Зашто сређујете собу ако нисте завршиле игру?

КЈб: Иде ужина.

– Како се осећаш кад морате да прекинете игру и средите собу?

КЈб: Некада тужно, али шта да радим тако мора.

– До када траје твоја игра купања?

ЛЛб: Док ме баба и деда не виде, онда морам да затрпам рупу.

– Како се осећаш тада?

ЛЛб: Онда будем љут.

Учење у игри

Подаци добијени на основу исказа деце упућују на то да деца у овом истраживању учење у игри у највећој мери сагледавају у контексту саме игре, фокусирајући се на умења и вештине неопходне за очување саме игре. Деца објашњавају да им игра пре свега омогућава да науче нешто ново – како да се играју неких нових игара, односно како да се играју или раде нешто што се до сада нису играли нити радили (45,7%), а затим и да оно што већ знају, умеју или могу науче да раде брже (нпр. трче) или боље (нпр. хватају, бацају, цртају итд.) током игре (21,7%). Одређен проценат деце (17,4%) у својим одговорима о учењу у игри фокусира се на заједничку игру са другима, те учење у игри види као својеврстан процес размене искустава и знања о игри јер у игри они уче од других, али и други од њих могу да науче како се нешто игра. Три девојчице (6,5%) учење у игри виделе су као процес учења социјалних вештина. Једна девојчица је рекла да у игри може да научи и математику када кроз игру једни другима задају задатке, а један дечак је рекао да се у игри може научити да је потребно имати качкет када се игра напољу. Једна девојчица СУГ је рекла да се у игри не може ништа научити, а једна је покретима својих рамена показала да не зна одговор на ово питање. Иако су у највећој мери представљала своју отворену игру, деца у нашем истраживању, за разлику од резултата неких других истраживања (Cutter-Mackenzie et al., 2012; Cutter-Mackenzie et al., 2014), нису негирала присуство учења у игри. Међутим, њихова запажања о учењу у игри повезана су са њиховим искуством самог играња и тиме ограничена на знања и умења која се односе на конкретну игру, а у мањој мери се односе и на сарадњу као вештину коју уче током игре. Ови резултати се подударају са резултатима других истраживања (Pyle & Alaca, 2018; Theobald et al., 2015). Иако је утврђено да је окружење важна компонента дечјег

разумевања односа између игре и учења, присуство васпитача, начин његовог ангажовања и сарадња са децом у игри препознати су у истраживањима (Pyle & Alaca, 2018) као кључни фактори повезаности игре и учења. Да би се дечје виђење учења у игри могло проширити на феномене и ситуације изван игре, неопходно је сврсисходно укључивање одраслих у игру, а оно према резултатима нашег истраживања изостаје. Водећи рачуна о томе да не наруше игровни образац, одрасли својим начином играња отварају нове могућности за проширивање и продужавање игре, уводећи нове улоге, нове материјале, нове начине употребе материјала, нове просторе и сл. Проширивањем сценарија игре, одрасли на тај начин проширују и искуства деце и њихова размишљања о ономе што су искусила, што даље води ка изграђивању њихових властитих знања и теорија и разумевању света који их окружује (Worth, 2010).

Закључак

У тренутку примене нове програмске концепције предшколског васпитања и образовања Године узлета (Основе програма предшколског васпитања и образовања, 2018) дечјој игри се враћа место и улога коју она има у развијању и испољавању свих димензија добробити детета и активирању свих његових потенцијала. Вратити игру у вртиће и живот деце уопште свакако не значи препустити децу саме себи и оставити игру у тзв. природном стању, већ кроз довољно могућности за играње и заједничко играње са децом омогућити деци инспиративне ситуације, богате и разноврсне контакте са вршњацима, сталне делатне и духовне размене, изложеност узорцима стваралачког понашања и моделима понашања у односима са другима, а све с циљем развијања сложенијих сценарија игре и јачања и неговања посвећености игре у дужем трајању. Међутим, услед неразумевања потенцијала игре, одрасли стварају подвојеност између рада и игре што за последицу има изостанак њихове подршке игри и укључивања у игру. Из тог разлога, од изузетне важности су истраживања игре из дечје перспективе у различитим контекстима и то не само у оквиру научних пројеката, већ и истраживања практичара у контексту властите праксе ради прикупљања информација о томе шта деца воле да се играју и зашто, које просторе сматрају важним и чиме воле да се играју, како виде себе и друге у игри итд. и да своје начине подршке дечјој игри ускладе са оним што им деца говоре или показују о својој игри.

Резултати истраживања представљени у овом раду потврђују налазе ранијих истраживања да су деци у игри најважнији вршњаци. Из тог разлога, дечју игру је веома важно подржати тамо где су вршњаци, а то су дечји вртићи. Иако деца воле да се играју са одраслима, они су у дечјој игри присутни само у играма код куће, али и тада у веома малој мери. Деца не виде васпитаче у својој игри. Из дечје перспективе, време дечје игре у вртићу васпитачи у значајној мери виде као прилику за завршавање других послова. Ако нису заузети другим пословима, деца васпитаче виде као некога ко надзире њихову игру и брине о њиховој безбедности. Међутим, чак и тада игра се подређује одређеним свакодневним рутинама, које дечју разиграност у игри у тренутку трансформишу у осећања туге и беса. Резултати спроведеног истраживања показују да у нашој васпитној пракси изостаје квалитетна и од стране одраслих,

тј. васпитача подржана дечја игра у вртићима, а васпитач који не подржава и не проширује дечју игру у вртићу не може бити професионалан промотер дечје игре ни у ванинституционалном контексту. Међутим, одговорност за овакве резултате није само на васпитачима, већ на свим струковним, образовним и научним институцијама и удружењима директно укљученим у предшколско васпитање и образовање који овом питању морају посветити значајно већу пажњу у програмима иницијалног образовања и стручног усавршавања практичара, стручној литератури и научним и стручним дискусијама.

Иако резултати реализованог истраживања пружају драгоцене податке о игри из дечје перспективе, приликом сагледавања његових резултата и закључака треба узети у обзир и његова ограничења. Сама истраживачка техника цртања и интервјуисања, иако погодна за остваривање увида у перцепцију деце и њихова искуства, заједно са присуством непознате или релативно непознате особе у улози истраживача, представља за децу једну неуобичајену ситуацију у вртићу коју деца немају у свом искуству јер су истраживања ове врсте веома ретка у нашој васпитној пракси. Услед тога, деца своје учешће у истраживању ограничавају на давање одговора, а остаје отворен разговор између деце и истраживача током којег би се деца осећала слободнијом да изразе све оно што сматрају важним. У том смислу, учешће и сарадња истраживача, практичара и деце у неком наредном заједничком истраживању, реализованом у различитим контекстима васпитне праксе и са већим бројем деце, пружило би веће богатство података који могу бити драгоцени за унапређивање васпитне праксе и задовољавање њених стварних потреба.

Литература

- 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). *Психологија дечје игре*. 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). *Osposobljavanje za samostalno učenje*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: Ž. 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.

Примљено: 10.01.2023.

Коригована верзија примљена: 25.02.2023.

Прихваћено за штампу: 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?

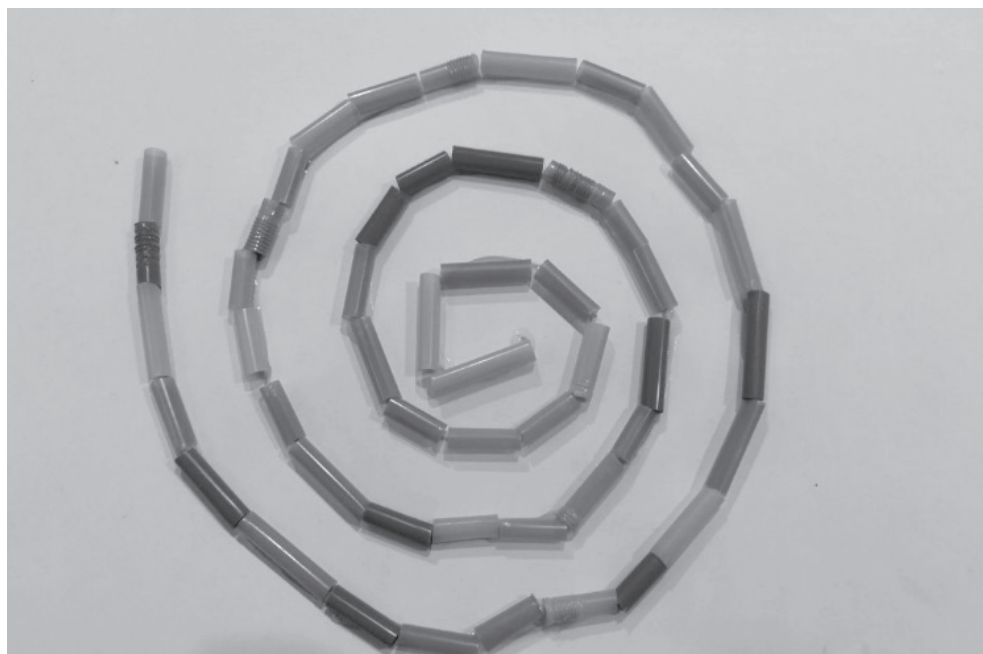
C: (*silently looks at drawings*)

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.
 (DJ)

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.

Примљено: 02.10.2022.

Коригована верзија примљена: 17.02.2023.

Прихваћено за штампу: 20.02.2023.

Грађење смисла: дигитални вртић у време ковид-19 изолације

Драгана Пуршевић

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

Невена Митранић

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

Апстракт Избијањем пандемије ковид-19, посебно у периоду изолације, дошло је до великих промена у образовању, у чему предшколско васпитање и образовање није остало изузетак. Највећа промена у образовању током изолације била је прелазак са живој контактној на дигиталној контексту у коме се учење одвијало. С једне стране, ово је довело до великог броја студија које су укључивале перцепције система, породице, наставника и васпитача, и њихове перцепције о образовању током изолације, али с друге стране, постојао је веома мали број студија које су биле фокусиране на перцепцију деце, а ниједна од њих није укључивала перцепцију деце предшколској узрасној. У овом раду смо настојали да мапирамо сав релевантни (бе) смисао искуства дигиталног учења у вртићу током 52 дана изолације ковида-19 у Србији. Тринаесторо деце из различитих делова Србије су били коистраживачи у овом раду, а консултациони су око конкретних тема као што су активности које су реализоване у периоду изолације и како су се успостављали односи са вршњацима и васпитачима у дигиталном окружењу. Настојали смо да успоставимо везе са могућим разлозима недоследности смисла и релевантности дигиталног учења не само за децу већ и за све актере образовања ослањајући се на квалитативни начин интервјуације података.

Кључне речи: предшколско васпитање и образовање; деачја перцепција; консултације са децом; дигитално учење; (бе)смисао.

Ефективно подучавање у зони наредног развоја ученика: Улога емоција¹

Милица Тошић Радев²

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

Ана Пешикан

Одељење за психологију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт *Да би ученик овладао новим обликом мишљења или новом вештином, према културно-историјској теорији Вијетској неопходна је интеракција са комитентнијом одраслом особом (наставником); ипак треба да буде у зони наредног развоја ученика; оба учесника треба активно да буду укључена у решавање задатка; да постоји интерсубјективност и да наставник фино подешава ниво подршке и контроле у заједнички формираној ситуацији рада. Зона наредног развоја углавном се (порешено) разматра као деловање у коинитивном домену, али се овај концепт не може добро разумети без уважавања афективних фактора у учењу. У овом раду анализиран је значај афективне интеракције у зони наредног развоја у културно-историјском процесу учењу уз повезивање налаза са резултатима новијих истраживања, који доказују да у сваком од аспеката ко-конструкције знања пресудну улогу имају емоције ученика/наставника и њихов зајамни афективни однос. На темељу наведених разматрања изведене су педагошке импликације.*

Кључне речи: *културно-историјска теорија, зона наредног развоја, услови ефективне подучавања, емоције и учење.*

¹ Рад је подржан од стране Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бројеви уговора 451-03-68/2023-14/200165 и 451-03-68/2023-14/200163) и припремљен у оквиру пројекта *Популаризација науке и научних публикација у сфери психологије и социјалне психологије*, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 300/1-14-6-01).

² milica.tosic.radev@filfak.ni.ac.rs

Увод

„...афекат[је] – алфа и омега, почетна и завршна карика, пролог и епилог читавог психичког развоја“ (Vigotski, 1996c: 233)

Према социо-конструктивистичкој концепцији Виготског, учење је процес конструкције знања кроз социјалну интеракцију. Општи генетички закон културног развоја Виготског каже да се свака функција у развоју појављује два пута: прво на социјалном нивоу, а након интернализације, и на психолошком, индивидуалном нивоу. Кроз социјалну интеракцију, која подразумева асистенцију компетентнијих особа из окружења, знак постаје организатор дететовог понашања и постепено прелази на унутрашњи план (Vigotski, 1996b).

Виготски је сматрао да процес учења може и треба да води процес природног развоја ученика и увео је појам зоне наредног развоја. Важан предуслов да учење доведе до развоја јесте његово одигравање управо у тој зони. Зона наредног развоја представља разлику између нивоа развоја вођеног учењем и нивоа природног непосредног развоја, без помоћи компетентније особе. Способности које ученик може да испољи у сарадњи са компетентнијим партнером, а не може у условима индивидуалног функционисања, јесу менталне функције које сазревају, које ће се интернализovati и постати део његове когнитивне структуре (Vigotski, 1996a). Задачи које ученик може да уради у сарадњи откривају његове потенцијале за развој и кроз ко-конструкцију се убрзава развој виших психолошких функција. У том контексту образовање представља значајан фактор развоја, који захваљујући школском учењу постаје организован, усмерен и осмишљен. Зато је поред филогенетског и онтогенетског развоја, образовање важна трећа линија развоја (Vigotski, 1977).

Циљ овог рада јесте теоријско разматрање улоге емоција у културно-историјском приступу учењу. Разрадом и анализом значаја афективне интеракције у зони наредног развоја, теоријске поставке су поткрепљене релевантним резултатима новијих истраживања и предложене су импликације за педагошку праксу.

Улога емоција у културно-историјском приступу учењу

Културно-историјски приступ учењу и развоју, познат и као ко-конструктивизам, пружио је потпуно нов поглед на учење и наставу, повезујући их са друштвено-историјским контекстом и наглашавајући на различите начине односе са другима.

Виготски је истицао да је знање ко-конструкција кроз интерсубјективност не само когнитивних већ и емоционалних трансакција (Vigotski, 1977). Према његовом мишљењу, афект и интелект нису два међусобно искључива пола већ две неодојиве менталне функције. Сваки систем налази се унутар релационог развоја са другим системима, па његове карактеристике потичу, уграђене су и појављују се и у осталим системима. У складу са тим, одвајање интелектуалне стране наше свести од њене афективно-вољне стране представља једну од основних и главних мана целе традиционалне психологије. „Свако ко од самог почетка одваја мишљење од афекта, заувек је затворио себи пут ка објашњавању узрока самог мишљења...“ (Vigotski, 1996b: 19).

Према теорији Виготског, личност детета је производ културног развоја кроз интернализацију културних оруђа (Vigotski, 1977). Иако се термин оруђе најчешће преводи као „когнитивно оруђе“, прикладнији превод оригиналног руског термина јесте „психолошка оруђа“. Наиме, гестови, језик, знаковни системи, као и људске емоције могу бити врста психолошких оруђа, која посредују у развоју виших психичких функција. Емоције развијене у одређеној култури могу да се користе као психолошко оруђе које унапређује процес учења и усмерава развој личности и укупни културни раст (Levykh, 2008). Емоције нису мање важан алат у развоју од мисли. Културни развој је увек активиран, праћен и прожет емоционалним развојем, па се „стицање вештина одређене културе не може одвојити од емоција и ставова према овим вештинама, или од емоција према одраслима и институцијама које их преносе“ (Oatley & Nundy, 1996: 259).

Овде је потребно нагласити да постоји јаз између типичног (западног) третмана емоција заснованог на искључиво личном искуству појединаца и културно-историјског приступа, који емоционални развој посматра у контексту историјски и културно успостављених пракси (Levykh, 2008). Емоције означавају релациони процес, ко-конструкцију између личности и културе. Оне су одређене друштвеном интеракцијом и обликоване људском комуникативном разменом (Mahn & John-Steiner, 2012).

Слично овоме, често је неадекватно разумевање концепта зоне наредног развоја: јединица анализе јесте интеракција између индивидуе и друштвеног контекста, али се друштвени контекст своди на когнитивну подршку у учењу (Gredler, 2012; Levykh, 2008). Последица овога је неадекватно разумевање социјалне условљености људских когнитивних процеса и посебно процеса наставе и учења. Виготски је сматрао да се овај концепт обраћа целој особи, да су људске емоције и жеље фундаментални део целовитог људског бића. Емоције имају важну улогу у трансформативној образовној пракси, па је неопходно фокусирати се на аспекте друштвене међузависности људску повезаност и брижну подршку – који подстичу развој компетенција. Виготски је нагласио емоционалне аспекте социјалне интеракције и њихов утицај на учење и сматрао да је проучавање непотпуно ако се људска потреба за емоционалним повезивањем не интегрише са потребом за знањем (Vigotski, 1996a,b,c). Социо-конструктивистички приступ учењу карактерише не само фокус на социјалну ситуираност учења него и схватање да су (мета)когнитивни процеси, мотивација и афективни фактори укрштени у учењу. Из ове перспективе гледано, учење није само стицање знања или усавршавање вештина већ процес когнитивног и афективног учествовања у интерсубјективној сарадњи (Sfard, 1998).

Критички осврт на улогу емоција у учењу и даљи развој идеје

Као што се види из претходног текста, творац и заговорници културно-историјске теорије имали су на уму значај афективне димензије у процесу обучавања. Ипак, када је реч о емоцијама, доступна литература сугерише да их је Виготски уважавао, али није детаљно разрадио (нажалост, није стигао) ни прецизирао њихову улогу, посебно не у оквиру концепта зоне наредног развоја (ЗНР).

Штавише, овај концепт је и предмет највећег броја критика. Између осталог, наводи се да је конструкт превише уопштен и нејасан, при чему не објашњава процес развоја, тј. механизам деловања зоне наредног развоја и не узима у обзир ученикову потребу за учењем и мотивационе факторе (Palincsar, 1998). Упитна је и практична примена концепта ЗНР, будући да би ефективно подучавање захтевало интензивну интеракцију један на један, за шта у школи не постоје услови. Прегледом литературе Марголис (Margolis, 2020) наводи да постоји само неколико практичних примера примене ЗНР концепта у образовној пракси, чији узрок лежи, пре свега, у чињеници да су Виготски и његови следбеници наглашавали развој ученика, а нису понудили ни разрадили прецизне и јасне препоруке за активности наставника.

Нео-виготскијански приступ је много већу пажњу посветио улози емоција, али углавном у раном развоју (нпр. Karpov & Karpov, 2005). Такође, следбеници Виготског су се много више бавили учењем у ЗНР и детаљније разрадили нове конструкте: „подупирање“ (Wood & Bruner), нова водећа активност (Cole), шегртовање (Rogoff) и преговарање о значењу (Wertch, према: Kovač Cerović, 1998). Ови конструкти нуде четири интерпретације основног механизма ЗНР. У њима се наглашава важност активности самог ученика, као и афективних елемената у учењу у ЗНР. На пример, Вуд и сарадници (Wood et al., 1976) наводе следеће важне задатке компетентнијег партнера у процесу подупирања (*scaffolding*): придобијање ученика за извршавање задатка, редукција степена слободe, одржавање дирекције, маркирање критичних својстава задатка, контролисање нивоа фрустрације, моделовање тока решавања. Улога емоција је важна у готово свим овим сегментима процеса подупирања: контролисање фрустрације је део емоционалне регулације, придобијање ученика и одржавање фокуса повезано је са његовом пажњом, а она је готово нераздвојива од емоција (Izard, 2009), док су за успешно моделовање тока решавања важни афективни атрибути наставника, попут сензитивности и ментализације, о чему ће касније бити више речи.

Иако су ови концепти много више имплементирани у образовној пракси, ни нео-виготскијански оријентисани аутори нису истицали, а ни детаљно разматрали, улогу емоција у процесу подупирања. Поред тога, савремени аутори наводе да они представљају донекле поједностављено и уско схватање ЗНР (Margolis, 2020; Smagorinsky, 2018). Наиме, суштина ЗНР односи се на тврдњу да она представља сложену целину, систем међусобно зависних елемената који укључују учеснике, артефакте и окружење/контекст и искуство учесника о њиховим интеракцијама унутар њега. „Учење у зони наредног развоја укључује све аспекте ученика – деловање, размишљање и осећање“ (Wells, 1999: 331).

Посебну пажњу заслужује концепт „проширене“ верзије ЗНР (Levykh, 2008), која укључује и људске емоције и жеље. Овај конструкт наглашава да је когнитивној и културној димензији ЗНР потребно додати и емоционалну димензију, а она драматично повећава број могућих путева у развоју и учењу. Аутор као пример наводи немогућност ученика да кроз осмишљену дискусију на часу учи у ЗНР. Разлог неуспеха може се објаснити когнитивним (нпр. недовољно развијеним способностима), или културолошким факторима (нпр. недостатак искуства у таквој врсти разговора), или узрок могу бити емоционални разлози, нпр. несигурност, анксиозност, преосетљивост на критику и ниска концентрација ученика (Levykh, 2008).

Будући да улога емоција у процесу обучавања у ЗНР није разрађена ни у самој теорији, готово да не постоје истраживања која би емпиријски проверавала и потврдила наведене теоријске поставке и тумачења социокултурне теорије. Значајан је налаз једног ретког, а домаћег, истраживања на ову тему у коме је установљено да је афективно-мотивациона подршка најзначајнији аспект социјалне интеракције која доводи до дугорочнијег напретка у интелектуалном функционисању (Vaucaal, 2003).

Један могући начин да се истакне улога емоционалних аспеката приликом ко-конструкције знања јесте анализа улоге емоција у неопходним предусловима за подучавање и учење у ЗНР.

Услови ефективног подучавања у зони наредног развоја

Асиметрична социјална интеракција у ЗНР представља одлучујући фактор развоја. Током социјалне интеракције компетентнија особа, у школском контексту наставник, обавља извесне активности служећи се културно потпорним средствима и на нов начин организује понашање ученика које на крају бива интернализовано. Ученик у интеракцију уноси своју неадекватну стратегију, а компетентнији партнер уноси своје разумевање задатка и своје адекватне стратегије.

Али, сâмо постојање асиметричне социјалне интеракције није довољан услов за учење. Да би социјална интеракција била развојно подстицајна, да би уз њену помоћ ученик формирао и интернализовао нову когнитивну способност, потребни су следећи услови (Vigotski, 1996a, b, c):

- а) ученик мора бити активан током интеракције;
- б) неопходно је да се формира заједничка активност учесника интеракције – интерсубјективност;
- ц) задатак који се решава кроз заједничку активност требало би да буде у зони наредног развоја;
- д) наставник треба да омогући ученику да постепено преузима контролу над стратегијом коју су заједнички формирали, тј. да омогући процес интернализације.

У недостатку истраживања која директно и детаљније испитују улогу емоционалних аспеката учења у сарадњи, у даљем делу текста биће приказани резултати новијих истраживања која наглашавају значај афективне стране сваког од четири издвојена предуслова ефективног подучавања у ЗНР.

Анализа улоге емоција у ефективном подучавању у зони наредног развоја: емпиријски налази

Активност ученика. Мотивација и емоције ученика веома су важни фактори који одређују степен ангажовања ученика и последично и њихов школски успех (Butz et al., 2015; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Putwain et al., 2018). С друге стране, емоције, мотивација и степен ангажовања ученика су неретко одређени квалитетним односом ученика са наставником (Moriña, 2019; Phung, 2017; Pishghadam et al., 2021; Rey et

al., 2007; Roorda et al., 2011; Wu et al., 2010; Xie & Derakhshan, 2021; Zhang, 2020). Према налазима једне новије студије, у већем броју предметних области потврђено је да позитивни односи између наставника и ученика, као и превага позитивних интеракција у односу на негативне, предвиђају ангажовање ученика (операционализовано кроз партиципацију, уживање и ниво аспирације) (Martin & Collie, 2019). Ово је у складу са основним поставкама једне од доминантних теорија мотивације – теорије само-детерминације (Ryan & Deci, 2000), која наводи да је поред потреба за аутономијом и компетентношћу, потреба за повезаношћу важна у постизању природне интринзичке мотивације за учење.

Новије студије покушавају да открију и потенцијалне посредујуће механизме у вези између емотивних аспеката процеса наставе/учења и степена активности ученика. У једној студији нађено је да позитиван однос наставник-ученик предвиђа већи степен активности посредством боље саморегулације код ученика, пријатније одељенске културе и климе, као и више академске мотивације код ученика (Froiland & Worrell, 2016; Hiver et al., 2021). У другој студији (Ruzek et al., 2016) као потенцијални медијатори између интензивније емоционалне подршке током интеракције наставник-ученик и ученичког ангажовања на часу издвојени су квалитетнији вршњачки односи и виши ниво аутономије код ученика.

Осетљивост за зону наредног развоја ученика. Да би асиметрична социјална интеракција заиста „повукла напред“ начин мишљења и развој ученика, компетентнији партнер мора да има способност да препозна сензитивни период у развоју неке функције код ученика, тј. да препозна период и домет његове ЗНР. Осетљивост наставника препозната је као кључна компонента која доприноси квалитету учења и повезана је са позитивним развојним исходима (Ko & Sammons, 2013; NICHD ECCRN, 2005; Van Manen, 2008). Сензитивност наставника је једини начин да се препознају потребе и могућности сваког ученика, да се ученик на адекватан начин мотивише и да му се пружи информације на начин који може разумети и у време када их може употребити. Наставник би требало да буде осетљив на сигнале које ученик шаље и да препознаје шта он покушава, као и шта може, а шта не може да уради.

Успешни наставници препознају различитост међу ученицима и поштују је, одговарају на различите потребе и могућности ученика (Тошић Радев, 2016; Тошић Радев & Пешикан, 2017), док неадекватна процена капацитета ученика и неадекватан приступ наставника води фрустрацији, стресу и смањеној мотивацији за учење, повећаном времену за решавање задатка, па и негативној слици о себи код ученика (Sharma & veer Singh, 2014).

Сензитивност наставника подразумева и добро познавање ученика, као и односа између ученика (њихових карактеристика) и специфичног контекста у одељењу. Сајзер (Sizer, 1999) наводи да ученике не можемо добро научити уколико их добро не познајемо. Да би наставници успешно обављали своје професионалне улоге, требало би да разумеју своје ученике, чему доприноси и когнитивни и емоционални аспект њихове емпатичности. Ко су ученици, којим су вредностима наклоњени, шта им је важно и релевантно у ситуацији наставе/учења сазнајемо управо пратећи њихове емоције (Op't Eynde et al., 2001).

Интерсубјективност у заједничком решавању проблема. Предуслов без кога нема учења јесте постизање интерсубјективности (Wertch, 1984), тј. заједничког разумевања задатка. Интерсубјективност подразумева да учесници у интеракцији почињу рад на задатку са различитим разумевањем, кроз међусобно усаглашавање значења и усмеравање пажње долазе до заједничке дефиниције задатка и имају исто разумевање окружења или контекста у коме раде. Другим речима, компетентнији партнер након што препозна сензитивни период у развоју неке функције ученика, требало би да буде осетљив на ученикове сигнале и да разуме шта ученик покушава, као и шта може, а шта не може да уради у датом тренутку, да разуме стратегију коју примењује ученик, да моделује своје сугестије и објашњења у односу на његову ЗНР и да прилагоди и језик да би успели да изграде заједнички образац мишљења (Rogoff et al., 2001). У једном чланку, Голдштајн (Goldstein, 1999) повезује интерсубјективност у ЗНР са брижношћу наставника и наглашава да је искрена брижност наставника, његова преданост и спремност да види ситуацију очима ученика основни предуслов постизања заједничког разумевања, као и да зависи од ранијег односа ученика и наставника, а подразумева и снажне обостране емоције.

Данас овај концепт можемо повезати и са процесом ментализације, који укључује препознавање, именовање и разумевање властитих и туђих менталних стања, укључујући и намере, жеље и осећања, која стоје у основи понашања (Fonagy & Target, 1997). Повезан са теоријом афективне везаности, овај концепт добија све већу примену у области педагошке психологије, посебно у превенцији вршњачког насиља, али резултати сугеришу да оснаживање капацитета за ментализацију наставника и ученика води и крупним променама у социјалним односима и школском постигнућу ученика (Fonagy et al., 2005).

Промовисање аутономије ученика. Са активношћу ученика повезан је још један предуслов ефективног подучавања у ЗНР – способност наставника да допусти све већу самосталност у раду ученика зависно од његовог овладавања новом вештином. Ово се може повезати са појмом сигурне базе, једним од основних концепата теорије афективне везаности, која последњих година наилази на снажан одјек и практичну примену у педагошкој психологији (Parker et al., 2016; Zsolnai & Szabó, 2020). Срж у успостављању сигурне везаности, али и промовисању истраживачког понашања, па и учења, јесте добар баланс између брижности и промовисања аутономије. Заправо, развој и учење захтевају брижног и осетљивог компетентнијег партнера (асиметрична интеракција), партнера који ће пружити могућност да ученици изразе своје мишљење, који је отворен према идејама ученика и, генерално, допушта ученицима већи степен аутономије и контроле властитог процеса учења. Резултати показују да ученици овакве наставнике доживљавају као осетљиве и проактивне у реаговању на њихове потребе (Oldfather & McLaughlin, 1993) и да овакав приступ доприноси квалитету односа са наставником и одељенској клими и стимулише унутрашњу мотивацију, одговорност за сопствено учење и ангажованост ученика на часу, што за последицу има и бољи школски успех (Jang et al., 2016; Núñez & León, 2019; Ryan & Deci, 2017).

Готово сто година након постулирања теорије, бројни нови концепти и налази истраживања илуструју значај емоција и емоционалних атрибута актера у процесу наставе/учења дефинисаног из угла социокултурне теорије. Иако ова истраживања нису тестирала социокултурну теорију, нити се сама теорија детаљније бавила емоционалним аспектима процеса учења и наставе, разрадом и анализом теоријских поставки о предусловима ефективног учења у ЗНР и њиховим повезивањем са данас доступном емпиријском евиденцијом, постаје јасно да бројни афективни атрибути наставника, као и свеукупно уважавање емоција у процесу сарадње, јесу кључни у подстицању ученика на активност, у препознавању ЗНР, „фином подешавању“ подршке наставника, која омогућава ученику да постепено, уз адекватну помоћ, интернализује нову вештину. Последично, наведена разматрања нуде бројне корисне импликације, а у наредном одељку навешћемо неколико кључних.

Практичне импликације

Истраживања показују да безбедно, сигурно, подржавајуће окружење позитивно утиче на постигнућа ученика (нпр. Dulaу, & Karadađ, 2017; Thompson & Wheeler, 2010) и да емоције утичу на сам процес ефективне конструкције знања, па је најдиректнија последица ових налаза њихова имплементација у програмима иницијалног и стручног образовања наставника. Квалитетан однос наставника и ученика једна је од карактеристика успешног наставника. Тако, на пример, наставничка вербална и невербална непосредност (енг. *immediacy*) један је од параметара афективне улоге наставника (Тошић Радев, 2016) и уско је повезана са учешћем ученика у настави/учењу и последично њиховим бољим школским постигнућем (Richmond et al., 2006). Вербална непосредност укључује употребу хумора, дељење личних искустава, коришћење имена особе којој се обраћа; а невербална одржавање контакта очима, осмех помоћу гестова, позитиван говор тела и сл. Поред овога, афективна улога подразумева и бројне друге афективне особине наставника као што су: прихватање различитости ученика, правичан однос према свим ученицима, веровање и очекивање да сваки ученик може да напредује, познавање ученика и елаборирање и култивисање ученичких емоционалних реакција на наставу и учеснике у њој (Тошић Радев, 2016). Општи правац развоја педагошке психологије и образовања у свету и све већа пажња која се придаје емоцијама (нпр. *Attachment aware schools program*, *Socio-emotional learning*, *The Creating a Peaceful School Learning Environment*, итд.) указују на то да би будуће наставнике требало учити о важној улози емоција у настави/учењу и омогућити им да развијају способност да стечена знања ефективно примењују у пракси (нпр. контрола и управљање властитим невербалним понашањем као наставника). Када погледамо стање код нас, о афективној улози наставника и улози емоција као фактора ефективног учења говори се веома ретко у курикулумима наставничких факултета и програмима који се баве образовањем у Србији.

Сви наставници, свих предмета, на свим образовним нивоима требало би да имају свест о тесној повезаности когниције и емоција у учењу и да постану умешнији у успостављању квалитетнијих односа са ученицима ради подизања квалитета знања

и умења са којима ученици излазе из школе. Ово укључује и оспособљавање наставника за развој социоемоционалних компетенција ученика/студената као једне од кључних компетенција за 21. век (Pešikan i Lalović, 2017). Будући да су емоције „суштински део проучавања мотивације“ (Meuer & Turner, 2002: 107), може се очекивати да уважавање емоција у настави допринесе подизању мотивације ученика за учење и интелектуални рад, што је један од проблема са којима се суочава наша школа (Ђурић, 2010). За имплементацију наведених препорука неопходне су и системске промене попут мањих одељења (која ће омогућити интензивнију педагошку комуникацију), сталности и континуитета наставног особља које ради са ученицима, већи број ван-наставних активности (Bergin & Bergin, 2009), као и промене у студијским програмима који образују будуће наставнике.

Природа педагошке интеракције наставника и ученика постаје актуелна и веома изазовна тема у истраживањима учења у онлајн окружењу (Farhan et al., 2019). Интеракција наставника и ученика мења се у онлајн контексту, на шта указују налази истраживања утицаја пандемије ковид 19 на образовање, осветљавајући недостатак комуникације са наставницима и ученичку критичну потребу за интеракцијом са њима (нпр. Sason & Kellerman, 2021; Yao et al., 2020).

Додатно питање које се отвара са уважавањем утицаја емоција у учењу/настави јесте питање евалуације у образовању. Професор Ивић у свом разматрању импликација теорија менталног развоја на процене исхода образовања залаже се за нови динамички модел евалуације по коме би се развој знања испитивао као макрорезултат знања (кроз више узастопних разреда) у којој је најзначајнији параметар квалитативни преокрет, квалитативна трансформација у развоју знања (Ivić, 1992). Према његовом мишљењу, ово би требало да допринесе побољшању еколошке валидности система евалуације образовних резултата. Пошто емоције имају значајну улогу у формирању знања, неки нови модели евалуације морали би уважавати и ове контекстуалне факторе у процени потенцијала за учење. Следећи даље ову линију, компетентност наставника у афективном домену требало би да постане део евалуације квалитета рада наставника, а и један од аспеката у вредновању рада школе као институције, будући да значајно утиче на формирање опште климе у школи и школског етоса.

Закључак

Виготски верује да нове информације и понашања „не могу постати трајни уколико нису интернализовани, а интернализација је могућа само у брижном и сигурном окружењу“ (Levykh, 2008: 97). Когнитивни процеси који се одвијају у одељењу основа су за разумевање само дела наставног дискурса, који се у потпуности може сагледати само ако се узму у обзир сви фактори који чине друштвени контекст у коме се интеракције одвијају. То заправо значи да је зона наредног развоја синтеза интелектуалних и емоционалних функција.

У овом раду указали смо на често занемаривану чињеницу да је улога емоција у процесу подучавања и учења у зони наредног развоја готово пресудна. Виготски

је то имао у виду пре сто година, а резултати нових истраживања из овог нашег века то недвосмислено потврђују. Ако је учење социјално по природи и ако је за учење нужан онај други да би покренуо учење, изазвао га и подржао, у тако схваћеном процесу асиметричне педагошке интеракције емоције су изузетно важан елемент, који утиче на природу интеракције и њене ефекте. Социокултурни приступ учењу и настави, поткрепљен резултатима савремених истраживања, сугерише да ученици кроз интеракцију са наставницима могу да формирају нове обрасце мишљења уколико су подстакнути на активност, уколико се успостави интерсубјективност у вези са задатком и ситуацијом учења, уколико одрасла особа осетљиво моделира своје сугестије и степен активности у односу на зону наредног развоја ученика. То заправо значи да друштвено, културно и историјски развијене емоције ученика и наставника, као и њихов међусобни однос, морају посредовати у успешном успостављању и одржавању зоне наредног развоја, да би она била ефективна. У пракси би ово значило да је тешко да ученик стекне нове информације и облике понашања у окружењу у коме се баш не брине о њему и социоафективним аспектима наставног процеса.

Пошто су емоционалне компетенције наставника и ученика нужан предуслов квалитетног образовања, јасно је да би њихов развој морао бити важна компонента иницијалног образовања наставника, које је данас већином оријентисано само на когнитивне аспекте наставе/учења.

Литература

- 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
- Ђурић, 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). *Образovanje 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. B., 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 definitons 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, 1*(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>

Примљено: 13.09.2022.

Коригована верзија примљена: 19.10.2022.

Прихваћено за штампу: 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.*

Контекстуални оквир и превенција синдрома сагоревања професионалаца у васпитно-образовним установама

Далиборка Поповић

Катедра за педагогију и психологију, Учитељски факултет,
Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици, Лепосавић, Србија

Весна Минић

Катедра за педагогију и психологију, Учитељски факултет,
Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици, Лепосавић, Србија

Радован Антонијевић

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

Айспиракџи Синдром сагоревања је широко проучаван феномен и налази се у истраживачком фокусу великог броја наука. Резултати истраживања показују надмоћности контекстуалних у односу на индивидуалне факторе за његов настајак и развој, али и одређене разлике у присућу проблема у различитим земљама. С обзиром на специфичности домаћих занимања, у оквиру којих се прекомерно и рад у васпитно-образовним установама, „домаћи“ су изложени највећем професионалном стресу и ризику од синдрома сагоревања. Циљ рада је сагледавање контекстуалних чинилаца у оквиру васпитно-образовног система који могу утицати на појаву и развој синдрома сагоревања, са освртом на аутопрофиле значаја и могућности превенције кроз промену организације рада. У раду се полази од сагледавања специфичности везаних за синдром сагоревања код стручњака домаћих професија, који су образовани за пружање помоћи и подршке другима. Након тога су интерпретирани увиди о видљивим или доживљеним последицама заослених у васпитно-образовним установама, скрећући пажњу на њихову рефлексију на развој и образовање појединаца и друштва, као и на ресурсе који могу бити у функцији инхибирања синдрома сагоревања. Закључци анализе ове проблема, сагледани кроз три нивоа превентивне праксе, указују на приоритетне системске задатке у циљу пружања подршке и помоћи заосленима у васпитно-образовним установама. У том смеру се могу сагледавати и педагошке импликације рада, јер могу утицати на расветљавање специфичности

синдрома сагоревања, његово препознавање у пракси и адекватно деловање у циљу превенције последица, најчешће кроз приказан модел самопомоћи.

Кључне речи: професионални стрес, домаћка занимања, синдром сагоревања, професионалци у васпитно-образовним установама.

Увод

Синдром сагоревања у професионалном раду подразумева стање настало као последица дуготрајне изложености професионалном стресу. Како је у основи овог стања исцрпљеност и фрустрација, то доводи до губљења интересовања за посао и смањивања ефикасности у раду (Schaufeli & Buunk, 2003).

Последице таквог стања први увиђа Фројденбергер (Freudenberger, 1980) и дефинише га као *burnout syndrom*, а највећи допринос у разумевању његовог теоријског и практичног приступа је дала Кристина Маслач (Maslach, 1982). Као социјални психолог на Универзитету Беркли, своја проучавања је засновала на темељима истраживања оних професионалаца који су у сталном контакту са људима (адвокати, полицајци, здравствени радници, психолози, учитељи...). Будући да је у основи наведених занимања пружање помоћи, она се називају помагачким професијама, јер поред тога што су у сталном контакту са људима, испред њих су постављени и високи емоционални захтеви и то уједно представља највећи извор професионалног стреса. Посматран као посебан аспект синдрома сагоревања, професионални стрес одликује присуство умора и исцрпљености код професионалаца чији је посао везан за различите кориснике (Kristensen et al., 2005) и узрокован психичко-емоционалним и физичким стресом (Lešić et al., 2009).

Запослени у васпитно-образовним установама (васпитачи, учитељи, педагози, специјални педагози, психолози, социјални радници...) у непосредном су контакту са различитим учесницима васпитно-образовног процеса (деца/ученици, родитељи, колеге...) и усмерени су на пружање разних видова помоћи и подршке било појединцима или групама. Брига за ментално здравље је део и њихове професионалне одговорности, те су у директној вези са питањем квалитета пружања подршке корисницима, деци и ученицима (Ajduković, 1996), али и са пружањем помоћи у савладавању њихових специфичних тешкоћа (Racijsaš i sar., 2007).

Поред наставе и учења, које захтева велико интелектуално ангажовање, професионалци у васпитно-образовном процесу су изложени и неким другим факторима стреса, посебно организационим. Поменимо „лоше понашање ученика, превелика количина посла, лоше радно окружење, неједнако радно оптерећење (у току недеље, месеца, школске године), изванредан број школских активности које обављају код куће, рад у сменама, неопходна тактичност и стрпљење у раду с ученицима и њиховим родитељима“ (Џабаркара, 2009: 268). Поред тога, популација са којом раде је веома осетљива, што их често води у конфликте са колегама или родитељима деце/ученика, а додатно су оптерећени и административним послом и специјализованим програмима (Hozo et al., 2015). С обзиром на све већу заступљеност ризичних фактора у професионалном контексту и изложеност стресу запослених у васпитно-образовним

установама, повећан је и ризик од професионалног сагоревања. С друге стране, сагледавајући њихову важност за унапређивање квалитета и ефеката васпитно-образовног рада, посебну пажњу треба усмерити на креирање модела превенције синдрома сагоревања ради очувања менталног здравља читаве популације.

Синдром сагоревања професионалаца помагачких занимања

О озбиљности појаве синдрома сагоревања на послу говори чињеница да је од 2019. године укључен у међународну класификацију болести и дефинисан као карактеристично психичко стање које настаје услед недостатка енергије или исцрпљености, повећане менталне дистанце од посла или осећаја негативности и цинизма у вези са послом, што је праћено смањењем професионалног успеха (WHO Mental Health, 2019).

Симптоми синдрома сагоревања код запослених у васпитно-образовним установама се јављају као:

- *физички симпџоми* – малаксалост, исцрпљеност, главобоља, бол у леђима и сл.;
- *емоционални симпџоми* – љутња, експлозивност, нервоза, проблеми у грађењу односа;
- *афективни и коинтивни симпџоми* – недостатак пажње, затвореност, преосетљивост, осећај губитка, песимизам (Dedić, 2005).

Сви наведени симптоми се читавају кроз стања физичке, емоционалне или бихевиоралне природе (Obrenović, 2014):

- хронични умор, немогућност успостављања здравог сна, слаб имуни систем, нагле промене телесне тежине, нивоа шећера у крви – *физички симпџоми*;
- изолација, досада, апатија, губитак животног смисла, доживљај безвредности, осећај губитка снаге, депресија, осећај беспомоћности – *емоционални симпџоми*;
- губитак концентрације, заборавност, експлозивност, претерана осетљивост на спољашње утицаје, негативан став према послу и људима, ригидност, проблеми у односима, окупираност послом, сукоби и распад пријатељства – *бихевиорални симпџоми*.

С обзиром на последице наведених симптома, цивилизацијски токови и потребе друштва временом су условљавали појаву све већег броја стручњака који ће из различитих аспеката деловати и усмеравати кориснике у правцу превазилажења тешкоћа и остваривања самоактуализације. Они су различитог нивоа и врста образовања, искуства, мотивисаности и професионалних капацитета за деловање у подручју међуљудских односа са задатком да доприносе ефикасном савладавању животних изазова особа којима помажу. Студије које се баве истраживањем менталног здравља указују на све већу преваленцију синдрома сагоревања управо међу запосленима на свим нивоима образовања (Brunsting et al., 2014).

Ајдуковић разликује три групе помагача. У прву групу сврстава професионалне помагаче који имају формално образовање за пружање помоћи и подршке, где припадају и запослени у васпитно-образовним установама (Ајдуковић, 1996). Другој

групи припадају помагачи који за то немају формално образовање, али су своје „помагачке компетенције“ развијали стручним усавршавањем и искуством. Трећу групу чине волонтери, који такође немају адекватно формално образовање, али желе помагати и за разлику од прве две групе помагача немају надокнаду за свој рад. Повећана друштвена потреба за помагачима из прве групе, постала је плодно тле за појаву и све већег броја (квази)помагача. Наведена чињеница представља опасност, јер су у основи њиховог рада и помагања имплицитне теорије, често без принципа научне заснованости, што импликује озбиљне последице по корисника помоћи. Такође, забрињава чињеница да различити маркетиншки потези имају велику утицајну моћ, посебно на рањиве људе којима је потребна помоћ или подршка у виду инстант решења, те смо сведоци ситуација да чак и родитељи често имају више поверења у помагаче ван васпитно-образовних установа, него оне који у њима раде са професионалним компетенцијама помагача. Таквој реалности, нажалост, доприносе и неки веома видљиви фактори из животне свакодневице, а у највећој мери друштвене мреже, на којима је доступно све што било ко објави улазећи у улогу помагача, лајфкоуча и стручњака за учење. Поред негативних последица које убрзо постају видљиве код корисника таквих услуга, то уједно може бити додатни извор стреса за запослене у васпитно-образовним установама. С једне стране до тога доводи осећај минимализовања њиховог значаја као професионалних помагача, а с друге стране то може довести до још веће исцрпљености због улагања више напора за исправљање онога у чему је „помагао“ (не)професионалац. Неповољан утицај и исти ефекат за корисника, као и за помагача без *burnout* синдрома, може имати професионални помагач са *burnout* синдромом који пружа помоћ, што импликује потребу правовременог (само)дијагностиковања и терапијског приступа проблему. Да би се постигли најбољи резултати, терапијски приступ је најбоље остваривати примарном превенцијом, која укључује активности у функцији инхибирања фактора који могу допринети развоју синдрома сагоревања, пре свега сагледавањем могућег деловања контекстног окружења на професионалца. Сваки професионалац је суочен са одговорношћу личног деловања, али свакако се не може сам изборити са свим стресорима, јер на организациони контекст и системске захтеве не може да врши утицај самоделовањем. У том смислу, важно је осветлити аспекте могућег личног деловања, аспекте у којима може деловати заједно са колегама или другим особама из окружења и аспекте на које се не може утацати, који су системски. На тај начин професионалац ће деловање моћи да усмери у правцу елиминисања ризичних фактора или ублажавања њиховог утицаја, без трошења енергије на факторе који нису у домену његовог деловања (нпр. недовољна цењеност професије у друштву, мале плате...). На факторе те врсте ваља деловати удружено, такође у мери која не исцрпљује појединца и доводи га до сагоревања.

Улога професионалног помагача је комплексна и захтевна, у односу на кориснике мора да одржава баланс између отворености и емпатичности с једне стране и држања дистанце с друге, а синдром сагоревања увек ремети баланс. Зато је услов за успешан и ефикасан рад помагача, према наводима неких аутора (Žižak, 1997), професионална компетентност која укључује професионална знања, професионалне

вештине и личне потенцијале, односно професионални интегритет који доприноси успостављању квалитетног, подржавајућег и искреног односа са корисником/корисницима.

Значајно је поменути да професионални помагачи, посебно запослени у васпитно-образовним установама, најчешће сами немају увид у то да им је потребна помоћ у превазилажењу синдрома сагоревања, а често је и одбијају, плашећи се потенцијалног губитка професионалног статуса и поверења сарадника и корисника (Ajduković, 1996). У том смислу, први корак и основе учења о превенцији синдрома сагоревања требало би да полази од процеса иницијалног образовања. Значај тог корака за образовање будућих помагача је велики не само из аспекта препознавање синдрома сагоревања и суочавање са њим, него и за стварање увида личне добробити и радне ефикасности, али и за непосредне кориснике помоћи (Dimitrijević i sar., 2011).

Осећај задовољства послом и сагоревање запослених у васпитно-образовним установама подједнако је важан сегмент и за запослене и за установу. Од професионалног деловања сваког појединца, зависи квалитет васпитно-образовног процеса и ефикасност школе, остваривање циљева васпитања и повезаност са друштвеном средином. С друге стране, професионално сагоревање и осећај незадовољства запослених, који се изражава кроз професионално деловање, у значајној мери умањује квалитет образовања. Да би се таква ситуација спречила или бар ублажила, потребно је посветити довољно пажње овом проблему и непрестано осветљавати значај сагледавања међусобног односа синдрома сагоревања и ефикасности васпитно-образовних установа, развијати свест запослених о препознавању овог проблема код себе и својих колега и тражити могућности колективне превенције синдрома сагоревања који доприносе повећању задовољства послом (Diri & Kiral, 2016).

Према истом извору, резултати истраживања показују да осећај задовољства послом или професионално сагоревање значајно одређују и ниво задовољства животом и обрнуто. Наиме, ове варијабле су у негативној зависности, односно ако се задовољство животом повећава, последице сагоревања се могу избећи, а ако се сагоревање повећава смањује се задовољство животом (Çapri et al., 2013).

Чиниоци који утичу на појаву и развој синдрома сагоревања код професионалаца у васпитно-образовним установама

Значајан податак за квалитетно функционисање васпитно-образовне установе је да умерени и позитивни односи између задовољства послом наставника утичу на бољу перцепцију пријатељства на послу, као и то да перцепције могућности за пријатељство наставника значајно и позитивно предвиђају њихово задовољство послом (Tuba & Erkan, 2020).

Наведени налази намећу питања која се тичу атмосфере и грађења односа и њиховог квалитета, било са децом/ученицима, колегама или родитељима, посебно ако се пође од претпоставке општег незадовољства запослених у васпитно-образовним установама и актуелним положајем у друштву (Popović i Anđelković, 2018). Истраживањем положаја наставника, добијен је податак да свега 20% испитаника из Србије

сматра да је просветна делатност цењена у друштву. У том смислу, отвара се и питање мотивисаности наставника за професионално усавршавање и могућу рефлексију и померање парадигме од поучавања ка учењу, питање остварености васпитно-образовних исхода и могућности праћења захтева који су испред друштва знања. Јер, професионалност опада растом незадовољства запослених у васпитно-образовним установама (Aydođmuş & Serçe, 2021), чему додатно доприноси професионално сагоревање које професионалци најчешће не увиђају или занемарују. Говорећи о значајности професије, о професионалном развоју, рефлексивности, ефектима професије, неретко се занемарују контекстуални услови који у све већој мери доприносе професионалном сагоревању, због чега професионалци нису у могућности да изразе професионалну компетентност.

Мета-анализа заступљености синдрома сагоревања код запослених у васпитно-образовним установама у 36 земаља, показала је присутност емоционалне исцрпљености код 38,29% испитаника, код 29,45% деперсонализацију, а њих 68,75% има осећај професионалне неефикасности и неостварености (García-Carmona et al., 2019). Резултати истраживања међу васпитачима запосленим у Србији, такође показују присутност синдрома сагоревања код више од једне четвртине испитаника, односно 27,1% и то 25,4% за лично сагоревање, 27,0% за сагоревање које је у вези са послом и 23,4% за сагоревање које је у вези са децом (Pireras, 2022). Поменути аутор наводи и истраживачки податак да је сваки двадесети испитаник имао симптоме анксиозности и депресије различитог интензитета, што додатно забрињава јер таква стања дестабилизује функционалност професионалаца и васпитно-образовног система.

Резултати истраживања показују велику заступљеност синдрома сагоревања и на узорку који су чинили лекари, чак до 70%, зависно од тога да ли је реч о високој емоционалној исцрпљености, високој деперсонализацији или осећају неефикасности и незадовољства послом (Lešić et al., 2009). Подаци такође показују и виши ниво сагоревања код запослених са вишим степеном одговорности и сложености посла (ортопеди у односу на лекаре опште праксе). Гледано из угла професионалних улога у васпитно-образовним установама и зависно од сложености посла без обзира на позицију, може се претпоставити да су најизложенији стресу и најисцрпљенији они који раде са децом/ученицима којима је потребна додатна подршка у односу на типичну популацију деце/ученика. Будући да актуелна образовна политика и законска легислатива подржавају инклузивни приступ у образовању, сви запослени су уз знатне разлике, свакодневно изложени стресу, који је праћен осећајем некомпетентности и беспомоћности. Такво стање проистиче из низа неповољних контекстуалних услова и неадекватних ресурса за подршку инклузивном приступу у образовању и може бити узрок исцрпљености и развоја синдрома сагоревања.

У којој мери ће бити изражено задовољство послом или синдром сагоревања код запослених у васпитно-образовним установама, зависи свакако и од индивидуалних фактора: професионална очекивања, социјални статус запосленог, радно искуство, ниво образовања, старост, пол, али и организационих, као што је висина плате, оствареност права, сигурност, могућност напредовања, атмосфера у установи/колеktиву, услови рада, односи са колегама и надређенима (Akman, 2018). Без

обзира на доминантно порекло настанка, последице синдрома сагоревања се по правилу рефлектују на однос са децом/ученицима, пре свега јер им запослени у васпитно-образовним установама са високим нивоом стреса пружају мање квалитетну образовну подршку, имају мањи ауторитет, емоције и емпатију (Sandilos et al., 2018).

Значајано је поменути и податак истраживања наведених аутора да учешће у програмима стручног усавршавања умањује негативну повезаност између професионалног стреса и емоционалне подршке деци/ученицима. Та чињеница се може посматрати у светлу потребе запослених у васпитно-образовним установама да професионалну компетентност оснаже и потврде кроз програме стручног усавршавања, што доприноси смањивању несигурности, стреса, сагоревања и коначно професионалној сатисфакцији због постизања бољих васпитно-образовних исхода. Сходно томе, професионално усавршавање може представљати значајан заштитни фактор синдрома сагоревања.

Чести проблеми (не)финансирања учешћа у програмима стручног усавршавања у нашој земљи, могу додатно развијати несигурност и осећај беспомоћности код наставника, као и смањење захтева за обавезним учешћем у програмима стручног усавршавања, јер актуелни *Правилник о сѝалном сѝручном усавршавању и напредовању у звање наставника, васпитача и сѝручних сарадника* („Sl. glasnik RS“, br. 109/2021) предвиђа свега осам сати годишње стручног усавршавања запослених у васпитно-образовним установама. Освртом на изложене податке, који говоре у прилог стручног усавршавања као значајног ресурса у превенцији синдрома сагоревања, смањивање захтева за стручним усавршавањем може оставити значајне последице. Иако запослени у васпитно-образовним установама могу бирати да похађају и више програма и већи број сати, то често омета немогућност финансирања, које већ јесте препознато као ометајући фактор професионалног развоја. Пожељно је стога да доносиоци одлука о стручном усавршавању преиспитају могућности за прихватање ефикаснијег модела, који може мотивисати професионалце у васпитно-образовним установама на професионални развој, чиме се може значајно доприносити заустављању професионалног сагоревања.

Организација рада, атмосфера и комуникација у функцији синдрома сагоревања

Сагоревање на раду се углавном јавља код професионалаца који су континуирано изложени психосоцијалним стресорима на радном месту и испољава се када особе које су посвећене свом послу увиде да њихово ангажовање није било довољно за постизање жељених циљева и резултата. Поред тога до њега могу довести или га појачати и ванпрофесионални догађаји. Изложеност дуготрајном стресу и фрустрацијама које су изазване напорима свакодневног живота, конфликт двоструких улога уз додатак неефикасних стратегија запослених у раду са корисницима такође доводе до сагоревања на раду (Dedić, 2005). Истраживања на ову тему базирају се углавном на контекстуалне факторе који могу да узрокују проблем, а велики број аутора проналази узрочника овог проблема конкретно у организационој структури

и начину рада (Maslach et al., 2001). Једна од важних одредница настанка синдрома сагоревања су и међусобни односи запослених, односно присуство емпатије и квалитет радне климе унутар установе.

Ако се говори о слици идеалног радног контекста, најпогоднијег за остваривање професионалних потенцијала и компетентности, што је значајно из аспекта професионалног задовољства и успеха у раду и постигнућа деце/ученика, то је контекст у коме доминира пријатна атмосфера, без сталних притисака и рокова који морају да се испоштују, као адекватна надокнада за рад.

У васпитно-образовним установама најчешће је присутан велики број деце/ученика у васпитним групама/одељењима (често и преко норматива), што такође узрокује смањење професионалних перформанси и квалитета атмосфере у установи, пад образовних постигнућа и појаве проблематичних понашања и уједно појачава синдром сагоревања професионалаца у васпитно-образовној установи. Такође, конфликти било професионални или ванпрофесионални и притисци надређених могу бити значајни предиктори овог проблема. Интересантан је истраживачки податак да посвећенији учитељи имају мањи степен изгарања или се лакше суочавају и боре са њим (Benevene & Fiorilli, 2015). Исти аутори долазе до резултата да учитељи у католичким школама (које називају учитељима лаицима) имају мањи степен изгарања од учитеља у јавним школама и тај податак објашњавају подацима, до којих су дошла нека ранија истраживања, да религија знатно утиче на ниво деперсонализације. Са становишта педагошке теорије и праксе, може се претпоставити да ипак професионални помагачи, који припадају првој групи према Ајдуковићу (Ajduković, 1996), имају развијенију професионалну одговорност, чији су корени дубоко у формалном образовању, те самим тим и виши ниво стреса и бриге за професионална постигнућа и одговорност.

Обим посла ван непосредног рада са децом/ученицима, контрола, награде, казне, локална заједница, вредности, поштовање и признавање професионалних постигнућа представљају такође факторе који могу довести до професионалног задовољства или сагоревања. Велики изазов и тежак задатак за професионалце је довођење фактора у равнотежу, јер „превише свега“ доводи до сагоревања, док „мањак свега“ може одвести у стање монотоније и незаинтересованости за посао. Такође, дисбаланс расположивих ресурса и професионалне компетентности има протективни карактер за развијање синдрома сагоревања. Неопходна је уравнотеженост професионалне одговорности са професионалним ауторитетом, а систем везан за похвале, награђивање и кажњавање у колективу мора да буде доследан и без селективне попустљивости, како би се развио и одржавао осећај припадности професионалца колективу. Чести сукоби услед дисбаланса између личних аспирација професионалаца и вредности које владају у установи у којој ради, као и изолованост од других људи такође утичу на грађење неповољног контекстуалног оквира. Све наведено представља резултат колективне професионалне одговорности и подсећање да сваки појединац може утицати својим чињењем или нечињењем на њих, али их не може самостално ни подржати ни зауставити. Зато је важан тимски рад и лидерство на свим професионалним позицијама (директор, стручни сарадник, наставник,

учитељ, васпитач) и поштовање индивидуалности других све док она иде у сусрет остваривању професионалних задатака. Онда када дође до неадекватне расподеле и вредновања рада, различитих финансијских примања, долази и до конфликта у колективу и циничних ставова (Leiter & Maslach, 2005), што условљава незадовољство и доводи до умора и исцрпљености.

Као што је већ напоменуто, у сусрет настанка синдрома сагоревања иду и неке индивидуалне карактеристике професионалаца запослених у васпитно-образовним установама (Јовановић *et al.*, 2021). То може бити висок степен перфекционизма и очекивања, као и нереална слика о себи и професионалним компетенцијама, што често долази у несклад са системским захтевима и организационим факторима.

Синергија неповољних индивидуалних и контекстуалних фактора доводи до дисбаланса, а такво стање даље води у амбивалентан однос према послу и неретко се јавља емоционални замор и исцрпљеност. Смањена професионална компетентност, условљена таквим стањем, доводи до неразумевачког односа према сарадника и корисника, што почетно условљава привидни осећаја смањене вредности и личног постигнућа, који касније постаје објективан.

Теорија очувања ресурса, која говори о самодорађивању ресурса чак и када су радни услови неповољни, тврди да професионалци могу и морају бити фокусирани на мобилисање личних ресурса. На првом месту то је високо самопоуздање и ангажованост у послу која доводи до остваривања проактивне интеракције са професионалним контекстом и тако ствара додатне или утиче на оснаживање постојећих радних ресурса (Тодић Вујчић, 2019). Улагање велике количине енергије у рад не може бити неограничено ако изостаје професионална сатисфакција, те професионалац у неком тренутку исцрпљује своје ресурсе услед рада са корисницима и долази до когнитивне истрошености, емоционалне исцрпљености и замора (Schiffman, 2005).

Професионалци у васпитно-образовним установама свакодневно су усмерени на рад са великим бројем деце, колега и родитеља, те остварују различите врсте интеракција са њима, ступају у конфликте и решавају различите врсте проблема. Такве ситуације додатно захтевају повећање одговорности и емоционалног напора, што организам препознаје као стрес, а уз њихова честа понављања може доћи до латентних или видљивих поремећаја, који се манифестују најчешће у виду анксиозности и постепеног развоја синдрома сагоревања (De Stasio *et al.*, 2017).

О професионалном стресу се може говорити уколико је резултат дешавања у радној средини, а синдром сагоревања представља резултат дејства хроничног професионалног стреса. Извори стреса у образовној професији, према резултатима истраживања, често произлазе и из: суочавања с потешкоћама у учењу и понашању деце/ученика, сукоба са колегама, захтевне администрације и неадекватне подршке, тешкоћа у односима с родитељима, кратких рокова, недостижних очекивања и слично (Brunsting *et al.*, 2014). Неке студије показују да запослени у основној школи имају већи степен сагоревања од запослених у средњој школи (Herman *et al.*, 2018), а постоје и разлике с обзиром на врсту образовних потреба деце/ученика са којима раде (Marić *et al.*, 2021). Како је већ претходно напоменуто, виши ниво изражености синдрома сагоревања имају професионалци који раде са децом/ученицима који имају аутизам, него они који раде са децом/ученицима са интелектуалним тешкоћама,

физичким инвалидитетом и оштећењем слуха. Ради бољег разумевања стања коме доприноси синдром сагоревања у васпитно-образовним установама, ваља нагласити да се од стреса разликује и по томе што има слику пролонгираног поремећаја, карактерише га одбацивање одговорности, безосећајност, емотивна отупелост, исцрпљеност која се односи на мотивацију, деморализација, присуство беспомоћности и безнађа, често води у отуђење, депресију, повлачење у себе и успоставља доживљај да живот није вредан (Obrenović, 2014).

Закључак

Етиологија синдрома сагоревања на раду је веома комплексна и одређују је различити чиниоци конкретизовани за сваку појединачну професију. Ипак, сматра се да, независно од конкретне професионалне делатности, продужени „негативни стрес“ представља кључни фактор у настајању синдрома, праћен шаблонизованим активностима, ходом утабаним стазама и демотивизацијом због непостизања жељених резултата насталих као последица нереалних очекивања. Нит која повезује факторе синдрома сагоревања код професионалаца помагачких занимања је емоционална захтевност и усредсређеност на међуљудске односе. Предуслов професионалног успеха помагача је међусобна зависност личног интегритета и професионалне компетентности, што је уједно и ометајући фактор идентификовања присуства и последица синдрома сагоревања, ако је у дисбалансу.

У раду на превенцији синдрома сагоревања, значајно је познавати контекст и дешавања у васпитно-образовној установи и идентификовати факторе који могу довести до краткорочних или дугорочних незадовољстава, која наизглед могу бити безначајна, али видљива на нивоу менталног здравља. На тај начин би било могуће јасније сагледати улогу „ситних стресова“, који се акумулирају и формирају незадовољство које временом прераста у оштар, интензивни и хроничан стрес са којим се запослени у васпитно-образовним установама суочавају зависно од индивидуалних карактеристика личности. Сходно томе, важно је сагледати личне снаге и слабости, али и имати „критичког пријатеља/колегу“, који ће указивати на појавне знаке синдрома сагоревања.

У ситуацијама професионалног сагоревања, могу се користити различите стратегије превладавања, а обухватају активности у три домена превенције:

- примарна превенција – предузимање активности које онемогућавају манифестацију синдрома сагоревања,
- секундарна превенција – када су у назнакама симптоми сагоревања,
- терцијална превенција – када је синдром сагоревања опажен и евидентан, те се реализују активности у циљу отклањања последица.

Циљ сваке од наведених стратегија је да пружи помоћ професионалцима, укључивањем заштитних фактора на различите начине, у различитим тренуцима и трајању. Иако деловања фокусирана на когнитивне функције, опуштање и физичке активности могу врло брзо дати видљиве резултате, често као и код превенције у другим областима, помоћ и самопомоћ најчешће уследе када је професионалац у терцијалној фази синдрома сагоревања.

С обзиром на значај подршке међу професионалцима у васпитно-образовном систему, различите врсте колективних активности на нивоу васпитно-образовне установе, као део примарне или секундарне превенције, могу имати позитивне ефекте на развијање заједништва, синергије и посвећености међу професионалцима, а њихов најзначајнији ефекат из аспекта превенције синдрома сагоревања би се видео на нивоу препознавања и идентификовања проблема у почетној фази.

Промене у радном окружењу и унутар саме организације такође могу имати важну улогу, али нису у домену искључиво личног деловања професионалца, већ се могу вршити заједничким снагама. Према резултатима претходно наведених истраживања, као ресурси примарне превенције синдрома сагоревања професионалаца у васпитно-образовним установама посматрају се и похађање програма стручног усавршавања, затим успостављање баланса током пружања помоћи и грађења односа са децом/ученицима, њиховим родитељима и колегама, као и снажнија професионална компетентност у свим доменима.

И док се на системске и организационе факторе не може аутономно деловати, када је реч о индивидуалним факторима виђеним као ризик за појаву синдрома сагоревања и те како је могуће. Један од начина почетне самопомоћи јесте анализа ситуација и дешавања на послу, идентификовање стресних ситуација и осмишљавање начина за превазилажење или ублажавање стреса. Након тога, пожељно је радити на процесу развијања самоконтроле, одговорности и самопоштовања, балансирања рада и одмора, структурирања времена, одређивање приоритета током радног дана, изради плана рада, постављању граница, самоохрабривању, сарадњи са колегама, градити позитивне односе и чинити колико је могуће све оно што доприноси смирености и изазива задовољство у професионалном и животном контексту.

Ипак и поред свих напора појединца да модификује ризичне индивидуалне факторе за појаву синдрома сагоревања, он се може манифестовати, а тада треба приступити терцијалној превенцији. У том процесу учествује „носилац синдрома сагоревања“, као и сви остали из колектива и породице који могу допринети слабљењу или анулирању фактора који изазивају континуирани стрес, суочавању са проблемом, емоцијама и последицама. Процес терцијалне превенције је по правилу дуготрајан и захтева континуирану посвећеност и разумевање професионалца који се сусрео са синдромом сагоревања услед рада у васпитно-образовној установи, због чега је од изузетног значаја примарна превенција.

Литература

- 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=aULy73yIxyBGS8fPPF_Fjg&no=ZHExdpDSEi5I_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.
- Čapri, 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>
- Čabarkapa, 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, H., 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. Stojiljković, 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>

Примљено: 30.08.2022.

Коригована верзија примљена: 09.03.2023.

Прихваћено за штампу: 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.*

Породична емоционална експресивност као основа емоционалног васпитања у породици¹

Марина Матејевић²

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

Драгана Димитријевић

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

Апстракт У раду се разматра проблем породичне емоционалне експресивности и значај који има за емоционално васпитање у породици. Емоционална експресивност се објашњава као начин на који чланови породице изражавају позитивне и неаитивне емоције у интеракцији са децом, тачније као уопштена тенденција родитеља да изражавају емоције у породици. Циљ овог рада је утврђивање емоционалне експресивности породица и сагледавање разлика у односу на социодемографске карактеристике (пол деце, структура породице, образовни статус родитеља и радни статус родитеља). Субјекти испитивања су били родитељи деце узраста 7 – 11 година. Као инструменти у испитивању коришћена је скала породичне експресивности FEQ (Halberstadt, 1986). Оштри налази испитивања потврђују да је у породицама најучесталија експресивност позитивно-субмисивних емоција, затим позитивно-доминантних док се неаитивне емоције испољавају рећко до повремено. Добијени подаци указују да се емоције које припадају категорији позитивно-субмисивних учесталије испољавају у једнородитељским породицама и породицама у којима су мајке зајослене. Приказани резултати указују на значај породичне експресивности за емоционално васпитање у породици, јер деца ојонашањем својих родитеља уче како да изражавају своје емоције.

Кључне речи: породична емоционална експресивност, експресивност позитивних емоција, експресивност неаитивних емоција, емоционално васпитање.

Увод

Емоционални развој детета почиње од најранијег узраста и условљен је биолошким основама али и социјалним условима, који се огледају у породичним околностима,

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

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

интерперсоналним односима, различитим утицајима васпитно-образовних установа и ситуацијама са којима се дете сусреће током свог развоја. Када је реч о породици, важно је указати на теорију привржености (енг. attachment theory) која се односи на емоционалну повезаност са другом особом, при чему се прва приврженост јавља са мајком, а затим и са другим блиским особама (Ainsworth, 1969). Потреба за приврженошћу се изражава од најранијег узраста испољавањем емоција (плач, осмех), а од начина на који блиске особе одговарају на ту потребу зависи какву ће слику дете креирати о себи и о другима. Теорија привржености је значајна у контексту разумевања респонзивности родитеља и емоционалне експресивности породице, као и утицаја на емоционално васпитање у породици.

Емоционално васпитање обухвата искуство и инструкције које подстичу развој знања о емоцијама са нагласком на васпитање пажње и разумевање значења емоционалног понашања (Buck, 1983) и посматра се као димензија васпитног процеса која се бави осећањима, уверењима и емоцијама ученика, укључујући бригу за њихов лични и социјални развој, развој међусобних односа и социјалних вештина (Lang, 1998: 4). Када је реч о емоционалном васпитању у породици, током теоријске анализе доступне литературе, често смо наилазили на термин социјализација емоција у породици (Bai et al., 2016; Denham et al., 2017; Mirabile et al., 2018).

Социјализација емоција у најранијем узрасту се протеже ван интерактивног породичног окружења, доприноси разумевању емоција код деце и предвиђа општу социјално-емоционалну компетентност. Начин на који родитељи реагују на емоције деце, како их уче о емоцијама, доприноси развоју емоционалне али и укупне социјалне компетентности (Denham, 1994). Уједно, емоционална компетентност се посматра као исход емоционалног васпитања (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2012) што даје основу за повезивање ових концепата.

Концептуализацију већине досадашњих података о социјализацији емоција у породици проналазимо у хеуристичком моделу родитељског понашања где су идентификована три начина на који родитељи социјализују емоције своје деце: реакције родитеља на емоције деце; родитељска дискусија о емоцијама и родитељска експресивност емоција (Eisenberg et al., 1998). Деца од својих родитеља уче како да изражавају емоције, а један од најважнијих начина јесте опонашање. Деца опонашају изражавање емоција својих мајки и већ са шест месеци преузимају типичну емоционалност мајке (Čudina i Obradović, 2006), што указује на значај емоционалне експресивности породице за емоционално васпитање у породици.

Емоционална експресивност породице утиче на понашање деце креирањем атмосфере која обликује понашање деце и подстиче социоемоционални развој (Darling & Steinberg, 1993). Потребно је да деца у породици схвате да су све емоције прихваћене, али не и сви начини њиховог испољавања, да је у реду осећати тугу, бес, незадовољство, али није у реду нпр. ударати друга услед беса (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2012). У фокусу овог рада је емоционална експресивност породице јер је експресивност емоција у породици и ситуације у којима се одређене емоције јављају полазна основа за разумевање емоционалног васпитања у породици.

У проучавању емоционалне експресивности породице не можемо да изоставимо карактеристике савремене породице. Породице се сусрећу са многим изазовима, један од њих је припремити дете за живот у савременом друштву које често ставља децу у ситуације стреса и психолошких притисака, суочава их са отуђеношћу, осудом и многим другим ситуацијама које изазивају различите, често бурне емоционалне реакције. У зависности од културног и образовног нивоа породице, као и способности родитеља да прихвате и реализују васпитну улогу, зависи да ли ће породица као средина за развој детета бити подстицајна и оптимална или ће бити спутавајућа и ограничавајућа. Уважавајући све поменуто, у овом раду породица је сагледана кроз социо-демографске карактеристике као што су структура породице, образовни статус родитеља, радни статус родитеља и пол детета.

Емоционална експресивност породице

Емоционална експресивност представља спољашњи израз емоција и обухвата све начине испољавања, уважавајући и фацијални, и вербални, и гестикулативни. Иако је емоционалност првобитно посматрана као способност пребацивања негативних емоција у неутралне, емоционална експресивност подразумева спектар и позитивних и негативних емоција (Kring et al., 1994). Породична емоционална експресивност обухвата начин на који чланови породице изражавају позитивне и негативне емоције у интеракцији са децом, као и уопштenu тенденцију родитеља да изражавају емоције у породици које нису усмерене ка деци (Halberstadt, 1983; Halberstadt et al., 1999). Емоционална експресивност родитеља се обично користи као индекс породичне експресивности иако је родитељ само један од чланова породице који доприноси укупној породичној експресивности (Eisenberg et al., 2001). Стил емоционалне експресивности у породици може да се разликује у зависности од учесталости испољавања позитивних и негативних емоција, али и од њиховог интензитета. Аутори говоре о јаким/доминантним и слабим/субмисивним емоцијама. Свака од ових група емоција има своју сврху и функцију у блиским породичним односима као и интензитет њеног емоционалног изражавања. На другачији начин се одражава када се у току конфликта испољавају доминантне емоције као што је бес или субмисивне емоције као што је незадовољство или неодобравање (Konrad, 2016).

На основу једног од најзначајнијих и најучесталијих инструмената самопроцене емоционалне експресивности родитеља FEQ (Halberstadt, 1986; Halberstadt et al., 1999), који је коришћен у многим истраживањима (Eisenberg et al., 2001; Eisenberg & Hofer, 2003; Halberstadt et al., 2011), видимо да су емоције анализирани у оквиру категорија позитивне и негативне које се даље деле на доминантне и субмисивне. Имајући у виду да емоционална експресивност родитеља одређује квалитет односа родитеља и детета (Eisenberg et al., 2003), у даљем тексту ћемо издвојити експресивност позитивних и негативних емоција у породици како би сагледали потенцијале и ограничења експресивности емоција из обе групе.

Експресивност позитивних емоција у породици

Према интензитету испољавања позитивне емоције су сврстане у групу позитивно субмисивних и позитивно доминантних. Позитивно субмисивне емоције су изражавања захвалности, одушевљења, захваљивања, извињења када погрешимо, саосећања са проблемима других, пружање помоћи некоме, загрљај члана породице, давање комплимента... Позитивно доминантне емоције су опроштање, хваљење некога када нешто добро уради, испољавање усхићења или узбуђености, дивљење, изражавања забринутости за члана породице, изненадити некога или развеселити када је тужан (Halberstadt, 1983; Halberstadt et al., 1999).

О улози и значају позитивних емоција у васпитању нема много података јер се ради о теми која није широко проучавана. Током више истраживања, Фредриксон је поставила теорију проширивања и изградње (Fredrickson, 1998, 2001) где је улога емоција посматрана кроз четири функције: позитивне емоције проширују репертоар мишљења и понашање, развијајући осећај сигурности и усмерености ка решавању проблема; проширују психолошки репертоар за будућност, развијајући особине, карактеристике личности и способности које ће користити у будућности; поништавају штетне ефекте негативних емоција, смањујући њихове последице; подстичу развој такозване узлазне спирале која се огледа у личном развоју и подстицању боље емоционалне добробити. Поменуте функције емоција су уједно и аспекти који одговарају васпитним утицајима и могу се сврстати под емоционалним васпитањем у породици. Експресивност позитивних емоција у породици је полазна основа успешног васпитања. Иако се никада није доводила у питање потреба за позитивним емоцијама у породичним и осталим интерперсоналним односима, тај аспект васпитног процеса је обично подразумеван и није детаљно проучаван, што је довело до недовољно података о преносу позитивних емоција са родитеља на децу, као и значају позитивне емоционалне експресивности за развој деце.

Експресивност негативних емоција у породици

Попут позитивних и негативне емоције можемо посматрати у односу на интензитет где се разликују субмисивне и доминантне. Негативно субмисивне емоције су оне које нису директно непријатељске или конфронтирајуће, али могу бити манипулативне, док су негативно доминантне емоције непријатељске и деструктивне. Доминантне (тешке) емоције називају се и егоистичним и оне обухватају испољавање беса, агресије, презира и осталих облика испољавања моћи и контроле, док се субмисивне (лаке) емоције називају и просоцијалним и обухватају тугу, разочарење и остале облике испољавања рањивости (Sanford, 2007). Негативно доминантне емоције односе се на изражавања презира, упућивање претњи, испољавање незадовољства према понашању друге особе, свађе са члановима породице, испољавање беса због туђе непажње, запостављање интереса других особа, кривљење других због породичних проблема. Негативно субмисивне емоције су плакање због непријатне ситуације, потресање због неправде, показивање узнемирености због лошег

дана, испољавање туге због смрти љубимца, испољавање посрамљености, плакање због добијене казне, изражавање повређености (Halberstadt, 1983; Halberstadt et al., 1999). Исти аутори истичу да експресивност негативно доминантних емоција остварује негативније и трајније ефекте на децу у односу на испољавање негативно субмисивних емоција, што указује да је интензитет емоција битан фактор и да у васпитању треба посветити посебну пажњу негативно доминантним емоцијама.

Доминантне негативне емоције су повезане са порастом негативне комуникације, док су субмисивне повезане са настанком бенигних облика комуникације и развијањем става да је међуљудске сукобе потребно решити (Sanford, 2007). Испољавање негативних емоција у породици, као што су бес и љутња, повезано је са појавом ексернализујућих проблема који се односе на агресивно понашање, крађу, лагање (Denham et al., 2000) и испољавање насилничког понашања (Connolly & O'moore, 2003). Експресивност негативних емоција мајки, доминантних и субмисивних, позитивно корелира са појавом фацијалне узнемирености код деце, а негативно корелира са реактивношћу откуцаја срца деце током гледања конфликтних филмова (Valiente et al., 2004). Уколико су деца често изложена негативним емоцијама, нарочито непријатељским негативним емоцијама, биће склона прекомерности и нерегулисаним емоцијама. Такође, изложеност негативној експресивности, посебно у тренуцима када деца и сама проживљавају негативне емоције, може довести до повезивања ових емоција са унутрашњим негативним узбуђењем (Buck, 1983).

Подаци из литературе о овој теми су обично усмерени на проучавање негативних ефеката и последица учестале негативне експресивности у породици. Међутим, не треба занемарити да су негативне емоције неизоставни део наше свакодневице и да је потребно да се у породици деца упознају и са овом групом емоција. Важан аспект емоционалног васпитања у породици је рад са децом на развијању способности препознавања и именовања емоција, идентификовања њихових узрочника и најбољег начина изражавања. Родитељи треба да буду пример својој деци, да вербализују своје емоције и повезују их са понашањем како би деца разумела да су све емоције прихваћене, али не понашања која их прате. У реду је да дете осећа бес или љутњу, али није у реду да удара другарицу или испољава неки други вид насилног понашања као резултат ових емоција (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2012).

Иако се на негативну експресивност других обично реагује негативно или се проузрокују одложене негативне реакције, на шта смо већ указали, у овом контексту не смемо изоставити и потенцијалне позитивне ефекте негативне експресивности. Позитивне реакције на негативну експресивност емоција су потврђене истраживањем (Graham et al., 2008) где се дошло до података да када особа испољи нервозу пре јавног говора, добије више подршке, као и да особе које изјављују да су спремне да испоље негативне емоције, имају више пријатеља. Ово указује да се експресивност и отвореност у међуљудским односима високо цени, људи су спремни да позитивно и подржавајуће реагују и на испољавање негативних емоција. Све поменуто указује на могућности емоционалног васпитања за развијање компетенција деце да

препознају негативне емоције, али и разумеју шта је довело до њих, како би у складу са тим адекватно деловали.

Методолошки приступ истраживању

Начин на који чланови породице доживљавају и испољавају различите позитивне и негативне емоције, интензитет тих емоција, околности у којима се емоције обично испољавају, као и понашања која произлазе из њих су неизоставни део живота сваке породице. Породица је средина где дете треба да искуси различите емоције како би научило да их препозна, идентификује, али и да се понаша у складу са њима, те је основни циљ овог рада испитати емоционалну експресивност породице и сагледати разлике у односу на проучаване социодемографске карактеристике породице. Општа претпоставка на којој је засновано истраживање је да је у породицама учесталија експресивност позитивних емоција, као и да постоји разлика у породицама у односу на независне варијабле – пол детета, структуру породице, образовни статус родитеља и радни статус родитеља. У истраживању је коришћена дескриптивна метода и техника скалирање. Коришћен је инструмент породичне експресивности FEQ (Halberstadt, 1986) који се састоји од 40 ајтема представљених кроз четири субскеале и то: позитивно-доминантна (нпр. Изражавање дубоке наклоности/љубави према некоме; Изражавање узбуђености због неког плана у будућности), позитивно-субмисивна (нпр. Захваљивање члану породице за нешто што је урадио; Изражавање саосећања са туђим проблемима), негативно-доминантна (нпр. Изражавање беса због туђе непажње; Свађати се са чланом породице) и негативно-субмисивна експресивност (нпр. Плакање због добијене казне; Дурење због неправедног третмана од стране члана породице). Инструмент је намењен родитељима, а даје податке о експресивности целе породице. Оригинална верзија је деветостепена где је 1 – уопште није често у тој породици, а 9 – учесталост је изражена у породици. У овом раду је коришћен модификован инструмент са петостепеном скалом са распоном од 1 – никада до 5 – веома често. Вредност Cronbach Alpha теста на нашем узорку износи 0.840, што указује да коришћена скала задовољава критеријум поузданости и да се добијени подаци могу користити у научне сврхе.

Истраживање је реализовано на узорку од 156 родитеља, који имају бар једно дете, узраста од 7 до 11 година са територије Ниша и Лесковца. Одабрани референтни узраст детета представља децу нижих разреда основне школе, што указује да добијени подаци дају слику о породицама које се налазе у фази животног циклуса породица са школским дететом. Одабир родитеља из породица са дететом на поменутом узрасту је у складу са постављеном методологијом истраживања и самим развојним карактеристикама деце на овом узрасту. Родитељи који су били део истраживања одабрани су случајним избором. Структура узорка по социодемографским карактеристикама је приказана у Табели 1.

Табела 1

Структура узорка по социодемографским параметрима

		f	%
Пол родитеља	мушки	11	7.1
	женски	145	92.9
Пол детета	мушки	86	55.1
	женски	70	44.9
Ниво образовања родитеља	средња школа	78	50.0
	висока школа	21	13.5
	факултет	41	26.3
	мастер студије	13	8.3
Структура породице	докторске студије	3	1.9
	потпуна породица	118	75.6
	једнородитељска породица	14	9.0
Запосленост родитеља	проширена породица	24	15.4
	оба родитеља запослена	102	64.5
	запослен отац	30	19.6
	запослена мајка	15	9.6
	оба родитеља незапослена	9	5.8

Инструмент је у форми *Google* упитника прослеђен родитељима преко друштвених мрежа (*Facebook*), користећи групе које окупљају родитеља из поменутих градова и путем мобилних апликација (*Viber*, *Whatsapp*) од стране учитеља који су дали подршку овом истраживању. На овај начин обезбеђена је добровољност за учествовање у истраживању, као и анонимност родитеља. Време за попуњавање инструмента није било ограничено.

Резултати истраживања

Први део истраживања посвећен је утврђивању емоционалне експресивности породице. Испитаници су процењивали колико често се у њиховој породици испољавају различите емоције представљене кроз четири субскеале: позитивно субмисивне, позитивно доминантне, негативно субмисивне и негативно доминантне.

Табела 2

Експресивност позитивних и негативних емоција у породици

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Позитивно-доминантне емоције	2.80	5.00	4.35	0.42
Позитивно-субмисивне емоције	3.10	5.00	4.54	0.38
Негативно-доминантне емоције	1.00	3.80	2.18	0.63
Негативно-субмисивне емоције	1.60	5.00	3.13	0.61

Резултати показују (Табела 2) да се у породицама учесталије испољавају позитивне у односу на негативне емоције. Родитељи, који чине узорак истраживања, истакли су највећу учесталост позитивно субмисивних емоција, док су се као најмање учестале издвојиле негативно доминантне емоције, што говори да родитељи своју породицу виде као подржавајуће и сигурно емоционално окружење. Емоције које се најучесталије испољавају у породицама су пригрлити члана породице, упућивање речи да неко лепо изгледа, изражавање захвалности за учињену услугу или за нешто шта је урадио, понудити се да учиниш услугу некоме, изражавање одушевљења због лепог дана, исказивање саосећања са другима, испољавање среће члановима породице, рећи жао ми је када неко схвати да је погрешно. Све поменуто се сврстава под позитивно-субмисивним емоцијама, сама природа ових емоција и утврђена учесталост (веома често се испољавају) указује да се ради о свакодневним ситуацијама. Испољавање ових емоција у породицама поспешује креирање позитивне емоционалне климе, где ће се деца осећати пријатно и сигурно као и слободно да и сама испољавају своје емоције. Међутим, када говоримо о креирању позитивне климе не смемо занемарити ни експресивност позитивно-доминантних емоција које се такође често испољавају. Посматрајући појединачно емоције из ове групе примећујемо да се у породицама, које су обухваћене нашим истраживањем, најучесталије испољава хваљење, спонтано грљење члана породице, тежња да се развесели неко ко је тужан, испољавање дивљење према некоме и жеља да се неко изненади поклоном или услугом. Имајући у виду разлику између субмисивних и доминантних емоција, где доминантне емоције остварују већи и трајнији утицај на децу, потврђена висока учесталост и позитивно доминантних емоција даје основу за потврђивање претпоставке да ће деца која долазе из ових породица и сама учесталије испољавати позитивне емоције у својим каснијим интерперсоналним односима.

Када је реч о експресивности негативних емоција, резултати показују да се по времену испољавају негативно-субмисивне емоције као што су плакање, дурење, испољавање посрамљености. Међутим, у оквиру ове групе емоција као веома учестале су се издвојиле испољавање туге када љубимац угине ($M=4.40$) и извињење због кашњења ($M=4.35$). Уважавајући саму природу туге и извињења, иако су сврстане у оквиру негативно субмисивних емоција, ради се о емоцијама које су непријатне за појединце, али и неизбежне у животу сваке особе. Такође, важно је напоменути контекст проучавања ових емоција, јер се туга везује за смрт кућног љубимца, а извињење за околности кашњења, те ове податке не можемо генерализовати. Са друге стране, негативно-доминантне емоције су генерално најмање заступљене у породицама, од којих издвајамо претње ($M=1.51$), запостављање интереса других ($M=2.71$) и испољавање презира ($M=1.77$) као најмање заступљене, док је најучесталија негативно доминантна емоција свађање са члановима породице ($M=2.49$).

Емоционална експресивност породица и социодемографске карактеристике

Статистичком анализом података, имајући у виду пол детета, утврђено је да се емоционална експресивност породице не разликује статистички значајно у односу на пол детета ни у једној од четири групе емоција. Овај податак није очекиван, али се

може објаснити тиме што коришћени инструмент испитује емоционалну експресивност целе породице у својим међусобним односима које нису директно повезане са дететом. Такође, истраживањем није обухваћен податак о броју деце у породици и колико их има, о полу остале деце, што може бити једно од потенцијалних објашњења резултата, а уједно се може издвојити и као једно од ограничења нашег истраживања. Иако није утврђена значајна разлика у оквиру експресивности група емоција, анализирали смо и појединачне емоције и резултати *t*-теста су показали да је статистички значајна разлика утврђена код испољавања саосећања са туђим проблемима ($t=-2.016$, $df=136\ 200$, $p=0.046$). У породицама у којима има бар једно женско дете узраста од 7 до 11 година забележена је већа учесталост изражавања саосећање у односу на породице са бар једним мушким дететом истог узраста.

Табела 3

Post Hoc анализа експресивности позитивно-субмисивних емоција и структуре породице

			Mean difference	SE	<i>p</i>
Позитивно-субмисивне емоције	једнородитељска породица	потпуна породица	0.263*	0.107	0.040
		проширена породица	0.305	0.128	0.054

Када је реч о структури породице, статистички значајна разлика је потврђена ($p=0.036$, $p<0.05$) у експресивности позитивно субмисивних емоција, док код испољавања емоција из осталих проучаваних субскала није утврђена значајна разлика у односу на структуру породице. Како би утврдили између којих група је значајна разлика, урађена је *Post Hoc* анализа приказана у Табели 3. Добијени подаци указују да се позитивно-субмисивне емоције учесталије испољавају у једнородитељским породицама у односу на потпуну и проширену породицу. Добијени подаци указују да се у једнородитељским породицама учесталије испољава захвалност, саосећање, срећа, одушевљење, као и да се призна грешка, понуди услуга неке коме је потребна. Посебно бисмо указали на податак, иако није статистички значајан, да су у једнородитељским породицама најмање заступљене емоције као што су свађе, дурења, испољавање беса, претњи, презира, окривљивања других (негативно-доминантне), што потврђује претходну претпоставку.

Табела 4

Разлика у емоционалној експресивности породица у односу на радни стањус родитеља

Субскала	Запосленост родитеља	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Позитивно-субмисивне емоције	оба родитеља запослена	4.47	0.41	3.129	3	0.027
	запослен отац	4.65	0.33			
	запослена мајка	4.73	0.21			
	оба родитеља незапослена	4.56	0.33			

Подаци приказани у Табели 4 указују да код испољавања позитивно-субмисивних емоција постоји статистички значајна разлика ($p<0.05$) у односу на запосленост родитеља, као и да се испољавање емоција из осталих проучаваних група не разликује

значајно у односу на запосленост родитеља. Детаљнија анализа показала је да је највећа утврђена разлика у испољавању позитивно-субмисивних емоција у породицама када су оба родитеља запослена и када је запослена мајка. У породицама када је мајка запослена учесталије се испољавају емоције као што су саосећање, испољавање среће, захвалност, одушевљење или нуђење услуге, док се у породицама када су оба родитеља запослена најмање испољавају поменуте емоције.

Када је реч о образовном статусу родитеља, на нашем узорку није потврђена статистички значајна разлика у емоционалној експресивности породица у односу на ову варијаблу.

Дискусија

Резултати су показали да се у породицама у нашем узорку најчесталије испољавају позитивно-субмисивне емоције, затим позитивно-доминантне, док се најређе испољавају негативно-доминантне емоције. Добијени подаци потврђују резултате истраживања (Meyer et al., 2014) где је на узорку родитеља применом истог инструмента утврђена значајна учесталост експресивности позитивних емоција у односу на експресивност негативних емоција. На сличне податке о фреквентности испољавања позитивних и негативних емоција у породици указује истраживање реализовано на узорку адолесцената (Konrad, 2016) где је потврђено да се у породицама учесталије испољавају позитивне емоције од негативних. Имајући у виду карактеристике нашег узорка у односу на пол родитеља, где највећи проценат наших испитанике чине мајке (око 93%), добијене податке можемо повезати и са резултатима истраживања реализованог на узорку мајки где је потврђено да је испољавање позитивних емоција значајно учесталије него испољавање негативних емоција (Eisenberg et al., 2003; Eisenberg & Hofer, 2003; Ramsden & Hubbard, 2002). Другим истраживањем је потврђено да када родитељи, посебно мајка, учестало испољавају позитивне емоције као што су осмех и додир, значајно учесталије и деца на узрасту од 8 до 12 година испољавају позитивне емоције (Bai et al., 2016). Осмех и додир су позитивно-субмисивне емоције што, уважавајући сличност узраста испитаника, указује да потврђено учестало испољавање ових емоција на нашем узорку претпоставља да деца која потичу из ових породица и сама учестало испољавају позитивне емоције. Оправданост за ову претпоставку проналазимо у подацима да су деца из експресивних породица касније и сама експресивнија у односу на децу која потичу из мање експресивних породица (Halberstadt, 1986). Конкретније, деца која потичу из породица где се учестало испољавају позитивне емоције имаће више знања о емоционалном изражавању, о ситуацијама које их прате и правилима испољавања емоција (Denham & Kochanoff, 2002).

Повремено испољавање негативних емоција у породици можемо разумети у односу на важност испољавања ових емоција у породици за емоционално васпитање. Како истиче Халберстаг (Halberstadt et al., 1999) изложеност деце негативним емоцијама, уколико се изражавају на одговарајући начин, а не континуирано, може бити важно за учење о емоцијама, за регулацију и њихово испољавање. Овако схваћено, испољавање негативних емоција у породици даје деци простора да и сама

доживе бес, љутњу или тугу што доприноси развијању емоционалне свести и омогућује деци да буду у контакту са својим емоцијама. Како би негативне емоције имале васпитни утицај, значајна је подршка родитеља у њиховом прихватању, разумевању и усмеравању ка правилним начинима изражавања. Уколико деца добију повратну информацију да негативне емоције нису прихваћене у породичним односима, може доћи до њиховог потискивања што потенцијално доводи до екстернализујућих и интернализујућих проблема.

Важност добијених података о учесталијем испољавају негативно-субмисивних у односу на негативно-доминантне емоције, видимо у резултатима истраживања (Halberstadt et al., 1999) којим је потврђено да негативно доминантне емоције, као што су љутња и непријатељство, имају израженији негативни утицај на децу у односу на негативно-субмисивне емоције као што је туга. Све поменуто указује да је емоционална експресивност родитеља повезана са њиховим ставовима о васпитању деце, прихватању емоција деце и васпитним поступцима, што указује да је испољавања позитивних и негативних емоција значајна основа за емоционално васпитање у породици.

Емоционална експресивност породица и социодемографске карактеристике

Резултати су показали статистички значајну разлику у испољавању позитивно-субмисивних емоција у односу на структуру породице и на радни статус родитеља, док код експресивности емоција из осталих проучаваних група није утврђена значајна разлика. Добијене податке можемо повезати са резултатима истраживања (Padilla-Walker et al., 2010) где се коришћењем другачије методологије дошло до података да је експресивност и заједничко доношење одлука учесталије код једнородитељских породица у односу на нуклеарне (потпуне) породице. Иако у оквиру осталих група емоција није утврђена значајна разлика, издвојили бисмо податак да се у једнородитељским породицама најучесталије испољавају и позитивно-доминантне као и негативно-субмисивне емоције. Сличност података са нашим истраживањем указује на претпоставке да у једнородитељским породицама постоји потреба да се надокнади недостатак другог родитеља, што се може манифестовати учесталијим испољавањем позитивних емоција, а уједно ове породице карактерише и мање сукоба у погледу васпитних захтева према деци.

Када је реч о радном статусу родитеља, издвајамо истраживање (Eisenberg et al., 2003) где је утврђено да социјално-економски статус породице значајно корелира са позитивном експресивношћу мајки, при чему је експресивност позитивних емоција мајки израженија у породицама вишег социоекономског статуса. Податке можемо поредити са нашим истраживањем јер радни статус родитеља директно утиче на социоекономски статус породице иако је у поменутом истраживању проучаван кроз образовање родитеља и остварених прихода у породици. Међутим, претпоставља се да је социоекономски статус већи у породицама када су оба родитеља запослена, те уважавајући резултате нашег истраживања сматрамо да социоекономски статус

није одлучујући фактор за испољавање позитивних емоција у породици, већ да је значајнија количина и квалитет времена које запослене мајке проводе са децом. У овом контексту можемо поменути и истраживање (Ђорђевић и Матејевић, 2018) којим је потврђен позитиван ефекат запослености, при чему оствареност на послу родитеље чини комплетнијим и помаже им да цене време које проводе са породицом, што доводи до квалитетнијих и функционалнијих породичних односа. Такође, другим истраживањем је потврђено да се негативне емоције као што су кривица и непријатељство преносе са породице на посао и обрнуто (Judge et al., 2006). У овом контексту издвајамо податак да се на нашем узорку кривица и непријатељство подједнако учестало испољавају у породицама када су оба родитеља запослена и када су оба родитеља незапослена.

Добијене податке да се у једнородитељским породицама и породицама када је мајка запослена учесталије испољава срећа, захвалност, саосећање, подршка, чињење услуге и слично можемо посматрати уважавајући карактеристике нашег узорка, што наводи на закључак да мајке учестало испољавају позитивне емоције у породичним односима, што је у складу и са теоријском основом, али оставља простор за другачије резултате уколико би се у истраживање укључило више очева.

Закључна разматрања

Основни закључак до којег се дошло у овом раду је изражена експресивност позитивно-субмисивних емоција у породицама са децом, узраста од 7 до 11 година, што указује да родитељи своју породицу виде као генерално позитивну и подржавајућу. Такође, утврђена је значајна учесталост позитивно-субмисивних емоција код једнородитељских породица и у породицама где је мајка запослена, у односу на остале проучаване категорије ових варијабли. Говори о потреби родитеља да надокнаде одсуство другог родитеља или одсуство мајке која је запослена учесталијим испољавањем позитивних емоција, које се огледају у спонтаном грљењу, хваљењу, показивању опроштаја, саосећања. Верујемо да су ови налази једним делом условљени и нашим узорком и фазом животног циклуса у којој се налазе испитиване породице, јер ова фаза није оптерећена конфликтима, што је чешће обележје породице са адолесцентом. Повремено испољавање негативних емоција у проучаваним породицама указује на њихов васпитни потенцијал онда када нису претерано учестале. Негативне емоције су део наше свакодневице и важно је да буду део породичне експресивности како би деца у породици научила да их препознају, идентификују и повежу са околностима што ће довести до њиховог сазревања освешћења.

Емоционална експресивност породице није изолован процес већ је део породичне климе, осликава међусобне односе и рефлектује се на васпитне поступке родитеља. Деца од својих родитеља уче како да изражавају емоције, а један од најважнијих начина јесте опонашање. Деца опонашају изражавање емоција својих родитеља, пример је у васпитању најснажније васпитно средство и, у том контексту, емоционална експресивност породице заиста представља основу емоционалног

васпитања. Испољаванье позитивних и негативних емоција у породици доприноси развоју емоционалне свести деце, што је значајан аспект емоционалног васпитања и важан корак емоционалног развоја деце. Неоспорно је да породица може и треба да буде значајан контекст за остваривање емоционалног васпитања, а да би се то остварило потребно је: 1) ојачати емоционалне компетенције родитеља; 2) интензивирати сарадњу породице и школе – обезбедити интегрисано васпитно деловање, користити ресурсе школе у циљу оснаживања родитеља у области емоција и разумевања повезаности емоција са понашањем; 3) подићи свест родитеља о повезаност експресивности емоција у породици са емоцијама деце и њиховим каснијим социоемоционалним развојем, уважавајући и позитивне и негативне емоције; 4) креирати и организовати родитељске програме који би били усмерени на могућности остваривања емоционалног васпитања у породици. Такође, верујемо да је потребно размислити и о покретању иницијативе за увођење предмета емоционално васпитање у школама, како би школа била мање одвојена од живота и како би пружала адекватнију подршку социоемоционалном развоју ученика.

Указали бисмо и на нека од потенцијалних ограничења овог рада. Најпре издвајамо недовољну теоријску заснованост емоционалне експресивности породице као и проучавање ове теме са педагошког аспекта. Затим, незаинтересованост очева за учешће у истраживању, што је довело до неравномерне дистрибуције узорка у односу на пол родитеља, јер значајно велики проценат испитаника чине мајке. Са друге стране, ова карактеристика узорка указује да добијени подаци пре свега дају перцепцију мајке што може бити значајно имајући у виду да се емоционални однос мајке и детета разликује од односа који отац има са дететом.

Литература

- 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
- Đorđević, 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>

Примљено: 05.11.2022.

Коригована верзија примљена: 03.02.2023.

Прихваћено за штампу: 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.

Примљено: 20.12.2022.

Коригована верзија примљена: 11.03.2023.

Прихваћено за штампу: 20.03.2023.

Програм стручног усавршавања за новозапослене наставнике у високошколском образовању: критичка анализа случаја Алжира

Мохамед Гедеир Брахим

Одељење за уметност и енглески језик, Факултет уметности и страних језика,
Универзитет у Ел Оуеду, Ел Оуед, Алжира

Апстракт Потреба за образовањем наставника на радном месту, посебно нових рејутрованих, не може се подценити. Постоји стална потреба да наставници стичу нова знања о наставним плановима, психологији и педологији, као и да анализирају и спроводе нова истраживања у вези са истраживањем и учењем. Алжирске власти покушале су да уведу свеобухватни програм обуке на радном месту намењен новим наставницима с циљем подизања њихове ефикасности у професији. Ова студија има за циљ да испита и процени програм обуке на радном месту за новорејутроване наставнике на нивоу високог образовања који је организовало Министарство високог образовања и научних истраживања од 2016. до 2020. године и да ипуну сујестине о томе како побољшати тренутни програм и побољшати професионалне вештине наставника у Алжиру. Како би се постигао овај циљ, испитана су мишљења и сујестине новорејутрованих наставника са различитих факултета Универзитета у Ел Оуеду у Алжиру у вези са обуком на радном месту. Ова студија је дескриптивна, при чему је коришћен структурирани ујетник са узорком од десет (50) наставника, кохорти 2016/2017 и 2017/2018. Резултати су показали да би тренутни програм обуке на радном месту требало да буде подвртнијим сукцесивним модификацијама заснованим на професионалним потребама наставника.

Кључне речи: програм обуке на радном месту, новорејутровани наставници, развој професионалних вештина наставника, високошколско образовање.

Теоријска концептуализација феминистичке педагогије и могућности примене њених идеја у савременом образовном контексту

Горана Војчић¹

Одсек за педагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

Апстракт

Будући да је остваривање родне равноправности све чешћа тема у савременом друштву, предмет овог рада односи се на феминистичку педагогију, која још од 70-их година 20. века истиче образовање као значајно средство остваривања родне равноправности у друштву. Полазећи од актуелности теме, али и чињенице да је о феминистичкој педагогији на нашем језику врло мало писано, циљ овог рада је да пружи крајак преглед кључних теоријских оставки феминистичке педагогије, али и да размотри могућности примене њених идеја у савременом образовном контексту, који је све више под утицајем неолиберализма. Анализом литературе закључује се да је феминистичка педагогија комплексан концепт, чије се одређење може разликовати у зависности од различитих полазишта оних који је проучавају и практикују. Ипак, сви приступи усмерени су ка истом циљу, а то је остваривање родне равноправности, како у образовању, тако и у друштву. Закључује се и да би примена идеја феминистичке педагогије могла да има бројне предности у савременом образовном контексту, али и да би могла бити оштећена, будући да су принципи феминистичке педагогије у супротивности са принципима доминантне, неолибералне идеологије.

Кључне речи: феминистичка педагогија, критичка педагогија, родна равноправност, друштвене промене, неолиберализам.

Увод

Протеклих година, оснаживање девојчица и жена у циљу остваривања родне равноправности у друштву представља све чешћу тему у политичком, научном, али и јавном дискурсу. Актуализовање овог питања довело је до предузимања бројних мера, укључујући мењање законских оквира, што представља незаобилазан корак, али не и довољан. За достизање родне равноправности потребно је деловати и у

¹ goranavojcic10@gmail.com

правцу мењања колективне друштвене свести, у контексту чега се препознаје и потенцијал образовања.

У том смислу, предмет овог рада односи се на феминистичку педагогију, која се још од 1970-их година залаже за остваривање родне равноправности у образовању, а потом и за коришћење образовања као стратегије за мењање друштва (Briskin & Coulter, 1992). Полазећи од актуелности родних питања у савременом друштву, али и чињенице да је на нашем језику о феминистичкој педагогији врло мало писано, циљ овог рада је да на основу постојеће литературе пружи кратак преглед кључних теоријских поставки феминистичке педагогије, али и да на теоријском нивоу размотри могућност примене њених идеја у савременом образовном контексту. Будући да се феминистичка педагогија развијала под утицајем Фреиреове ослобађајуће педагогије и других форми критичке педагогије (Briskin & Coulter, 1992; hooks, 2004), које су истицале став о политичности образовања, сматрајући да оно не може да буде идеолошки неутрално (Apple, 2012a; Freire, 2002; Žiru, 2013), први део рада посвећен је односу између образовања и друштвених промена из перспективе критичке педагогије, у оквиру чега су представљене и неке од њених основних карактеристика. У другом делу рада фокус је на феминистичкој педагогији, при чему се полази од самог контекста у ком она настаје и даље се развија. Представљене су и критике традиционалног образовног система из угла феминистичке педагогије, као и покушај њеног дефинисања и приказа основних карактеристика њених кључних принципа. У последњем делу рада, полазећи од претпоставке да потреба за применом идеја феминистичке педагогије и даље није превазиђена, дата су теоријска промишљања о томе да ли би примена њених идеја била могућа, будући да се савремени образовни контекст све више налази под утицајем неолибералне идеологије, која економску улогу образовања истиче као примарну, а понекад и једину (Apple, 2012a).

Образовање и друштвене промене: перспектива критичке педагогије

У разумевању феминистичке педагогије и сагледавању важности и могућности примене њених идеја у савременом образовном контексту, незаобилазно је поћи од питања које у свом делу поставља истакнути теоретичар критичке педагогије Мајкл Епл (Michael Apple), а које гласи: Може ли образовање да промени друштво? (Apple, 2012b). У социологији образовања, однос између друштва и образовања углавном се посматра кроз две супротстављене теоријске оријентације. Према првој оријентацији, образовање представља средство репродукције постојеће друштвене структуре; док је према другој оријентацији образовање способно да делује као реформатор савремених друштава (Koković, 1994). Иако један приступ није довољан да објасни комплексност односа између ова два феномена (Forić i sar., 2020; Gvozdenović, 2008), кроз историју, различите теорије су често у фокусу имале један од поменутих приступа, посматрајући образовање као средство одржавања постојећих односа моћи и друштвене хијерархије и „оружје“ за понављајућу садашњост; или, као средство остваривања позитивних вредности у друштву и „оружје“ за бољу будућност (Forić i sar., 2020).

Оптимистичан поглед на образовање присутан је у делима бразилског педагога Паула Фреиреа (Paulo Freire), који је током 60-их и 70-их година 20. века развио тезу о ослободилачкој функцији образовања, због чега се његова педагогија назива и ослобађајућом педагогијом (Milutinović, 2008; Weiler, 1991). Њено основно полазиште је да образовање може бити средство преко којег ће обесправљени освестити сопствени положај у друштву и узроке који су до њега довели, и оснажити се да предузму акције које ће им помоћи да преобликују стварност у којој живе, креирајући на тај начин праведније друштво (Aliakbari & Faraji, 2011; Mazić, 2019; Vassallo, 2013). Међутим, Фреире (Freire, 2002) наглашава да еманципаторски потенцијал образовања не може бити остварен у условима традиционалног система образовања који људе посматра као објекте, пасивна и прилагодљива бића, наводећи их на уклапање у постојећи поредак, уместо на његово преиспитивање. Као алтернативу образовању за прилагођавање, он развија модел образовања за ослобођење који тежи развијању критичке свести о критичкој интервенцији у стварности. Како би се тај циљ остварио неопходно је да дође до промене односа између наставника и ученика тако да њихова активност не буде подељена у смислу да наставник поучава, а ученик учи. Уместо о преносу знања, Фреире (Freire, 2002) говори о његовој заједничкој изградњи кроз дијалог, чиме промовише идеју о знању као друштвеној конструкцији, уместо нечег што се може објективно открити и/или пренети (Currier, 2020). Према Фреиреовој концепцији, знање се креира када наставници и ученици деле и критички промишљају властита искуства кроз отворени дијалог, чиме и једни и други постају субјекти откривања реалности и ре-креирања знања, што омогућава њихово учешће и ангажовање у друштву, а самим тим и његову трансформацију (Milutinović, 2008).

Пауло Фреире данас важи за једног од најутицајнијих представника критичког образовања (Aliakbari & Faraji, 2011; Currier, 2020; Gazetić, 2021; Mazić, 2019; Weiler, 1991), након чега су на његовом трагу критичку педагогију даље развијали други теоретичари и теоретичарке, међу којима су Анри Жиру (Henry Giroux), Мајкл Епл (Michael Apple), Питер Мекларен (Peter McLaren), Ира Шор (Ira Shor), Глорије Џин Воткинс – бел хукс (Gloria Jean Watkins - bell hooks) и Џо Кинчело (Joe Kincheloe) (Aliakbari & Faraji, 2011; Gazetić, 2021; Mazić, 2019). Ипак, треба напоменути и да идеје о промени друштва путем образовања нису нове (Gazetić, 2021). Велики утицај на развој критичке педагогије имао је представник прогресивног образовања Џон Дјуи (John Dewey), који је истицао повезаност између образовања и демократије; покрет социјалног реконструкционизма; марксистички мислиоци; и, неизоставно, критичка теорија Франкфуртске школе, чији су истакнути представници остварили значајан утицај на критичке теорије образовања (Aliakbari & Faraji, 2011; Gazetić, 2021; Milutinović, 2008; Vassallo, 2013).

Централно обележје критичке педагогије односи се на истицање политичности образовања (Apple, 2012a; Freire, 2002; Žiru, 2013). Образовне институције никад нису идеолошки неутралне, већ се посматрају као кључни механизам којим се моћ одржава или доводи у питање (Apple, 2012a). Немогућност неутралности школе као институције садржана је и у немогућности неутралности знања, због чега је једна од средишњих тема критичке педагогије испитивање односа између моћи и знања,

то јест испитивање функције знања у репродукцији постојећих, често опресивних, друштвених односа (Marojević, 2016). Епл (Apple, 2012a) сматра да је потребно запитати се, не само које знање је највредније да би било поучавано, већ чије знање је највредније, што је суштински идеолошко и политичко питање. Селективно знање које се преноси образовањем увек је одраз веровања и интереса владајуће класе у друштву, што доприноси одржавању *statusa quo*. У том смислу, критичка педагогија се залаже за преиспитивање скривеног курикулума путем ког се одређене норме и вредности имплицитно преносе ученицама и ученицима; преиспитивање образовног знања и садржаја курикулума – одакле оно потиче, коме припада и које друштвене групе га подржавају; као и освешћење идеолошких и епистемолошких одређења које наставници и наставнице имплицитно прихватају и промовишу тиме што у свом раду усвајају одређене моделе и традиције (Apple, 2012a). То подразумева и промену улоге наставника и наставница, који треба непрестано да доводе у питање уврежене претпоставке и да код младих развијају критички однос према свету (Žiru, 2013). Дакле, циљ критичке педагогије је да укаже на постојеће односе неједнакости у образовним системима и помогне у преиспитивању и мењању неправедног друштвено-економског поретка кроз формирање прогресивних, критички освешћених и активних чланова друштва (Kuzmanović Jovanović, 2020).

Са порастом проблема са којима се савремени свет суочава, проширивао се и предмет критичке педагогије која се даље развијала у различитим теоријским правцима (Gazetić, 2021). Фреиреове идеје, које су се испрва односиле на класну неправљеност (Freire, 2002), временом су додатно обogaћене померањем фокуса истраживања на верска, расна, полна/родна, сексуална и национална питања (Mazić, 2019). Ангажована педагогија Глорије Џин Воткинс (Gloria Jean Watkins), познатије под псеудонимом бел хукс (bell hooks), представља репрезентативан пример педагогије која се развијала на темељима Фреиреове ослобађајуће педагогије, обухватајући притом и питања расе и рода. Иначе, бел хукс је била америчка феминисткиња и активисткиња, која је као потомак робова инсистирала да се њен псеудоним, који представља име и презиме њене чукунбабе, пише малим словима (Gazetić, 2021). Због свог афроамеричког порекла, и сама је током школовања била свесна присутности и перпетуирања стереотипа заснованих на раси, али и роду и класи, увиђајући да је школа политичко место које својим праксама тежи да одржи постојеће односе доминације. У свом познатом делу посвећеном образовању, бел хукс (hooks, 1994) истиче да је упознавањем Фреиреовог рада стекла ментора, водича и неког ко разуме да учење има ослобађајући потенцијал, у шта је и сама истински веровала. У свом раду хукс је прихватила и надоградила неке од кључних принципа Фреиреове педагогије, док је са феминистичког становишта критиковала одређене аспекте његовог рада. Истовремено, користила је Фреиреове педагошке парадигме да критикује ограничења феминистичких учионица које су запостављале питања расе (hooks, 1994). Генерално, феминистичка педагогија се у литератури врло често доводи у везу са критичком педагогијом (Almansori, 2020; Busse et al., 2020; Currier, 2020; Shrewsbury, 1993; Vrcelj i Mušanović, 2011; Weiler, 1991). Међутим, питање да ли се феминистичка педагогија у потпуности може подвести под критичку

педагогију и посматрати као њен правац, различито се тумачи. Без обзира на то, утицај критичке педагогије на развој феминистичке педагогије је неоспорив, као и сличности које међу њима постоје. Пре свега, феминистичка педагогија такође полази од идеје о могућности остваривања друштвене трансформације путем образовања (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992; Currier, 2020; Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991). Као и Фреире, и феминистичка педагогија претпоставља постојање опресије и могућност њеног окончања, али и улогу развоја критичке свести у том процесу. Залаже се и за преиспитивање доминантних претпоставки о сазнавању и знању, као и уважавање свих гласова у учионици (Weiler, 1991). Феминистичка педагогија тежи стварању демократских учионица, у којима ће се опресивни системи критички анализирати, али и користити одређене методе, које ће довести до промене структуре моћи у учионици, преговарања о садржају предмета и коришћења дијалогских пракси за постављање питања о друштву (Cannizzo, 2021). Ипак, оно што разликује феминистичку педагогију од других приступа је њена анализа патријархата коју су друге теорије запостављале, као и стављање категорије рода у центар интересовања и анализе (Cannizzo, 2021; Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991).

Теоријска концептуализација феминистичке педагогије

Развој феминистичке педагогије

Развој феминистичке педагогије почиње током 70-их и 80-их година 20. века (Almansori, 2020; Currier, 2020; Luke & Gore, 1992) и претежно се везује за Сједињене Америчке Државе (Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991). Поред критичке педагогије, важно је споменути и утицај самог друштвеног контекста у ком се феминистичка педагогија развија, а који, пре свега, карактерише женски покрет актуелан током 60-их и 70-их година 20. века, који је познат и као други талас феминизма. Он је, између осталог, био инспирисан чињеницом да претходно изборена грађанска права жена нису довела до потпуне промене у родним односима моћи, због чега је нови талас био оријентисан ка радикалнијој друштвеној промени. Док се први талас обраћао држави, други талас је био усмерен на промену колективне свести друштва, због чега су кључне стратегије промене биле усмерене на такозвано „подизање свести“ путем образовања (Milojević, 2011). Крајем 60-их година у САД-у почињу да се оформљују неформалне групе за подизање свести које су вођене оснажујућом идејом тог периода - лично је политичко (Zaharijević, 2012). Базирале су се на дељењу личних искустава жена из различитих домена њихових живота, што је имало за циљ да покаже да све оне деле слична или иста искуства подређености, са циљем њиховог оснаживања и стварања промене (Zaharijević, 2012; Weiler, 1991). Традиција ових група своје утемељење пронашла је и у оквирима универзитета, кроз пораст курсева и програма женских студија. Оснивачице поменутих курсева и програма углавном су биле политички посвећене феминисткиње које су и саме имале искуство у неформалним групама за подизање свести и које су, као и Фреире, претпостављале да образовање може и треба да буде средство друштвене промене (Weiler, 1991).

За разлику од критичке педагогије, чији почeci се везују за Фреиреа и друге теоретичаре, феминистичка педагогија у својим почecима није имала истакнуте теоријске вође (Almansori, 2020). Интерес за феминистичку педагогију није произашао из теоријских дебата унутар феминизма или образовања, већ из практичних брига феминистички оријентисаних наставница које су желеле да адресирају родне и друге неправедности присутне у учионицама (Weiner, 2006). У нади да ће променити образовање и користити га као једну од стратегија за промену друштва, наставнице су током 70-их и 80-их година почеле да преиспитују традиционални курикулум и да се залажу за његову трансформацију (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992). Почеле су да документују своја наставна искуства и да на тај начин теоретизују феминистичку педагогију, која је затим упоређивана и разликована од других, сродних педагогија, попут критичке, а убрзо су почеле да се развијају и њене прве дефиниције, визије и принципи (Almansori, 2020).

У том смислу, у литератури су идентификована два типа феминистичке педагогије која се појавила 80-их година (Gore, 1990, према: Almansori, 2020). Први тип се односи на феминистичку педагогију наставница које су деловале у оквирима женских студија и које су превасходно биле усредсређене на наставне стратегије; док се други тип односи на наставнице које су феминистичку педагогију развијале у оквирима школа за образовање, а које су наглашавале феминистички инспирисану друштвену визију. Тој подели, ауторка Алмансори (Almansori, 2020) додаје и рад наставница са департмана за психологију и социологију током 70-их и 80-их, који је такође био под утицајем феминистичке теорије и праксе. Настанак феминистичке педагогије везује се за високо образовање, где се она најчешће и практикује, због чега се и у литератури највише говори о феминистичкој педагогији у том контексту. Међутим, примена феминистичке педагогије није ограничена само на поље високог образовања (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992).

Критике традиционалног система образовања из угла феминистичке педагогије

На основу опсежног прегледа литературе у области феминистичке педагогије, ауторке Форест и Розенберг (Forrest & Rosenberg, 1997: 182) су феминистичку критику традиционалних образовних пракси систематизовале у седам тачака:

Учионица као микрокосмос опресије – прва тачка односи се на став да образовна окружења представљају микрокосмос ширих друштвених уређења (Forrest & Rosenberg, 1997). Феминистичка педагогија препознаје родност свих друштвених односа, а самим тим и свих друштвених институција и структура, због чега се њен основни циљ односи на достизање родне правде и превазилажење постојеће опресије (Shrewsbury, 1993). Поред родних, феминистичка педагогија препознаје учионицу и као место расних, класних и других неједнакости (Briskin & Coulter, 1992).

Патријархат креира неправедност – друга тачка односи се на посматрање патријархата као оквира који ствара неправедност и опресију, како у широј култури, тако и у школама (Forrest & Rosenberg, 1997). Управо је анализа патријархата

оно што феминистичку педагогију разликује од других приступа (Weiler, 1991). Патријархалне традиције у оквиру формалног образовног система виђене су на различите начине: кроз историјско искључивање жена из образовања; недостатак жена на професорским и руководећим позицијама; недостатак садржаја посвећеног женама и учешћа жена у свим нивоима друштва; као и начине на које су учионице кроз историју организоване и вођене (Currier, 2020).

Доминантност андроцентричног садржаја и језика – током 70-их и 80-их година 20. века, феминистички оријентисане наставнице отпочеле су критику постојећих курикулума, за које су сматрале да јачају и одржавају сексистичку опресију. Разоткриле су да је постојећи садржај андроцентричан и да одражава специфичне политичке интересе белих, привилегованих мушкараца, док садржај који се односи на искуство жена не постоји (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992). Андроцентрични погледи на свет били су саставни део традиционалних дисциплина, континуирано се представљајући као универзални (Forrest & Rosenberg, 1997). Уместо тога, измењени курикулуми настојали би да укључе различите гласове и искуства, а посебно оне који су кроз историју били маргинализовани на основу рода, расе, класе, сексуалне оријентације и другог (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992).

Поучавање као политички акт – четврта тачка односи се на став да образовање, као и знање, никад није вредносно неутрално (hooks, 1994). Међутим, наставници и наставнице понекад нису свесни да су самом природом институције образовања приморани да учествују у политичком чину, због чега погрешно претпостављају да су њихове активности неутралне, а приступ објективан (Apple, 2012a). На тај начин имплицитна родна очекивања утичу на њихову интеракцију са ученицима и ученицама, као и на целокупни наставни процес, због чега се велики број дискриминирајућих пракси свакодневно одвија у школи (Bartulović, 2013). Феминистичка педагогија препознаје да је учионица место родних, расних и класних неједнакости, али је истовремено види и као место политичке борбе и промене, препознајући да поучавање и учење имају потенцијал да доведу до ослобођења (Briskin & Coulter, 1992). Феминистичка трансформација тежи да креира искуство поучавања и учења која неће репродуковати *status quo* (Forrest & Rosenberg, 1997).

Женама је порицан статус стварања значења – кроз историју, бити супруга и мајка биле су најважније улоге жене у многим културама, док је јавна сфера традиционално била подручје мушкараца, укључујући високо образовање и науку (Vrcelј i Mušanović, 2011). То је довело до неучествовања жена у продукцији академског знања, а самим тим и до недостатка и игнорисања перспективе ове друштвене групе, чак и онда када је писано о самим женама. Тек је појава женских студија довела до критике дотадашњег знања, при чему нису биле критиковане и преиспитиване само изјаве о женама, њихова невидљивост, псеудоукљученост и проблематизовање у академском дискурсу, већ и недостатак њихове перспективе на свеукупну људску мисао (Milojević, 2011).

Родни односи у породици се огледају у учионици – шеста тачка односи се на чињеницу да је у патријархалним друштвима идентитет жене повезан са дужностима према држави, супругу и деци, и да се њена вредност мери успешношћу у тим

доменима. То утиче и на примарну социјализацију деце која се одвија у породици, а путем које деца уче прихватљиве женске и мушке улоге, понашања и норме (Vrcelj i Mušanović, 2011). У породици девојчице уче и да улоге и понашања попут самопоуздања, асертивности и љутње нису прихватљива понашања, што се касније додатно оснажује и у учионицама (Forrest & Rosenberg, 1997). Наставници и наставнице често посредују пренос доминантне културе друштва, те се школа посматра као институција масовног преноса доминантне културе. Са друге стране, феминизам указује на потребу деконструкције таквог идентитета и усмерен је ка ослобађању, стварањем новог идентитета који укључује слободу и независност сваке жене (Vrcelj i Mušanović, 2011).

Учионица као место вишеструке опресије – последња тачка односи се на став да наслеђе патријархата, како у култури, тако и у учионицама, није опресивно само за жене, већ и за друге потлачене групе (Forrest & Rosenberg, 1997). Род се схвата као једна од бројних димензија различитости, а њен утицај се у наставном процесу преплиће са утицајима осталих димензија социјалног идентитета, попут расе, етницијета, сексуалне оријентације или класе. Свака од димензија је на специфичан начин повезана са родом, а њиховим укрштањем родна димензија интеракција у учионици је често додатно наглашена (Bartulović, 2013). У том смислу, феминистичка педагогија се не задржава само на преиспитивању патријархалног система доминације, већ оспорава и друге системе угњетавања који су у спрези са њим, попут расизма, класизма, хомофобије, трансфобије и ксенофобије (Currier, 2020).

Иако је остварен велики напредак, родна равноправност ни у једној земљи света и даље није у потпуности достигнута (World Economic Forum, 2022). Када је реч о области образовања, према Индексу родне равноправности у Републици Србији (Babović i Petrović, 2021) жене данас чине већи удео међу лицима која су стекла високо образовање, али, већа је и њихова заступљеност у областима као што су здравље, друштвене науке, социјална заштита и уметност; док мушкарци доминирају у областима које се сматрају кључним за економски напредак земље, при чему су те области високо друштвено вредноване и боље плаћене (Jakšić, 2021). Присутан је и одређен број савремених истраживања у којима се питања рода доводе у везу са образовним процесом. Она су усмерена на родну анализу наставних програма и/или уџбеника (Ćeriman i sar., 2019; Đorić i sar., 2010; Stjepanović Zaharijevski i sar., 2010), испитивање присутности родних стереотипа и ставова према родним улогама наставника и наставница (Ćeriman i sar., 2015; Ćirović i Malinić, 2013; Jakšić, 2021) и друго. На основу тих истраживања можемо закључити да, иако одређени напредак у односу на прошлост несумњиво постоји, традиционални ставови према родним улогама и родни стереотипи су и даље присутни код свих актера образовног процеса; а садржаји који се тичу рода и родне равноправности системски још нису уведени у наставне програме и уџбенике. Ипак, садржаји који обухватају питања рода су у значајној мери, у виду скривеног курикулума, присутни у образовном процесу и најчешће се налазе у функцији перпетуирања постојећих родних норми и стереотипа. Имајући све то у виду, можемо претпоставити да потреба за феминистичком педагогијом, као приступом који би допринео оснаживању, али и разоткрио одређена питања која остају невидљива и позвао на отворено дискутовање о њима (McCusker, 2009), и даље није превазиђена.

Феминистичка педагогија – одређење и кључни принципи

У литератури о феминистичкој педагогији постоји једногласан став да она не представља монолитан, унитаран и статичан концепт (Briskin & Coulter, 1992; Kolarić, 2018; McCusker, 2017; Vrcelj i Mušanović, 2011; Webber, 2006). Напротив, о њој се пре може говорити као о разноврсној литератури са централним темама и/или концептима, којима се на различите начине приступа (Webber, 2006). Разлике у приступима произлазе из тога што, као што постоји више облика феминизама, тако постоји и више облика феминистичких педагогија (Briskin & Coulter, 1992; Kolarić, 2018; McCusker, 2017). Такође, приступи се разликују и у зависности од тога да ли се аутор/ауторка бави феминистичком педагогијом у оквиру програма женских студија и студија рода или школа/факултета за образовање; као и у зависности од тога да ли феминистичку педагогију анализира у контексту основног и средњошколског образовања или универзитета (Kolarić, 2018). Уз то, феминистичка педагогија се посматра као процес који је недовршен и који се континуирано развија, те се њена значења могу мењати у току времена и у зависности од друштвених, културних и политичких околности (Almansori, 2020). Иако је на основу наведеног очигледно да би се пре могло говорити о феминистичким педагогијама у множини, велики број аутора и ауторки бира да термин користи у једнини (Almansori, 2020; McCusker, 2017; Forrest & Rosenberg, 1997), не желећи да негира разноликост феминистичке педагогије, већ да нагласи заједничку сврху свих тих различитих приступа и истакне њену супротност у односу на друге форме педагогије (McCusker, 2017). Та разноликост приступа уједно значи и да, иако су направљени различити покушаји дефинисања феминистичке педагогије, њено прецизно одређење није било могуће (Currier, 2020).

Феминистичка педагогија од 1970-их година истиче род као централни аспект људског искуства, а самим тим и наставе и учења. Развила се као теоријско и практично средство путем ког би се креирала и промовисала родна равноправност у учионици и ван ње, путем индивидуалне, друштвене и институционалне промене (Currier, 2020). У том смислу, у феминистичкој учионици су често присутна различита друштвена и родна питања, међутим, она се не односи само на наставни садржај, већ и на наставну праксу (Cannizzo, 2021). Феминистичка педагогија се дефинише и као уливање феминистичких вредности у наставни процес и наставне методе (Forrest & Rosenberg, 1997), при чему је важно нагласити да она не полази од претпоставке да су све учионице исте, због чега се не говори о универзалним наставним стратегијама, већ се оне морају константно осмишљавати и прилагођавати (hooks, 2004; Shrewsbury, 1993). Ауторка Шрузбери (Shrewsbury, 1993) даје потпунију дефиницију феминистичке педагогије, наводећи да она представља теорију о процесу поучавања/учења која усмерава наше изборе рада у учионици, пружајући нам критеријуме за евалуацију одређених наставних стратегија и техника, с обзиром на циљеве и исходе које желимо да остваримо у оквиру одређеног предмета.

Иако није могуће дати сасвим прецизно одређење феминистичке педагогије, опсежним прегледом мултидисциплинарне литературе, идентификовано је њених шест кључних принципа (Webb et al., 2002: 68): промена односа између наставника и ученика; оснаживање; изградња заједнице; привилеговање индивидуалног гласа

као начина сазнавања; поштовање различитости личних искустава; као и преиспитивање традиционалних становишта и пракси. Међутим, интерпретацији наведених принципа аутори/ауторке приступају на различите начине, упућујући им различите критике које се односе, како на теоријску концептуализацију, тако и на њихову примену у пракси. Будући да сложеност тумачења поменутих принципа превазилази оквире овог рада, у даљем тексту биће представљене само неке од њихових основних карактеристика.

Феминистичка педагогија се супротставља традиционалном погледу на моћ и ауторитет наставника, препознајући да знање није искључиво у њиховом власништву. Уместо тога, она сматра да наставници/наставнице треба да оживе „личне ауторитете“ оних чији глас није могао да се чује применом традиционалних образовних пракси (Forrest & Rosenberg, 1997). Залаже се за заједничку конструкцију знања наставника и ученика, што децентрира нормативне претпоставке о моћи и стварању знања и изазива маскулине и патријархалне темеље образовања (Currier, 2020). У том смислу, промена односа између наставника и ученика заправо подразумева дељење моћи међу њима, што се постиже тиме што ученици преузимају више одговорности за поучавање, а наставници за учење (Webb et al., 2002). То не значи укидање ауторитета или моћи наставника или наставнице; феминистичка педагогија концепт моћи не посматра као доминацију, већ пре као капацитет или потенцијал који доприноси повећању моћи свих који учествују у образовном процесу (Shrewsbury, 1993). Моћ коју наставници и наставнице поседују није сама по себи негативна, уколико се искористи за увећање моћи свих, а не за јачање и одржавање постојеће хијерархије (hooks, 1994).

Појам моћи је у блиској вези са појмом оснаживања, јер да би до оснаживања дошло, неопходно је да бар део моћи буде подељен (Webb et al., 2002). О принципу оснаживања је највише дискутовано, делимично због везе која постоји између феминистичке педагогије и Фреиреовог дијалогског образовања (Shrewsbury, 1993). Попут Фреиреа (Freire, 2002), и феминистичка педагогија види образовање као место неједнакости, али и место борбе и друштвене промене (Brislin & Coulter, 1992). Да би до промене дошло, неопходно је кроз наставну праксу подизати ниво критичке и феминистичке свести ученика и ученица, како би се оспособили за идентификовање начина на које моћ и угњетавање делују у њиховим животима и животима других, као и за предузимање активности у циљу борбе против неравноправности (Cannizzo, 2021). Дакле, у феминистичкој учионици, наставници и ученици уче да деле моћ; и једни и други су способни да идентификују и реализују личне, циљеве учења и друштвене циљеве, што се ретко кад подстиче у традиционалним учионицама. Учење ученика и ученица да имају моћ у социјалним интеракцијама је од кључне важности за њихово оспособљавање да ту моћ користе и изван образовања (Currier, 2020).

Трећи принцип подразумева изградњу заједнице. Да би дијалог између ученика и наставника био остварив, неопходно је да у учионици буде успостављена структура демократске заједнице (Forrest & Rosenberg, 1997). Како би се то постигло, потребно је да дође до деконструкције традиционалног схватања према ком су само наставници одговорни за динамику моћи у учионици. Њихов задатак је да укажу на то да свако доприноси динамици у учионици, јер када ученици и ученице себе виде

као одговорне за развој заједнице, спремнији су да јој пруже конструктиван допринос. Дакле, циљ је креирање простора у ком ће се чути сви гласови и у ком ће се сви осећати слободно да говоре, јер знају да ће њихово присуство бити препознато и уважено (hooks, 1994). Феминистичка педагогија учионицу види као заједницу оних који уче, у којој постоје индивидуална аутономија и заједништво (Shrewsbury, 1993). Постојање заједништва у учионици ствара осећај да постоји заједничка посвећеност учењу и опште добро које их повезује (hooks, 2004), а самим тим и потреба и жеља да се учење прошири и изван зидова учионице (Shrewsbury, 1993).

Четврти и пети принцип су блиско повезани, а односе се на привилеговање индивидуалног гласа као начина сазнавања и уважавање различитости личних искустава. Како би до друштвене промене дошло, неопходно је преиспитати и суочити се са системима привилегије и опресије, који су кроз историју дозвољавали да се само одређени гласови и искуства чују и сматрају стварним (Currier, 2020). У феминистичкој учионици, циљ је да се чују сви гласови, али је важно истаћи да се феминистичка педагогија не зауставља на односу између наставника и ученика када говори о подели моћи, већ препознаје и сложену динамику која постоји међу ученицима, односно то да пол, раса, класне привилегије и друга обележја оснажују и дају „ауторитет“ неким гласовима више него другим (hooks, 2004). Такође, док се традиционалне образовне праксе залажу за остављање емоција, искустава и субјективних реалности изван образовних окружења, истичући идеју да оно што је у супротности са логиком, рационалношћу и објективношћу није пожељно у образовању (Forrest & Rosenberg, 1997), централни аспект феминистичке педагогије односи се на препознавање проживљеног искуства као стварног и значајног (Currier, 2020). Проживљено искуство се вреднује као облик знања и важно оруђе за производњу знања, посебно када се говори о темама као што су родна неправда, расизам, класизам и друго, што су наставници/наставнице и ученици/ученице могли лично искусити (Potvin & Dority, 2022). Међутим, ауторка Коларић (Kolarić, 2018) додатно наглашава да то не значи да треба разматрати и критиковати сама искуства која су изнета, већ друштвене, културне и материјалне услове у којима су та искуства конструисана, артикулисана и могућа.

Последњи принцип, који се може посматрати и као саставни део свих претходно наведених принципа, односи се на преиспитивање традиционалних схватања и пракси (Webb et al., 2002). Један од првих корака у трансформисању родне природе образовања је преиспитивање и оспоравање традиционалних начина поучавања и учења (Currier, 2020). Феминистичка педагогија доводи у питање широко прихваћене теорије, као и знања на којима се те теорије базирају, са циљем да креира искуство наставе и учења које неће репродуковати *status quo*. Због тога феминистичка педагогија поставља алтернативна питања о људском искуству и тражи нова схватања која ће фундаментално реорганизовати теорије и методе којима се настава и учење сада воде (Forrest & Rosenberg, 1997). Она изазива нормативно и тежи да реконструише све оно што је нормализовано и натурализовано у традиционалним погледима на жене и образовање (Briskin & Coulter, 1992), због чега може доћи и до различитих облика отпора према феминистичкој педагогији, како код наставника и наставница, тако и код ученика и ученица (hooks, 2004; McCusker, 2009; Weiler, 1991).

Феминистичка педагогија у контексту неолибералног образовања

Полазећи од претпоставке да потреба за применом феминистичке педагогије у образовању и даље није превазиђена, поставља се питање да ли би њене идеје могле бити имплементирани, будући да се савремено образовање све више налази под утицајем неолибералне идеологије.

Неолиберализам се, пре свега, односи на теорију политичко-економских пракси која претпоставља да би људско благостање могло бити унапређено путем ослобађања индивидуалних предузетничких слобода и вештина унутар институционалних оквира које карактеришу права приватне својине, слободно тржиште и слободна трговина. Улога државе је да креира и очува институционалне оквире који одговарају таквим праксама, након чега њена интервенција треба да буде сведена на минимум (Harvey, 2007). Она не може, нити би требало да буде одговорна за обезбеђивање свих потреба друштва у вези са безбедношћу, здрављем, образовањем и другим потребама, већ сваки појединац преузима одговорност за сопствену добробит (Davies & Bansel, 2007). До заокрета ка неолиберализму долази од 1970-их, када дерегулација, приватизација и повлачење државе из многих сфера постаје свакодневна пракса. Неолиберализам је значајно утицао и на размишљање људи и то до те мере да се уградио у здраворазумски начин на који многи тумаче, живе и разумеју свет (Harvey, 2007).

Када је реч о области образовања, неолиберална логика полази од претпоставке да економска продуктивност не долази од државног улагања у образовање, већ од његове трансформације у производ који се може купити и продати (Davies & Bansel, 2007). У том смислу, говорећи о неолиберализму у контексту високог образовања, где је његов утицај најизраженији, ауторка Бодрошки Спарииосу (Bodroški Spariosu, 2012) наводи његове две кључне карактеристике. Прва се односи на то да се високошколско образовање посматра више као приватно него као јавно добро, чиме се истиче његов ривалски карактер и могућност искључивања, што подразумева да се услуге високог образовања могу продавати и куповати на тржишту, као и свака друга роба. У складу са неолибералним схватањем, појединци треба да финансирају своје високошколско образовање јер им оно доноси личне користи, као што је могућност запослења. Друга карактеристика односи се на то да се високошколске установе третирају као предузећа на тржишту образовних услуга, где се студенти третирају као корисници, купци или клијенти; професори као произвођачи или они који обезбеђују услуге, док се образовна добра третирају као роба којом се тргује на тржишту. Стога, школе, вођене идеалом ефикасности и продуктивности, настоје да оптимизују избор, подрже конкуренцију и негују компетенције неопходне за функционисање унутар неолибералних окружења (Vassallo, 2013). Према оваквом моделу образовања, школе се директно повезују са тржиштем, потребама и процесима на том тржишту (Apple, 2012a), образовање се своди на обуку за одређена занимања, а знање се дефинише са аспекта тржишне употребљивости (Žiru, 2013).

Неолибералну логику критикују многи који се залажу за примену критичке и феминистичке педагогије (Apple, 2012a; Busse et al., 2020; Freire, 2002; Potvin & Dority, 2022; Žiru, 2013). Жиру (Žiru, 2013) истиче да се читав потенцијал образовања за развијање критичке свести, дијалога и деловања нашао на удару овог тржишно-оријентисаног

модела, јер уобличавање школства према принципима неолиберализма подстиче стандардизацију школског програма, постојање хијерархијске структуре у руковођењу школама и свођење свих нивоа образовања на обуку за одређене послове. Самим тим, циљ преношења знања постаје припрема за тестирање. Предност се даје учењу напамет, меморисању и сталним тестирањима (Žiru, 2013), што је све неминовно утицало и на наставну праксу и односе између наставника и ученика (Potvin & Dority, 2022). Колико год припрема за посао била важан циљ образовања, не смеју се занемарити ни циљеви који се односе на остваривање правде, друштвених слобода и способности демократског деловања, акције и промене (Žiru, 2013). Значај економске перспективе је неупитан, али образовање не може да се своди само на економију и потребе тржишта. Оно представља сложен систем, обликован одређеним друштвено-политичким дешавањима, те никако не сме бити сведен на једну перспективу, занемарујући хуманистичке вредности (Purešević i sar., 2020).

Жиру (Žiru, 2013) сматра да наставници/наставнице сnose значајну одговорност по питању супротстављања овој идеологији и да треба да теже враћању демократске политичке културе у живот. Међутим, школска окружења су политичка и идеолошка места која штите одређене структуре које није лако променити. Тако, неолиберална логика наставља да трансформише школовање на одређене начине који су заштићени њеним политикама, вредностима и културом (Vassallo, 2013), због чега би примена критичке и феминистичке педагогије у таквим условима могла да буде отежана. Иако у литератури постоји мишљење да је примена критичке и феминистичке педагогије у оквиру неолибералног образовања могућа уколико су наставници и наставнице вољни да је примењују без институционалне подршке, неколико ауторки (Busse et al., 2020) тврди супротно, указујући у свом раду на препреке са којима су се суочиле приликом покушаја примене идеја феминистичке педагогије у три различита универзитета и две државе. Примери се крећу од екстремних, попут укидања академског програма који је био посебно погодан за примену критичке/феминистичке педагогије, до примера који се односе на свакодневно функционисање универзитета. На пример, хијерархијски уређене учионице, које су у супротности са принципима феминистичке педагогије, и изазови приликом покушаја њихове реорганизације; исти наставни план и програм за све који предају исти предмет, а који оставља мало простора за индивидуално прилагођавање; као и стандардизоване евалуације наставе које доприносе визији оног како одговарајућа наставна пракса треба да изгледа, што не мора увек бити у складу са принципима феминистичке педагогије и друго. Ауторке истичу да због тога кључно питање не треба да се односи на то како практиковати критичку/феминистичку педагогију у савременим учионицама, већ, да ли и на који начин високо образовање може постати део шире борбе за социјалну правду (Busse et al., 2020).

Закључак

Циљ овог рада био је да на основу постојеће литературе пружи кратак преглед кључних теоријских поставки феминистичке педагогије, као и да сагледа могућности примене њених идеја у савременом образовном контексту. Анализа литературе је

показала да је концепт феминистичке педагогије веома комплексан, те да није могуће дати његово једнозначно одређење, што потенцијално може бити изазов када је реч о његовом прихватању и имплементацији у пракси. Ипак, све приступе феминистичкој педагогији повезује заједничка идеја - тежња ка остваривању родне равноправности, како у образовању, тако и у друштву, кроз преиспитивање и мењање традиционалних ставова и пракси. Имајући у виду теоријске поставке феминистичке педагогије наведене у раду, али и резултате савремених истраживања, која доводе у везу питања родне равноправности и образовни процес, можемо претпоставити да би примена идеја феминистичке педагогије могла да има бројне предности и у савременом образовном контексту. Ипак, потребно је детаљније размотрити могућности примене њених идеја, потенцијалне препреке, као и отпоре који се могу јавити у том процесу који нису били тема овог рада, али су неизоставни део литературе о феминистичкој педагогији када се говори о њеној имплементацији у пракси. Једна од озбиљнијих препрека у примени идеја феминистичке педагогије свакако се односи на услове у којима се савремени образовни процес одвија, а који је под значајним утицајем неолибералне идеологије, што је посебно видљиво у области високог образовања. Са једне стране, феминистичка педагогија се може посматрати као врста отпора неолиберализму, док, са друге стране, треба имати у виду да су неолиберални принципи у супротности са принципима феминистичке педагогије, што отежава њену примену, чак и када је реч о примени на индивидуалном нивоу, без институционалне и системске подршке. Да би се то променило, прво је неопходно промишљање и мењање бројних пракси у образовању које су под значајним утицајем неолибералне идеологије.

Литература

- 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 Zaharijević, 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.

Примљено: 10.08.2022.

Коригована верзија примљена: 05.11.2022.

Прихваћено за штампу: 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.*

Ставови студената о факторима који детерминишу успех онлајн наставе и стицању професионалних вештина из рачуноводствених предмета током пандемије КОВИД-19

Дејан Јовановић¹

Катедра за рачуноводство, ревизију и пословне финансије,
Економски факултет, Универзитет у Крагујевцу, Крагујевац, Србија

Александра Федајев

Катедра за менаџмент, Технички факултет у Бору,
Универзитет у Београду, Бор, Србија

Марина Јанковић Перић

Катедра за финансије и рачуноводство, Академија струковних студија
Западна Србија, Одсек Ваљево, Ваљево, Србија

Апстракт У условима пандемије ковид-19 универзитетски широм света су се нашли у ситуацији да је извођење наставе на традиционални начин немогуће, а начин да се наведе на ситуација превазиђе и да има што мање последице на образовање и стицање професионалних вештина студената је прелазак на онлајн наставу. Полазећи од наведеног, основни циљ рада је да на основу ставова студената идентификује факторе који детерминишу успех спровођења онлајн наставе, као и да идентификује факторе који утичу на ефикасност стицања професионалних вештина из рачуноводствених предмета на онлајн настави током пандемије ковид-19. Истраживање је спроведено на узорку од 373 студената са универзитетима у Крагујевцу, Београду, Новом Саду и Нишу. Анкежирани су студенти који су праћили онлајн наставу на минимум једном рачуноводственом предмету. У методолошком смислу анализа прикуљених података се заснивала на примени дескриптивне статистике, факторске анализе и вишеструке регресије. Резултати истраживања указују да су фактори који детерминишу успех онлајн наставе адекватност, доступност и аутономија информационо комуникационих технологија (ИКТ); интернет конекција, суериорност и једносавност ИКТ; комуникација са наставником; spremност и компетентност наставника; утицај пандемије; флексибилност онлајн наставе и перципирано задовољство студената. Такође, идентификовано је да највећи утицај на стицање професионалних вештина из рачуноводствених предмета има перципирано задовољство студената, а затим следе утицај пандемије и флексибилност онлајн наставе.

¹ djovanovic@kg.ac.rs

Кључне речи: онлајн настава, ковид-19, ставови студената, рачуноводствени предмети, професионалне вештине.

Увод

У условима пандемије ковид-19 универзитети широм света су се нашли у ситуацији да је извођење наставе на традиционални начин немогуће, а начин да се наведена ситуација превазиђе и да има што мање последице на образовање и стицање професионалних вештина студената је прелазак на онлајн наставу. Наиме, факултети су се сусрели са бројним изазовима везаним за организациона питања, расположиву инфраструктуру, кратак временски интервал преласка са класичног на онлајн учење, изазовима у погледу перципираног задовољства студената новим обликом наставе, као и у погледу могућности ефикасног стицања професионалних вештина путем онлајн наставе посебно на предметима који захтевају различите облике практичних вежби као што су рачуноводствени предмети.

Пред каквим изазовом се нашао образовни систем у Србији у моменту појаве пандемије ковид-19 говори чињеница да је могућност потпуног похађања наставе путем интернета на универзитетском нивоу веома ретка (Matijašević Obradović i Joksić, 2014). Будући да је онлајн настава била изнуђена, а не слободно бирана, главни актери у наставном процесу били су релативно неспремни за новонастале околности, а различити фактори детерминисали су успех онлајн наставе, као што су техничка подршка и основно познавање платформи које су коришћене, али и сама ситуација, тј. физичко и психичко/емотивно стање како студената тако и наставника (Đorđević i sar., 2020).

Полазећи од напред наведеног, основни циљ рада је да на основу ставова студената идентификује факторе који детерминишу успех спровођења онлајн наставе, као и да идентификује факторе који утичу на ефикасност стицања професионалних вештина из рачуноводствених предмета на онлајн настави током пандемије ковид-19. Очекује се да ће резултати истраживања у овом раду бити од помоћи академској заједници, а пре свега наставницима на факултетима, али и професионалним удружењима рачуновођа, да унапреде образовни систем и у будућности развију програме који ће се бавити онлајн образовањем, омогућити запосленима да се кроз овај вид образовања додатно усавршавају, али и да у сличним ситуацијама универзитети брже одреагују и омогуће несметано образовање и стицање професионалних вештина.

Рад поред увода и закључка садржи још три дела. У првом делу дат је теоријски оквир истраживања и развој хипотеза, у другом делу је описана методологија истраживања, док су у трећем делу представљени резултати и дискусија истраживања.

Теоријски оквир истраживања и развој хипотеза

Затварање образовних установа током пандемије био је први корак ка ограничавању масовних окупљања и примени праксе социјалног дистанцирања (Qazi

et al., 2021; Sahu, 2020). Наставници су морали да се брзо прилагоде учењу на даљину, без обуке и са врло мало времена за припрему, како би одржали континуитет образовања са истим или сличним квалитетом (Dietrich et al., 2021; Djajadikerta et al., 2021).

Процес учења, посредством ИКТ, у коме су субјекат и прималац знања физички удаљени назива се учење на даљину (енг. *e-Learning*) или онлајн настава. Током пандемије студенти су били изложени разним форматима који замењују традиционална предавања. Видео конференције у реалном времену биле су најчешће коришћени облик учења на даљину, као што су *Microsoft Teams*, *Zoom*, *BigBlueButton* и сл.

Уколико се упореди ситуација пре почетка, на почетку и сада две године од проглашења пандемије може се уочити да је онлајн учење еволуирало од пуких снимака предавања, постављених на мрежи, до промишљено дизајнираних програма, који укључују синхроне и асинхроне методе испоруке материјала за учење. Може се рећи да је учење на даљину стављено на тест, односно више него икада раније процењује се његова ефикасност у образовном процесу и стицању професионалних вештина. О наведеном говоре бројна истраживања спроведена у условима пандемије, посебно на дисциплинама које захтевају ангажованост наставника и студената у реализацији наставе (Ebaid, 2020; Januszewski & Grzeszczak, 2021; Lazim et al., 2021). Како се извођење наставе на рачуноводственим предметима углавном заснива на бројним квантитативним примерима, књижењима, анализама, студијама случајева и сл. поставља се питање колико ће учење на даљину бити ефикасно у стицању професионалних вештина будућих рачуновођа.

Када је у питању рачуноводствена професија образовање на факултетима и стицање искуства кроз практичну наставу будућим рачуновођама би требало да омогући стварање темеља за унапређење знања и професионалних вештина. Професионалне вештине стечене на факултетима требало би да буду компатибилне са вештинама које се наводе у Међународном образовном стандарду 3 – Професионалне вештине и опште образовање (*International Education Standard 3 (IES 3) Professional skills and general education*).

Резултати студија о ефикасности учења на даљину за економске смерове су опречни (Morgan, 2015). Многа истраживања указују да не постоје суштинске разлике у исходима учења на даљину, хибридног и традиционалног учења за студенте рачуноводства, чак се у појединим истраживањима даје предност учењу на даљину у односу на учење лицем у лице (Fortin et al., 2019; McCarthy et al., 2019). Гарсија и Кано у својој студији истичу да студенти који користе ИКТ у образовању истичу њихову корисност и делотворност у димензијама као што су комуникација, обрада информација, уштеда времена и мобилност (Garcia & Cano, 2014). Група аутора (Dorn et al., 2020) у свом истраживању истиче да упркос великој ангажованости наставника, администратора и студената, квалитет образовања неће вероватно бити на истом нивоу као образовање које се пружа у учионици. Ебаид у свом истраживању истиче да је већина студената рачуноводства истакла да нема користи од учења на даљину и да су главни недостаци код оваквог вида наставе: технички проблеми, недостатак људског контакта и превелика зависност од рачунара (Ebaid, 2020).

На основу приказане литературе, као најчешће истицани фактори у литератури се наводе:

1. Квалитет информационо-комуникационе технологије (ИКТ);
2. Компетентност и доступност наставника;
3. Утицај пандемије ковид-19;
4. Флексибилност онлајн наставе;
5. Перципирано задовољство студената.

Квалитет информационо комуникационе технологије и онлајн настава

Захваљујући ИКТ створене су платформе које су омогућиле студентима и наставницима да заједно уче без обзира на ком месту и делу света се налазе (Goodchild & Speed, 2019; Oke & Fernandes, 2020). Међутим, прелазак на онлајн наставу довео је до појаве одређених техничких потешкоћа, као што је ограничен приступ интернету и недовољна брзина и распрострањеност интернета. Осим тога, ентузијазам студената за учење је смањен због измењеног окружења у којем се одвијала настава (Lazim et al., 2021). Ландрум истиче да технолошка инфраструктура мора бити добро опремљена да олакша процес учења на мрежи (Landrum, 2020). У истраживању спроведеном у Нигерији идентификована је позитивна веза између учесталости примене ИКТ у рачуноводственом образовању и успеха студената рачуноводства, као и позитиван однос између знања о ИКТ и перформанси рачуновођа у Нигерији (Okafor & Ogbodo, 2015). Одрђени број студија показује пад академског успеха студената због недостатка: мирног места за учење, адекватног приступа наставном материјалу, дигиталних вештина, адекватног приступа доброј интернет конекцији, дизајна и припреме материјала (Aristovnik et al., 2020), као и недовољне помоћи коју су могли да добију путем онлајн алата и тешкоће да разумеју материјале на којима су сами морали да раде (Tanveer et al., 2020). У свим истраживањима преовладава један заједнички закључак, а то је да је успех и ефикасност онлајн наставе у великој мери условљена квалитетом ИКТ. Полазећи од наведеног може се извести следећа хипотеза:

Х1: Квалитет информационо комуникационе технологије детерминише успех онлајн наставе и утиче на ефикасност стицања професионалних вештина из рачуноводствених предмета

Компетентност и ангажованост наставника на онлајн настави

Ситуација у којој се нашао образовни систем током пандемије је за наставнике представљала велики изазов, преваходно што су циљна група која прати наставу биле генерације рођене у свету ИКТ па је њима та технологија врло често ближа него наставницима. Наставници су у новим измењеним условима рада показали веома велику посвећеност и веома често истицали да су за два месеца научили више о учењу на даљину него у последњих десет година (Dietrich et al., 2021). Студије спроведене у периоду пандемије указују да су се услови рада наставника променили, имајући у виду да су радили од куће, па је њихова посвећеност, ангажованост и креативност била условљена личним смештајем, квалитетом интернет мреже, величином породице и расположивим техничким

средствима. Врло често су наставници морали да користе сопствене рачунаре и институционална помоћ је врло често изостајала када је у питању опрема за реализацију наставе. Ипак, нека прелиминарна истраживања показују да су наставници веома често истицали да су им универзитети били подршка у процесу онлајн наставе тако што су организовали радионице и обуку како би им омогућили да унапреде своје компетенције у онлајн настави. Алмазова и сарадници истичу да припрема онлајн часова одузима много више времена него предавања на лицу места (Almazova et al., 2020). Данчиков и сарадници указују да код учења на даљину сваки студент може у било ком тренутку да контактира наставника за савет, што повећава доступност знања и побољшава ниво повратне информације у интеракцији наставник-ученик (Danchikov et al., 2021). Истраживања релизована у Србији, у време пандемије, показују да наставници нису били задовољни квалитетом онлајн наставе на даљину када је у питању интеракција са студентима, мотивација и њихово ангажовање током наставе (Stančić & Senić-Ružić, 2021). Заједничко за сва истраживања је да поред инфраструктуре и повезаности, добро познавање алата, савремених средстава комуникације и процеса извођења наставе на даљину од стране наставника је битан фактор у ефикасној реализацији учења на даљину. Сходно наведеном може се формулисати следећа хипотеза:

Х2: Компјутеризација и ангажованост наставника дејтерминише усјех онлајн наставе и утиче на ефикасност сјицања професионалних вештина из рачуноводствених предмета

Бенефити онлајн наставе у условима пандемије ковид-19

Усвајање технологија учења на даљину како би се наставила академска година показало се као најбоље импровизовано решење током пандемије (Wilder-Smith & Freedman, 2020). Учење на даљину у време пандемије пружа свим студентима могућност да наставе студије, омогућавајући им на тај начин да заврше своје образовање у планираном временском року са минималним прекидима. На овај начин организована настава помаже у спровођењу превентивних мера, односно социјалног дистанцирања и карантина и штеди време ученика (Qazi et al., 2021). Поред тога, она штити њихово здравље и здравље њихове породице и обезбеђује високу ефикасност, флексибилност, сигурност, поузданост, преносивост и друге карактеристике (Pisek & Grčić, 2013). Међутим, овај облик наставе има и своје мањкавости које се односе на изолованост студената и слабу интеракцију лицем у лице са својим колегама студентима, као и отежаност да прате наставу из предмета који захтевају решавање практичних примера и књижења као што су рачуноводствени предмети. Ипак, на основу актуелне литературе у овој области намеће се закључак да су предности учења на даљину далеко веће од његових недостатака, посебно у условима пандемије када је основни циљ, поред образовања, заштита здравља и безбедност студената и њихових породица. На основу изреченог може се формулисати следећа хипотеза:

Х3: Уочени бенефити учења на даљину у условима пандемије ковид-19 дејтерминишу усјех онлајн наставе и утичу на ефикасност сјицања професионалних вештина из рачуноводствених предмета

Флексибилност онлајн наставе

Учење на даљину поставља мање ограничења за учење јер студенти могу на било ком месту и у било које време да прате наставу (Djajadikerta et al., 2021; Januszewski and Grzeszczak, 2021). Дакле, оно пружа студентима већи приступ формалним окружењима за учење од којих су физички удаљени и флексибилност да започну своје путовање учења у било ком тренутку (Vuelow et al., 2018). Група аутора (Jorge et al., 2003) истиче да су предности учења на даљину многобројне: студенти не морају да буду физички присутни на настави, наставни материјал је доступан у сваком тренутку, задаци могу да се обављају у складу са обавезама, повећава се могућност за персонализацију учења и др. Смедли указује да усвајање онлајн учења пружа институцијама као и њиховим студентима велику флексибилност времена и места испоруке или примања информација о учењу (Smedley, 2010). Мاستилак истиче да овај вид учења обезбеђује могућности за дељење ресурса за учење и лаку интеракцију између наставника и студената (Mastilak, 2012). Аљаварнех указује да учење на даљину олакшава брзо ширење нових процеса и техника на глобалном нивоу, чиме се ублажавају географски изазови и постиже уштеда времена и смањују трошкови образовања (Aljavarneh, 2020). Седеги указује да је најбоља ствар код учења на даљину то што наставу можете пратити са било ког места и у било које време, а да је новчана накнада за овај вид образовања обично много приступачнија од накнаде за традиционално образовање у кампусу (Sadeghi, 2019). У програму учења на даљину ваша учионица је у вашој соби, материјал за учење на вашем столу или на вашем рачунару (Sadeghi, 2019). Такође, потребно је истаћи да флексибилност учења на даљину омогућава студентима да зарађују за живот, а да у слободном времену побољшавају своје квалификације и унапређују своје професионалне вештине кроз онлајн наставу. Из наведеног произлази следећа хипотеза:

Х4: Флексибилност учења на даљину дејерминише усјех онлајн наставе и ујиче на ефикасност сјицања професионалних вештина из рачуноводствених предема

Перципирано задовољство студената онлајн наставом

Осећај хитности имао је утицај на наставнике и студенте, стварајући психолошки стрес што је утицало на квалитет предавања и когнитивни капацитет студената да апсорбују знање (Djajadikerta et al., 2021). У неким истраживањима аутори сугеришу да студенти у просеку усвоје 25–60% новог материјала представљеног током онлајн учења, у поређењу са 8–10% током традиционалне наставе и да им је потребно 40–60% мање времена за учење (Dietrich et al., 2021). Тат и Францис наводе да онлајн учење побољшава перформансе учења, као и да се похађањем онлајн курса може повећати продуктивност студената (Taaf & Francis, 2020). Рајс је испитивао став према онлајн учењу на основним студијама пословне администрације и открио да студенти имају позитивне ставове према учењу заснованом на примени савремених ИКТ, односно да више искуства у онлајн учењу доводи до бољег односа студената према учењу на даљину (Reis, 2010). Барада и сарадници указују да већина студената осећа самопоуздање код учења на даљину приликом коришћења онлајн алата, што

се позитивно одражава на њихово задовољство (Barada et al., 2020). Истраживање спроведено у Бангладешу показује да је осећање анксиозности, релативно често међу студентима (Islam et al., 2020). Студија у Саудијској Арабији је показала да већина студената сматра да је погођена пребацивањем образовног процеса на интернет (Tanveer et al., 2020). У једном од истраживања, публикованом 2015. године, аутори истичу да нису идентификовали повезаност између претходног рачуноводственог знања и ефикасности учења на даљину, али је уочена веза између успешности учења на даљину и познавања рада на рачунару (Delaney et al., 2015). На основу резултата досадашњих истраживања може се закључити да се већина аутора слаже да се студенти лакше сналазе и прате учење на даљину што су информатички писменији, а самим тим и њихово задовољство онлајн наставом је веће. Из наведеног произилази следећа хипотеза:

H5: Перципирано задовољство студената онлајн наставом дејтерминише усљех онлајн наставе и утиче на ефикасност стицања професионалних вештина из рачуноводствених предмета

Узорак и методологија истраживања

За спровођење истраживања аутори су користили податке прикупљене путем упитника. Емпиријско истраживање спроведено је на узорку студената са економских факултета Универзитета у Крагујевцу, Београду, Новом Саду и Нишу. Услов да студент учествује у истраживању био је да је слушао један или више рачуноводствених предмета у условима пандемије ковид-19. На основу анализе релевантне литературе (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) креиран је упитник у оквиру кога је иницијално укључено 58 питања (ставки).

Првих 11 питања се односило на опште карактеристике испитаника (пол, старост, место студирања, ниво студија, уређаји коришћени за праћење онлајн наставе, број рачуноводствених предмета које слуша или је слушао, искуство са онлајн наставом и сл.). Преосталих 47 ставки односило се на став студената о онлајн учењу и оне су подељене у шест група: Информационо комуникационе технологије (ИКТ) – 7 ставки, Компетентност и доступност наставника (КДН) – 10 ставки, Утицај пандемије ковид-19 (УКП) – 5 ставки, Флексибилност онлајн наставе (ФОН) – 5 ставки, Перципирано задовољство студената (ПЗС) – 10 ставки, Ефикасност стицања професионалних вештина (ЕСВ) – 10 ставки. У питањима је коришћена петостепена Ликертова скала која указује на степен слагања студената са изнетим ставовима. Испитаницима су на располагању били одговори од 1 – уопште се не слажем до 5 – потпуно се слажем.

Подаци за анализу су прикупљени из примарних извора, кроз онлајн истраживање, током шест месеци – од почетка новембра 2020. до краја априла 2021. године. Упитници су прослеђени студентима путем платформи за учење. На упитник је потпуно одговорило 373 студената и то 211 (56,6%) у Крагујевцу, 90 (24,1%) у Београду, 43 (11,5%) у Нишу и 29 (7,8%) у Новом Саду. У Табели 1 дати су основни подаци о испитаницима.

Табела 1

Карактеристике узорка

	<i>f</i>	%
Универзитет		
Крагујевац	211	56.6
Београд	90	24.1
Ниш	43	11.5
Нови Сад	29	7.8
Пол		
Мушкарци	86	23.1
Жене	287	76.9
Старост		
19–25 година	332	89.0
26–30 година	36	9.7
више од 30 година	5	1.3
Ниво студија		
Основне	347	93.0
Мајстер	26	7.0
Уређај за праћење наставе		
Телефон	90	24.1
Рачунар	40	10.7
Лаптоп	243	65.2
Платформе		
Moodle	128	34.3
Zoom	140	37.5
BBB	14	3.8
Teams	75	20.1
Друге	16	4.3
Број часова из рачуноводствених предмета одслушаних онлајн		
0–15	229	61.4
16–30	103	27.6
Више од 30	41	11.0
Број рачуноводствених предмета праћених онлајн		
1	210	56.3
2	102	27.4
3	31	8.3
4 и више	30	8.0
Искуство из рачуноводствених предмета		
Да	324	86.9
Не	49	13.1
Искуство у онлајн настави пре пандемије		
Да	70	18.8
Не	303	81.2

На основу Табеле 1 може се закључити да у узорку доминирају студенти основних студија (93%). Већина студената је онлајн наставу пратила уз помоћ лаптопа (65,2%), преко платформе Moodle (34,3%) или Zoom (37,5%). Уколико се посматра структура студената према броју одслушаних онлајн часова из рачуноводствених предмета, уочава се да је 61,4% студената имало од 0 до 15 часова, 27,6% од 16 до 30 и више од 30 је имало 11%. Највећи број студената је пратио један рачуноводствени предмет онлајн (56,3%). Већина студената обухваћених истраживањем није имало искуства са онлајн наставом пре пандемије (81,2%).

У раду је поред дескриптивне статистике коришћена факторска анализа и вишеструка регресија. Коришћен је истраживачки приступ факторској анализи, примењена је метода анализе главних компонената (*Principal Components Analysis-PCA*), док је као техника ротације изабран VARIMAX критеријум јер обезбеђује јасније раздвајање фактора (Hair et al., 1998). Факторска анализа је омогућила сажимање варијабли (стварање мањег броја варијабли) и имала је за циљ да процес обраде података учини ефикаснијим, повећа предгледност и уопштљивост добијених резултата и омогући спровођење вишеструке регресије.

Како би се испитао утицај ИКТ, компетентности и доступности наставника, током пандемије ковид-19, флексибилности онлајн наставе и перципираног задовољства студената на ефикасност стицања професионалних вештина на онлајн настави из рачуноводствених предмета, постављен је следећи модел вишеструке линеарне регресије:

$$ECB_i = \beta_0 + \beta_1 \Phi 1_{IKT_{1i}} + \beta_2 \Phi 2_{KDN_{2i}} + \beta_3 \Phi 3_{UCP_{3i}} + \beta_4 \Phi 4_{ON_{4i}} + \beta_5 \Phi 5_{PZC_{5i}} + \varepsilon_i$$

где је:

зависна променљива

ECB_u - Ефикасност стицања професионалних вештина на онлајн настави,

независне променљиве:

$\Phi 1_{IKT_{1i}}$ - Адекватност, доступност и аутономија ИКТ,

$\Phi 2_{KDN_{2i}}$ - Сигурност и компетентност наставника,

UCP_{3i} - Утицај пандемије ковид-19,

$\Phi 4_{ON_{4i}}$ - Флексибилност онлајн наставе,

PZC_{5i} - Перципирано задовољство студената и

ε_i - случајна грешка.

Подаци из упитника су анализирани у статистичком пакету за друштвене науке *Statistical Package for Social Sciences - SPSS, Version 20.0*.

Резултати истраживања и дискусија

Вредност *Cronbach's Alpha* коефицијента за поузданост мерне скале и дескриптивна статистика (аритметичка средина – *M* и стандардна девијација – *SD*) за сваку ставку у оквиру групе дати су у Табели 2.

Табела 2

Дескриптивна статистика и поузданост мерне скале

Р. бр.	Назив варијабле	<i>M</i>	<i>SD</i>
	ИКТ - Cronbach α – 0.794		
1	Током извођења наставе није било честих прекида интернет везе	3.69	1.167
2	Платформа за учење је једноставна и лака за употребу	4.44	0.889
3	Платформа за извођење онлајн наставе омогућава коришћење различитих могућности извођења наставе	4.35	0.900
4	Онлајн материјал је увек доступан за учење	3.42	1.460
5	Платформа омогућава правилно процењивање мог знања путем онлајн тестова	3.24	1.346
6	Платформа за извођење онлајн наставе омогућава аутономију похађања наставе	3.78	1.131
7	Платформа која се користи за извођење онлајн наставе је прикладна за рачуноводствено образовање	3.38	1.285
	Компетентност и доступност наставника (КДН) - Cronbach α - 0,880		
1	Онлајн настава омогућава различите облике комуникације и интерактивности између студената	3.58	1.221
2	Наставник вешто користи ИКТ	4.25	0.995
3	Наставник је био добро припремљен за извођење онлајн часова из рачуноводства	4.39	0.966
4	Наставник је био ангажован на извођењу онлајн часова из рачуноводства	4.45	0.919
5	Онлајн настава је корисна за учење	3.61	1.317
6	Онлајн настава унапређује учење	3.15	1.388
7	Онлајн настава побољшава учење, али овај облик образовања није довољан за образовање на академском нивоу	3.77	1.243
8	Онлајн настава омогућава једноставну комуникацију са наставником	3.73	1.192
9	Онлајн настава омогућава социјализацију између студената	2.21	1.258
10	Онлајн настава омогућава бољи контакт са наставником	2.93	1.357
	Утицај пандемије ковид-19 (УКП) - Cronbach α – 0.773		
1	Коришћење онлајн наставе у условима пандемије штити моје здравље и здравље моје породице	4.46	1.046
2	Онлајн настава током пандемије је боље решење од традиционалног начина извођења наставе	3.83	1.445
3	Онлајн часови уведени због пандемије омогућавају студенту да развије релевантне/практичне рачуноводствене вештине	3.22	1.312

Р. бр.	Назив варијабле	M	SD
	Флексибилност онлајн наставе (ФОН) - Cronbach α – 0.811		
2	Могу да пратим часове са било ког места	4.40	0.988
3	Онлајн настава ми штеди време и новац	4.20	1.125
4	Онлајн настава ми омогућава да стигнем да обавим и друге активности (рад на послу, гледање телевизије, чишћење...)	4.19	0.112
	Перципирано задовољство студената (ПЗС) - Cronbach α – 0.945		
1	Онлајн настава унапређује моје учење	3.05	1.275
2	Онлајн настава ми помаже да учим ефикасније него на традиционалан начин	2.76	1.385
3	Онлајн настава ми омогућава да брзо решим задатаке и стекнем потребно знање	2.86	1.276
4	Онлајн настава ми омогућава да се довољно припремим за испите	3.19	1.383
5	Онлајн настава ми омогућава да се активно укључим у учење рачуноводства	3.10	1.291
6	Онлајн настава доприноси мојој друштвености	2.16	1.270
7	Онлајн настава делује удобније од традиционалне наставе	3.64	1.485
8	Онлајн настава ми је привлачнија од традиционалне наставе	2.75	1.560
9	Онлајн наставу треба трајно увести у наставни процес у области рачуноводства	2.30	1.468
10	Задовољан сам резултатом постигнутим на испиту из рачуноводствених предмета на основу онлајн наставе	3.53	1.377
	Ефикасност стицања професионалних вештина (ЕСВ) - Cronbach α - 0.949		
1	Комуникационих вештина	2.58	1.177
2	Развој креативности	2.82	1.272
3	Етичких вештина	2.81	1.221
4	Вештина за доношење одлука	2.98	1.259
5	Вештина за тимски рад	2.53	1.341
6	Вештина управљања временом	3.46	1.330
7	Вештина управљања знањем и информацијама	3.21	1.276
8	Вештина за организовање и планирање	3.36	1.354
9	Вештина рада на рачунару	3.84	1.248
10	Вештина неопходних за схватање улоге рачуновођа у друштву	3.09	1.299

На основу података датих у Табели 2 може се уочити да је вредност *Cronbach's Alpha* коефицијента за све групе питања изнад 0,7 па се на основу наведеног може закључити да упитник има добру унутрашњу сагласност (DeVellis, 2003; Hair et al., 1998). Потребно је истаћи да код групе питања УКП задовољавајућа унутрашња сагласност је постигнута тек након искључења ставки које се односе на ограничења и отежаност образовања у области рачуноводства (ставке 4 и 5), а код групе ФОН након искључења ставки које се односе на личне карактеристике и осећај изолованости током

онлајн наставе (ставке 1 и 5). На основу резултата дескриптивне статистике може се закључити да су студенти високо рангирани исказе који се односе на једноставност и супериорност платформе за онлајн наставу, ангажованост, обученост наставника ИКТ и посвећеност наставника, безбедност студената и наставника, ФОН (аритметичка средина изнад 4), док су најмање оцене дали ставкама које се односе на перципирано задовољство онлајн наставом и ефикасност стицања професионалних вештина (код већине ставки аритметичка средина мања од 3,5).

За сваку од напред наведених шест група одрађена је факторска анализа. Анализа главних компонената, у истраживачкој факторској анализи, указује на присуство два фактора код групе питања која се односи на ИКТ и КДН са карактеристичним вредностима преко један (1). Табела 3 илуструје сумарне резултате факторске анализе за свих шест група питања. У Табели 3 су дата факторска оптерећења на бази којих се идентификује припадност варијабле одређеном фактору, име фактора и проценат варијансе објашњен од стране сваког фактора.

Табела 3
Факторска анализа

Р. бр.	Варијабле	Факторско оптерећење	Фактор
ИКТ Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0.853 Chi-square – 687.430 df 21			
4	Платформа омогућава правилно процењивање мог знања путем онлајн тестова	0.805	Адекватност, доступност и аутономија ИКТ – Ф1ИКТ (Var. 45.961%)
5	Онлајн материјал је увек доступан за учење	0.780	
6	Платформа за извођење онлајн наставе омогућава аутономију похађања наставе	0.708	
7	Платформа која се користи за извођење онлајн наставе је прикладна за рачуноводствено образовање	0.704	
1	Током извођења наставе није било честих прекида интернет везе	0.773	Интернет конекција, супериорност и једноставност ИКТ – Ф2ИКТ (Var. 14.341%)
2	Платформа за учење је једноставна и лака за употребу	0.765	
3	Платформа за извођење онлајн наставе омогућава коришћење различитих могућности извођења наставе	0.548	
КДН Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0.841 Chi-square – 2405.832 df 45			
10	Онлајн настава омогућава бољи контакт са наставником	0.823	Комуникација са наставником – (Ф1КДН) (Var. 51.351%)
6	Онлајн настава унапређује учење	0.811	
9	Онлајн настава омогућава социјализацију између студената	0.786	
5	Онлајн настава је корисна за учење	0.786	
8	Онлајн настава омогућава једноставну комуникацију са наставником	0.745	
1	Онлајн настава омогућава различите облике комуникације и интерактивности између студената	0.731	

Р. бр.	Варијабле	Факторско оптерећење	Фактор
3	Наставник је био добро припремљен за извођење онлајн часова из рачуноводства	0.882	Спретност и компетентност наставника – (Ф2КДН) (Var. 14.493%)
4	Наставник је био ангажован на извођењу онлајн часова из рачуноводства	0.878	
2	Наставник вешто користи ИКТ	0.782	
7	Онлајн настава побољшава учење, али овај облик образовања није довољан за образовање на академском нивоу	0.388	
УЦП Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0.663 Chi-square – 324.816 df 3			
2	Онлајн настава током пандемије је боље решење од традиционалног начина извођења наставе	0.885	УКП(Var. 69.233%)
3	Онлајн часови уведени због пандемије омогућавају студенту да развије релевантне/практичне рачуноводствене вештине	0.809	
1	Коришћење онлајн наставе у условима пандемије штити моје здравље и здравље моје породице	0.800	
ФОН Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0,676 Chi-square – 405.291 df 3			
3	Онлајн настава ми штеди време и новац	0.897	ФОН (Var. 72.556%)
4	Онлајн настава ми омогућава да стигнем да обавим и друге активности (рад на послу, гледање телевизије, чишћење...)	0.866	
2	Могу да пратим часове са било ког места	0,789	
ПЗС Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy- 0.928 Chi-square – 3149.379 df 45			
3	Онлајн настава ми омогућава да брзо решим задатаке и стекнем потребно знање	0.890	ПЗС (Var. 66.522%)
2	Онлајн настава ми помаже да учим ефикасније него на традиционалан начин	0.884	
4	Онлајн настава ми омогућава да се довољно припремим за испите	0.860	
8	Онлајн настава ми је привлачнија од традиционалне наставе	0.854	
5	Онлајн настава ми омогућава да се активно укључим у учење рачуноводства	0.850	
1	Онлајн настава унапређује моје учење	0.843	
9	Онлајн наставу треба трајно увести у наставни процес у области рачуноводства	0.831	
6	Онлајн настава доприноси мојој друштвености	0.757	
7	Онлајн настава делује удобније од традиционалне наставе	0.698	
10	Задовољан сам резултатом постигнутим на испиту из рачуноводствених предмета на основу онлајн наставе	0.653	

Р. бр.	Варијабле	Факторско оптерећење	Фактор
ECB Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – 0.56 Chi-square – 3038.134 df 45			
4	Вештина за доношење одлука	0.899	
7	Вештина управљања знањем и информацијама	0.893	
8	Вештина за организовање и планирање	0.865	
2	Развој креативности	0.849	
3	Етичких вештина	0.845	
6	Вештина управљања временом	0.823	ECB (Var. 68.842%)
1	Комуникационих вештина	0.811	
10	Вештина неопходних за схватање улоге рачуновођа у друштву	0.809	
5	Вештина за тимски рад	0.763	
9	Вештина рада на рачунару	0.723	

У оквиру групе ИКТ издвојила су се два фактора. Први укључује четири варијабле и објашњава 45,961% варијансе, а односи се на адекватност, доступност и аутономију коју пружа ИКТ студентима (Ф1ИКТ), док други укључује три варијабле и објашњава 14,341% варијансе, а односи се на техничке карактеристике ИКТ – доступност интернета, супериорност и једноставност платформи које су коришћене у онлајн настави (Ф2ИКТ). За другу групу КДН анализа главних компонента, у факторској анализи, указује на присуство два фактора са карактеристичним вредностима преко један и те компоненте објашњавају 65,844% варијансе. Први фактор у укључује шест варијабли и објашњава 51,351% варијансе, а односи се на комуникацију са наставником током онлајн наставе (Ф1КДН), док други укључује четири варијабле и објашњава 14,493% варијансе, а односи се на спретност и компетентност наставника (Ф2КДН). За трећу групу УКП анализа главних компонента указује на присуство једног фактора који објашњава 69,233% варијансе. Факторска анализа за четврту групу питања ФОН је указала на постојање једног фактора који укључује три варијабле и те компоненте објашњавају 72,556% варијанси. За пету групу ПЗС факторска анализа је указала на постојање једног фактора који укључује свих десет варијабли и објашњава 66,522% варијансе. Иста је ситуација и код шесте групе питања ECB факторска анализа је указала на постојање једног фактора који објашњава 68,842% варијансе. Резултати факторске анализе су издвојили факторе који детерминишу успех спровођења онлајн наставе на рачуноводственим предметима. Идентификовани фактори не одступају значајно од резултата сличних истраживања спроведених у свету (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).

Вредност *Cronbach's Alpha* коефицијента за Ф1ИКТ је 0,788 што указује на добру унутрашњу сагласност; Ф2ИКТ је 0,588 што је мање од 0,7 и из тог разлога овај фактор је искључен из даље анализе. Добру унутрашњу сагласност, односно вредност

Cronbach's Alpha коефицијента имају и Ф1КДН 0,893 и Ф2КДН након искључења варијабле КДН7 има вредност 0,912.

Пре регресионе анализе урађена је корелациона анализа код које је уочено да независна променљива Ф1КДН високо корелира са независним варијаблама и из тог разлога она је искључена из даље анализе, а све са циљем како не би нарушили претпоставку мултиколинеарности. Резултати регресионе анализе (Табела 4) указују да 62,4% варијабилитета у ЕСВ се може објаснити факторима Ф1ИКТ, Ф2КДН, УКП, ФОН и ПЗС.

Табела 4
Регресиона анализа

	ЕСВ
С	0.598** (1.997)
Ф1ИКТ	-0.101 (-1.612)
Ф2КДН	0.081 (1.178)
УКП	0.132** (2.019)
ФОН	0.148** (2.312)
ПЗС	0.452*** (6.889)
R2	0.624
F	44.164***

Најомена. $n=373$; *С* – статистичка значајност на нивоу од 10% (*), 5% (**), 1% (***)

Имајући у виду да је *F* вредност статистички значајна, може се рећи да је постављени регресиони модел валидан. Утицај фактора Ф1ИКТ и Ф2КДН на ЕСВ није статистички значајан. Иако наведени резултат делимично одступа од сличних истраживања у свету, он се може објаснити тиме да Ф1ИКТ утиче на учење на даљину, али немају статистички значајан утицај на ЕСВ из разлога што су се факултети релативно добро снашли и били ефикасни у коришћењу ИКТ на шта указује и Дјајадикерта и сарадници (Djajadikerta et al., 2021). Неоспорна је и чињеница да су данашње генерације студената од најранијег детињства у контакту са ИКТ па је и донекле логично што немају статистички значајан утицај на ЕСВ. Што се тиче фактора Ф2КДН овакав резултат би се могао објаснити чињеницом да су наставници, нарочито у новоизмењеним условима, давали свој максимум и улагали знатно више труда и рада у припреми наставе (Almazova et al., 2020; Dietrich et al., 2021), показујући своју креативност и снажљивост знатно више него у традиционалним условима држања наставе. Неопходно је истаћи и чињеницу да су очекивања студената од наставника велика па се претпоставља да из тог разлога фактор Ф2КДН нема статистички значајан утицај на ЕСВ.

Фактори УКП, ФОН и ПЗС имају статистички значајан позитиван утицај на ЕСВ. Заправо, може се рећи да прелазак на онлајн наставу у условима пандемије ковид-19, већа флексибилност коју студентима обезбеђује онлајн настава, као и перципирано задовољство студената онлајн наставом, утиче на ефикасност стицања професионалних вештина на рачуноводственим предметима. Посматрајући јачину утицаја може се рећи да фактор ПЗС има најјачи утицај на ЕСВ. Утицај ПЗС је потпуно очекиван и у складу са истраживањима спроведеним раније у свету (Barada et al., 2020; Dietrich et al., 2021; Fatonia et al., 2020). Наведено се може објаснити чињеницом да што је задовољнији студент то је његова мотивисаност, ангажованост и посвећеност већа (Barada et al., 2020; Dietrich et al., 2021; Fatonia et al., 2020), а самим тим наведено ће се позитивно одразити на стицање професионалних вештина студената (Taat & Francis, 2020). Што се тиче фактора УКП и ФОН који такође имају статистички значајан утицај на ЕСВ, резултати не одступају од сличних истраживања у свету (Buelow et al., 2018; Goodchild & Speed, 2019; Januszewski & Grzeszczak, 2021; Marlize, 2020; Oke & Fernandes, 2020). Флексибилност коју нуди учење на даљину у погледу времена када студенти прате наставу, места са ког могу да прате наставу, могућности снимања предавања и враћања уназад, као и чињеница да се кроз онлајн наставу смањује могућност заражавања студената и њихове породице, јер не постоји физички контакт, чине да се студенти осећају сигурно, заштићено и мотивисано да уче и ефикасно стицху професионалне вештине.

Закључак

Непланирани, неприпремљен и брз прелазак на онлајн наставу довео је до умножавања стратегија едукатора за учење на даљину како би у кратком временском периоду универзитети могли ефикасно да наставе свој образовни процес, не угрожавајући здравље студената и наставника. Прелазак на онлајн наставу имао је за резултат да су наставници и студенти морали брзо да реагују и да се прилагоде новонасталим околностима на које нису били припремљени и да се суоче са бројним изазовима, који су везани за учење на даљину. Управо истраживање у овом раду имало је за циљ да проба да да одговор на питање који су то фактори који детерминишу успех учења на даљину и какав је њихов утицај на стицање професионалних вештина студената из рачуноводствених предмета. Поседовање и примена професионалних вештина студената рачуноводства као будућих рачуновођа врло је важна, понекад важнија и од самог начина на који су стечене и управо је ово био један од главних мотива зашто су циљна група били студенти који су пратили онлајн наставу на рачуноводственим предметима. Дакле, главно питање у тренутку реализације овог истраживања није колико ће пандемија трајати већ какав ће утицај имати на свакодневни живот милиона ученика и студената широм света и да ли ће тај утицај бити трајан.

Резултати спроведеног истраживања су идентификовали факторе који детерминишу успех онлајн наставе и то: адекватност, доступност и аутономија ИКТ; интернет конекција, супериорност и једноставност ИКТ; комуникација са наставником;

спремност и компетентност наставника; УКП; ФОН и ПЗС. Уколико се посматрају фактори изоловано, резултати дескриптивне статистике указују да студенти највећи значај приписују ФОН; спретности и компетентности наставника и супериорности и једноставности ИКТ. Такође, идентификовано је да највећи утицај на ЕСВ има ПЗС, а затим следе УКП и ФОН. Наиме, задовољни студенати су мотивисанији, ангажованији, посвећенији и веома често спремни више да раде од студената који нису задовољни.

Међутим, резултати истраживања дати у овом раду указују да не постоји статистички значајан утицај адекватности, доступности и аутономије ИКТ, као и спретност и компетентност наставника на ЕСВ, што се може објаснити двома чињеницама: данашње генерације студената су од најранијег детињства у контакту са ИКТ и углавном су информатички писмене и искусне у коришћењу ИКТ, можда чак и искусније од наставника и чињеницом да су наставници давали свој максимум и улагали знатно више труда, рада и креативности у припреми наставе него у традиционалним условима држања наставе.

Генерално, изазови са којима се суочила академска заједница у условима пандемије довели су до тога да наставници и студенти кроз ово и слична истраживања поделе своја искуства у суочавању са наглим преласком са традиционалне на онлајн наставу, извлачећи вредне поуке из ове ситуације са којом се суочио читав свет. Наиме, поред наведеног, педагошке импликације овог и сличних истраживања спроведених у свету су бројне. Од наставника се очекује да буду агилни и проактивни, да у реализацији наставе више користе интерактивне онлајн материјале за учење како би новим генерацијама прилагодили систем образовања и омогућили стицање професионалних вештина на начин на који то млади очекују. Када су у питању квантитативни предмети, као што је рачуноводство, од факултета и наставника се очекује веће коришћење софтвера који ће симулирати реално радно окружење и учинити наставу студентима интересантнијом, што ће за резултат имати и ефикасније стицање професионалних вештина. Дакле, допринос овог истраживања, поред напред наведеног, огледа се у томе да треба да помогне академској заједници да учи из искуства и да проактивно ради на решавању проблема са којим су се сусретали током онлајн наставе, а који се односе на унапређење ИКТ којим располажу универзитети и да се раде континуиране обуке наставника у коришћењу савремених метода наставе, јер задовољан студент је успешан студент, а успешан студент ефикасније стиче професионалне вештине које су кључне за област рачуноводства.

Искуства студената у овом истраживању могу се разликовати међу студентима различитих година студија. Стога треба испитати перспективу исте групе студената током неколико временских периода. Поред тога ово истраживање обухвата ограничен број студената, тако да не одражава искуства свих студената. Као ограничење овог истраживања се може навести субјективност студената приликом попуњавања упитника и давања друштвено пожељних одговора, али ово је недостатак који прати сва истраживања овог типа. Будућа истраживања би требало да укључе већи број студената која би омогућила поређења да ли има разлике међу студентима из руралних и градских средина, развијених и неразвијених подручја, студената основних и мастер студија и сл.

Литература

- 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>

Примљено: 14.10.2022.

Коригована верзија примљена: 18.02.2023.

Прихваћено за штампу: 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.*

Упутство за ауторе

Настава и васпитање је часопис у којем се објављују оригинални научни и прегледни радови педагошке тематике.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

Текстове је потребно припремити у складу са техничким упутствима датим у Упутству за ауторе. Обавеза аутора је да на адресу Уредништва шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису. У складу са тим аутори су дужни да уз рад доставе и попуњену и потписану Изјаву о ауторству (документ се налази на сајту часописа).

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

Етичке норме

Достављени радови морају бити написани у складу са етичким стандардима који важе за научноистраживачке радове, уз поштовање принципа добробити и достојанства учесника у истраживању, као и заштите њихове приватности (за додатне информације, консултовати последњу верзију *APA Publication Manual*).

Оцењивање радова

Након пријема радова уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се рад тематски не уклапа у концепцију часописа, не уважава етичке норме или није усклађен са Упутством за ауторе, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

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

Након рецензирања, Уредништво доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Аутори добијају рецензије и информацију о одлуци Уредништва.

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

Радови се након прихватања за објављивање упућују на софтверску проверу на плагијаризам. Уколико резултати провере покажу да рад садржи плагијарни текст, рад неће бити објављен и поред позитивних рецензија.

Објављивање радова

Уколико је рад написан на српском језику аутори су дужни да доставе превод апстракта на енглески језик.

Уредништво електронском поштом прослеђује ауторима текст који је припремљен за штампу како би се обезбедила коначна верификација пре објављивања. Овај корак не дозвољава додавање новог текста или значајније промене у раду.

Трошкови објављивања радова

Објављивање рада у часопису *Настава и васпитање* се не наплаћује. Издавач часописа сноси трошкове лектуре, техничке припреме и штампања радова.

Техничка упутства за писање рада

Језик рада

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Рад се доставља на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic) или енглеском језику.

Дужина рада

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

Елементи и структура рада

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

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада наводе се основни подаци о пројекту.

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан и форматиран као реченица, болд, центрирано, величина слова 14.

Апстракт. Апстракт треба да има од 150 до 250 речи. Уколико је реч о раду који представља приказ обављеног истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледног рада или рада који представља теоријску анализу, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне поставке које се дају у раду и закључке. Апстракт треба да буде написан у једном пасусу, без позивања на референце, величина слова 11, обострано поравнан.

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

Сџруктура рада. Рад је потребно структурирати на логички уређен начин. Рад који представља приказ обављених истраживања треба да садржи следеће целине: увод, представљање теоријских основа истраживања, опис методологије истраживања, приказ резултата истраживања са дискусијом (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања) и закључке. Прегледни рад или рад који представља теоријску анализу, поред увода и закључака треба да буде логички структуриран у складу са основном темом рада.

Наслови и поднаслови одељака. Наслови и поднаслови одељака не означавају се нумерички, потребно их је јасно и прецизно формулисати и форматирати према упутству приказаном у Табели 1.

Табела 1

Начин форматирања наслова и подналова одељака према нивоима

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

Напомена. Примери формата дати су само за наслове и поднаслове одељака и не односе се на наслов рада.

Табеле и графикони. Свака табела, односно графикон означава се одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикана даје се у новом реду, у курсиву.

Наслов табела или графикона треба да буде позициониран изнад табеле или графикона (видети Табелу 1 овог упутства). Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. У објашњењу (легенди), испод табеле или графикона реч напомена пише се курзивом са тачком на крају речи (*Напомена*. или *Note*. у зависности од језика рада, видети пример у Табели 1). Табеле не треба да садрже вертикалне линије. Хоризонталне линије треба користити само између заглавља табеле и приказаних података (као на примеру у Табели 1) и на дну табеле. Изузетно, хоризонталне линије дозвољене су и у оквиру самог заглавља уколико то доприноси прегледности табеле.

Табеле и графиконе приложити у Microsoft Word формату, креирати и доставити у програму који омогућава њихово додатно уређивање. Информације на графиконима се не истичу бојама, већ шрафирањем. Дигиталне фотографије или слике достављају се у резолуцији најмање 300 dpi, grayscale color mode.

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

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати.

Референце у раду. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са APA стилем (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*, <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-examples.pdf>).

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

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

Референце на крају рада. Списак коришћене литературе обухвата искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови се означавају словима a, b, c итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012a, 2012b). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора, али садржи презимена и иницијале осталих аутора.

На списку коришћене литературе на крају рада не стављају се редни бројеви испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Прилози и додаци материјали. Уз основни текст аутори могу доставити Уредништву и прилоге, односно додатни материјал који је од значаја за потпуније разумевање садржаја рада.

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 Krajnc, 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

