

02

PEDAGOŠKA  
STVARNOST

NOVISAD 2022



PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE  
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU  
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST  
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

---

UDK 37	ISSN 0553-4569	eISSN 2620-2700	Novi Sad
God. LXVIII	Godišnji broj 2	Str. 121–222	2022.

---

#### REDAKCIJA

*akademik Grozdanka Gojkov, Srbija*  
*akademik Marjan Blažič, Slovenija*  
*akademik Drago Branković, Republika Srpska*  
*dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska*  
*prof. dr. Svetlana Kurteš, Velika Britanija*  
*prof. dr. Eva Mikuska, Velika Britanija*  
*prof. dr. Kanizsai Maria, Mađarska*  
*prof. dr. Ljupčo Kevereski, Makedonija*  
*prof. dr. Snežana Gudurić, Srbija*  
*prof. dr. Jovana Milutinović, Srbija*  
*prof. dr. Milica Andevski, Srbija*  
*prof. dr. Josip Ivanović, Srbija*  
*prof. dr. Svetlana Španović, Srbija*  
*doc. prof. dr. Mila Beljanski, Srbija*  
*doc. dr. Vojin Jovančević, Srbija*  
*prof. dr. Marta Dedaj, Srbija*  
*doc. dr. Nina Brkić Jovanović, Srbija*  
*prof. dr. Otilia Velišek Braško, Srbija*  
*doc. dr. Stanislava Marić Jurišin, Srbija*  
*doc. dr. Milena Letić Lungulov, Srbija*  
*doc. dr. Stefan Ninković, Srbija*

#### Glavni urednik

*doc. dr. Bojana Perić Prkosovački*

#### Odgovorni urednik

*prof. dr. Olivera Knežević Florić*

#### Sekretari redakcije

*doc. dr. Stanislava Marić Jurišin*  
*doc. dr. Borka Malčić*  
*dr. Tamara Radovanović*  
*Bojana Trivunović*

#### Lektor za srpski jezik

*Marina Tucić Živkov, prof.*

#### Lektor za engleski jezik

*prof. dr. Jelisaveta Šafranj*

**Za izdavača: Sanja Rista Popov**

**Časopis izlazi 2 puta godišnje**  
**email: pedagogkastvarnost@gmail.com**

Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice  
Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.



## CONTENTS

### REVIEWS AND OPINIONS

Eva Mikuska: Policy and governmentality of early childhood education and care in England .....	123
Jovana Dakić: Informal learning through the principles of constructionist pedagogy .....	139
Jovana Turudić: The function of physical education in the prevention of peer violence in schools .....	149

### DIDACTICS AND TEACHING METHODICS

Tijana Milić: Profile of the "ideal" teacher from the student's perspective.....	161
Kovács Elvira: Tevékenységközpontú tanulás szervezése alsó tagozaton a kooperatív szemlélet tükrében.....	177

### INCLUSIVE EDUCATION

Bojana Arsić, Anja Gajić, Sara Vidojković: The application of functional communication training in reducing problem behavior by evading from the task .....	191
---	-----

### VIEWS AND APPENDIX

Milica Andevski: Stanislava Marić Jurišin and Borka Malčić – Self-assessment of the teaching profession in the contemporary educational context.....	208
--	-----

**Eva Mikuska**

University of Chichester

Department of Education and Social Science

Chichester, United Kingdom

Received: 28.12.2022.

Accepted: 12.01.2023.

UDC: 37.014.1:373.2(410.1)

DOI: <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.123-138>

Review Article

## POLICY AND GOVERNMENTALITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN ENGLAND

### *Abstract*

*This paper provides an overview and investigates the English Early Childhood Education and Care (ECEC) policy landscape. It introduces the political and ECEC policy history, and the development of the statutory Early Years Foundation Stage (EYFS) (DfE, 2021) framework, whose publication in 2008 was a significant milestone in ECEC in England. Twenty-two nursery workers from a variety of nursery settings were interviewed to learn what they think, know, and how this policy influences their professional practices. Foucault's (1988) and Dean's (1999) idea of 'governmentality' was used to analyze the data, as governmentality offers a way to create critical analyses of the ECEC policy that affects young children. The analysis recognizes the nursery worker's strong and often stressful relationship with government policy and highlights how policy documents mandated their work. The study also reveals that despite government regulations and guidance, most of the participants decide to continue with their professional development and enrol to study for a higher education degree.*

*Keywords: narrative research, Foucault, governmentality, early childhood education and care policy*

### **Introduction**

By investigating the statutory framework, the Early Years Foundation Stage (EYFS) (DfE, 2021) in England, the study provides a space for a wider conversation around the purpose of Early Childhood Education and Care (ECEC) in England and how this is enacted and regulated. To facilitate this, the research focused on a range of nursery workers' stories, as through their lived experiences it was possible to broaden the debates around contemporary policies, the problematization of the gendered workforce, and ECEC practices in England. Since this document is statutory, it is under con-

tinuous scrutiny, with ongoing amendments imposed by the government; this has had a major impact on the ways in which professional nursery workers are constituted. The concern is how central government policies set out to influence outcomes for children at local levels, which in turn relates to the ways in which nursery workers' practices are shaped. When researching those who work in nurseries, the decision to focus on individuals with diverse educational levels, roles, and experiences was paramount; by exploring their narratives, better arguments around their understandings of policies are likely to give a better overview of their professional practice and the ECEC in general.

It is important to stress that in the UK context, a higher education degree is not necessary to work with children (DfE, 2021) and the qualification requirements and issues around obtaining a National Vocational Qualification (NVQ) at levels 2 and 3 are specified in the Early Years Foundation Stage Statutory Framework (DfE, 2021). In this document, the criteria set out the minimum needs for what a level 3 nursery worker should know, understand, and be able to do in order to be considered a qualified person who supports young children from birth to five years old in the nursery. One of the biggest areas of debate in the UK is over adult-to-child ratios for ECEC.

The term "nursery" is used generically throughout this paper and refers to a setting in which children aged between 0 - 5 years receive education and care away from the home in a regulated provision. The term 'nursery worker' is used to refer to someone who works within a nursery, regardless of their job role.

### **History of the Early Childhood Education and Care Policies in England**

To provide a background to this study, a brief historical account of government policy towards the ECEC workforce is recounted. This aims to demonstrate the changing policy that has contributed to the shaping of ECEC and that informs nursery practice. Thus, it assists with understanding how nursery workers are constructed by the government in England and conceptualizes the current trends in policy documentation within the political context in England. It can be argued that the continuous change presents possible benefits for enhancing the professional recognition of the nursery worker (Fairchild et al., 2022). However, the fluid policy environment also gives rise to confusion for nursery workers' professional practice.

The unparalleled attention given to ECEC services, nursery places, and choices has roots in the Second World War, when mothers' participation in the labor market increased. At this time, nursery places were expanded due to the demands of the war economy, which meant that old prejudices about what females could and should do were cast aside in the name of patriotism (Enoch, 2012). As a result, the situation in which mothers found themselves left them with less time to care for their children. This approach was strengthened in the 1990s, when there was a drive to get more mothers to return to the workforce in England (DfES, 2007). As a result, there has been a rapid expansion of nursery provision, which, when coupled with revised curriculum

developments, has highlighted a need for a larger and more highly skilled ECEC workforce to deal with changing demands (Mikuska, 2021).

Under the New Labour Government (from 1997 to 2010), ECEC services continued to receive attention in England. In the period 1997 – 2010, two influential pieces of research were completed that impacted ECEC. The first of these was the Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project (conducted from 1997 to 2004), the largest European "longitudinal investigation into the effects of pre-school education and care" (Sylva et al., 2003: 1). This study sought to assess the effectiveness of preschools on a diverse range of children from various backgrounds, as well as to identify the characteristics of preschools that made them "effective". The second piece of research was "Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)," which was commissioned by the DfES in 2002 (Siraj-Blatchford et al., 2002) and was based on the EPPE data set. It was developed to explore the pedagogical strategies that enable learning to take place. The research showed that there were concerns about transitions between nurseries and schools, and that in those settings where there was "continuity of learning between the setting and the home", the cognitive outcomes for the children were considerably better (Siraj-Blatchford et al., 2002:15).

To support practitioners working with children, several government documents were developed, such as the National Childcare Strategy (DfES, 2007), the Curriculum Guidance for the Foundation Stage (QCA, 2000; DFEE, 1997), which focused on 3 to 5-year-old children, and Birth to Three Matters (DfES, 2003), which covered 0 to 3-year-old children. These were significant steps toward workforce recognition; by establishing two frameworks, the division between 0-3, and 3-5-year-old children was formalized. In addition to this guidance, nurseries had to follow the Full-Day Care National Standards for Under 8s Day Care and Childminding (DfES, 2003). This document (known as "the red book") detailed 14 standards and represented "a baseline of quality below which no provider may fall" (DfES, 2003: 1). Consequently, at that time, practitioners working with children from birth to 5 years old were expected to work under these three different frameworks – Birth to Three Matters, the Curriculum Guidance for the Foundation Stage, and the Full Day Care National Standards for Day Care and Childminding. To bring together all aspects of early education and childcare policies and to bridge the gap between the 0-3 and 3-5 years old and between ECEC and school education, in 2007 the Early Years Foundation Stage (EYFS) framework was created (Miller, 2008) which became statutory in the following year. This framework incorporated the Birth to Three Matters, Curriculum Guidance for the Foundation Stage, and the Full Day Care National Standards for Day Care and Childminding (DfES, 2008). The results of the EPPE (Sylva et al., 2003) and REPEY (Siraj-Blatchford et al., 2002) studies were also reflected in the EYFS (DfE, 2021). The combination of care and education comes from the EPPE, while the "school-readiness" concept comes from the REPEY report. Instead of purely educational learning goals, the EYFS also stipulates the importance of attachment, incorporating a statutory key person approach, and an imperative that "no child gets left behind" (DfE, 2021).

## Discourses of nursery workers

It is important to highlight the highly gendered composition of the workforce and how nursery workers have been positioned professionally with reference to policy discourses of the "substitute mother," nursery workers as technicians," and "nursery workers as change agents." The argument is supported by the statistical trend in terms of women's employment and qualification of the ECEC workforce in England. These discourses largely draw on the work of Moss (2010; 2017; 2019), Osgood (2012) and Bonetti (2018; 2019) and examine how nursery workers have been positioned within a predominantly low-status and gendered workforce.

Since the Childcare Act 2006, all early childhood providers in England have been required to register and be subjected to inspection by Ofsted. Bonetti (2018, 2019), however, reported that the private day nursery sector remains a competitive but fragmented market. In England, the overwhelming majority (78%) of nurseries are private (profit-making), voluntary, and independent (Robert-Holmes, 2012), for which there are no requirements to employ qualified staff (DfE, 2021). There has been much discussion about who can work with children and what skills and qualifications nursery workers require. These debates are based largely on the nature of ECEC policies that seek to "*improve the quality of early years training*" (DfE, 2021: 17) and that "*set the standards that all early years providers must meet to ensure that children learn and develop well and are kept healthy and safe*" (DfE, 2021: 5). In order to meet these requirements, Moss (2006: 36) described the nursery worker as a "technician," who has:

... varying levels of skill and qualification. But their role is to apply a defined set of technologies through regulated processes to produce pre-specified and measurable outcomes.

This type of work is in contrast to the discourse of the "substitute mother," as previously explained. Moss's (2006) ideas of the "technician" link closely to Osgood's (2012) analysis of developments in the early-career workforce. Nursery workers have been subject to increased state regulation and accountability, resulting in an increased workload and an emphasis on "technical competence and performativity" (Osgood, 2012: 146). Despite all these challenges for the nursery workers, there is opportunity for progress to be made in repositioning the ECEC workforce. It could be argued that nursery workers have the potential to be repositioned as "change agents", with the ability to contest the discourse of "substitute mother" as well as the "technician" approach to professional recognition. Osgood (2012) proposed that nursery workers can transform the existing "image" through professionalizing the ECEC workforce, which firstly embraces the "ethics of care", recognizing the importance of supporting and protecting children and families, and secondly, acknowledges the importance of critical reflection on how nursery workers have been positioned. Mikuska (2021), however, highlighted that the way in which nursery workers have been seen by society and mic-



romanaged by the government is largely invisible and difficult to challenge. Nursery workers can be seen as change agents in the way in which they interpret and transform policy, which can create opportunities for new discourses to be created through the merging of existing discourses such as "substitute mother" and "technician."

### **Theoretical approach**

The theoretical approach for this study followed Dean's (2010) framework as a starting point, providing a practical application of Foucault's (2001) work on governmentality. The four dimensions of governmentality are 'fields of visibility, the technical aspect of government, forms of knowledge, and the formation of identities' (Dean, 2010: 41). Dean suggests that for policy analysis, certain questions need to be asked, such as, "What forms of conduct are expected from them? What duties and rights do they have? How are these duties enforced and rights ensured? (p.43) To answer these questions, Foucault's (2001) concern with self-work was acknowledged, in which self-work is understood as an intersection of subjectivity and governmentality. Foucault states that:

Governmentality implies the relationship of the self to itself, and I intend this concept of governmentality to cover the whole range of practices that constitute, define, organize, and instrumentalize the strategies that individuals in their freedom can use in dealing with each other. Those who try to control, determine, and limit the freedom of others are themselves free individuals who have at their disposal certain instruments they can use to govern others (Foucault, 2001: 300).

Foucault emphasizes the relationship between the self and the governing of others. This is a useful concept for understanding nursery workers' work and their relationship with policies. In the policy text analyzed, lack of qualification and skills are commonly ascribed to nursery workers, therefore:

Providers must help their staff get the right training and professional development so that they can give children high-quality learning and development experiences that keep getting better (DfE, 2021, p. 20).

As nursery workers, they are responsible for "creating high-quality settings that are welcoming, safe, and stimulating, and where children are able to enjoy learning and grow in confidence" (DfE, 2021: 16). The paradox of public sector spending cuts and increased calls for early years services to do better in addressing the "needs of children and their families" (Readon et al. 2018: 4) became a reality beginning in 2011. The government claimed that children are not ready for school by age 5. Delayed speech and poor social skills are the most cited issues. The government vision was to regulate why and by when children should be 'ready for school', so the revised statutory framework for the Early Years Foundation Stage (EYFS) (DfE, 2021) was adopted. The document encompasses official standards for learning, development, and care for babies and young children that must be met:

The EYFS promotes teaching and learning to ensure children's 'school readiness' and gives children a broad range of knowledge and skills that provide the right foundation for good future progress through school and life (DfE, 2021: 2).

While the original idea of the EYFS implementation was to support nursery workers, there was a very limited amount of guidance on how to do this and what skills they needed to have to address seemingly "needy" children. The "ideal worker" described in the policy document is therefore someone who promotes teaching and learning and continuously ensures an inspiring and happy environment in which children thrive. This notion requires understanding how nursery workers have been governed as well as the considerable amount of self-work involved. Dean (2010) suggests that situating the notion of ethics within a framework of governmentality is important for governmentality to be concerned with not only practices of governing others but also practices of the self.

Foucault (2001) argues that it is the concept of governmentality that makes it possible to bring out the freedom of the subject and its relationship to others, and this, he argues, is what constitutes ethical work (promoting teaching and providing a happy environment, for example). These practices are not invented by the individual but by society, culture, and social groups (Foucault, 2001). In casting this shift towards the relationship of the self to itself and others, such as children and their parents, Foucault (1988) stresses this relationship as a continual process of negotiation that needs to be seen as important rather than the codes of behaviour themselves. However, in terms of the EYFS framework that nursery workers must follow in order to demonstrate that they are professionals, it produces a set of behavioral codes that require them to meet government and thus parent expectations. The importance of these expectations is that they go beyond an engagement with ethics and establish a set of competencies or capabilities to which nursery workers must aspire. This approach can be traced to the four areas of development, as these areas were used as tools for assessment and data collection, which were then used to measure children's "school readiness" (Trevarthen, 2011; Moss, 2017), rather than guide nursery workers on how to best work with children.

The regulation and inspection under Ofsted heightened the fact that the early years provision was centralized leaving little space for the nursery workers' creativity as well as the danger of reducing professional autonomy (Fairchild and Mikuska, 2021). As a result, the concept of the "ideal" was restricted to government vision. In such a policy context, there is another danger, namely that nursery workers' good practice, children's development, and emotional well-being are measured as 'outcomes', and evidence-based against externally prescribed standards and benchmarks to ensure that services are worth the investments (Moss, 2019).

The high-profile policy attention was not only aimed at the ECEC workforce but also to serve particular political agendas, such as improving employability by providing childcare support to working parents and outcomes for children to tackle disadvantage (Fairchild et al., 2022). The ECEC workforce was, therefore, constructed as

the means by which the government can achieve its vision. They have been given a central role to secure for children the "best possible start in life and the support that enables them to fulfill their potential" (DfE, 2021:5) and to educate them in an "appropriate" and "good" way, and that is listed in the EYFS (DfE, 2021).

## **Methodology**

Since this research was undertaken within the qualitative paradigm, the aim was not to generalise but to illuminate and understand the complex issues of life experiences. In order to recruit an appropriate sample group for the qualitative study, an Early Years Network Officer at the Local Authority was approached, who disseminated invitations to participants. As expected, most of the participants who came forward were White British females in various positions: managers, deputy managers, room leaders, and practitioners. In total, twenty-two participants were interviewed. The semi-structured nature of the interview allowed for in-depth discussion of specific topics. For example, among other important topics, this method gave a platform to question and explore in more depth the issue of the staff-to-child ratio and the way in which the new EYFS (DfE, 2021) was understood.

## **Data Analysis**

The data was thematically analyzed, and this section of the paper begins with an examination of (i) the relationship between the nursery worker and how policy documents mandated them, followed by an examination of (ii) how nursery workers understand and follow the policy when discussing their nursery work, as revealed by interview findings.

### **1. Relationship between the nursery worker and policy documents**

The pedagogical debate between formal education and play-based learning has been a much-debated topic in England. The anxiety about the "schoolification" of young children among nursery workers has been raised by many, such as Trevarthen (2011) and Moss (2017, 2019). The "school readiness" agenda was evident in the EYFS (DfE, 2021), as it states that "*Children must be given access to a wide range of reading materials (books, poems, and other written materials) to ignite their interest*" (p. 8), and "*when assessing communication, language, and literacy skills, practitioners must assess children's skills in English*" (p. 9). In such a policy context, there is a danger of viewing nursery workers' good practice, children's development, and emotional well-being through measured outcomes. The evidence-based nursery practice is measured against externally prescribed standards and benchmarks to ensure that ECEC services are worth the investment. "Measuring" children's outcomes disregards

the uniqueness of the individual child and may neglect the cultural, linguistic, and other heritage valued by their parents.

Foucault's (1988) theorisation suggests that these kinds of activities of nursery workers lead to the construction of nursery workers' own subjectivity through a constant reflection about themselves as someone who adheres to the EYFS (DfE, 2021) guidance. This reflection necessitates that nursery workers monitor, test, improve, and transform their own professional practice. In this sense, the EYFS framework "tells" the nursery workers how to conduct themselves to be 'good' in order to achieve the best outcomes for the children in their care. This can refer to the achievement of (or striving to achieve) a certain mode of being that contains the characteristics of an individual's notion of the ethical subject and the ways in which the nursery worker cannot choose the way they behave but are 'mandated' by the imperatives of the policy document (Foucault, 2003). Foucault further argued that it is through these active professional practices that the self is not invented by the individual but by society, culture, and social groups. Therefore, the ways in which nursery workers contest and respond to the EYFS are based on the legal requirements to be followed, as well as on the expectations of children, parents, and nursery workers.

Furthermore, Dean's (2010: 42) concept of "the technical (or technical) aspect of government" shapes a specific body of knowledge. "Techne" in this sense refers to the EYFS, which leads to insisting on a certain type of identity for nursery workers, one that "passively" follows the statutory guidance. This kind of approach draws attention away from the value and importance of reflection as a critical thinking tool when evaluating and shaping nursery practice. In this sense, the focus is on the production of evidence from workplace activities, such as nurseries, to demonstrate skill. This is the "technical competence" discourse of nursery workers; this is what Moss (2006: 32) called "nursery workers as technicians."

## **1. How nursery workers understand and follow the policy**

In this study, the people who took part were asked to describe and explain how they saw their work in terms of policy. Frequent reflections were made in reference to relevant qualifications as well as the Early Years Foundation Stage (DfE, 2021) framework, suggesting that by following the statutory guidance, their practice is important. The wider assumption is that relevant higher education qualifications produce a *professional* nursery worker (Miller, 2008). The EYFS (DfE, 2021) states that *the manager must hold at least a full and relevant level 3 qualification, and at least half of all other staff must hold at least a full and relevant level 2 qualification (p.21)*. The interpretation of this guidance reflects the numerous comments made about the nursery workers' qualification level. Several participants described a nursery worker as a "good professional" even though they did not have a relevant qualification. For example, one person spoke highly of one of the nursery workers despite not having relevant qualifications:

She's the most amazing practitioner. Like, you know, a very creative person, so it's really sad that she was "stopped" from having a qualification she really wanted. I know it's probably been told a thousand times over across the country, but, you know, these people who are making a decision in their office are not necessarily seeing how absurd and ludicrous and illogical it is sometimes. Because when you see somebody so fantastic with children who's actually being held back from developing their career because of not being able to process mental arithmetic questions fast enough, it's really very sad and silly.

Similarly, another participant explained how much she wanted to have a degree, but due to her diagnosis of being dyslexic, her dream was never fulfilled. She said:

I didn't pass the exam. I went and tried again, but I didn't achieve it because of my dyslexia. I just don't do very well in exams, and this exam was three hours long. I was so scared of doing it again; I don't want to fail, and I don't like failing. I was a little down, but I'm fine now.

In both individual cases, there was a sense of further professional development through gaining a qualification. Fairchild et al. (2022) suggested that qualification increases quality and outcomes for children. What was not highlighted in their work, however, as the above examples illustrate, is that for some nursery workers, it is not possible to achieve their potential and their aspirations due to individual learning difficulties. For these two nursery workers, the ways in which the ECEC qualification was designed meant that career opportunities through this channel were not possible. Instead of providing alternative methods for gaining the qualification, the two cases mentioned can be conceptualized in relation to the ways in which individuals seek to transform themselves. In the second extract, for example, by convincing herself that "I am fine now," she indicates self-work to cope with the failure and with possible future failures. This self-control is one feature of governmentality where the "autonomous individual's" capacity for self-control is linked to the forms of political or educational rule, such as the ways in which examination takes place. In this sense, the individuals' "thought" processes and how they operate within the organised ways of doing "*shape and reshape the "truth" in social, cultural, and political practices*" (Foucault, 2001: 27). This means that in both cases, the individuals governed themselves according to what they saw as "true." In this case, their 'truth' is that the desired qualification cannot be obtained due to learning difficulties, causing disappointment; however, this did not prevent them from working in the nursery. Their examples also indicated that qualification was not necessary to do their job well.

In one account, he said this about the nursery worker, which is another example of how he interpreted the policy:

I think ideally professionalism would be more similar to "good," but it's very hard to define because professionalism is meant to be agreed on by everybody,

whereas "good" can't ever be agreed on by everybody because we are all individuals with our own subjective perceptions of what "good" practice is.

In this quote, some distinctive differences were made between professionalism as defined by the government and being a professional. There is a recognition of the participant's subjective approach to "good," but it also denies the existence of the idealistic approach to professional nursery work. Statutory requirements and guidance are central to this participant's understanding of professionalism, where "professionalism is meant to be agreed on by everybody."

As stated before, the statutory guidance is that the nursery manager should hold at least a level 3 qualification (DfE, 2021). Another participant expressed her belief that obtaining a degree, in addition to the level 3 qualification she already possesses, would increase her knowledge and ability to successfully run the nursery, with the hope that obtaining a degree would make her feel more respected, providing validation of her knowledge.

I do not feel like I know enough as an NVQ level 3 qualified manager, which is why I want to do the foundation degree and then try to gain the Early Years Teacher status, which will show and validate my knowledge and experience and really make them more valuable.

In this account, references were made to the need to increase subject knowledge. By doing so, this participant believes this would have a positive impact on children's outcomes. This is what Melhuish and Gardiner's (2018) research showed: that with an aspiration to hold a higher professional qualification, a positive impact on the nursery staff and services can be produced. Self-reflection indicates that the reason for studying is to execute her role better and to be valued more. Another participant, for example, completed a higher education degree. The reason for this was that, through reflecting on professional practice, it was felt that the degree would give confidence in knowing what to say to parents and what to do in difficult situations. It was said:

Recognizing that I lacked the breadth and depth of professional knowledge required to resolve issues prompted me to apply for the degree program. I first started working in the nursery about 20 years ago, and I only recently had the desire to further my training. I felt like I had more to prove—not just my own satisfaction at having a degree—because childcare has been viewed as a simple job that anyone could do.

This account shows that people working in ECEC need more recognition. Furthermore, Sue's account also illustrates what Dalli and Urban (2010) have said that specific knowledge leads to professionalization, which in turn leads to high-quality nursery work.

Some participants, however, expressed their frustration after achieving a higher qualification, as they realised that there was little or no prospect of promotion. For example, one participant said that both of her managers "are only NVQ level 3 quali-

fied" and noted that she is more qualified than any other employee at the nursery where she is working. This participant held a higher education degree. She also said that her motive to study was based on her individualistic reasons:

I felt I wanted a new challenge. I had a broad range of experience in my early years of practice, but completing the Foundation Degree has provided me with real breadth and depth of knowledge and built my confidence.

In the same way, another participant said that getting a higher education degree gave her more confidence, saying:

I didn't realise how much my practice improved during and after the degree, just in how I dealt with day-to-day things. I think it's my confidence that has grown more than anything, and I think this is why we probably improved the last Ofsted inspection that we had just over a year ago. Whereas the previous one was satisfactory, this time it was good in all areas.

Both extracts show how participants experienced a growth in confidence and competence as they progressed through the higher education course. This reflects a wide range of research that suggests higher qualification improves competence (Fairchild et al., 2022) and, with increasing competence, good quality service. This was rewarded with an improved inspection result.

Another key factor found prominently in the data was a sense that workload had, over a period of time, intensified. This was primarily attributed to a cultural shift in nursery provision that demanded greater evidence of effectiveness (for example, increased record-keeping and monitoring, planning, and preparation for Ofsted inspections). This process has been extensively debated in the field of education (Ball 2003), with commentators concluding that such reforms reduce educators' autonomy, implying that they become preoccupied with adherence to standards and regulatory processes, the formal part of their work. For the nursery workers, meeting the formal part of their role has caused an issue as to how to meet the staff: child ratio. The EYFS (DfE, 2021: 28) clearly sets out the staff: child ratio that needs to be followed, stating that *'staffing arrangements must meet the needs of all children and ensure their safety.'* However, rigid adherence to ratios has proved to be challenging as the nursery has to ensure that they have the correct number of qualified staff to care for children, cover sickness, annual leave, or staff's professional development. Further difficulties arise when nursery workers need to attend to tasks that leave the other member of staff alone, such as food preparation, nappy changing, or completing the increased record-keeping and strategic planning preparation for inspections. This can result in a failure to maintain the appropriate staff: child ratio. As a consequence, providers are caught between providing the best care for the children under the circumstances and meeting the criteria of the EYFS and Ofsted. The following quotes illuminate this.

It is really important to meet the ratio, but sometimes when people call in sick or are on holidays, it is really hard. I became concerned when three employees called in sick. I mean it; I really panicked.

I constantly have to update my policies to ensure that the nursery is running smoothly and that we are meeting the ratio. We have to be ready for Ofsted to show that we do everything that is required.

Both stories can be linked to Foucault's (1988) and Dean's (2010) concept of "conduct of conduct"—how the actors within the nursery are subject to the EYFS (DfE, 2021) framework. Conduct in their stories refers to the behaviour and actions by which they follow the set of standards and by which their behaviour can be judged. When this action is interrupted, however, by unforeseen events, such as a staff shortage, the staff: child ratio cannot be met, and the staff can panic.

Furthermore, by saying things like "it's really important to meet the ratio" or "we have to be ready for Ofsted," both participants are reinforcing the government goals that prioritize nursery workers. In this working environment, nursery workers are positioned as people who will provide quality service by being 'Ofsted ready' and by meeting the staff: child ratio. This was mentioned by another participant, who said:

I'm trying to understand what needs to be done, and I'm trying to get out of the room to do the paperwork, but sometimes it is a nightmare. I have to cover sickness and staff shortages and monitor the room to meet the ratio.

The regulatory function of the policy organizes the nursery workers' everyday experiences and their actions, leading to anxiety and emotional burnout. This is when the emotional implications for nursery workers become a reality (Mikuska & Fairchild, 2020). Similarly, it was said that in order to be ready for Ofsted, certain rules needed to be followed (completed paperwork, meeting the staff: child ratio, for example). Urban et al. (2012) stated that this argument goes back to policy making, in which the individual nursery worker has been hardly reached for their view, despite being the main actor who works towards realising the statutory EYFS (DfE, 2021) framework.

As Foucault (1988) suggested, the individual, in this case the nursery worker, is transformed into the subject, where the transformations take place outside of their work. He went on to say that this is a different type of power dynamic in which:

Individual practices [of oneself] are not, however, something that the individual creates. They are patterns that he finds in his culture and that are proposed, suggested, and imposed on him by his culture, his society, and his social group. (Foucault 1988: 122)

While Foucault sees technologies of self as having an effect on the individual, where they have "*transformed themselves in order to attain a certain type of happiness*" (Foucault, 1988: 18), the ways in which some nursery workers act and react in relation to an event (not meeting the ratio, for example) transform the individual. In order to meet standard frameworks, this transformation is accomplished through increased paperwork or documentation of professional practice. The rationale is that inspecting and



measuring quality inevitably leads to better outcomes (improved professional standards and quality provision, and hence "school readiness" for children). Such cultures of accountability are expressions of "governmentality" (Foucault 1988), which prompt the use of assessment data within a culture of accountability that allows the centralization of control over local practice through largely self-monitoring responses.

## Conclusion

This paper investigated the EYFS (DfE, 2021) statutory framework using Dean's (2010) and Foucault's (1988) ideas of governmentality and the ways in which nursery workers interpreted the policy in England. It highlighted how the policy "made" the nursery workers act and "feel" (Fairchild and Mikuska, 2021) in certain ways in order to fulfill their role. While the majority of participants discussed the importance of the qualification in terms of professional recognition, there is some confusion about the EYFS (DfE, 2021) framework, which created tension in terms of the appreciation of specialized ECEC knowledge. While the framework was welcomed, the sentiments surrounding the "overdue" framework were mitigated by the participants' perception that the reform had resulted in demands to alter their practice, sometimes in seemingly unreasonable ways.

While the original idea of the EYFS implementation was to support the nursery workers, there was very limited guidance on how to do this and what skills they required to address seemingly "needy" children (Osgood, 2012). The description of nursery workers in the policy document, therefore, is someone who promotes teaching and learning and continuously ensures an inspiring and happy environment in which children thrive. This notion requires an understanding of how nursery workers have been governed as well as the need to recognise that there is a considerable amount of continuous personal development that nursery workers face. As Dean's (2010) framework suggested, policy heavily influences the technical aspects of government and the types of knowledge required to be a professional nursery worker (Miller, 2008). The qualification was problematised in order to enable different understandings of how participants' performances are currently shaped. In many ways, the application of top-down measures designed to enhance the quality of nursery provision was viewed as inherently benign and overwhelmingly positive. It can be argued that there has to be a place for complexity, values, flexibility, subjectivity, and multiple perspectives regarding what is considered a professional practice. Qualification gives specialised knowledge to those participants who managed to get their degree; this has had a positive impact both on professional practice and personal satisfaction. Narratives revealed that there was a notion to move from the label of "babysitter" to a more professional role, which can be achieved by obtaining a relevant qualification.

## ПОЛИТИКЕ ЕНГЛЕСКОГ ОБРАЗОВАЊА И СТАРАЊА О РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

## Апстракт

Овај рад истражује окружење и даје преглед Политике енглеског образовања и старања о раном детињству (*English Early Childhood Education and Care*). Увод у историју политике енглеског образовања и старања о раном детињству, као и развој законског оквира *Early Years Foundation Stage*, 2008. године представља значајну прекретницу енглеског образовања и старања о раном детињству у Енглеској. Интервјуисано је 22 радника у вртићима из различитих окружења да би сазнали шта мисле, знају и како ова политика утиче на њихову професионалну праксу. „Владина“ идеја аутора Fouscalt & Dean (1988, 1999) коришћена је за анализу података, пошто она нуди начин за креирање критичке анализе енглеског образовања и старања о раном детињству, а која утиче на децу раног узраста. Анализа препознаје јак и често стресан однос радника у вртићу са владином политиком и наглашава како су политички документи налагали њихов рад. Студија такође открива да упркос владиним прописима и смерницама, већина учесника одлучује да настави са својим професионалним развојем и упише студије за високо образовање.

Кључне речи: квалитативно истраживање, Fouscalt, владавина, политика образовања и старања о раном детињству

## References

- Ball, S. J. (2003) *Class Strategies and the Education Market: The Middle-class and Social Advantage*. London: Routledge.
- Bonetti, S. (2018) *The Early Years Workforce: a fragmented picture*. London: Education Policy Institute. Available at [https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/03/EPI\\_-\\_Early-Years-Workforce.pdf](https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/03/EPI_-_Early-Years-Workforce.pdf)
- Bonetti, S (2019) *The Early Years Workforce in England. A comparative analysis using a Labour Force Survey*. London: Education Policy Institute.
- Dalli, C. & Urban, M. (2010) *Professionalism in Early Childhood Education and Care. International Perspectives*. London: Routledge.
- Dean, M. (2010) *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, 2nd edition. London: Sage.
- Department for Education and Skills (DfES) (2003) *Birth to Three Matters*. London: DfES

- Department for Education and Skills (2005) *Children's Workforce Strategy: Building a World-Class Workforce for Children, Young Children and Families*. London: DfES
- Department for Children, Schools and Families [DCSF] (2007) *The Impact of Parental Involvement on Children's Education*. Nottingham: DCSF.
- Department for Education (2021) *Statutory framework for the early years foundation stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Available online [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/974907/EYFS\\_framework\\_-\\_March\\_2021.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/974907/EYFS_framework_-_March_2021.pdf)
- Enoch, J. (2012) There's no place like the childcare center: a feminist analysis of home in the World War II era. *Rhetoric Review*, 31(4), 422-442.
- Fairchild, N., Mikuska, E., Sabine, A. & Barton, S. (2022) *The Early Childhood Education and Care sector's perspective on the Early Childhood Studies graduate and the Early Childhood Graduate Practitioner Competencies. Project Report*. University of Chichester, Chichester. Available online [https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/52130327/University\\_of\\_Portsmouth\\_ECSDN\\_Final\\_report\\_14.5.22.pdf](https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/52130327/University_of_Portsmouth_ECSDN_Final_report_14.5.22.pdf)
- Fairchild, N. & Mikuska, E. (2021) Emotional labour, Ordinary Affects and the Early Childhood Education and Care Worker. *Gender Work & Organization*. 28 (3), 1177-1190 <https://doi.org/10.1111/gwao.12663>
- Foucault, M. (1988) Technologies of the self (A seminar with Michel Foucault at the University of Vermont, October 1982). In Martin, L. H. and Gutman, P. H. Hutton [Eds.] *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*, Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1997) *Ethics, subjectivity and truth*. In Rainbow, P. [Ed.] *The Essential Works 1954 – 1984*. Vol. 1. London: Penguin.
- Foucault, M. (2001) *Truth and power*. In Faubion, J. D. [Ed.] *Power: Essential Works of Foucault. 1954-1984 Vol.3* (111-133) London: Penguin.
- Foucault, M. (2003) *Society Must Be Defended: Lectures at the College De France, 1975-76*. London: Penguin.
- Melhuish, E. & Gardiner, J. (2018) *Study of Early Education and Development (SEED): Impact Study on Early Education Use and Child Outcomes up to Age Four Years*. Research Report. London: DfE.
- Miller, L. (2008) Developing new professional roles in the early years. In Miller, L. and Cable, C. [Eds.] *Professionalism in the Early Years (20-30)*. Abingdon: Hodder Education.
- Mikuska, E. (2021) *Nursery Workers' Narratives: What makes a good' nursery worker*. (Unpublished Thesis) Available at [https://repository.londonmet.ac.uk/6893/1/MikuskaEva\\_Thesis-2021.pdf](https://repository.londonmet.ac.uk/6893/1/MikuskaEva_Thesis-2021.pdf)

- Mikuska, E. & Fairchild, N. (2020). Working with (post)theories to explore embodied and unrecognised emotional labour in English Early Childhood Education and Care (ECEC). *Global Education Review*, 7(2), 75-89. Available online <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/539>
- Moss, P. (2006) Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), 30-41. Available at <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Moss, P. (2010) We cannot continue as we are: the educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 8-19. Available at <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2010.11.1.8>
- Moss, P. (2017) What place for “care” in early childhood policy? In Miller, L., Cameron, C., Dalli, C. and Barbour, N. [Eds.] *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (256-267). London: Sage.
- Moss, P. (2019) *Alternative Narratives in Early Childhood. An Introduction for Students and Practitioners*. London: Routledge.
- Osgood, J. (2012) *Narratives from the Nursery*. London: Routledge.
- Qualifications and Curriculum Authority [QCA] and Department for Education and Employment [DfEE] (2000) *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: QCA/DfEE.
- Raddon, A. (2002) Mothers in the academy: positioned and positioning within discourses of the ‘successful academic’ and the ‘good mother’. *Studies in Higher Education*, 27(4), 387-403. Available at <https://doi.org/10.1080/0307507022-000011516>
- Readon, D., Wilson, D. & Fox Read, D. (2018) *Early Years Teaching and Learning*, 3rd Edition. London: Sage.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S. Gilden, R. & Bell, D. (2002) *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)*. London: DfES. Available at <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2003) *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings for the Pre-school Period*. London: DfES. Available at <https://dera.ioe.ac.uk/8543/7/SSU-SF-2004-01.pdf>
- Trevarthen, C. (2011) What young children give to their learning; making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (2), 173-193. Available at <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2011.574405>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, Lazzari, A. & Peeters, J. (2012) Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526. Available at <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>

## **INFORMALNO UČENJE KROZ PRIZMU KONSTRUKTIVISTIČKE PEDAGOGIJE**

### *Apstrakt*

*Informalno učenje kao proces učenja koji se odvija u svakodnevnom životu, u slobodnom vremenu, u interakciji sa okruženjem, sve je više centar interesovanja brojnih autora. Pored mnogih drugih aspekata, kao što su mogućnosti informalnog učenja, gde se ono odvija i pod kojim uslovima, kada može biti namerno, a kada je nenamerno, kakva je veza između formalnog i informalnog učenja, literatura se bavi i teorijskim osnovama informalnog učenja. Konstruktivistička pedagogija, time što pruža savremenije razumevanje procesa učenja kao konstrukcije znanja koja nastaje oblikovanjem dobijene informacije na osnovu prethodnog iskustva učenika, u velikoj meri može predstavljati temelje informalnog učenja. Zalaganje konstruktivističke pedagogije za razumevanje učenja kao zavisnog od prethodnog iskustva učenika i socijalne interakcije omogućava njeno posmatranje u vezi sa informalnim učenjem. U skladu sa tim, cilj ovog rada je ukazivanje na mogućnosti posmatranja konstruktivističke pedagogije kao teorijske osnove informalnog učenja, i ostvaruje se primenom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja. Pedagoške implikacije ovog rada se ogledaju u boljem razumevanju informalnog učenja i osvetljavanju njegovih teorijskih osnova.*

*Ključne reči: informalno učenje, informalni konteksti učenja, konstruktivizam, konstruktivistička pedagogija*

### **Uvod**

Interesovanje za različite identifikovane vrste učenja sve više raste među autorima. Jedan od najvećih pokretača ovog interesovanja jeste potreba za pomeranjem od obrazovanja shvaćenog kao instrukcije učitelja do pristupa u kom će u centru ovog procesa biti onaj koji uči. Takođe, novi identifikovani načini učenja otvaraju mogućnost posmatranja procesa učenja nezavisno od planiranih i strukturisanih obrazovnih

---

<sup>1</sup> [adamovjovana96@gmail.com](mailto:adamovjovana96@gmail.com)

programa, te danas govorimo o formalnom, neformalnom i informalnom učenju (Rogers, 2014). Informalno učenje koje predstavlja upravo takav proces, nezavisan od planiranih i strukturisanih obrazovnih programa, sve je više u centru interesovanja brojnih autora. Raste potreba za istraživanjem aspekata učenja koje se odvija u svakodnevnom životu, u interakciji sa drugima, u slobodnom vremenu, nezavisno od škole. U skladu sa tim se sve češće ispituju mogućnosti informalnog učenja, gde se ono odvija i pod kojim uslovima, kada može biti namerno, a kada je nenamerno, kakva je veza između formalnog i informalnog učenja, koje su teorijske osnove informalnog učenja. Konstruktivistička teorija kao osnova i temelj informalnog učenja tema je ovog rada. Konstruktivizam, savremena teorija koja znanje ne posmatra kao nešto što se prenosi i stiče, već kao nešto što pojedinac konstruiše na osnovu sopstvenih iskustava, može predstavljati čvrste temelje informalnom učenju.

U literaturi našeg i stranog govornog područja postoje neslaganja koja se tiču terminologije, te se u literaturi susrećemo sa terminima: informalno učenje, informalno obrazovanje, učenje u informalnom kontekstu i slično. S obzirom da se ovaj rad ne bavi razrešavanjem pomenutih neslaganja, važno je napomenuti da je terminologija korišćena u radu usklađena sa literaturom na koju se rad oslanja, te se najviše govori o informalnom učenju, i o učenju u informalnom kontekstu.

## Informalno učenje

U cilju isticanja jasne razlike između informalnog učenja, i formalnog i neformalnog učenja, neophodno je ukratko objasniti sve navedene pojmove. Formalno učenje se javlja kao iskustvo u okviru obrazovnih institucija koje podrazumeva strukturisane i definisane obrazovne ciljeve, određeno vreme i podršku za učenje. Formalno učenje vodi dobijanju sertifikata i iz ugla onoga koji uči odvija se namerno. Neformalno učenje se odvija izvan formalnih obrazovnih institucija i najčešće ne vodi dobijanju sertifikata, ali jeste strukturisano u smislu obrazovnih ciljeva, vremena i podrške za učenje. Iz ugla onoga koji uči takođe je namerno. Informalno učenje predstavlja rezultat svakodnevnih aktivnosti u okviru radnog ili slobodnog vremena, u interakciji sa okruženjem. Ono nije strukturisano u smislu obrazovnih ciljeva, vremena i podrške za učenje, i najčešće ne vodi dobijanju sertifikata. Iz ugla onoga koji uči, informalno učenje može biti namerno, ali je najčešće slučajno, nenamerno (UNESCO, 2009). Dakle, informalno učenje se razlikuje od formalnog i neformalnog učenja po brojnim kriterijumima: po mestu gde se odvija, po nameri onoga koji uči, po dobijanju priznanja za rezultate učenja, po strukturisanosti.

Informalno učenje je neplanirano i uključuje nesvesne uticaje porodice, grupa iz šireg socijalnog okruženja, religije, sporta, muzike, vršnjačkog pritiska i brojnih slučajnosti koje se dešavaju tokom života. Ono se odvija i u okviru formalnih obrazovnih institucija kada pojedinac stiče znanje o nečemu što nije rezultat namere obrazovne institucije, posebno kada su u pitanju socijalne vrednosti. Takođe, u učenju jezika ili

drugih predmeta, pojedinac ne stiče samo konkretna znanja ili veštine iz tog predmeta, već se kroz informalno učenje socijalizuje u okviru određene kulture, stiče određene vrednosti. Informalno učenje je zato veoma važno jer određuje vrednosti, odgovornosti i očekivanja, ambicije i motivaciju (Rogers, 2014). Autori govore o različitim vrstama informalnog učenja, te neki od njih razlikuju organizovano informalno učenje i svakodnevno informalno učenje. Organizovano informalno učenje obuhvata: učenje u okviru grupe, ali ne u cilju dobijanja zasluga i sertifikata; učenje koje je namerno organizovano na poslu; učenje koje se javlja tokom volontiranja; učenje tokom mentorisanja; kolektivno učenje koje se javlja u interakciji sa kolegama iz iste profesije. Svakodnevno informalno učenje obuhvata: samodirektivno učenje (javlja se kada onaj koji uči samoinicijativno traži informacije i prilike za učenje); slučajno učenje (nestrukturisano i neplanirano učenje, onaj koji uči nije svestan da će do učenja doći dok se učenje ne desi); nesvesno učenje (učenje koga onaj koji uči uopšte nije svestan i koje se oslanja na kognitivnu sposobnost onoga koji uči da transformiše informacije u znanje) (Van Noy, James & Bedley, 2016). Schugerensky (2000) razlikuje tri vrste informalnog učenja: samodirektivno učenje, slučajno učenje i socijalizacija. Samodirektivno učenje podrazumeva namerno i svesno učenje. Osoba koja uči ima nameru i cilj da uči i svesna je da je nešto naučila (primer: dete želi da nauči samostalno da se obuva i nakon nekoliko pokušaja uspeva u tome). Slučajno učenje je svesno, ali nenamerno. Osoba koja uči nema prethodnu nameru da uči iz određenog iskustva, ali je nakon tog iskustva svesna da je nešto naučila (dete dotakne vruću peglu i odmah nakon toga nauči da ne treba dirati vruću peglu). Socijalizacija podrazumeva internalizaciju vrednosti, stavova, ponašanja i slično, što se dešava u toku svakodnevnog života. Osoba koja uči nema nameru da uči, niti je svesna da je nešto naučila (osoba živi u okruženju koje osuđuje određenu grupu ljudi i sama ima negativan stav prema toj grupi, ali nije svesna da takva percepcija nije objektivna realnost, već proces učenja i socijalizacije) (Schugerensky, 2000).

### **Informalni konteksti učenja**

Kada učenje delimo na formalno, neformalno i informalno učenje, važno je tu podelu shvatiti uslovno i imati u vidu da se ne radi o različitim sazajnim procesima. Priroda sazajnog procesa je u svim oblicima učenja potpuno ista, dok su različiti konteksti u okviru kojih se učenje odvija, te je adekvatnije govoriti o formalnom, neformalnom i informalnom kontekstu učenja (Antić i Filipović, 2018). Najveći deo učenja od rođenja do odraslog doba odvija se u informalnim kontekstima učenja. Samo 18,5% vremena čovek provede u formalnim kontekstima učenja kao što je škola (Banks i sar., 2007). Međutim, granice između formalnih i informalnih konteksta učenja se moraju posmatrati kao veoma fluidne i zamagljene, a ne kao jasne i precizne. S obzirom na to da svako unosi svoja iskustva i interpretacije u situacije učenja, proces konstrukcije smisla i značenja je subjektivan, te ne poznaje granice formalnog i informalnog kon-

teksta. Osoba koja uči, u situaciju učenja ulazi sa celokupnim prethodnim životnim iskustvom, što podrazumeva da se u svakom formalnom kontekstu uči i informalno. Ipak, iako su granice između formalnih i informalnih konteksta posmatraju kao fluidne i zamagljene, postoje tipične osobine učenja u oba konteksta (Antić i Filipović, 2018).

U informalnim kontekstima učenja učenje je usmereno kako na kognitivne aspekte, tako i na afektivne i konativne, uči se posmatranjem, šegrtovanjem, učenjem po modelu, praktikovanjem. Važno je kakav je mentor i kakav je odnos sa mentorom. Mentor ne mora biti jedna osoba, već mnoge osobe mogu preuzeti ovu ulogu (Antić i Filipović, 2018). Dok je u formalnom kontekstu važno šta se uči i učenje je izdvojeno iz realnog života, učenje u informalnom kontekstu podrazumeva intrinzičnu motivaciju onoga koji uči i vođeno je njegovim interesovanjima. Ovakvo učenje je lično, dobrovoljno, kolaborativno, neprekidno, vodi daljem ispitivanju i istraživanju, vodi uživanju i osećanju nagrađenosti. Učesnici učenja u informalnom kontekstu mogu biti svih uzrasta, kulturnog i socioekonomskog statusa, i sposobnosti (National Research Council, 2009).

Postavlja se pitanje koji su to informalni konteksti učenja. Moguće je navesti brojne informalne kontekste učenja, međutim oni se ne mogu posmatrati kao isključivo informalni, s obzirom da učenje u stvarnosti često predstavlja mešani oblik, te sadrži i karakteristike drugih konteksta učenja, posebno neformalno. Kao neki od informalnih konteksta učenja, odnosno konteksta koji "nisu formalni" izdvajaju se: porodica, radno okruženje, slobodno vreme, kultura, sport, nove informacione tehnologije, vršnjaci, socijalno-pedagoški programi, angažovanje u civilnom društvu, i slično (Lowen, 2011).

### **Informalno učenje kroz prizmu konstruktivističke pedagogije**

Konstruktivizam predstavlja teoriju koja objašnjava karakter ljudskog znanja i procesa saznavanja. Može se posmatrati kao savremena varijanta progresivističkih teorija vaspitanja u čijoj se osnovi nalazi uverenje da obrazovanjem treba omogućiti prirodno i uzajamno delovanje pojedinca, društva i okruženja, te obezbediti obrazovno okruženje koje će stimulisati razvoj, gde razvijajuću snagu u iskustvu pojedinca predstavlja aktivno mišljenje. U skladu sa tim, konstruktivizam naglašava da je svet velikim delom lična tvorevina pojedinca pri čemu se podaci o svetu ne unose u um putem čula, već se proizvode konstruisanjem (Milutinović, 2008). Znanje, veštine, sadržaji, sposobnosti se ne stiču i ne prenose, već se konstruišu na osnovu već postojeće strukture, odnosno čovekovog prethodnog iskustva, pri čemu iskustvo predstavlja polaznu tačku za interpretaciju podataka i informacija koje dovode do učenja, odnosno do konstruisanja znanja. Pojedinaac koji uči razume vlastite procese učenja, podstiče svoje učenje, nadgleda ga, svestan je uslova koji su najbolji za učenje i u skladu sa tim organizuje svoje učenje (Vrkić Dimić, 2011).



Iako među konstruktivistima postoje razlike u shvatanju procesa konstruisanja znanja, te postoje i različite forme konstruktivizma, svi konstruktivisti se slažu u nekoliko osnovnih pretpostavki vezanih za učenje: učenici konstruišu sopstveno učenje, učenje je zavisno od prethodnih iskustava učenika, neophodno je formiranje autentične sredine za učenje i autentičnih zadataka, neophodna je socijalna interakcija u procesu učenja (Milutinović, 2008). Važno je napomenuti da konstruktivizam, pre svega, predstavlja teoriju saznanja, a ne teoriju učenja, ali je on u velikoj meri uticao na oblikovanje konstruktivističke teorije učenja, što je dovelo do razvoja konstruktivističke pedagogije. Konstruktivistička pedagogija se najbolje može opisati kroz suprotstavljene modele nastave, konstruktivističkog i transmissionog modela nastave, te za razliku od transmissionog modela nastave obuhvata sledeće karakteristike: usmerenost na učenike, uvažavanje njihovih iskustava i predznanja, pružanje podrške učenicima u artikulisanju vlastitih pogleda i shvatanja, formiranje sredine u kojoj je naglasak na dijalogu, razvijanje svesti kod učenika da postoje različite perspektive i shvatanja, odabir ciljeva i zadataka koji se zasnivaju na autentičnim problemima, obezbeđivanje prilika učenicima da preispituju i menjaju svoja uverenja, razvijanje svesti o vlastitom procesu učenja (Milutinović, 2016).

Veza između informalnog učenja i konstruktivističke pedagogije najbolje se može prikazati kroz sedam principa učenja u okviru kojih autor Wenger nudi razumevanje učenja i njegovih osnovnih elemenata (Vrkić Dimić, 2011):

1. Učenje je imanentno ljudskoj prirodi: Učenje se odvija stalno, bez obzira da li smo svesni učenja ili rezultata učenja, te ono nije odvojena aktivnost. Poučavanje ne uzrokuje učenje, već je njime samo neophodno stvoriti uslove koji podstiču i osnažuju učenje.
2. Učenje je socijalni proces: Iako se učenje zasniva na neurološkim procesima pojedinca, ono te procese smešta u određeni socijalni kontekst u okviru kog smo dobili i doživeli određene informacije. Čak i kada ne uključuje interakciju sa drugim ljudima, učenje je socijalno jer su naše misli, vrednosti, reči odraz našeg učestvovanja u društvu. Učenje je u potpunosti integrisano u socijalnu participaciju i nije ga moguće od nje odvojiti.
3. Učenje nas menja: Kroz promene do kojih dolazi učenjem konstruišemo nova znanja, izgrađujemo nove veštine i razumemo sebe u novom, drugačijem kontekstu. Učenje transformiše naš identitet i naš odnos sa svetom, tako što razvijene veštine i kompetencije postaju deo novog načina naše socijalne participacije.
4. Učenje se odvija kroz angažovanje u praksi: Naš identitet i naše iskustvo o njemu implicira sposobnost angažovanja u zajednici na različite načine i prepoznavanje sebe kao člana određene zajednice, što podrazumeva mogućnost učestvovanja u socijalno definisanim aktivnostima i mogućnost da doprinosimo zajednici. Ono što učimo, čemu pridajemo važnost i imamo pristup je oblikovano našim angažovanjem u različitim socijalnim aktivnostima.

5. Učenje odražava učestvovanje u zajednicama prakse: Zajednice prakse se formiraju kada više ljudi učestvuje u procesima kolektivnog učenja u zajedničkom domenu ljudskog napora i interesovanja (primer: umetnici koji traže nove načine ispoljavanja, grupa inženjera koji rade na sličnom problemu, grupa učenika koji definišu svoje identitete u školi). Zajednice prakse su grupe ljudi koje dele brige ili interesovanje za nešto što rade, i uče kako da to rade bolje, tako što su često u međusobnoj interakciji. Učenje u ovom slučaju može, ali ne mora biti namerno. Učenje može biti razlog okupljanja zajednice, ali i potpuno slučajan rezultat interakcije članova zajednice (Wenger, 2011). Učenje je integrisano u iskustvo učestvovanja u zajednici, te održavanje prakse produbljuje naša znanja i omogućava stvaranje novih znanja. Zato je važno prepoznati značajne zajednice prakse, što nije uvek jednostavno jer se često radi o informalnim zajednicama koje je ponekad teško prepoznati, ali nisu zato i manje uticajne (Vrkić Dimić, 2011).
6. Učenje podrazumeva bavljenje granicama: Istovremeno pripadamo različitim zajednicama prakse, te učenje obuhvata i usklađivanje različitih oblika učestvovanja. Tokom ovog usklađivanja može doći do napetosti između naših uloga i angažmana u različitim zajednicama prakse, a suočavanje sa napetostću i samo predstavlja proces učenja. Granice zajednica praksi se prelaze i prilikom međusobne saradnje, gde je reč o usklađivanju različitih iskustava u različitim praksama. Procesi koji se odvijaju tokom međusobne saradnje takođe predstavljaju učenje.
7. Učenje je međudelovanje lokalnog i globalnog: U okviru pojedinih zajednica se organizuju lokalne aktivnosti, ali se i doživljava i isprobava pripadanje širim organizacijama. Tako se stvara slika šireg konteksta u kom je praksa smeštena, dok se te šire kategorije posmatraju kao živi identiteti u kontekstu posebnih oblika učestvovanja (pripadnost profesiji, polu, uzrastu, instituciji) (Vrkić Dimić, 2011).

Analizirajući navedene principe učenja možemo primetiti njihovu sličnost sa učenjem onakvim kakvo ga vidi konstruktivistička pedagogija. Osim toga, karakteristike učenja predstavljene u okviru navedenih principa obuhvataju karakteristike koje u velikoj meri uključuju i informalno učenje. Posmatrajući principe redom, od prvog do poslednjeg, možemo uočiti na koji način konstruktivistička pedagogija može predstavljati temelj informalnom učenju. Prema konstruktivističkoj pedagogiji učenje je svojstveno ljudskoj prirodi, neophodno je uvažavanje iskustava i predznanja učenika, i pružanje podrške učenicima u artikulisanju vlastitih pogleda i shvatanja. Iskustva učenika se velikim delom stiču informalnim učenjem, koje se javlja prirodno, u svakodnevnom životu, i najčešće nesvesno i nenamerno. Takođe, do informalnog učenja dolazi u interakciji sa okruženjem, dok i konstruktivisti smatraju da nema učenja bez socijalne interakcije. U skladu sa tim, važno je angažovanje u praksi i zajednicama

prakse, kao i usklađivanje različitih oblika učestvovanja u različitim zajednicama. Ono što učimo je oblikovano ovim angažovanjem i usklađivanjem, odnosno angažovanjem i sticanjem iskustva konstruišemo znanja i sposobnosti. Zajednice prakse su najčešće informalne, te je i zastupljeno učenje najčešće informalno.

Informalno učenje se kroz prizmu konstruktivističke pedagogije može posmatrati i uz pomoć tri interpretacije konteksta koje su relevantne za posmatranje učenja kao procesa konstruisanja znanja. Umesto posmatranja učenja kao procesa ograničenog brojnim zakonitostima i mehanizmima, u procesu učenja počinje pridavanje značaja sadržaju učenja, kao i prirodni situacije odnosno konteksta učenja. Van Oers (1998) govori o tri interpretacije konteksta:

1. Kontekst kao mentalna okolina: O sticanju znanja se govori u smislu smislenog učenja čija je suština u tome da su izražene ideje povezane sa onim što učenik već zna, odnosno sa relevantnim aspektom strukture njegovog znanja.
2. Kontekst kao socijalno okruženje: Smisljeno učenje ne zavisi samo od kognitivnih struktura, već i od situacije i učešća učenika u toj situaciji, te se kontekst vidi kao smisljena situacija. Najveći broj ovih situacija se određuju kao svakodnevnne socijalne situacije.
3. Kontekst kao aktivnost: Čovekovo delovanje je uvek smešteno u sociokulturne aktivnosti. Ove aktivnosti integrišu ljudske radnje i pružaju temelje za smislenost tog delovanja. Dinamika aktivnosti se zasniva na kompleksu odnosa između motiva, ciljeva, sredstava, akcija i operacija, gde je važno identifikovati u kakvu je situaciju pojedinac uključen. Ova identifikacija je u većini slučajeva automatska i dešava se bez namere ili svesne kontrole. Na primer, uzimanje knjige sa police automatski izaziva aktivnost čitanja, ali može izazvati i aktivnost procene koliko knjiga košta. Kada se aktivnost automatski identifikuje i izabere, kontekst ove aktivnosti ograničava realizaciju konkretne aktivnosti. Takođe, kontekst nastaje u interakciji između ljudi, kada postaje jasno kakvu vrstu aktivnosti treba ostvariti. Sve to oblikuje učenje u specifičnim situacijama.

## Zaključak

Konstruktivistička pedagogija, time što pruža novu perspektivu procesa učenja kao konstrukcije znanja koja nastaje oblikovanjem dobijene informacije na osnovu prethodnog iskustva učenika, u velikoj meri može predstavljati temelje informalnog učenja. Informalno učenje postaje centar interesovanja upravo zajedno sa novim shvaćanjem učenja, s obzirom da se učenje pretežno posmatralo kao proces koji se odvija samo u formalnim kontekstima i kao proces koji se javlja isključivo kao posledica poučavanja. Razvojem brojnih teorija koje se bave učenjem javilo se novo razumevanje učenja, ali i uzimanje u obzir drugih faktora koji utiču na učenje i izazivaju ga, u odnosu na školu i druge vrste formalnog i strukturisanog poučavanja. Postaje jasno da se

iskustvo, znanja i sposobnosti stiču i na mnoge druge načine, odnosno u svakodnevnom životu, u interakciji sa drugim ljudima, svesno ili nesvesno, namerno ili nenamerno.

Konstruktivistička pedagogija u najvećoj meri uvažava prethodna iskustva učenika i socijalne interakcije kao uslov učenja. Ako bi se postavilo pitanje gde i na koji način učenici stiču iskustva pre školovanja, odgovor bi bio da ih stiču upravo u informalnim kontekstima učenja. Sve ono što učenik doživljava i uči u interakciji sa vršnjacima, porodicom, institucijama predstavlja okvir u kome će se konstruisati znanje. Naravno, konstruisanje znanja ne isključuje formalne kontekste učenja i sve ono što učenik vidi, čuje i čita u školi ili drugim formalnim kontekstima, ali je veoma važno posebno naglašavati da se veliki procenat učenja odvija u informalnim kontekstima, u svakodnevnom životu, nenamerno i bez poučavanja. Na taj način se otvaraju mogućnosti za dalja istraživanja ove problematike, te za afirmaciju informalnog učenja kao učenja koje je jednako važno i koje jednako treba uzimati u obzir kao i formalno učenje.

## INFORMAL LEARNING THROUGH THE PRINCIPLES OF CONSTRUCTIONIST PEDAGOGY

### *Abstract*

*As a learning process that takes place in everyday life, in a person's free time and interaction with the environment, informal learning is becoming the focus of numerous authors. In addition to many other aspects, such as the possibilities of informal learning, where it takes place and under what conditions, when it can be intentional and when it is unintentional, and what is the connection between formal and informal learning, the literature also deals with the theoretical foundations of informal learning. By providing a more innovative understanding of the learning process as a construction of knowledge that is created by shaping the information obtained on the basis of the students' previous experience, constructivist pedagogy can represent the foundations of informal learning. Constructivist pedagogy's commitment to understanding learning as dependent on students' prior experience and social interaction enables its observation in relation to informal learning. Accordingly, the aim of this paper is to point out the possibilities of observing constructivist pedagogy as the theoretical basis of informal learning, and it is achieved by applying the method of theoretical analysis and the technique of content analysis. The pedagogical implications of this work are reflected in a better understanding of informal learning and the illumination of its theoretical foundations.*

*Key words: informal learning, informal learning contexts, constructivism, constructivist pedagogy.*

## Literatura

- Antić, S., i Filipović, M. (2018). Informalno učenje studenata iz njihove perspektive. *Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd)*, 17(3), 265-282. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-7367/2018/1452-73671803265A.pdf>
- Banks, J.A., Au, K. H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K.D., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N.S., Valdés, G., & Zhou, M. (2007). *Learning In and out of school: life-long, life-wide, life-deep*. Seattle: The Learning in Informal and Formal environments (LIFE) Center; University of Washington, Stanford University. [http://life-slc.org/docs/Banks\\_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf](http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf)
- Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive, esej za raspravu, januar 2011. godine*. GIZ. <https://docplayer.org/32557023-Informalno-i-neformalno-ucenje-analiza-i-perspektive-esej-za-raspravu-januar-sije-canj-godine.html>
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- National Research Council. (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. Committee on Learning Science in Informal Environments. P. Bell, B. Lewenstein, A. W. Shouse, & M. A. Feder (Eds). Board on Science Education, Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. <http://nap.nationalacademies.org/read/12190/chapter/1#xi>
- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/53477/ssoar-2014-rogers-The\\_base\\_of\\_the\\_iceberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2014-rogers-The\\_base\\_of\\_the\\_iceberg.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/53477/ssoar-2014-rogers-The_base_of_the_iceberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2014-rogers-The_base_of_the_iceberg.pdf)
- Schugersky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: towards a conceptualisation of the field*. Nall Working Paper No. 19. Toronto: Centre for the Study of Education and Work. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- UNESCO. (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UILL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431>
- Van Noy, M., James, H., & Bedley, C. (2016). *Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning*. New Jersey: Education and Employment Research Center, School of Management and Labor Relations, Rutgers the State University of New Jersey. <https://equityinlearning.act.org/wp-content/uploads/2017/07/Informal-Learning-Lit-Review-Final-April-2016-1.pdf>

- Van Oers, B. (1998). From Context to Conextualizing. *Learning and instruction*, 8(6), 473-488. [https://www.researchgate.net/publication/289963542\\_From\\_context\\_to\\_contextualizing](https://www.researchgate.net/publication/289963542_From_context_to_contextualizing)
- Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, 8, 77-90. <https://hrcak.srce.hr/file/280125>
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. <https://scholars-bank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>

## **ULOGA FIZIČKOG VASPITANJA U PREVENCIJI VRŠNJAŠKOG NASILJA U ŠKOLAMA**

### *Apstrakt*

*U radu je analizirana uloga fizičkog vaspitanja u prevenciji vršnjačkog nasilja u školama. Vršnjačko nasilje kao veoma aktuelan i sveprožimajući društveni problem predstavlja svaku namernu, ponavljaju, neizazvanu negativnu ili verbalnu akciju koja ima neprijateljske namere, uznemiruje žrtvu, nanosi joj bol i stres. Kroz prizmu istraživanja koja se bave vršnjačkim nasiljem uočava se alarmantna situacija i potreba da se traga za efektivnijim merama prevencije navedenog društvenog fenomena. U borbi protiv vršnjačkog nasilja uviđa se uloga škole koja kao institucija može planski, organizovano i sistematski delovati u pravcu redukcije nasilja među svojim učenicima. Potencijale u redukovanju agresivnih tendencija ponašanja učenika pronalazimo u nastavnom predmetu fizičko vaspitanje. Čini se da časovi fizičkog vaspitanja mogu predstavljati prostor za sticanje osnovnih humanističkih vrednosti, za stvaranje nenasilne komunikacije i dobrih međuljudskih odnosa. Ističe se vaspitna uloga fizičkog vaspitanja čiji je cilj socio-emocionalni razvoj učenika, učenje nenasilnom rešavanju konflikata, poštovanju, strpljenju, empatiji, prihvatanju, altruizmu i razvoju timskog duha. Pored teorijske perspektive navedenih etičkih principa koji su inkorporirani u okviru kurikulumu fizičkog vaspitanja, neophodna je njihova empirijska provera kako bi se uticalo na smanjenje vršnjačkog nasilja u školama. Buduća istraživanja bi trebala da budu orijentisana ka ispitivanju preventivnih strategija vršnjačkog nasilja u školama, zatim empirijskog utvrđivanja trenutnog stanja po pitanju vršnjačkog nasilja u školama kao i detaljnija analiza povezanosti fizičkog vaspitanja sa vršnjačkim nasiljem.*

*Ključne reči: vršnjaško nasilje, vaspitna uloga škole, mere prevencije, fizičko vaspitanje.*

---

<sup>1</sup> jovana.turudic@ff.uns.ac.rs

## Uvod

Uzimajući u obzir visok stepen nasilničkog ponašanja dece i omladine kako u Republici Srbiji, tako i u regionu i svetu, razmatranje i analiza mera prevencije nasilničkog ponašanja dece i omladine jesu nezaobilazna i aktuelna, sveprožimajuća tema (Radenović, Savović, Marković, 2018; Smith & Brain, 2000; Jiménez-Barbero et al., 2020; Oliveira et al., 2017; Montero-Carretero et al., 2020). Podaci dosadašnjih istraživanja koja se bave pitanjem prisutnosti nasilja u školama u Republici Srbiji svedoče o tome da je nasilničko i agresivno ponašanje ozbiljan sociološki i vaspitni problem (Radenović, Mijatović, 2017; Popadić, Plut i Pavlović, 2014). Nasilje spada u red najstarijih i vrlo rasprostranjenih društvenih pojava. Ono ima sposobnost da poprimi najrazličitije oblike i manifestacije i da uđe u različite delove društvenog i privatnog života ali sa druge strane, ono nije uvek prepoznatljivo i jasno vidljivo, što uzrokuje da nasilje često ostaje nedostupno objektivnom naučnom istraživanju. Čini se kao rastući fenomen, iako je staro koliko i čovek i civilizacija, ne postoji tendencija da se smanjuje i opada (Radenović, 2012). Autori Radenović i Mijatović (2017) kao najzastupljeniji oblik nasilja navode nasilje među učenicima. Zbog poražavajuće statistike koja ponajviše govori o manje uspešnom donošenju i sprovođenju različitih strateških dokumenata, veliki broj autora prepoznaje preventivne potencijale u fizičkom vaspitanju i fizičkoj aktivnosti učenika, kao njegovom integrativnom delu (Radenović i Mijatović, 2017). Samim tim, javila se težnja posrednog delovanja na redukciju nasilničkog i agresivnog ponašanja učenika (Radenović, 2012).

Škola kao institucija poseduje najviše mogućnosti da organizovano, planski, svrsishodno i sistematski deluje na vaspitanje i obrazovanje učenika i upravo zbog toga ima najveću odgovornost da prevencijom smanji stepen nasilja među svojim učenicima (Dedaj, 2012). Kao jedna od najvažnijih društvenih institucija u kojoj učenici svakodnevno provode većinu svog vremena ima potencijal da organizuje različite aktivnosti sa ciljem razvoja veština nenasilne komunikacije i konstruktivnog rešavanja konflikata. Sa druge strane, svaki nastavni predmet pruža mogućnost da se putem programskih sadržaja deluje na vaspitanje učenika. Upravo se kroz fizičko vaspitanje, kroz njegove sadržaje, metode i sredstva iskazuju višestruki vaspitni uticaji (Dedaj, 2012; Sklad et al., 2012; Twemlow et al., 2001; Wolfe et al., 2009 prema Jiménez-Barbero et al., 2020). Prema Službenom glasniku Republike Srbije (2015) kao glavni cilj fizičkog vaspitanja navodi se fizički, intelektualni, moralni, socijalni i kulturni razvoj svih učenika. Otuda etički principi u okviru fizičkog vaspitanja poput poštovanja protivnika i fer pleja koji mogu biti inkorporirani u školske sportske aktivnosti, mogu biti i model za nenasilno rešavanje konflikata među učenicima u svakodnevnoj komunikaciji u školskoj sredini (Službeni glasnik RS, 2015). Cilj ovog teorijskog istraživanja je analiza zastupljenosti vršnjačkog nasilja u školama, kao i ispitivanje potencijalne uloge fizičkog vaspitanja u prevenciji vršnjačkog nasilja u školama.



## Teorijski pristup objašnjenju vršnjačkog nasilja

Iz ugla istraživača, nasilje predstavlja poseban izazov teorijsko-empirijskih istraživanja različitih nauka i naučnih disciplina, a ta raznovrsnost uslovljava metodološko-teorijska polazišta i posebna pojmovna određenja. Samim tim, kažemo da je nasilje složena, višedimenzionalna i dinamična pojava i zahteva nužno komparativni pristup (Milošević i Karapandžić, 2013). Smit i Brein (2000) nasilje definišu kao podskup agresivnog ponašanja čije su dve osnovne karakteristike ponavljanje i neravnoteža moći. Žrtva se cilja nekoliko puta i ne može se lako braniti jer je ili fizički slabija ili psihički manje izdržljivija od nasilnika (Smith & Brain, 2000). Nasilno ponašanje se često definiše kao intencionalno i repetitivno ispoljavanje fizičkih i verbalnih oblika agresije, čiji je cilj nanošenje fizičkih povreda, izazivanje psihološkog bola ili pak ostvarivanje kontrole i nadmoći nad drugom osobom. Za bolje razumevanje nasilja, ističu se trajanje, neravnopravan odnos snaga i negativni postupci. Samim tim, nepohodno je razlikovati vršnjačko nasilje od instrumentalne agresije za koju je karakteristično kratko vremensko trajanje ili reaktivne agresije, koja predstavlja direktan odgovor na negativnu akciju. U situacijama kada reaktivna agresija poprimi oblik ponavljajnog reagovanja na viktimizaciju, možemo govoriti o reaktivnom tipu vršnjačkog nasilja (Đurišić, 2015). To implicira da je agresivno ponašanje, za razliku od nasilnog ponašanja, jednokratno i može biti situaciono uslovljeno, nekontrolisana reakcija ili odbrana (Radnović i Radović, 2013). Osnovna karakteristika nasilja je da ono bude uvek bolno i razorno, kako za pojedinca, tako i za čitavu populaciju i društvo. Nasilje ugrožava osnovno ljudsko pravo, pravo na fizički, psihički i socijalni integritet čoveka (Milošević i Karapandžić, 2013).

Iako postoje brojne definicije vršnjačkog nasilja, većina autora se slaže da se pod tim terminom podrazumeva svako fizičko i psihičko nasilno ponašanje usmereno na decu od strane njihovih vršnjaka, koje je učinjeno sa ciljem povređivanja, kod kog postoji repetitivnost i nesrazmera moći (Batić, 2013). Rezultati istraživanja ukazuju da žrtve karakteriše nedostatak osećaja kontrole i strah od moći drugih i njihovih akcija, dok sa druge strane nasilnici osećaju više kontrole i njihovo mentalno stanje je stabilnije. Poslednje otkriće je od velikog značaja jer sugerise da nasilnici imaju visoko razvijenu socijalnu inteligenciju i dobro vladaju umnim veštinama što je u suprotnosti sa uvreženim mišljenjem da nasilnicima obično nedostaju socijale veštine (Sutton et al., 1999; Kaukiainen et al., 1999; Crick & Dodge, 1999 prema Smith & Brain, 2000). Percepcija žrtve o spoljašnjem lokusu kontrole u kombinaciji sa njenim niskim samopoštovanjem snažno upućuje na moguće posledice maltretiranja. Autori ukazuju i na značajnu povezanost viktimizacije i depresije (Hawker & Boulton, 2000 prema Smith & Brain, 2000). Identifikovani su različiti oblici nasilja, verbalno, fizičko, internet, seksualno, ekonomsko i kulturalno nasilje (Pavlović, 2013). Na engleskom govornom području za ovakav oblik nasilja među vršnjacima se koristi termin bullying (nasilništvo). Ono podrazumeva svaku namernu, ponavljaju, neizazvanu negativnu ili verbal-

nu akciju koja ima neprijateljske namere, uznemiruje žrtvu, nanosi joj bol i stres (Radonović, 2012). Engleska reč bullying (nasilništvo) se opisuje kao svaki vid agresivnog ponašanja, koji karakteriše ponavljanje i nesrazmeru moći. Preciznije, da bismo identifikovali neki društveni akt kao nasilje žrtva mora biti targetirana više od jednom od strane nasilnika, i pored toga je fizički i psihički nerezilijentna u odnosu na nasilnika s toga se ne može samostalno odbraniti. Smatra se socijalno neprihvatljivim činom u okviru demokratskog etosa, znajući da je osnovno ljudsko pravo deteta da se oseća sigurno u školskom okruženju (Smith & Brain, 2000). Pored nasilništva, značajni su i termini mobbing (napadanje, provociranje) i victimize (mučiti, žrtvovati) kojim se označava pojam vršnjačkog nasilja, a cilj im je maltretiranje i degradiranje žrtve u fizičkom ili psihičkom smislu. Smatra se da je učenik zlostavljan ili viktimiziran ukoliko je trajno izložen negativnim postupcima od strane drugih učenika (Salamadija i Mirnić, 2013). Nasilništvo se može interpretirati kao interakcija u kojoj dominantniji pojedinac ili grupa uzrokuju uzastopnu nasilnu interakciju sa manje dominantnim učenicima. Ta interakcija se može manifestovati u vidu direktnih fizičkih i verbalnih napada ali i indirektno ogovaranjem, slanjem ružnih poruka, širenjem neugodnih, izmišljenih priča (Zrilić, 2006). Teorijskim razjašnjenjem vršnjačkog nasilja nastoji se ukazati na složenost ovog fenomema.

### Istorija istraživanja školskog nasilja

Pojavi vršnjačkog nasilja empirijski se pristupilo tek u 20.veku (Krkeljić, 2005). Prve, veće inicijative nasilja u školama nastale su sedamdesetih godina prošlog veka u skandinavskim zemljama koje su bile podstaknute tragičnim slučajevima učeničkih samoubistava. Norveško ministarstvo je zatim sprovelo istraživanje na čijem čelu se nalazio Dan Olweus, kojim je obuhvaćeno 130.000 učenika uzrasta od 8 do 16 godina (Popadić i Plut, 2007). Istraživanjem je procenjeno je da je oko 15% učenika od 1. do 9. razreda u skandinavskim školama uključeno u interakciju nasilnik-žrtva, 7.6% su samo žrtve, 5.6% su samo nasilnici, a 1.6% su i žrtve i nasilnici (Olweus, 1993 prema: Popadić i Plut, 2007). Godine 1980. nastaje i prvi primer nacionalne interventne kampanje protiv školskog maltretiranja. Norveška je inspirativno delovala na kasnije istraživačke i interventne aktivnosti u drugim evropskim zemljama. U Japanu je takođe razvijena prilično posebna tradicija istraživanja. Specifična japanska reč, ijime (iđime), blisko odgovora engleskoj reči bullying (nasilništvo) iako ne u potpunosti. Ekspanzija istraživanja i saradnje sa zapadnim istraživačima podstaknuta je nizom samoubistava izazvanih maltretiranjem u školi u periodu između 1993. do 1995. godine. Škotski savet u Edinburgu je objavio dve publikacije koje se bave vršnjačkim nasiljem pod nazivom „Akcijom protiv maltretiranja“ i „Podrška škole protiv maltretiranja“ (Smith & Brain, 2000).

Najobimnije istraživanje u Srbiji je sprovedeno u okviru projekta „Škola bez nasilja-ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu“, 2005 godine. Istraživanje je

započeo UNICEF u saradnji sa Ministarstvom prosvete, Ministarstvom zdravlja, Ministarstvom za rad i socijalnu politiku Republike Srbije, Savetom za prava deteta i Zavodom za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Istraživanje je sprovedeno u pedeset osnovnih škola na teritoriji Republike Srbije i u njemu su učestvovali učenici od trećeg do osmog razreda i kompletno školsko osoblje. Rezultati istraživanja pokazuju da je nasilje u školama veoma rasprostranjeno. Na osnovu upitnika, potvrđeno je da je 64% učenika bar jednom u tri meseca lično doživelo nasilje. Takođe, podaci govore da je verbalno nasilje (vređanje, ismevanje, socijalna izolacija, širenje laži) najzastupljeniji oblik nasilja u školi. Pored verbalnog nasilja, drugi najzastupljeniji oblik je fizičko nasilje. Uočeno je i nasilničko ponašanje od strane nastavnika i to da je nasilnom ponašanju nastavnika izloženo svako treće dete u Srbiji (Popadić, 2009).

„Pedagog i nastavnik fizičkog vaspitanja u prevenciji nasilja u školi“ je naslov rada Dedaj Marte u okviru kojeg je sprovedeno istraživanje koje se bavilo pitanjem prevencije vršnjačkog nasilja. Istraživanje je obavljeno na uzorku od 174 učenika, od 4. do 8. razreda. Populaciju predstavljaju lako mentalno nedovoljno razvijeni učenici osnovnoškolskog uzrasta u Bečeju. Posebno interesantni podaci se odnose na aspekt saradnje školskog pedagoga i nastavnika fizičkog vaspitanja u prevenciji nasilja u školi. Autorka naglašava da su posebno bitni momenti jačanje samopouzdanja, razvijanje empatije, učenje nenasilnog rešavanja sukoba i kontrole i kanalsanje besa putem fizičke aktivnosti i terapije pokretom. Rezultati istraživanja ukazuju da je nasilje među učenicima u školi prisutno, verbalno nasilje je najčešće zastupljeno, potom fizičko, ekonomsko, a najmanje seksualno nasilje. Takođe, rezultati pokazuju da je nakon primene preventivnih mera došlo do smanjenja internalizovanih i ekstrenalizovanih problema u ponašanju, a samim tim je i povećana mogućnost adaptivnih odgovora na potencijalne konfliktne socijalne situacije (Dedaj, 2012). Pregledom ranijih istraživanja ukazuje se na zastupljenost vršnjačkog nasilja u školama.

### **Teorijske osnove fizičkog vaspitanja**

Koreni fizičkog vaspitanja datiraju još iz vremena prvobitne zajednice, bilo je vredno pažnje najvećih grčkih filozofa Sokrata, Platona i Aristotela, a svoj vrhunac dostiže u delima pedagoga humanista. Fransoa Rable u svom delu *Gargantua i Pantagruel* ističe značaj fizičkog vaspitanja. Jan Amos Komenski, kao jedna od najznačajnijih ličnosti u istoriji pedagoške misli, u sistem vaspitanja prvi je uveo fizičko vežbanje. Dok je Džon Lok prvi detaljnije obradio teoriju fizičkog vaspitanja, smatrajući da je fizičko vaspitanje jedan od uslova za čovekovu sreću i za njegovu društvenu korist. Autori iz istočnih zemalja naglašavaju svoj stav da je fizičko vaspitanje sastavni deo opšteg vaspitanja, kao pedagoški proces čiji je osnovni cilj svestrano i harmonično razvijena ličnost. Naglašavajući na taj način pedagošku i socijalnu ulogu fizičkog vaspitanja. Grandić (1997) dalje navodi da je fizičko vaspitanje nerazdvojan deo celokupnog vaspitanja mladog čoveka, navodeći pri tome da je fizičko vaspitanje svesna, planska

i organizovana aktivnost koja je usmerena ka izgrađivanju fizički, moralno snažnih i radno sposobnih članova društva. Pored telesnih sposobnosti, ističe se i razvoj moralnih, društvenih, radnih i estetskih sposobnosti (Grandić, 1997). Smisao fizičkog vaspitanja leži u biološkim ali i u psihološkim motivima. Fizičkom aktivnošću, pogotovo onom koja se sprovodi u školi, se teži razvijanju pozitivne kolektivnosti, odstranjenju socijalnih razlika, formiranju kolektivne odgovornosti, solidarnosti i zdravog duha zajednice. Takođe, podstiče se jačanje volje, upornosti i korisnih radnih navika. Redovne fizičke aktivnosti doprinose razvijanju i formiranju karakternih osobina, kao što su poštovanje pravila, samodisciplina, razvoj sposobnosti ličnih odnosa, emocionalne osetljivosti, postizanje emocionalne stabilnosti, izgradnja demokratskih vrednosti, umni razvoj, formiranje socijalne kompetentnosti (Janković, 1947). Brojne su funkcije fizičkog vaspitanja ali u okviru ovog rada poseban naglasak ćemo staviti na socio-emocionalnu funkciju. Naime, bavljnjem fizičkom aktivnošću deca uspostavljaju kontrolu nad naprežanjima i konfliktima, kod njih se formira osećaj društvenosti, drugarstva i prijateljstva. Fizičko vaspitanje je celokupnim svojim sadržajem okrenuto ka detetu, što znači i sistematsko uticanje na njegova moralna saznanja, osećanja, poglede i norme ponašanja. Sportska pravila primoravaju učesnike da se pridržavaju određenih zahteva, poznata je terminologija fer- plej. Kod dece se razvija disciplina, kolektivizam, odlučnost, savesnost, odgovornost, jača jedinstvo i savezništvo mladih ljudi (Grandić, 1997). Nalazi istraživanja „Uticaji fizičke aktivnosti na nasilništvo“ ukazuju da učenici koji su fizički aktivni pokazuju manji stepen agresivnog ponašanja, a naročito učenici koji učestvuju u timskim sportovima koji nemaju takmičarski karakter (Méndez, Ruiz-Esteban, & Ortega, 2019). U tom smislu se govori o fizičkoj aktivnosti kao o načinu života koji promovise zdrave vršnjačke odnose. Shodno tome, značajna je uloga fizičkog vaspitanja u podsticanju proaktivnih strategija za redukciju nasilništva kroz različite sportske aktivnosti koje omogućavaju rad na rešavanju konflikata, razvoja emocionalne kontrole i empatije (Méndez, Ruiz-Esteban, & Ortega, 2019). Vaspitna vrednost fizičkog vaspitanja se uočava vekovima. I danas se potencijali fizičkog vaspitanja prepoznaju u delovanju na promenu sistema vrednosti i ponašanja učenika.

### **Fizičko vaspitanje kao prevencija vršnjačkog nasilja u školi**

Analizom pojmova vršnjačko nasilje i fizičko vaspitanje, kao i uvidom u prisutnost vršnjačkog nasilja u školama, možemo da zaključimo da fizičko vaspitanje ima potencijal u prevenciji vršnjačkog nasilja u školama. Pod prevencijom nasilja u školi podrazumeva se skup mera i postupaka koji se spovodi u cilju sprečavanja pojave nasilnog ponašanja učenika (Kraljić Babić i Vejmelka, 2005). Preventivne strategije s obzirom na probleme nasilja, usmeravaju se na podučavanje dece odgovarajućim metodama rešavanja konflikata. Prevencija podrazumeva učinkovito sprovođenje aktivnosti, tj. primenu metoda, tehnika i postupaka kojima će se uspostaviti uslovi u kojima neće doći do pojave i napredovanja činioca rizika (Zloković, 2004). Danas najpoznata-

tija i najšire prihvaćena klasifikacija preventivnog delovanja polazi od potencijalnih korisnika preventivnih aktivnosti. U okviru te klasifikacije razlikuju se tri nivoa delovanja. Prvi nivo predstavlja *univerzalna*, tj. opšta intervencija i predstavlja skup mera usmerenih na čitavu populaciju, s ciljem osnaživanja i povećavanja resursa za pozitivan razvoj dece i smanjivanje uticaja faktora rizika na razvoj neprihvatljivih ponašanja dece pre njihove manifestacije. Sledeći nivo je *selektivna* prevencija, skup aktivnosti je usmeren na osnaživanje dece za koju se procenjuje da su pod većim socijalnim rizicima. Cilj je usmeren ka sprečavanju pojavljivanja problema ili ka smanjivanju izražajnosti već postojećeg problema. Poslednji nivo je *indukovana* prevencija usmerena na prepoznavanje i delovanje prema pojedincima kod kojih se već pojavilo društveno neprihvatljivo ponašanje. Cilj je da se ukloni postojeće ponašanje koje može ugroziti najbolji interes deteta ili smanjivanje njihove učestalosti i inteziteta ( Kraljić Babić i Vejmelka, 2005).

U skladu sa prikazanim, možemo zaključiti da preventivne aktivnosti čine složeni sistemi trajnog i umreženog delovanja na svim nivoima (mikro, mezo i makro) (Kraljić Babić i Vejmelka, 2005). Upotreba različitih mera i bezbednosti u cilju sprečavanja ozbiljnijih i nasilnih incidenata je uobičajeni odgovor na pojavu vršnjačkog nasilja u vaspitno-obrazovnim ustanovama. U tom kontekstu se govori o primeni dva pristupa (Šekarić, 2018). Prvi koji je orijentisan na korišćenje sredinskih faktora, tzv. situaciona prevencija i drugi koji ukazuje na ogroman značaj autoritativne školske klime, tj. klime koja počiva na visokoj strukturi i podršci, tzv. pristup zasnovan na teoriji o školskoj klimi. Pristup zasnovan na situacionoj prevenciji naglašava potencijal sredinskih faktora, kao što su npr. postavljanje video nadzora ili jače osvetljenje problematičnih zona u školi, u smanjivanju šanse za nastanak, ispoljavanje i razvoj nasilničkog ponašanja. Drugi pristup zasnovan na teoriji o školskoj klimi podržava mišljenje da školska klima određuje parametre prihvatljivog ponašanja svih aktera u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Šekarić, 2018). U formiranju pozitivne školske klime pogodni su upravo časovi fizičkog vaspitanja čiji je cilj osnaživanje socijalne empatije, samopoštovanja, poštovanja pravila, discipline i prihvatanje vršnjaka. Reč je o promovisanju školske klime koja definiše prijateljsko okruženje, ne hrani nasilje (Jiménez-Barbero et al., 2020). Dobro osmišljeni i implementirani programi mogu doprineti formiranju sveopšte atmosfere prihvatanja, topline i uključenosti odraslih što može obrazovati učenike da prepoznaju slučajeve nasilja. Efektivni programi prevencije nasilja oslanjaju se na brojne komponente kako bi smanjili i sprečili probleme nasilja. Kroz poboljšani nadzor, pravila u učionici, pozitivnih i negativnih posledica za praćenje i kršenje pravila i razgovori sa nasilnicima i žrtvama, preventivni planovi nastoje da razviju klimu topline i pozitivnog učestvovanja odraslih (Peterson & Skiba, 2000). Uzimajući u obzir sva navedena gledišta, pod prevencijom podrazumevamo sistem mera, aktivnosti, programa, kao i kontinuiranih napora koji teže redukciji rizičnih faktora i posledica njegovih delovanja i jačanju zaštitnih faktora ne bi li se formiralo podsticajno i bezbedno okruženje za svakog učenika (Dedaj, 2012).

Novije orijentisana istraživanja usmerena su ka ispitivanju fizičkog vaspitanja kao preventivne strategije vršnjačkog nasilja (Oliveira, et al., 2017). Čini se da časovi fizičkog vaspitanja mogu predstavljati prostor za interakciju i učenje, za sticanje osnovnih humanih vrednosti-živeti zajedno, uživati jedni u drugima. U ovoj perspektivi saradnja predstavlja osnov za stvaranje nenasilne kulture i dobrih odnosa (Oliveira, et al., 2017). Vaspitna vrednost fizičke aktivnost sadržana je u etičkim principima sporta. Kao glavni etički princip ističe se fer-plej, što znači poštovanje protivnika, tj. saigrača i pravila. Fer-plej i pravila su ustanovljena sa željom da nas nauče pozitivnim vrednostima, dostojanstvenom prihvatanju poraza i uvažavanju suparnika, kao i skromnom prihvatanju pobeđe, a ne ponižavanje suparnika. Fer-plej dosledno znači imati jednake šanse, obzirno se ponašati prema suparniku, poštovati ga i takmičiti se sa njim pod istim uslovima, uz oslanjanje samo na veštinu. Fer-plej se takođe odnosi i na uspostavljanje dobrih odnosa unutar svog tima, tačnije usklađivanje vlastitih potreba i interesa sa potrebama i interesima ekipe (Radenović, Savović, & Marković, 2018). Što bi značilo da nas fizičko vaspitanje uči strpljenju, obazrivosti, empatiji, poštovanju drugih, podstiče razvoj humanih vrednosti, komunikacijske solidarnosti, nenasilno rešavanje konflikata, podrške, prihvatanja, altruizma, timskog duha i mnogih drugih prosocijalno orijentisanih stilova ponašanja. Ukoliko ovi etički principi budu inkorporirani u okviru kurikulumu fizičkog vaspitanja, učenici će razviti pravilan stav prema konfliktima i uopšte stav prema nasilju i to će doprineti redukciji agresivnog i nasilničkog ponašanja u školi (Službeni glasnik RS, 2015). Naime, prema autorima (Jiménez-Barbero et al., 2020), integracijom aktivnosti koje imaju za cilj razvoj socijalnih veština u okviru fizičkog vaspitanja može se suzbiti vršnjačka viktimizacija. Orgnizacijom sadržaja časova fizičkog vaspitanja koji se primarno odnose na razvoj vrednosti kao što su solidarnost, poštovanje, zajednica, kooperacija, disciplina i empatija stvara se okruženje bez nasilja (Jiménez-Barbero et al., 2020). Ostvarivanjem navedenih ciljeva fizičkog vaspitanja i usvajanjem vrednosti koje su takođe deo kurikuluma, fizičko vaspitanje se može identifikovati kao efikasna strategija u prevenciji vršnjačkog nasilja u školama.

Ukoliko humanističko i emancipatorsko vaspitanje postavimo kao imperativ savremene pedagogije, podsticanjem daljih istraživanja u oblasti vršnjačkog nasilja i mera da se ono suzbije doprinećemo humanizaciji vaspitno-obrazovnog rada i ostvarenju osnovnih dečijih potreba, da se u školama osećaju bezbedno (Mikanović, 2015).

## Zaključak

Cilj ovog rada bio je analiza uloge fizičkog vaspitanja kao moguće preventivne strategije koja će doprineti suzbijanju vršnjačkog nasilja u školama. Uz to, nastojali smo da analiziramo zastupljenost vršnjačkog nasilja u školama. Pregledom literature koja se bavi tematikom vršnjačkog nasilja u školama ukazuje se na sveprisutan trend agresivnog i devijantnog ponašanja učenika. Čini se da su školska dvorišta obeležena netolerantnim i neempatičnim socijalnim odnosima. U toj borbi sa agresivnim i nasil-

nim ponašanjem učenika ističe se vaspitna uloga škole koja kroz programske sadržaje pojedinih nastavnih predmeta može korektivno delovati na ponašanje učenika. Na osnovu prikazanih novije orijentisanih istraživanja reč je o fizičkom vaspitanju kao nastavnom predmetu koji podsticanjem prosocijalnih obrazaca ponašanja kod učenika, utiče na formiranje pozitivne, prijateljske i nenasilne školske klime. Orijentacijom ciljeva i zadataka nastave fizičkog vaspitanja u pravcu humanizacije obrazovno-vaspitanog procesa, fizičko vaspitanje se može tumačiti kao preventivna strategija vršnjačkog nasilja u školama. Disciplina, samopoštovanje i poštovanje vršnjaka kao i pravila, socijalne veštine, prihvatanje različitosti, kooperacija i timski duh se moraju negovati kao sastavni deo kurikuluma fizičkog vaspitanja, jer predstavljaju put ka prevenciji vršnjačkog nasilja.

Na osnovu proučene literature i rezultata prikazanih istraživanja uviđamo da se uglavnom fizičkom vaspitanju kao preventivnoj meri pristupa sa teorijskog aspekta, prilikom čega se ističu brojni benefiti socio-emocionalne prirode. Na osnovu toga, možemo da zaključimo da bi bilo važno empirijski ispitati ulogu fizičkog vaspitanja u prevenciji vršnjačkog nasilja u školama kako bi se istražili svi potencijali fizičkog vaspitanja u borbi sa vršnjačkim nasiljem, a pre svega delovalo u skladu sa njima. Takođe, od značaja bi bilo i usmeravanje budućih istraživanja ka detaljnijem utvrđivanju uzročno-posledične veze između vršnjačkog nasilja i fizičkog vaspitanja. Važno je osvestiti značaj prevencije vršnjačkog nasilja, kao i zastupljenost vršnjačkog nasilja u školama. Bilo bi korisno ispitati i potencijalnu ulogu nastavnika fizičkog vaspitanja u ovom aktuelnom problemu. Ovim i svakim narednim istraživanjem u ovoj oblasti osvešćujemo ovaj društveni problem i šaljemo poruku široj javnosti o značaju rada na prevenciji vršnjačkog nasilja u školama.

## THE FUNCTION OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PREVENTION OF PEER VIOLENCE IN SCHOOLS

### *Abstract*

*In this paper, we analyze the function of physical education in the prevention of peer violence in schools. Peer violence, as a very current and all-pervasive social problem, represents any intentional, repeated, unprovoked negative or verbal action that has hostile intentions, upsets the victim, causes pain, and stress. Through the lens of peer violence research, an alarming situation and the need for more effective measures to prevent this social phenomenon are observed. In the fight against peer violence, the function of school is recognized as an institution that can act in a planned, organized, and systematic manner in the direction of reducing violence among its students. The potential for reducing the aggressive tendencies of students' behavior is found in physical education. It seems that classes in physical education can provide a*

*space for acquiring basic humanistic values and for creating non-violent communication and good interpersonal relations. The educational function of physical education stands out, with its main goal being the students' socio-emotional development, including non-violent conflict resolution, respect, patience, empathy, acceptance, altruism, and the development of team spirit. In addition to the theoretical perspective of these ethical principles that are incorporated within the physical education curriculum, empirical verification is necessary in order to influence the reduction of peer violence in schools. Future research should focus on examining preventive strategies for peer violence in schools, followed by an empirical determination of the current situation regarding peer violence in schools, as well as a more detailed examination of the relationship between physical education and peer violence.*

*Keywords: peer violence, educational role of the school, prevention measures, physical education.*

## Literatura

- Batić, D. (2013). Psihosocijalni faktori rizika u etiologiji vršnjačkog nasilja. U M. Šikman (ur.), *Vršnjačko nasilje (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)* (str. 81-93). Banja Luka: Visoka škola unutrašnjih poslova.
- Dedaj, M. (2012). *Pedagog i nastavnik fizičkog vaspitanja u prevenciji nasilja u školi*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Novi Sad, 2012.
- Đurišić, M. M. (2015). Vršnjačko nasilje u Srbiji iz ugla istraživača - implikacije za buduća istraživanja. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(2), 84-95.
- Grandić, R. (1997). *Teorija fizičkog vaspitanja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Janković, V. (1947). *Osnovi fizičkog odgoja*. Zagreb: Biblioteka prosvjetnog radnika.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., Gonzalez-Cutre, D., Beltran-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100.
- Kraljić Babić, K., i Vejmelka, L. (2015). Specifičnosti nasilja među djecom, prevencije i tretmana nasilnog ponašanja u predškolskoj dobi. *Socijalne teme*, 1 (2), 91-114.
- Krkeljčić, Lj. (2005). *Škola bez nasilja –ka sigurnom i podsticajnom okruženju za djecu*. Crna Gora: Ministarstvo prosvjete Crne Gore i UNICEF.
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & Ortega, E. (2019). Impact of the physical activity on bullying. *Frontiers in psychology*, 10, 1520.



- Mikanović, B. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. U B. Dimitrijević (ur.), *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije* (str. 223-237). Niš: Filozofski fakultet.
- Milošević, M., i Karapandžić, M. (2013). Vršnjačko nasilje u školama-antropološki pristup. U M. Šikman (ur.), *Vršnjačko nasilje (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)* (str. 29-41). Banja Luka: Visoka škola unutrašnjih poslova.
- Montero-Carretero, C., Barbado, D., & Cervelló, E. (2020). Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 87.
- Oliveira, L. S., De Oliveira, W. R. F., De Carvalho Filho, J. J., Borges, C. J., De Oliveira, G. L., De Oliveira, T. A. P., et al. Valentim-Silva, J. R. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: Notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054-1060.
- Pavlović, B. (2013). Agresivnost kod djece i vršnjačko nasilje. U M. Šikman (ur.), *Vršnjačko nasilje (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)* (str.269-279). Banja Luka: Visoka škola unutrašnjih poslova.
- Peterson, L., & Skiba, R. (2000). Creating School Climates That Prevent School Violence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44:3, 122-129. DOI: [10.1080/10459880009599794](https://doi.org/10.1080/10459880009599794).
- Popadić, D., Plut, D., i Pavlović, Z. (2014). Nasilje u školama Srbije: analiza stanja od 2006. do 2013. godine.
- Popadić, D., i Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji-oblici i učestalost. *Psihologija*, 40(2), 309-328.
- Popadić, D. (2009). Nasilje u školama. Beograd: Institut za psihologiju.
- Radenović, S. (2012). Bioetika i nasilje. *Jahr*, 3 (1), 205-218.
- Radenović, S., Mijatović, S. (2017). Uloga i značaj školskog sporta u prevenciji nasilja: *Teme*, 1, 259-275.
- Radenović. S., Savović, B., i Marković, M. (2018). Komunikacija, sport i bioetika u prevenciji nasilničkog ponašanja dece i omladine. U D. Donev (ur.), *Bioetikata-znak na novoto doba* .(str. 161-171). Skopje: Centar za integrativna bioetika.
- Radnović, B., i Radović, N. (2013). Marketinškoistraživačke aktivnosti policije u prevenciji vršnjačkog nasilja. U M. Šikman (ur.), *Vršnjačko nasilje (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)* (str.323.339). Banja Luka: Visoka škola unutrašnjih poslova.
- Salamadija, M., i Mirnić, R. (2013).Specifičnosti vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. U M. Šikman (ur.), *Vršnjačko nasilje (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)* (str.293-307). Banja Luka: Visoka škola unutrašnjih poslova.

- Službeni glasnik Republike Srbije (2015). *Strategija razvoja sporta u Republici Srbiji za period 2014–2018*. Preuzeto 9. Septembra, 2020. godine na adresi: <https://www.mos.gov.rs/strategija-razvoja-sporta-u-republici-srbiji-za-period-2014-2018-godine-i-akcionog-plana-za-njenu-primenu?lang=lat>.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Agressive behaviour*, 26, 1-9. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7).
- Šekarić, N. (2018). *Prevenција vršnjačkog nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. (Doktorska disertacija, Fakultet Bezbednosti Beograd, 2018). Preuzeto sa: [https://www.researchgate.net/publication/339540376\\_Prevencija\\_vrsnjackog\\_nasilja\\_u\\_obrazovno-vaspitnim\\_ustanovama](https://www.researchgate.net/publication/339540376_Prevencija_vrsnjackog_nasilja_u_obrazovno-vaspitnim_ustanovama).
- Zloković, J. (2004). Nasilje među vršnjacima — problem obitelji, škole i društva. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2), 207-219.
- Zrilić, S. (2006). Sudionici u krugu školskog nasilj –nasilnik, žrtva i posmatrač. *Magistra Iadertina*, 1 (1), 49-57.

## DIDAKTIKA I METODIKE NASTAVE

Tijana Milić<sup>1</sup>  
OMŠ „Kornelije Stanković“  
Trstenik

Primljen: 08.09.2022. godine  
Prihvaćen: 22.12.2022. godine  
UDC: 371.212:371.213  
371.212:371.136

DOI: <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.161-176>  
Originalni naučni rad

### PROFIL „IDEALNOG“ NASTAVNIKA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA<sup>2</sup>

#### Apstrakt

*Ispitivanje osobina ličnosti nastavnika i profesionalnih karakteristika uvek je bila aktuelna tema. U radu ćemo pokušati da odgovorimo na istraživačko pitanje kakvog nastavnika učenici žele. Ispitivanjem stavova učenika težimo da otvorimo školu za njihove potrebe i interesovanja, odnosno kroz ovo istraživanje težimo da ukažemo na značaj uloge nastavnika u obrazovno-vaspitnom radu. Društvene promene i obrazovni trendovi uslovljavaju da se nastavnik neprestano menja i razvija u skladu sa obrazovno-vaspitnim ciljevima i potrebama učenika. Saznanje o tome šta učenici cene kod nastavnika, bitan je aspekt za postizanje pozitivnih rezultata, kao i za dalje profesionalno usavršavanje nastavnika. Istraživanje je realizovano u okviru KA1 projekta Erasmus+ gde smo ispitivali stavove učenika naše škole OMŠ „Kornelije Stanković“ i škole partnera Glazbena škola Varaždin, takođe, uzorak obuhvata i učenike MŠ „Stevan Hristić“ Kruševac i OŠ „Dobrila Stambolić“ Svrljig (prigodni uzorak: 159 ispitanika). Na osnovu rezultata istraživanja napravili smo listu poželjnih osobina: dobar predavač (M=4,78), voli i ceni rad (M=4,7), pravedan (M=4,67), ohrabruje učenika (M=4,64) pravedan u ocenjivanju (M=4,62), ceni i poštuje učenika (M=4,61) itd. Komparacijom stavova učenika u odnosu na tip škole (muzička i osnovna škola) i teorijskim razmatranjem relevantne literature utvrdićemo specifičnost odnosa i uloga u od-*

<sup>1</sup> [tmilic6@gmail.com](mailto:tmilic6@gmail.com)

<sup>2</sup> Istraživanje je realizovano u okviru KA1 projekta Erasmus+ „Novo lice muzičkog obrazovanja“ kao deo projektne aktivnosti „job shadowing“, referentni broj: 2019-1-RS01-KA101-000672. Istraživanje je sprovedla Tijana Milić (stručni saradnik- pedagog u OMŠ „Kornelije Stanković“ Trstenik), kao učesnik u projektnoj aktivnosti, za potrebe ostvarivanja planiranih ciljeva u projektnoj ideji.

*nosu nastavnik učenik. Teži se da savremena škola bude otvorena i po meri deteta, što je zahtevnije i izazovnije za nastavnika. Rezultati istraživanja omogućiće nam da otkrijemo u kom pravcu treba podizati kvalitet nastave, kao i unapređivati odnos između nastavnika i učenika.*

*Ključne reči: nastavnik, uloga nastavnika, osobine nastavnika, nastavnik muzičkog instrumenta, savremeni nastavnik.*

## Uvod

Ispitivanje osobina ličnosti nastavnika i profesionalnih karakteristika uvek je bila aktuelna tema za istraživače. „Potrebno je da savremeni nastavnik zna šta učenici kod njega cene i da o tome vodi računa. Ukoliko, pak, nastavnik ne poseduje ona svojstva i osobine koje učenici cene, može doći do udaljavanja učenika od nastavnika“ (Potkonjak, 1996: 18).

S obzirom na to da se obrazovno-vaspitni ciljevi, potrebe i interesovanja učenika menjaju, neophodnost uvažavanja principa individualizacije i diferencijacije u nastavi od strane nastavnika postaju ključni činioci za postizanje pozitivnih rezultata i uspeha učenika. Ispitivanja specifičnosti uloge i osobina nastavnika su neophodna kako bi bilo moguće adekvatno pratiti obrazovne trendove i potrebe učenika. U radu ćemo ispitivanjem stavova učenika o proceni osobina nastavnika pokušati utvrditi koje osobine učenici procenjuju kao poželjne. Rad je nastao u okviru KA1 projekta OMŠ „Kornelije Stanković“ „Novo lice muzičkog obrazovanja“ u toku školske 2020/21. godine, gde smo obuhvatili prigodni uzorak učenika muzičkih i osnovnih škola. Opredelili smo se da napravimo komparaciju između stavova učenika osnovne i muzičke škole. U istraživanju težimo utvrditi listu poželjnih osobina nastavnika, kao i moguće razlike u stavovima između učenika osnovne i muzičke škole.

## Nastavnik kao obrazovno-vaspitni model i uzor

Nastavnik kao posrednik između mladih naraštaja i znanja predmet je procenjivanja, kao i samoprocenjivanja: kakav jeste, kakav bi trebalo da bude, koje profesionalne osobine i karakteristike bi trebalo da razvija i usavršava (Antić, 2000; Lockenitz, 2000 prema: Šimunović, 2012). Savremena škola zahteva od nastavnika da menja svoju ulogu. Nastavnik bi trebalo da bude pomagač, mentor, da stvara uslove za aktivno učenje, da pomaže učenicima da razvijaju veštine samoregulacije, odnosno da učenici postanu aktivni učesnici u procesu učenja (Vilotijević, 2009). Među različitim faktorima za razvoj i unapređenje škole, prioritet bi trebalo da ima nastavnik sa svim njegovim pozitivnim i negativnim karakteristikama prema mišljenju naših i stranih istraživača (Pavlović i Tošić-Rudić, 2009). Vilotijević (2009) ističe da je veoma važno da učenik ima poverenje u nastavnike, odnosno zaključuje da nastavnik ne trebada do-

zvoli da učenik stekne sliku o sebi kao neuspešnom pojedincu. Naj snažniji motiv za dalji napredak i razvoj jeste uspeh – svako bi trebalo da ima priliku da bude uspešan.<sup>3</sup> Učenici zahtevaju fleksibilniji sistem obrazovanja u svim segmentima rada. Župljanin (2013) konstatuje da je učiti kako držati nastavu permanentan proces, jer nastavni sadržaji se menjaju, generacije dece nikad nisu iste.

U savremenoj školi nastavnik više nije isključivo onaj koji pruža i prenosi informacije. Nove funkcije u okviru savremenog školskog sistema nameću nove uloge nastavnika. Vizek-Vidović, Rijevec, Vlahović-Štetić i Miljković (2019) poistovećuju ulogu nastavnika sa ulogom menadžera, gde navode sledeće zadatke nastavnika: planiranje, organizovanje, rukovođenje i kontrolu procesa. Vilotijević (1999) konstatuje da nastavnik više nije osoba koja “drži časove”, već da su njegovi profesionalni zadaci usmereni na proces organizacije, podsticanja, vrednovanja kroz primenu različitih stilova učenja i strategijskih kompenzacija. Krstić (2014) navodi da je glavni zadatak savremenog nastavnika kontinuirano usavršavanje koje ide u korak sa zahtevima savremenog društva. Vlajkovic (2012) nabroja glavne funkcije nastavnika u savremenoj nastavi: planer, programer, organizator i realizator, voditelj, savetodavac, vaspitač, dijagnostičar, verifikator. Novi didaktički zahtevi koji se nameću nastavnicima odnose se na ulogu pružanja pomoći učeniku u konstruisanju znanja – animirajuća, savetodavna uloga, usmerena na kompleksne uslove učenja, usredsređena na pružanje pomoći u učenju i na strategije učenja. Nastavnik postaje partner u pedagoškoj komunikaciji koji diskretno vodi nastavni proces. Stručnjak za svoju oblast, organizator nastave, regulator socijalnih odnosa i partner u afektivnoj interakciji, kao i planer, realizator i evaluator nastavnog rada (Pantić, 2006).

### **Osobine nastavnika**

“Osnovno polazište jeste da se dobri nastavnici ne rađaju, već stvaraju u procesu usvajanja specifičnih znanja i veština” (Vizek-Vidović, Rijevec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2019: 11). Ličnost i osobine nastavnika predmet su izučavanja brojnih istraživanja. Pavlović i Tošić-Rudić (2009) konstatuju da od ličnosti nastavnika zavisi celokupan život i rad u školi, odnosno od stavova, pristupa i uloge nastavnika zavisi organizacija i realizacija obrazovno-vaspitnog rada, kvalitet usvojenih činjenica, emocionalna atmosfera itd.

Grupa autora u priručniku “Upravljanje razredom” pokušava da odgovori na pitanje: kakvog nastavnika učenici žele? Na osnovu teorijskih razmatranja iznose se sledeći stavovi: nastavnici koji poštuju ličnost i pomažu učenicima u postizanju školskog uspeha; podučavaju zanimljive stvari, jasni su u predavanjima; ugodni su i prijateljski raspoloženi, pravedni su i ne pokazuju naklonost prema pojedinačnim učenicima, učenike ne ponižavaju, ne viču; učenici cene jasne nastavnike koji se ponašaju dosledno i postavljaju jasna pravila ponašanja. Dominantne crte ličnosti koje se izdva-

<sup>3</sup> Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br.14/2018 od 02.08.2018.

jaju: otvorenost, srdačnost, iskrenost, emocionalna stabilnost, pozitivnost i komunikativnost (Ilić, Ištvančić, Letica, Sirovatka i Vican, 2012).

Kvašček (Kvašček, 1975 prema: Šimunović, 2012: 169) osobine nastavnika deli u tri grupe: 1) „kognitivne: nezavisnost u mišljenju, razvijena osetljivost na probleme, otvorenost duha, nekonvencionalnost, radikalizam i sklonost riziku u istraživanju, odbacivanje konformističkog pritiska u mišljenju, razvijen istraživački duh, preferencija prema sintezi i kreativnim generalizacijama, asociranje ideja na najneobičniji način, uporno traganje za neponovljivim rešenjima zadataka, dosetljivost i snalažljivost“; 2) „motivacijske: visokorazvijena radoznalost i motivacija postignuća, razvijen motiv samoaktualizacije, razvijanje potreba za stvaralačkim rešavanjem problema, razvijeni kreativni stavovi, preferiranje novih kombinacija ideja, visok nivo aspiracije, visokorazvijena ambicioznost, razvijeni široki interesi“; 3) „osobine karaktera i temperamenta: kreativni, samodisciplinovani, postojani, nezavisni i samostalni, istrajni u naporima prema rešavanju problema, samopouzdati, emocionalno stabilni, skloni da preduzmu inicijativu, manje podložni autoritetima, uporni i vredni“. Glasser (Glasser, 1994 prema: Dević, 2016) konstatuje da je dobar nastavnik ljubazan, sluša šta učenici govore, nije kritički nastrojen i ne omalovažava učenike. Mlinarević (Mlinarević, 2012 prema: Dević, 2016) izdvaja opšte ljudske osobine nastavnika koje su usmerene na pristupačnost i odnos sa učenicima, kao na primer: ljubaznost, empatija, pravednost, nepristrasnost, izražen smisao za humor, poštovanje ličnosti učenika, privrženost učenicima, razume učenike, dosledan, uravnotežen itd.

Župljanin (2013) konstatuje da je nastavnik jedan od izvora znanja za učenika i njegov najbliži saradnik - nastavnik ne pruža samo pomoć učenicima u sticanju znanja, već deluje i na vaspitanika čitavom svojom ličnošću. Arsić (Arsić, 1996 prema: Župljanin, 2013) ukazuje na značaj ličnosti nastavnika u procesu učenja, gde naglašava uticaj nastavnika na kvalitativne i kvantitativne aspekte učenja, interpersonalne odnose, atmosferu u odeljenju, nastavne postupke, metode i ishode. Župljanin (2013) slikovito opisuje odnos između nastavnika i učenika kroz ulogu „upijača“ gde su nastavnik i učenik ogledalo, učenik se ogleda u nastavniku, ali i nastavnik u učeniku, ta međuzavisnost i uticaj uslovljavaju rast i razvoj kako učenika, tako i nastavnika kao profesionalca.

Učenici danas očekuju od nastavnika da je otvoren za promene, pristupačan, empatičan, stručan u svojoj oblasti, odnosno koji poseduje osobine koje se odnose na razumevanje, uvažavanje, poštovanje ličnosti. Teži se da nastavnik bude ličnost koja promovira i praktikuje koncept doživotnog obrazovanja i prati obrazovne i društvene trendove.

### **Specifičnost obrazovno-vaspitanog rada u muzičkim školama i uloga nastavnika**

Muzička umetnost ima nezamenljivu vaspitnu ulogu i važan je činilac učenikovog estetskog, saznavnog, moralnog, psihomotornog i socijalnog razvoja (Đorđević, 2008). Učenje muzike obuhvata usvajanje složenih kognitivnih, emocionalnih procesa i psihomotornih veština instrumentalnog izvođenja. Za razliku od osnovne škole u muzičkoj školi dominira individualni oblik rada u kome nastavnik ima centralnu ulogu i odlučujući

uticaj na početak učenja i tok daljeg napredovanja (Bogunović, 2006) . Sućeška-Ligutić (Sućeška-Ligutić, 1999 prema: Šimunović, 2012) ističe da je nastavnik kroz individualni oblik rada posvećen učeniku, gleda ga, prati, prilagođava rad potrebama i mogućnostima učenika, pri čemu se ostvaruje partnerski odnos u funkciji učenja. Takođe, primećuje se i veći stepen saradnje u odnosu nastavnik, učenik i roditelj. Bogunović (2006) ističe da nastavnik u individualnoj nastavi ima centralnu i odlučujuću ulogu na početak učenja i tok napredovanja, odnosno da nastavnik instrumenta ima veći uticaj na učenika nego bilo koji drugi nastavnik u osnovnoj školi, jer on često postaje lični i profesionalni model. Milošević (2016) izdvaja kao glavni faktor kompetentnost i stručnost nastavnika muzičke umetnosti u radu sa muzički nadarenom decom, dok načini rada sa nadarenim učenicima trebalo bi da budu raznovrsni i primereni vrsti učeničke nadarenosti. Špijunović (Špijunović, 2004 prema: Milošević, 2016) ističe da nastavnik u radu sa darovitim učenicima mora da se oslobodi tradicionalnih okvira rada, odnosno trebalo bi da motiviše, savetuje, posreduje između učenika i različitih izvora znanja, upućuje učenike u različite tehnike učenja i vežbanja itd. Nastavnik bi trebalo biti fleksibilan, otvoren za promene i prepoznavanje individualnih karakteristika i mogućnosti učenika, takođe se traži da bude osoba od poverenja, savetnik i prijatelj svojim učenicima. Metode i tehnike nastavnog rada trebalo bi kombinovati i prilagođavati individualnim mogućnostima i potrebama učenika, odnosno jedan od zadataka nastavnika je da učenicima pruži što više prilika za aktivnosti u muzici (horsko pevanje, sviranje nekog instrumenta, sviranje u školskom orkestru, bendu, solo pevanje), jer je teško odmah proceniti na kom području će se manifestovati darovitost učenika (Špijunović, 2004 prema: Milošević, 2016).

Šimunović (2012) konstatuje da koliko god stručan nastavnik bio, posebno nastavnik u muzičkoj školi, neće biti uspešan ako ne posveti pažnju buđenju motivacije kod učenika. U individualnoj nastavi ostvaruje se više bliskosti, poverenja i podrške, nego što je to slučaj u razrednoj nastavi. Nastavnik svoju pažnju i znanje usmerava na jednog učenika, pri čemu su očekivanja za uspeh veća (Šimunović, 2012).

Specifičnost muzičke škole jeste u tome što pruža više mogućnosti za ostvarivanje vaspitnih zadataka, odnosno prenošenje vaspitnih modela na učenike. Nastavnik u muzičkoj školi, kroz individualni oblik rada, kao treći roditelj ima više mogućnosti da podstiče kod učenika: nezavisnost, samopouzdanje, preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, razvijanje intrinzične motivacije, kreativno mišljenje (Glasser, 1990 prema: Šimunović, 2012). Oblik individualnog rada u odnosu nastavnik učenik u muzičkoj školi doprinosi razvoju partnerskog odnosa u procesu učenja, gde nastavnik ima više mogućnosti da svojim osobinama i stilom rada utiče na formiranje i razvoj ličnosti. Izražen je i uticaj na ostvarivanje emocionalnih ciljeva i estetskog sazrevanja, pored obrazovnih, socijalnih i profesionalnih ciljeva, tako da od atmosfere, pristupa, stila i komunikacije zavisi i ostvarivanje obrazovno-vaspitnih ciljeva, odnosno podsticanje ili blokiranje procesa učenja<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za osnovno muzičko obrazovanje i vaspitanje. (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/17, 27/18 – dr. zakon i 10/19

## Prethodna istraživanja

Ličnost nastavnika i njegovo ponašanje su predmet brojnih istraživanja koja su uvek aktuelna. Laketa (1998) izdvaja da bi savremeni nastavnik trebalo da zna šta učenici kod njega cene i da o tome vodi računa. Milošević (2015) ističe da učenici u komunikaciji sa nastavnicima najveću pažnju obraćaju na njegovu ličnost, ponašanje i stručnost. Takođe, pomenuti autor izdvaja pozitivna svojstva ličnosti nastavnika prema mišljenju učenika: humanost, dobrota, čestitost, naklonost prema učenicima, otvorenost, smisao za šalu, iskrenost, ljubaznost, lepo ponašanje, uvažavanje i poštovanje učenika, razumevanje njihovih potreba i problema, poverenje i zainteresovanost za njih.

Uspešni nastavnici su topliji, ekspresivniji, kooperativniji, adaptibilniji, poseduju visok nivo savesnosti, odgovornosti i emocionalne stabilnosti (Handley, 1973 prema: Bogunović, 2006). Istraživanjem koje je sprovedeno u toku školske 2010/2011. u Glazbenoj školi "Josipa Runjanina" u Vinkovcima na uzorku od 34 učenika došlo se do zaključka da učenici u individualnoj nastavi cene one nastavnike instrumenta koji su visoko motivisani, vrlo stručni, imaju pozitivan stav prema učenicima, komunikativni su, nenasilni i brižni. Autor ovog istraživanja konstatuje da učenici u individualnoj nastavi priželjkuju više bliskosti, potpore i poverenja nego što je to slučaj u grupnoj nastavi (Šimunović, 2012). Na osnovu dobijenih rezultata u pomenutom istraživanju može se zaključiti da su učenicima muzičke škole važne osobine koje se odnose na razumevanje, pomaganje, podsticanje, ohrabrivanje i savetovanje učenika.

Kemp (Kemp, 2000 prema Bogunović, 2006) navodi da muzičari koji su se opredelili za pedagoški rad introverzija je niža, dok je značajno viša druželjubivost za razliku od muzičara izvođača. Takođe, Kemp se interesovao za specifične crte ličnosti uspešnih nastavnika muzike, gde je utvrdio da su uspešniji oni koji su ekstravertniji, jer poseduju srdačnost, preduzimljivost i savesnost (Kemp, 2000 prema: Bogunović, 2006). Grupa autora (Hamman et. al., 1998 prema: Bogunović, 2006) ukazuje na povezanost profila ličnosti nastavnika i postignuća učenika. Konkretno, autori su isticali lične osobine i socijalne veštine nastavnika (motivacija za pedagoški rad, samokontrola na času, veštine rukovođenja nastavnika) kao značajni faktori koji doprinose povećanju postignuća učenika više nego muzičke veštine izvođenja od strane nastavnika kao nastavni metod na času. Bogunović (2006) je pošla od ispitivanja profila dimenzije ličnosti nastavnika muzičkog instrumenta u odnosu na nemuzičku populaciju. Rezultati istraživanja ukazuju da su nastavnici muzičkog instrumenta prema osobinama ličnosti značajno razlikuju od opšte populacije. Konkretno, "oni su otvoreniji, saradljiviji i savesniji" (Bogunović, 2006: 260). Pomenuti profil ličnosti karakteriše sklop kreativnih, interaktivnih i motivacionih aspekata ličnosti nastavnika muzike koji su neophodni za obavljanje kvalitetnog obrazovno-vaspitnog rada u muzičkoj školi. Na osnovu ispitivanja sprovedenog sa nastavnicima muzike došlo se do podatka koji potvrđuje tvrdnju o uticaju posvećenosti nastavnika pedagoškom pozivu na uspešnost rada sa



decom (Maksić, 2006 prema: Milošević, 2015). Rezultati istraživanja na uzorku nastavnika osnovnih i srednjih muzičkih i opšteobrazovnih škola ukazuju na to da nastavnici u muzičkim školama ističu vaspitni aspekt obrazovanja kao značajniji u odnosu na obrazovni više nego nastavnici opšteobrazovnih predmeta. Na osnovu procene ličnih i profesionalnih kompetencija za uspešno podučavanje, nastavnici u muzičkim školama su isticali značaj personalnih kompetencija (odnos, pristup, trud, ljudski kvalitet u komunikaciji sa učenicima) više nego način i metod podučavanja (Bogunović i Stanišić, 2013).

U istraživanju u kome je prikupljeno mišljenje učenika o osobinama nastavnika na uzorku od 148 učenika od V do VIII razreda osnovne škole posebno su se izdvojile sledeće osobine: pravedan iz grupe opšteljudske osobine i pravedno ocenjuje iz kategorije odnos nastavnika prema učenicima. Takođe, visoko mesto u rangu poželjnih osobina zauzimaju i osobine kao što su jednak odnos prema svim učenicima, smisao za humor, razumevanje učenika, strpljivo objašnjavanje i tolerantnost. Napravljena je i komparacija u odnosu na pol ispitanika, gde je zapaženo da devojčice visoko cene pravednost, dok su kod dečaka visoko rangirane osobine kao što su smisao za humor, ohrabrivanje učenika, jednak odnos prema svima, ali nije zanemarena i pravednost (Pavlović i Tošić-Rudić, 2009).

### **Metodologija istraživanja**

Istraživački problem definisaćemo u vidu pitanja: da li učenici prepoznaju i vrednuju poželjne osobine nastavnika? Ovim istraživanjem težimo da otkrijemo karakteristike dobrog nastavnika iz perspektive učenika osnovnih i muzičkih škola. Obradom dobijenih podataka napraviće se lista visoko vrednovanih osobina od strane učenika. Istraživački zadaci se odnose na ispitivanje relijabilnosti konstruisane skale, ispitivanje mišljenja učenika o osobinama nastavnika (opšteljudske osobine nastavnika, pravednost nastavnika u vrednovanju rada učenika, odnos nastavnika prema učenicima i radni kvalitet nastavnika), ispitivanje statistički značajne razlike u odnosu na postavljene nezavisne varijable (pol, uspeh učenika i tip škole). U istraživanju se pošlo od pretpostavke da učenici prepoznaju i visoko vrednuju pozitivne osobine nastavnika u sledećim kategorijama: opšteljudske osobine nastavnika, pravednost nastavnika u vrednovanju rada učenika, odnos nastavnika prema učenicima i radni kvalitet nastavnika. Takođe, definisana je i hipoteza da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika u odnosu na postavljene nezavisne varijable (pol, uspeh učenika, tip škole). Prigodni uzorak (N=159) čine učenici muzičkih škola OMS „Kornelije Stanković“ Trstenik (N=47) MŠ „Stevan Hristić“ Kruševac (N=43), Glazbena škola Varaždin (N=22), kao i učenici Osnovne škole „Dobrila Stambolić“ Svrlijig (N=47). U odnosu na pol: 52 dečaka, 99 devojčica i 3 učenika koji nisu odgovorili. U odnosu na uspeh u osnovnoj školi: 108 odličnih učenika, 35 sa vrlo dobrim uspehom i 6 učenika koji nisu upisali svoj uspeh u osnovnoj školi.

## Metode analize podataka

Za statističku obradu korišćen je programski paket SPSS, dok je u interpretaciji dobijenih podataka korišćena deskriptivna statistika i parametrijski testovi za poređenje grupa na graničnom nivou  $p < .05$ . Instrument je konstruisan za potrebe istraživanja oslanjajući se na istraživanje iz 2009. godine u kome su autori ispitivali stavove učenika starijih razreda osnovne škole o osobinama ličnosti svojih nastavnika (Pavlović i Tošić-Rudić, 2009). U pomenutom istraživanju autori su osobine grupisali u četiri kategorije: opšteljudske osobine nastavnika, pravednost nastavnika u vrednovanju rada učenika, odnos nastavnika prema učenicima i radni kvalitet nastavnika. Instrument je prilagođen za potrebe našeg istraživanja primenom petostepene skale Likertovog tipa, gde smo od učenika tražili da procene osobine kao više ili manje poželjne. Grupisanjem osobina težili smo da otkrijemo u većoj ili manjoj meri poželjne ili nepoželjne osobine tražeći od učenika da pomenute osobine procene na skali od 1 do 5. Takođe, za svaku kategoriju osobina ponuđena je opcija pitanja otvorenog tipa, gde su učenici mogli da dopune osobine koje cene ili ne cene kod nastavnika. Na uzorku od 159 ispitanika utvrdili smo da konstruisana skala od 43 ajtema ima vrednost Kronbah alfa koeficijenta 0,89. Konstruisana skala ima dobru unutrašnju saglasnost, gde je Kronbahov koeficijent alfa veći od 0,7.

## Rezultati istraživanja

### Opšteljudske osobine nastavnika

U Tabeli 1 prikazane su vrednosti u kategoriji opšteljudske osobine nastavnika. Na osnovu dobijenih podataka možemo napraviti distribuciju najviše cenjenih osobina: pravedan ( $M=4,67$ ); dobar ( $M=4,59$ ); iskren ( $M=4,51$ ); staložen ( $M=4,30$ ); pažljiv ( $M=4,26$ ); ima izražen smisao za humor ( $M=3,95$ ).

Tabela 1

*Prikaz deskriptivne statistike u kategoriji opšteljudske osobine*

Opšte ljudske osobine	N	Min	Max	M	Sd
Staložen	159	1.00	5.00	4.30	.985
Ima izražen smisao za humor	159	1.00	5.00	3.95	1.12
Pravedan	159	1.00	5.00	4.67	.82
Iskren	159	1.00	5.00	4.51	.89
Pažljiv	159	1.00	5.00	4.25	.90
Dobar	159	1.00	5.00	4.59	.82
Nervozan	159	1.00	5.00	1.64	1.09
Strog	159	1.00	5.00	2.47	1.14
Preozbiljan	159	1.00	5.00	2.03	1.04
Isviše popustljiv	159	1.00	5.00	2.39	1.19

### Pravičnost u vrednovanju rada nastavnika

U Tabeli 2 prikazane su vrednosti u kategoriji pravičnost u vrednovanju rada nastavnika. Na osnovu dobijenih podataka možemo napraviti distribuciju najviše cenjenih osobina: pravednost u ocenjivanju ( $M=4.62$ ); ohrabruje učenike dok odgovaraju ( $M=4.45$ ); ne traži sitnice ( $M=4.00$ ); javno ocenjuje ( $M=3.99$ ); nagrađuje učenike ( $M=3.93$ ); blago ocenjuje ( $M=3,72$ ).

Tabela 2

*Prikaz deskriptivne statistike u kategoriji pravičnost u ocenjivanju*

Pravičnost u vrednovanju	N	Min	Max	M	Sd
Pravednost u ocenjivanju	159	1.00	5.00	4.62	.839
Ne traži sitnice	159	1.00	5.00	4.00	1.11
Nije strog	159	1.00	5.00	3.79	1.21
Ohrabruje učenike dok odgovaraju	159	1.00	5.00	4.45	.98
Nagrađuje učenike	159	1.00	5.00	3.93	1.29
Javno ocenjuje	159	1.00	5.00	3.99	1.22
Strogo ocenjuje	159	1.00	5.00	2.11	1.14
Blago ocenjuje	159	1.00	5.00	3.27	1.22
Prebrzo daje ocenu	159	1.00	5.00	2.09	1.25
Traži da se uči napamet	159	1.00	5.00	2.22	1.27
Teško daje dobru ocenu	159	1.00	5.00	1.89	1.14

### Odnos prema učenicima

U Tabeli 3 prikazane su vrednosti u kategoriji odnos prema učenicima. Na osnovu dobijenih podataka možemo napraviti distribuciju najviše cenjenih osobina: ceni i poštuje učenika ( $M=4.61$ ); razume učenika ( $M=4.58$ ); pomaže učeniku ( $M=4.56$ ); jednak je prema svim učenicima ( $M=4.54$ ); saraduje sa učenikom ( $M=4.43$ ); ne više na učenika ( $M=4.18$ ).

Tabela 3

*Prikaz deskriptivne statistike u kategoriji odnos prema učenicima*

Odnos prema učenicima	N	Min	Max	M	Sd
Razume učenika	159	1.00	5.00	4.58	.90
Pomaže učeniku	159	1.00	5.00	4.56	.86
Sarađuje sa učenicom	159	1.00	5.00	4.43	.86
Ne više na učenika	159	1.00	5.00	4.18	1.12
Jednak je prema svim učenicima	159	1.00	5.00	4.54	.98
Ceni i poštuje učenika	159	1.00	5.00	4.61	.89
Više na učenika	159	1.00	5.00	1.72	1.05
Ponižava učenika	159	1.00	5.00	1.33	.86
Lako se iznervira	159	1.00	5.00	1.52	.91
Nije jednak prema svima	159	1.00	5.00	1.49	1.01
Nema poverenja u učenika	159	1.00	5.00	1.55	1.05

**Radni kvalitet nastavnika**

U Tabeli 4 prikazane su vrednosti u kategoriji radni kvalitet nastavnika. Na osnovu dobijenih podataka možemo napraviti distribuciju najviše cenjenih osobina: dobar predavač (M=4.78); voli i ceni rad (M=4.70); ohrabruje učenika i podstiče na rad (M=4.64); zanimljivo predaje gradivo (M=4.58); dodatno objašnjava teže gradivo (M=4.54); održava red i disciplinu (M=4.44); uključuje učenike u rad (M=4.28); inovativan je u radu (digitalno kompetentan nastavnik – upotreba digitalnih tehnologija u nastavi) (M=3.33).

Tabela 4

*Prikaz deskriptivne statistike u kategoriji radni kvalitet*

Radni kvalitet	N	Min	Max	M	Sd
Dobar predavač	159	1.00	5.00	4.78	.65
Voli i ceni rad	159	1.00	5.00	4.70	.65
Održava red i disciplinu	159	1.00	5.00	4.44	.84
Ohrabruje učenika i podstiče na rad	159	1.00	5.00	4.64	.75
Zanimljivo predaje gradivo	159	1.00	5.00	4.58	.85
Misli da je njegov predmet najvažniji	159	1.00	5.00	2.24	1.30
Ne sarađuje sa učenicom	159	1.00	5.00	1.45	.95
Inovativan je u radu (digitalno kompetentan nastavnik - upotreba digitalnih tehnologija u nastavi)	159	1.00	5.00	3.33	1.33
Uključuje učenike u rad	159	1.00	5.00	4.28	1.01
Dodatno objašnjava teže gradivo	159	1.00	5.00	4.54	.84
Slab predavač	159	1.00	5.00	1.52	1.02

## Stavovi učenika o poželjnim i nepoželjnim osobinama nastavnika

U ovom istraživanju pružili smo mogućnost učenicima da kroz pitanja otvorenog tipa dopune ponuđenu skalu osobinama koje cene ili ne cene kod nastavnika. Više od 70% učenika (74.8%) nije odgovorilo, odnosno nije dopunilo skalu sa osobinama (“sve je navedeno”, “važne su navedene”). Učenici su imali mogućnost da napišu, odnosno dopune osobine koje veoma cene gde nismo dobili odstupanja od već navedenih osobina u konstruisanom istraživačkom instrumentu. U kategoriji osobina nastavnika koje učenici ne cene izdvajaju se osobine nastavnika koje su već navedene i odnose se na autoritarni vaspitni pristup nastavnika bez poštovanja i uvažavanja ličnosti i potreba učenika.

## Razlike u stavovima učenika u odnosu na pol i uspeh

Analizom stepena slaganja stavova učenika o osobinama nastavnika u odnosu na pol (dečaci - 57; devojčice - 99; bez odgovora - 3), dobili smo podatke koji ukazuju da pol determiniše pojedine stavove po pitanju procene poželjnih osobina nastavnika na nivou  $p < .05$ . Za potrebe našeg istraživanja primenili smo statističku tehniku za poređenje grupa – t test nezavisnih uzorka kako bismo utvrdili da li postoji statistički značajna razlika u stavovima između polova. Dobijena razlika u srednjim vrednostima nije velika, ali ukazuje na to da devojčice više od dečaka vrednuju osobine, kao što su: dobar nastavnik  $t(154) = -1.28$ ,  $p < .01$ , pravednost u ocenjivanju  $t(154) = -1.10$ ,  $p < .05$ ; jednak prema svima  $t(154) = -1.88$ ,  $p < .05$ .

Takođe, izvršili smo analizu stepena slaganja stavova učenika u odnosu na opšti uspeh u školi, gde smo koristili analizu varijanse ANOVA izračunavanjem F količnika. Na uzorku od 159 učenika, 6 učenika nije odgovorilo na pitanje o uspehu (odličan: 108; vrlo dobar: 35; dobar: 10). Dobili smo statistički značajnu razliku na nivou  $p < .05$  gde je utvrđeno da učenici sa odličnim uspehom više vrednuju pozitivne osobine ( $M > 3$ ) u odnosu na druge, visoke vrednosti su dobijene u sledećim osobinama: stalozhen, pravedan, ohrabruje dok odgovaraju, nagrađuje učenike, jednak prema svim učenicima.

## Diskusija

Na osnovu analize dobijenih podataka napravili smo listu poželjnih osobina nastavnika: 1) dobar predavač - radni kvalitet ( $M=4.78$ ); 2) voli i ceni rad - radni kvalitet ( $M=4.70$ ); 3) pravedan - opšteljudske osobine ( $M=4.67$ ); 4) ohrabruje učenika i podstiče na rad - radni kvalitet ( $M=4.64$ ); 5) pravednost u ocenjivanju ( $M=4.62$ ); 6) ceni i poštuje učenika - odnos prema učenicima ( $M=4.61$ ); 7) dobar - opšteljudske osobine ( $M=4.59$ ); 8) razume učenika - odnos prema učeniku; 10) zanimljivo predaje gradivo - radni kvalitet ( $M=4.58$ ); 10) pomaže učeniku - odnos prema učenicima ( $M=4.56$ ); 11) jednak je prema svim učenicima - odnos prema učenicima ( $M=4.54$ ); 12) iskren -

opšteljudske osobine (M=4.51); 13) ohrabruje dok odgovaraju - pravednost (M=4.45); 14) održava red i disciplinu (M=4.44); 15) saraduje sa učenikom - odnos prema učeniku (M=4.43); 16) staložen - opšteljudske osobine (M=4.30); 17) pažljiv - opšteljudske osobine (M=4.25); 18) ne više na učenika - odnos prema učeniku (M=4,18); 19) ne traži sitnice - pravednost (M=4.00); 20) javno ocenjuje - pravednost (M=3.99); 21) ima izražen smisao za humor - opšteljudske osobine (M=3.95); 22) nagrađuje učenike - pravednost (M=3.93); 23) nije strog - pravednost (M=3.79); 24) inovativan je u radu - radni kvalitet (M=3.33); 25) blago ocenjuje (M=3.27); Učenici od nastavnika očekuju da je dobar model za ugledanje, odnosno da je stručan i dobar pedagog koji voli svoj posao, pravedan, razume, ceni i poštuje učenika, otvoren da pomogne, održava pozitivnu i radnu atmosferu na času, nije impulsivan, već staložen i pažljiv, kriterijumi za vrednovanje su jasni i ocene javne. Slične osobine su učenici naveli kada im se pružila mogućnost da dopune skalu procene, odnosno zanimljivo je da učenici prepoznaju vrednosti i osobine koje su u funkciji učenja, odnosno koje se mogu prepoznati i u propisanim standardima kvaliteta rada u oblasti Nastava i učenje<sup>5</sup>: 2.2. „Nastavnik prilagođava rad na času obrazovno-vaspitnim potrebama učenika“, gde možemo povezati sa sledećim visoko vrednovanim osobinama: razume učenika, pomaže, ohrabruje, saraduje, pažljivost, poštenje, dobra komunikacija sa učenikom, razume različitost učenika; 2.3.2. „Učenik povezuje predmet učenja sa prethodno naučenim u različitim oblastima, profesionalnom praksom i svakodnevnim životom“, gde možemo povezati sa sledećim odgovorima: „primenjuje stvari iz vlastitog života kako ni nam približio predavanje“, „trudi se da prenese znanje“, „odlično predaje“.

Najviše vrednovana osobina prema mišljenju učenika osnovne škole od V do VIII razreda je pravedan i pravednost u ocenjivanju na osnovu istraživanje iz 2009. godine. Takođe, autori izdvajaju i osobine kao što su jednak odnos prema svim učenicima, smisao za humor, razumevanje učenika, strpljivo objašnjavanje i tolerantnost koje takođe zauzimaju visoko mesto u rangi poželjnih osobina (Pavlović i Tošić-Rudić, 2009). Na osnovu obrade podataka u ovom istraživanju moguće je napraviti kategorizaciju i izdvojiti osobine nastavnika koje učenici veoma cene, odnosno visoko vrednuju. U kategoriji opšte ljudskih osobina učenici u velikoj meri cene pravednost u odnosima, iskrenost, pažljivost, odnosno traže od nastavnika da se poštuje i uvažava ličnost i da u odnosima bude pozitivna atmosfera za rad. Učenici preferiraju demokratski vaspitni stil, ne previše popustljiv ili strog, već pre svega pravedan. U kategoriji pravednost u vrednovanju rada učenika učenici preferiraju nastavnika koji je objektivan, pravedan, koji ohrabruje učenike. Na osnovu dobijenih podataka jasno je da učenici u kategoriji odnos prema učenicima preferiraju nastavnika koji uvažava njihovu ličnost, potrebe i interesovanja. Učenici u kategoriji radni kvalitet nastavnika preferiraju nastavnika koji je stručan i dobar pedagog koji voli i ceni svoj rad, osoba koja

<sup>5</sup> Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br.14/2018 od 02.08.2018.

pruža podršku i ohrabruje učenike dok u manjoj meri vrednuju inovativnost kroz upotrebu IKT alata.

Đorđević i Đorđević (Đorđević i Đorđević, 1988 prema: Dević, 2016) su na osnovu istraživanja u kome su proučavane osobine nastavnika iz perspektive učenika došli do zaključka da je za učenike najvažnije kakav je nastavnik kao čovek (dobar ili loš), zatim kako se odnosi prema učenicima i na trećem mestu kakav je stručnjak, slično rangiranje od strane učenika je bilo i za negativne – koliko je loša osoba, koliko se loše ponaša prema učenicima i koliko je loš kao stručnjak (od učenika se tražilo da navedu u istraživanju pet pozitivnih i pet negativnih osobina). Možemo uočiti da se stavovi učenika nisu promenili u velikoj meri u odnosu na prethodna istraživanja o učeničkim preferencijama na temu ponašanja i osobina nastavnika. Na primer, slične rezultate možemo pronaći i u istraživanju koje se bavilo učeničkim preferencijama oblika ponašanja nastavnika, gde se utvrdilo da učenici više vole nastavnike koji poseduju: ljubaznost, veselost, prirodnost, dobro raspoloženje u kategoriji ljudskih kvaliteta; zatim osobine koje se odnose na stav prema disciplini: da je fer, postojan i nepristrasan; fizičke osobine: dobar, prijatan glas, opšta privlačnost; nastavne osobine: pomaže učenicima, postupa u interesu učenika, zanimljiv (Jerslid, 1940 prema: Dević, 2016)

### Zaključak

Nalazi ovog istraživanja ukazuju da učenici prepoznaju pozitivne osobine nastavnika koje su u funkciji učenja. Postavljene hipoteze su potvrđene u istraživačkim zadacima koji su usmereni na proceni mišljenja učenika o osobinama nastavnika. Učenici visoko vrednuju osobine u ispitanim kategorijama: opšte ljudske osobine, pravičnost u vrednovanju rada učenika, odnos prema učenicima i radni kvalitet nastavnika. Na osnovu dobijenih podataka možemo napraviti profil ličnosti nastavnika koji učenici najviše preferiraju u nastavi: nastavnik koji je pravedan, iskren, pažljiv, objektivan, pravedan u ocenjivanju, uvažava ličnost, potrebe i interesovanja učenika, stručan i dobar pedagog koji voli i ceni svoj rad itd. Napravljena je analiza stepena slaganja stavova učenika u odnosu na opšti uspeh u osnovnoj školi. Statistički značajan pokazatelj F ukazuje da bi trebalo odbaciti nultu hipotezu, tj. tvrdnju da su prosečne vrednosti u ispitanim stavovima podjednake, već nam ukazuje da se stavovi u odnosu na ispitane grupe (uspeh učenika) razlikuju i to u sledećim osobinama na nivou  $p < .05$ : stalozen, pravedan, preozbiljan, pravednost u ocenjivanju, ohrabrivanje, nagrađivanje, traži da se uči napamet, teško daje dobru ocenu, jednak prema svim učenicima, više na učenika, lako se iznervira, nije jedak prema svima, ne saraduje sa učenikom. Potvrđeno je da učenici sa odličnim uspehom više vrednuju pozitivne osobine u odnosu na druge, gde je postavljena hipoteza delimično potvrđena. Takođe, napravljena je analiza stepena slaganja stavova učenika u odnosu na pol učenika. Analizom stepena slaganja stavova učenika u odnosu na pol, dobili smo statistički značajnu razliku samo u pojedinim osobinama (3 osobine od ukupno 43), što nam ukazuje da hipoteza nije potvrđena.

Utvrđeno je da devojčice više od dečaka vrednuju sledeće osobine: dobar nastavnik, pravednost u ocenjivanju, jednak prema svima. Nismo dobili statistički značajnu razliku u stavovima učenika u odnosu na tip škole (osnovna i muzička škola), tako da postavljena hipoteza nije potvrđena.

Nastavnik svojim osobinama, ponašanjem, stavovima je u velikoj meri uzor i model svojim učenicima, odnosno svojim ponašanjem, osobinama, stavovima vaspitno deluje na učenike. Polazeći od stava Marije Montesori (Montesori, 2006: 18): "Škola se sve manje vidi kao ustanova za vaspitanje, a sve više kao prostor za informisanje" u radu smo pokušali da ukažemo na značaj nastavnika koji pored obrazovnih zadataka, svojim osobinama i postupcima u velikoj meri vaspitno deluje. Nastavnik često nesvesno svojim stavovima, ličnošću utiče na učenika kao vaspitanika. Posebno je taj uticaj izražen u individualnoj nastavi, gde se nastavnik opisuje kao „treći roditelj“. Ne smemo zanemariti vaspitnu ulogu nastavnika koji svojim ponašanjem, verbalnom, neverbalnom komunikacijom, ličnim i profesionalnim osobinama, stavovima, načinom na koji održava red i disciplinu na času utiče na učenike. Povratne informacije od strane učenika o kvalitetu rada su dragocene za savremenog nastavnika koji se neprestano mora usavršavati i voditi računa šta učenici kod njega cene kako bi odgovorio na obrazovne izazove i ciljeve. Istraživanja na ovu temu mogla bi pomoći nastavnicima u procesu planiranja i organizovanja obrazovno-vaspitnog rada, isto tako trebalo bi podsticati i nastavnike da sprovedu akciona istraživanja u cilju evaluacije, samoevaluacije i unapređivanja sopstvene prakse. Rad sa učenicima ne podrazumeva univerzalni obrazac delovanja- ono što odgovora jednom ne odgovara drugom, već individualan pristup, fleksibilnost i otvorenost za promene i razvoj, tako da su istraživanja na ovu temu iscrpna, uvek aktuelna i nedovoljno ispitana iz bilo koje perspektive je posmatrali i istraživali.

## PROFILE OF THE "IDEAL" TEACHER FROM THE STUDENT'S PERSPECTIVE

### *Abstract*

*Examining teachers' personality traits and professional characteristics has always been a current topic. In our work, we aim to answer the research question: what kind of teacher do students want? By examining the attitudes of students, we want to open the school to their needs and interests, that is, through this research, we aim to point out the importance of the role of teachers in educational work. Social changes and educational trends require that the teacher constantly change and develop in accordance with the educational goals and needs of the students. Finding out what students value in a teacher is an important segment for achieving positive results, as well as for further professional development. The research was carried out as part of the*



*KAI Erasmus+ project, where we examined the attitudes of our school's OMŠ "Kornelije Stanković" and the partner school Music School in Varaždin, the sample also includes the "Stevan Hristić" Elementary School Kruševac and the "Dobrila Stambolić" Elementary School Svrljig (convenience sample of 159 respondents). Based on the results, we made a list of desirable qualities: good lecturer (M=4.78), likes and appreciates work (M=4.7), fair (M=4.67), encourages students (M=4.64), fair in grading (M=4.62), values and respects the student (M=4.61), etc. We will determine the specificity of the relationship and role in the resident-student relationship by comparing students' attitudes toward the type of school and theoretical consideration of the relevant literature. Today, we strive for the school to be open and tailored to the child, which is more demanding and challenging for the teacher. The results of the research will allow us to discover in which direction the quality of teaching should be improved, as well as the relationship between teachers and students.*

*Keywords: teacher, teacher's role, teacher's qualities that students value, musical instrument teacher, modern teacher.*

## Literatura

- Bogunović, B. (2006). Svojstva ličnosti nastavnika muzike. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 28(3), 247-263.
- Bogunović, B. i Stanišić, J. (2013). Kompetencije nastavnika muzičkih i opšteobrazovnih škola, *Pedagogija*, 68(2), 193-207.
- Dević, I. (2016). *Poželjne osobine nastavnika u osnovnoj školi (diplomski rad)*. Zadar: Odjel za pedagogiju.
- Dorđević, B. (2008). Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja u razrednoj nastavi, *Norma*, 13 (3), 133-148.
- Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G. i Vican, D, (2012). *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
- Krstić, K. (2014). Rad nastavnika u novom IT okruženju. Milićević, I. (ur.) Tehnika i informatika u obrazovanju TIO (štampano u celini), Konferencija tehnika i informatika u obrazovanju, Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem, Maj.
- Laketa, N. (1998). *Učitelj – nastavnik – učenik*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Milošević, I. (2015). Odnos nastavnika prema muzički nadarenim učenicima u srednjoj stručnoj školi i gimnaziji, *Artefact*, 2(1), 43-52.
- Montesori, M. (2006). *Upijajući um*. Beograd: DN centar.
- Potkonjak, N., i grupa autora (1996). *Opšta pedagogija*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Pavlović, J. i Tošić-Rudić, M. (2009). Mišljenje učenika o osobinama nastavnika. *Nastava i vaspitanje: časopis za pedagoška pitanja*, 58(3), 458-468.

- Pantić, S. (2006). Korišćenje interneta u nastavi primenom projektne metode, Golubović, D. (ur.), Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji TOI (štampano u celini), Konferencija tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji, *Zbornik radova naučno-stručnog skupa*, April 13-16, 2006, Čačak: Tehnički fakultet.
- Perović, D. (2015): Organizacione promene u obrazovanju kao posledica razvoja informacionih tehnologija. Veljović, A. (ur.), Reinženjrig poslovnih procesa u obrazovanju (štampano u celini), Nacionalna konferencija sa međunarodnim učešćem Reinženjerik poslovnih procesa u obrazovanju. *Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem*, Septembar, 25-27, 2015, Čačak (str: 105-112), Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove*. (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br.14/2018 од 02.08.2018.
- Pravilnik o planu i programu nastave i učenje za osnovno muzičko obrazovanje i vaspitanje*. (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/17, 27/18 – dr. zakon i 10/19
- Šimunović, Z. (2011). Poželjne osobine učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi. *Život i škola*, 27(58), 167-176.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 3*. Beograd: Učiteljski fakultet ZUNS.
- Vilotijević, M. (2009). Promenama do efikasnije škole budućnosti – nova paradigma za organizaciju buduće škole, *U Buduća škola – zbornik radova sa naučnog skupa 2. deo*, Potkonjak, N. (ur) Sprpska akademija obrazovanja.
- Vlajković, Z. (2012). Uloga nastavnika u kompjutersko-informativnoj nastavi. *Godišnjak za 2012. godinu* (str. 1-8), na internet adresi [http://www.sao.org.rs/documents/2012/Skup\\_u\\_Uzicu/26%20R%20I%20ZORICA%20VLAJKOVAC.pdf](http://www.sao.org.rs/documents/2012/Skup_u_Uzicu/26%20R%20I%20ZORICA%20VLAJKOVAC.pdf)
- Vizak-Vidojević, V., Rijevec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2019). *Kako ostvariti pozitivno okruženje za učenje*. Beograd: Klett.
- Župljanin, M. (2013). Nastavnik kao uzor u vaspitanju učenika. *Univerzitetska misao*, 12 (2), 162-174.

## TEVÉKENYSÉGGÖZPONTÚ TANULÁS SZERVEZÉSE ALSÓ TAGOZATON A KOOPERATÍV SZEMLELET TÜKRÉBEN<sup>2</sup>

### *Absztrakt*

Manapság a pedagógusokat nagy kihívás elé állítja a felgyorsult, szüntelenül változó, állandóan megújuló világ. A matematika tanítását a tanuló érdeklődéséhez, képességeihez és szükségleteihez kell igazítani. Különböző módszereket és munkaformákat érdemes kombinálni, amelyek hozzájárulnak a tanítási folyamat hatékonyságához, ösztönözik a tanulók szellemi tevékenységét, érdekesebbé és funkcionálisabbá teszik az órákat. A kooperatív tanulás előnyeit számtalan nemzetközi kutatás bizonyítja. Ennél az oktatási módnál a tanulók a tartalommal és a társaikkal való interakció által szerzik meg a tudást. Vizsgálatunk során szerettük volna megismerni az alsó tagozatos tanítók véleményét a kooperatív tanulási módhoz fűződő szokásokról és tapasztalatokról. 257 vajdasági tanítót kérdeztünk meg a csoportalakítási szokásaikról, illetve arról, hogy számukra mennyire fontos a diákok közötti együttműködés biztosítása, fontos-e a szerepek meghatározása és a feladatok részekre bontása a kooperatív munka során. Az eredmények alapján a kooperatív tanulás alkalmával, a tanítók többnyire heterogén csoportokat alkotnak, segítséget nyújtanak a diákoknak, hangsúlyozzák az együttműködés fontosságát, a szerepek meghatározását és az összetett feladatok felosztását a tanulók között. A tapasztalatok tanulságosak lehetnek más kutatók számára is.

*Kulcsszavak: kooperatív tanulás, szervezés, csoportalakítás, együttműködés, szerepek, segítségnyújtás*

### **Bevezető**

#### **A kooperatív tanulás elméleti háttere**

A világ, a gazdaság állandóan alakul, az információk is hamar elavulnak. A jövőben egyre kevésbé lesz felhasználható az elméleti tudás, egyre inkább gyakorlatias ismeretekre lesz szükség. Előtérbe kerül az együttműködés, a csapatmunka. Az iskola

<sup>1</sup> [elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs](mailto:elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs)

<sup>2</sup> A munka a szerző doktori kutatási adatainak a felhasználásával készült.

intézményének a feladata, hogy a tanulókat a kollaboráció és az egymástól függés ismeretével lássa el, hogy később a gazdasági életben jobban érvényesülhessenek. A matematika tanítását is érdemes a tanuló érdeklődéséhez, képességeihez és szükségleteihez igazítani, s ehhez járul hozzá a kooperatív tanulásszervezés, ami elősegíti a tanulási folyamat hatékonyságát, emellett ösztönözi a tanulók szellemi tevékenységét, érdekesebbé és funkcionálisabbá teszi az órákat.

A kooperatív (együttműködő) tanulás előnyeit számtalan nemzetközi tanulmányban kiemelik (Laal & Ghodsi, 2012; Panitz, 1999; Dizdarević, 2012). Ennél az oktatási módnál a tanulók a tartalommal és a társaikkal való interakció által szerzik meg a tudást tevékenységközpontú, aktív tanulás révén. A kooperatív tanulás négy alapelvének meghatározása Kagan (2004) nevéhez fűződik, ezek pedig az építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, párhuzamos interakciók, egyenlő arányú részvétel. Kagan állítása szerint, ha az alapelvek közül valamelyik nem valósul meg, akkor csak klasszikus értelemben vett csoportmunkáról beszélünk.

Fábián szerint e munkaforma kollektív jellege nagymértékben kibontakozhat, de az individualizálásra is lehetőséget nyújt. Megvan a lehetőség és az ösztönzés is az aktivitásra, és kevésbé van mód arra, hogy a tanuló kivonja magát a közös munkából. Az egyén fejlődését elsősorban éppen a kollektív hatások mozdítják elő. A csoportban tanulók egymással közvetlen és folyamatos kapcsolatban állnak, valóban kollektív módon dolgoznak (Fábián, 1967). Orbán kiemeli, hogy a tanulók a kooperatív munka keretében közösen dolgoznak, ami együttes felelősséget jelent a csoport eredményéért, a saját és a csoporttársak munkájáért. A kooperatív tanulási forma – ahogy a többi cselekvő tanulási forma – a hagyományos tanulási módszerekkel szemben nemcsak megengedi a konstruktivitást, hanem kifejezetten stimulálja is az emberi agy ezen alkotómunkáját (Orbán, 2009:35).

A kooperatív tanulás során a feladatot felosztjuk a csoport tagjai között, ezáltal a csoporttagok közösen dolgoznak a feladaton, és az együttes siker elérése a cél. A csoporttagoknak az is feladatuk, hogy egymás munkáját segítsék, ellenőrizzék. Ötleteket cserélnek, támogatják és tisztelik egymást (Ćatić i Sarvan, 2008). Ennek a tanulási módnak a szervezésekor olyan helyzetek és feladatok szükségesek a matematikaoktatásban, melyek lehetővé teszik a tanulók közötti együttműködést a tanulási folyamatban. A tartalmakat, feladatokat úgy kell összeállítani, hogy azok a csoport tagjai között szétosztható legyen, ezáltal a csoport minden tanulója kiveszi a részét a feladatok megoldásából, így az eredmény a csoporttagok munkájának szintézise lesz (Špijunović i Maričić, 2016).

A csoport munkájának eredményessége elsősorban a közös munka során bekövetkező interakcióktól függ, a kialakult együttműködés mértékétől. Attól, hogy sikerül-e értelmezni a feladatot, hogy a csoporttagok felelősen részt tudnak-e venni a feladatvégzésben, meg tudják-e együtt beszélni a megoldáshoz vezető lépéseket, hatékonyan tudják-e megosztani a munkát, segítik-e egymást.

A kooperatív tanulás fontos a későbbi munkára való felkészítésben (Lungulov, 2010). Olyan képességeket fejleszt, mint a figyelem, az empátia, a felelősségvállalás, az önzetlen segítség, a tolerancia, a kommunikáció, a szociális képességek (Laal & Ghods, 2012; Čatić i Sarvan, 2008; Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Džaferagić i Tomic, 2012; Spasenović, 2004; Kovács et al., 2020, Ševkušić, 1995). A kooperatív tanulás egyszerre értelmi és érzelmi fejlesztés – az egymást segítő diákok sokat profitálnak a közös munkából. Erősíti a motivációt (Džaferagić i Tomic, 2012; Kovács et al., 2020, Ševkušić, 1995), a problémamegoldó képességet, számos kutatás bizonyítja, hogy alkalmazása növeli a tanulók teljesítményét (Nattiv, 1994; Lungulov, 2010; Ševkušić, 1995; Jevtić, 2016; Džaferagić i Tomic, 2012; Hossain & Tarmizi, 2013; Capar & Tarim, 2015). Sokan vizsgálták már a tanítók véleményét is a kooperatív tanulás iskolai teljesítményre gyakorolt hatásáról (Jevtić, 2016; Džaferagić i Tomic, 2012; Ilić, 2016; Hijazi & Al-Natour, 2012).

A kooperatív tanulás pozitívuma az is, hogy esélyt biztosít a lassabban haladó tanulóknak a munkában való részvételre. Háttérbe szorítja a versengést és egymás legyőzését, továbbá alkalmas az iskolai kudarcok (lemaradás, szorongás, visszahúzóadás) nagymértékű csökkentésére (Špijunović i Maričić, 2016, Dizdarević, 2012).

### **A csoportalakítási módok jelentősége a kooperatív munka során**

A tanulók között a képességbeli különbségek általában jelentősek, amik különféle okokból adódhatnak (pszichológiai, biológiai fejlettség, szociális tényezők). Eltérő lehet az ismeretanyaguk, a felkészültségük, az érdeklődésük, a tanulási motivációjuk, az együttműködési készségük, a munkatempójuk, az önállóságuk, a terhelhetőségük, az etnikai és nemi hovatartozásuk stb. Csoportalakításkor figyelembe kell venni mindezeket a különbségeket. A kooperatív tanulás segíti ily módon a másság elfogadását, illetve a hozzá való alkalmazkodást, hiszen minden diák olyan feladatot kap, amelynek megoldása számára erőfeszítést jelent, de képes az elvégzésére társai segítségével, ezáltal sikerélménye lesz.

Spijunovity és Maricity megállapítása alapján a kooperatív csoportok általában három-hat tanulóból állnak. Az óra céljától és feladataitól függően a csoportok alakíthatók a közös érdekek alapján, az ülés helye szerint, a tanulók matematikai tudásának szintje szerint (homogén, heterogén), a feladatok nehézsége szerint, nem, lakóhely, a tanulók vagy a tanító választása alapján, véletlenszerűen stb. (Špijunović i Maričić, 2016: 137).

A heterogén csoport kialakítása azt jelenti, hogy a csoporttagok képessége és érdeklődése eltérő az adott tanítási egységgel vagy témával kapcsolatban. Ez a mód lehetővé teszi, hogy a tanulók taníthassák társaikat, illetve tanuljanak egymástól. Attól függően, hogy a didaktikai céloknak mi felel meg adott esetben, a csoportalakítás lehet irányított vagy véletlenszerű. Kagan a *Kooperatív tanulás* című könyvében utal arra, hogy a véletlenszerű csoportalakításnak következményei lehetnek az ún. „vesztes cso-

portok” is, amikor éppen négy gyengébb tudásszintű, teljesítményű tanuló kerül egy csoportba (Kagan, 2004).

Kagan a vegyes összeállítású csoportok alkalmazását javasolja. Véleménye szerint a vegyes összetételű csoportalakításnak számos előnye van, mint például a kortársak segítése és támogatása; az etnikai csoportok és a nemek integrációja, a kapcsolatok fejlesztése; az osztály irányításának könnyítése azzal, hogy minden csoportban van egy nagyobb teljesítményre képes diák, aki a tanár segítségére lehet (Kagan, 2004. 6:1). A szakértők többségének véleménye is megegyezik Kaganéval a vegyes összetételű heterogén csoportok eredményességével és hatékonyságával kapcsolatban. Az oktató elsősorban a tanulmányi eredményeket veszi figyelembe. Ha négyfős csoportokat alakít ki, akkor egy jobb képességű, két közepes és egy gyenge képességű tanulót helyez egy csoportba, emellett figyelembe veszi a nemi és egyéb különbségeket is. A tanító hosszabb időre is alakíthat ki csoportokat, akár egy egész tanévre is, vagy amíg egy adott témakört dolgoz fel az osztály (Orbán, 2009). Nagyon fontos a megfelelően működő csoportok kialakítása, hiszen a csoport összetétele befolyásolja a sikeres és eredményes munkát.

Kagan szemlélete alapján a négyfős csoport azért jó, mert ebben az esetben párban dolgozhatnak a tagok az egyes részfeladatokon, így később a két pár hatékonyan együttműködhet, amely lehetővé teszi az interakciók maximalizálását is, és így a kommunikációs csatornák száma megkétszereződik, valamint abban is szerepe van, hogy senki sem rekesztődik ki. Az asztalokat egymással szembe fordítjuk, így a csoporttagok közötti csoportos és egyéni kommunikáció is lehetséges (Kagan, 2004. 6:2).

Homogén csoportalakítás esetén a hasonló képességű, érdeklődésű tanulók egyforma feladatokat oldanak meg, ami alkalmas a felzárkóztatásra szoruló és a tehetséges tanulók esetében is. Nádasí szerint a kooperatív munka alkalmazása ezért is eredményes, mert lehetővé teszi az egyes tanulók számára a differenciált tanulási feltételek biztosítását (M. Nádasí, 1986). Kagan homogénnek az adott témában azonos tudásszinten lévő vagy nyelvileg homogén tanulók által alkotott csoportokat nevezi, de figyelmet fordít az azonos érdeklődési kör tekintetében homogén csoportokra is (Kagan, 2001. 6:1, 6:11).

Csoportalakításkor a csoport összetétele mellett ügyelni kell a csoporttagok számára is. Ha egy csoport a szükségesnél nagyobb, akkor nincs mindenki számára lehetőség a kommunikációra, ezáltal kialakulhat egyesek passzivitása. Ha viszont a csoport a szükségesnél kisebb, akkor nem tudják a feladatokat megoldani (M. Nádasí, 1986).

### **A kooperatív szerepek szükségessége**

A kooperatív tanulás során kialakított tanulói szerepek lényeges fejlesztő célt szolgálnak. Nincsenek fontosabb és kevésbé fontos beosztások, mindegyiknek egyenrangúnak kell lennie (Orbán, 2009). A kooperatív szerepek az egyéni képesség- és kompetenciafejlesztés hatékony eszközei lehetnek. Ha valamilyen kompetenciát szeretnénk fejleszteni a tanulóknál, akkor aszerint kell a szerepeket kitalálni, vagyis any-

nyiféle szerepet találhatunk ki, ahány fejlesztendő területet felismerünk a tanulók között. Amennyiben rendszeresen alkalmazunk egy bizonyos szerepet egy tanulónál, hamarosan azonosulni kezd a szerepével, elsajátítja az ahhoz szükséges kompetenciákat. Gyakori szerep a szóvivő, a jegyző, a feladatfelelős, az időfigyelő, az eszközfelelős, a csendkapitány stb.

A kooperatív szerepek megfelelnek a kooperatív alapelveknek, mert általuk egyenlővé válik a részvétel, párhuzamos interakció folyik, jelen van az építő egymásrautaltság, és a munka során megvalósul az egyéni felelősség is.

## **A vizsgálat módszertana**

### **A munka tárgya**

A tanítók véleményének és attitűdjének vizsgálata a kooperatív tanulás szervezésével kapcsolatosan a kezdő matematikaoktatásban.

### **A munka hipotézise**

A kooperatív tanulás során a tanítók többnyire heterogén csoportokat alkotnak, fontosnak tartják a diákok közötti együttműködés biztosítását a munka során, emellett részekre bontják a feladatokat a tanulók számára és szerepeket határoznak meg a diákoknak.

### **Az empirikus vizsgálat felépítése**

A kutatás során kérdőív segítségével vizsgáltuk a tanítók véleményét a kooperatív munkaformához fűződő szokásokkal és tapasztalatokkal kapcsolatban.

### **A tanítók körében elvégzett kutatás módszertana**

#### *A mérőeszköz*

A felmérésben a kérdőíves adatfelvétel technikáját alkalmaztuk, ahol a pedagógusok szokásait vizsgáltuk a kooperatív munkaforma alkalmazása során a következő állítások segítségével:

*Melyik megoldás(oka)t milyen gyakran választja az oktatásban az alábbiak közül a kooperatív munka során?*

- 1. Figyelek arra, hogy minden csoportba kerüljenek eredményesebb és kevésbé eredményes tanulók is, heterogén csoportokat szervezek.*
- 2. A matematikai képességek alapján homogén csoportokat szervezek.*
- 3. A csoporton belül mindenki egy részfeladatot kap, amely a probléma egy részletét képezi, és végül a csoport közösen jut el a végső megoldáshoz.*
- 4. Minden csoportban jelölök ki szerepeket (szóvivő, jegyző, csendfelelős...).*

5. *A feladat kiadásakor elmondom a tanulóknak, hogy munka közben tehetnek fel kérdéseket, és szívesen segíték.*
6. *Munka közben a csoporttagok együttműködését is figyelem, és megjegyzem, amit még gyakorolnunk kell.*

A skála megbízhatósága a Cronbach-alfa értéke alapján: 0,66.

### **A tanítók körében végzett kutatás eredményei**

#### *A kísérletben részt vevő minta háttéradatai*

A vizsgálatban részt vevő tanítók 1-től 5-ig terjedő skálán jelölhették, hogy mennyire értenek egyet az állításokkal. Az 1-es érték az elfogadhatatlan, az 5-ös érték pedig a legmagasabb szintet, a teljes egyetértést jelenti. A vizsgálat anonim módon zajlott, a tanítók önkéntes alapon vehettek részt a felmérésben Vajdaság különböző területeiről, összesen 257 fő.

(1) *Munkatapasztalat:* a tanítók legnagyobb része, 39,3%-uk (N=101) 13 és 25 év közötti munkatapasztalattal rendelkezik, míg 37%-ban (N=95) voltak jelen a mintában azok a tanítók, akik 25 évnél régebben vannak az oktatásban. A pedagógusok 23,7%-nak (N=61) 0 és 12 év közötti munkatapasztalata van.

(2) *Környezet:* a vizsgált tanítók legnagyobb arányban, 37%-ban (N=95) nagyvárosi iskolában tanítanak. A falusi és a kisvárosi tanítók nagyjából egyforma arányban vannak jelen a mintában. 32,3%-uk (N=83) falusi, 30,7%-uk (N=79) kisvárosi iskolában oktat.

(3) *Végzettség:* a mintában szereplő pedagógusok lényeges többsége, 72,4%-uk (N=186) egyetemi végzettséggel rendelkezik, 10,1%-nak (N=26) főiskolai diplomája van, és mindössze 17,5% (N=45) rendelkezik mesterfokozattal.

### **A pedagógusok szokásai a kooperatív munkaforma alkalmazása során**

Szerettük volna feltárni a tanítók véleményét a kooperatív tanulás szervezésével kapcsolatban. Megkérdeztük őket, hogy heterogén vagy homogén csoportokat alkotnak-e a munka során; mennyire fontos számukra a diákok közötti együttműködés biztosítása, a feladatok szegmensekre bontása, valamint a tanulók szerepének meghatározása.

A felsorolt tevékenységek közül a tanítók a leggyakrabban arra figyelnek a kooperatív munkaforma alkalmazása során, hogy a teljesítmény alapján heterogén csoportokat alakítsanak ki ( $M = 4,46$   $SD = 0,67$ ), és biztatják a tanulókat, hogy bátran kérdezenek munka közben, ha szükségesnek tartják ( $M = 4,46$ ;  $SD = 0,82$ ). A többi lehetőségre adott válaszok arányát a 1. táblázat szemlélteti. Az utolsó helyen a homogén csoportok alakításának szokása áll, tehát ezt alkalmazzák legkevésbé ( $M = 2,35$ ;  $SD = 1,41$ ).

Ez az eredmény megerősíti a heterogén csoportok kialakításának jelentőségét a kooperatív munka során.



Táblázat 1

*A kooperatív munkaforma során alkalmazott szokások aránya*

Állítások	M	SD
heterogén csoportok kialakítása teljesítmény alapján	4,46	0,67
homogén csoportok kialakítása matematikai tudás alapján	2,35	1,41
a probléma részfeladatokra bontása	3,84	0,91
csoportszerepek kijelölése	4,00	0,98
biztatás a segítségkérésre	4,46	0,82
a tagok együttműködésének megfigyelése	4,37	0,72

A kooperatív munka szervezésének szokásai és a tanítókra jellemző háttérváltozók közötti összefüggéseket a Pearson-féle korrelációs vizsgálat segítségével ellenőriztük (2. táblázat).

A *munkatapasztalat* változó hatással van arra a szokásra, hogy a tanítók igyekeznek-e a kooperatív munka során feladott problémahelyzetet részfeladatokra osztani és a képességeik alapján kiosztani a tanulóknak. Az értékek gyenge negatív irányú korrelációra utalnak a két változó között, ami alapján arra következtethetünk, hogy a munkatapasztalat idejének növekedése a szokás alkalmazásának csökkenésével jár együtt.

A *környezet* változó gyenge korrelációt mutat a homogén szokások kialakításának és a csoportszerepek kijelölésének szokásával.

Ugyancsak gyenge korreláció figyelhető meg az *iskolai végzettség* és a homogén csoportok kialakításának szokása, valamint a segítségkérésre való biztatás szokása között.

Táblázat 2

*A Pearson-féle korrelációs együttható értéke a háttérváltozók és a kooperatív munkaszervezés szokásai közötti összefüggések vizsgálatára*

Állítások	munkatapasztalat	környezet	iskolai végzettség
heterogén csoportok kialakítása teljesítmény alapján	r = -0,1 p = 0,08	r = -0,003 p = 0,95	r = -0,06 p = 0,31
homogén csoportok kialakítása matematikai tudás alapján	r = 0,007 p = 0,92	r = -0,16 p = 0,02	r = -0,10 p = 0,14
a probléma részfeladatokra bontása	r = -0,23 p = 0,001	r = 0,09 p = 0,12	r = 0,001 p = 0,99
csoportszerepek kijelölése	r = -0,08 p = 0,18	r = 0,12 p = 0,03	r = -0,46 p = 0,46
biztatás a segítségkérésre	r = -0,04 p = 0,4	r = -0,02 p = 0,68	r = -1,42 p = 0,02
a tagok együttműködésének megfigyelése	r = -0,06 p = 0,28	r = 0,06 p = 0,32	r = -0,01 p = 0,86

A háttérváltozók és a kooperatív munkaforma alkalmazásának szokásai között további összefüggésvizsgálatokat végeztünk a kétmintás t-próba, illetve az egyutas ANOVA segítségével.

(1) *Munkatapasztalat*: a változó tekintetében egy tétel esetében mutatkozik eltérés a csoportok között (3. táblázat). Ahogy ezt már a korrelációs vizsgálat is jelezte, a feladatok részproblémákra osztásának szokása eltérő az egyes csoportokban. A kevesebb munkatapasztalattal rendelkező tanítókra sokkal inkább jellemző ennek a szokásnak az alkalmazása, mint a több munkatapasztalattal rendelkezőkre.

Megfigyelhetjük, hogy a rövidebb munkatapasztalattal rendelkező tanítók számára fontos, hogy a kooperatív tanulás megszervezése során közösen jussanak megoldásra a tanulók – mindenki megoldja a probléma egy-egy részét, majd a részekből együtt alakítják ki a teljes megoldást. Azok a tanítók, akik hosszabb ideje dolgoznak az oktatásban, ezt már nem tartják annyira lényeges elemnek, pedig a kooperatív tanulás sikere és eredménye épp ettől függ.

Az egyutas ANOVA elemzést követően elvégzett *Tukey's b* Post Hoc vizsgálat eredményei a következő összefüggésben írhatóak le: [0–12 év]>[13–25 év; 25 évnél több].

Táblázat 3

*A kooperatív munkaformához kapcsolódó szokások és a munkatapasztalat változó összefüggései*

Állítások	0–12 év		13–25 év		25 évnél több		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
heterogén csoportok kialakítása teljesítmény alapján	4,49	0,6	4,55	0,6	4,33	0,7	2,93	0,055
homogén csoportok kialakítása matematikai tudás alapján	2,42	1,4	2,26	1,48	2,38	1,3	0,22	0,7
a probléma részfeladatokra bontása	4,18	0,7	3,86	0,9	3,61	0,9	7,62	<b>0,001</b>
csoportszerepek kijelölése	4,11	0,9	4,03	0,9	3,91	1	0,90	0,4
biztatás a segítségkérésre	4,49	0,9	4,49	0,7	4,40	0,7	0,33	0,7
a tagok együttműködésének megfigyelése	4,39	0,7	4,44	0,6	4,28	0,7	1,11	0,3

(2) *Környezet*: a környezet változó és a szokások közötti eltérés egyutas ANOVA próbával való vizsgálata alátámasztotta a Pearson-féle korrelációs vizsgálat előrejelzését. Valóban kimutatható összefüggés a különböző csoportok szokásai között a homogén csoportok kialakítása és a csoportszerepek kijelölési szokásainak esetében (4. táblázat).

A vizsgálat eredményei alapján a homogén csoportalakítást leginkább falusi környezetben alkalmazzák, majd a kisvárosban és a nagyvárosban. A másik összefüggés azt jelzi, hogy a kisvárosi és városi tanítók sokkal gyakrabban alkalmazzák a csoportszerepek meghatározását a kooperatív tanulás során, mint a falusi tanítók.

A *Tukey's b* Post Hoc vizsgálat is alátámasztotta a fenti eredményeket:

- *homogén csoportok kialakítása matematikai tudás alapján*: [falu]>[kisváros; nagyváros].
- *csoportszerepek kijelölése*: [kisváros; nagyváros] > [falu]

#### Táblázat 4

*A kooperatív munkaformához kapcsolódó szokások és a környezet változó összefüggései*

Állítások	falu		kisváros		nagyváros		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
heterogén csoportok kialakítása teljesítmény alapján	4,41	0,7	4,56	0,5	4,41	0,6	1,28	0,2
homogén csoportok kialakítása matematikai tudás alapján	2,76	1,4	2,20	1,3	2,17	1,3	3,34	<b>0,03</b>
a probléma részfeladatokra bontása	3,8	0,9	3,71	0,8	4,00	0,8	2,39	0,09
csoportszerepek kijelölése	3,76	1,0	4,18	0,7	4,07	1,0	4,14	<b>0,01</b>
biztatás a segítségkérésre	4,45	0,8	4,53	0,7	4,40	0,8	0,55	0,57
a tagok együttműködésének megfigyelése	4,31	0,7	4,37	0,7	4,42	0,7	0,49	0,61

(3) *Végzettség*: az egyutas ANOVA vizsgálat szignifikáns különbséget mutatott a homogén csoportok kialakítása és a segítségkérésre történő biztatás szokása között, a korrelációs vizsgálat előrejelzésének megfelelően (5. táblázat). Ezek a különbségek azonban olyan kis mértékűt mutatnak, hogy a *Tukey's b* Post Hoc vizsgálat már nem jelzett különbséget a csoportok szokásaiban a végzettség tekintetében.

Táblázat 5

*A kooperatív munkaformához kapcsolódó szokások és a végzettség változó összefüggései*

Állítások	főiskola		egyetem		mesterképzés		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
heterogén csoportok kialakítása teljesítmény alapján	4,50	0,7	4,47	0,6	4,36	0,6	0,60	0,5
homogén csoportok kialakítása matematikai tudás alapján	2,31	1,2	2,46	1,4	1,94	1,2	2,06	0,1
a probléma részfeladatokra bontása	3,85	1,0	3,84	0,9	3,84	0,9	0,01	1,0
csoportszerepek kijelölése	4,19	0,8	3,98	0,9	3,98	1,0	0,53	0,5
biztatás a segítségkérésre	4,50	0,7	4,53	0,7	4,13	1,1	4,23	<b>0,01</b>
a tagok együttműködésének megfigyelése	4,23	0,7	4,41	0,7	4,27	0,7	1,28	0,2

### A kapott eredmények összegzése és diszkusziója

Az együttműködés kulcsfontosságú szerepet tölt be a tanulók munkája során. Ahogyan Sevkusity megfogalmazza, az együttműködést a tanórákon gyakrabban kellene alkalmazni, pontosabban biztosítani kellene olyan tanulási környezetet, amelyben a verseny és az egyéni munka adott feltételek mellett megtalálná a valódi helyét (Ševkušić, 2003).

A szakirodalomban inkább a heterogén kooperatív kiscsoportok alkalmazását emelik ki, mivel ezek tudnak valóban hatékonyak és produktívak lenni, s a kooperatív alapelvek érvényesülése, működése is ezt indukálja (Arató, 2010:114, Orbánné, 2009:47, Kagan, 2004). A kapott eredményeink alapján arra következtethetünk, hogy az általunk megkérdezett tanítók a kooperatív tanulás során hasonlóképpen heterogén csoportokat alkotnak. Kagan (2004) szerint sok kutató és elméleti szakember emeli ki a kooperatív tanulás egyik alapvető jellemzőjeként a csoportok vegyes összetételét, s ő is ezt a csoportalakítási módot tartja hatékonynak a tanulási folyamatban.

A feladatok kiosztásakor a tanítók többnyire rámutatnak arra, hogy a diákok szükség esetén számíthatnak a segítségükre. Fontos az együttműködésre való biztosítás a diákok között, a szerepek meghatározása és a feladatok szegmensekre bontása. Burgić, Omerović & Kamber (2017) az alsó tagozaton tanítók kooperatív tanulással kapcsolatos attitűdjét vizsgálták, valamint e módszer alkalmazásának nehézségeit, hatását a speciális igényű tanulók esetében. Szerintük ezeknél a tanulóknál azért érhető el jelentős eredmény a matematikatanításban, mert a heterogén csoportban a jobb matematikai teljesítményű tanulók támogatását élvezik.

A kapott eredmények alapján a munkatapasztalat hatása annál az állításnál észlelhető leginkább, hogy *a csoporton belül mindenki egy részfeladatot kap és végül közösen jutnak el a végső megoldáshoz*. A tanítók munkatapasztalatának növekedésével csökken részfeladatok és a közös megoldás jelentősége – ami jelentheti azt, hogy a 25 évnél több munkatapasztalattal rendelkező tanítók nem rendelkeznek akkora affinitással, motivációval olyan típusú matematikai feladatok keresésére, melyeket részekre bonthatnának. Ami a környezet hatását és a kooperatív munka megszervezését illeti, az eredmények alapján azt tapasztaljuk, hogy a falvakban dolgozó tanítók közül többen választják a homogén csoportfelosztást, mint a kisvárosi vagy városi környezetben oktató kollégáik. Ez valószínűleg az osztályokban levő kisebb létszámmal is magyarázható.

A tanítók a szerepeket inkább a városi környezetben határozzák meg, ez kevésbé jellemző a kisvárosokban és a falvakban. Valószínűleg azért, mert a városi településeken gyakrabban használják a kooperatív tanulást, erre utalnak a korábbi kutatási eredményeink is (Kovács, 2021). Az eredmények azt mutatják, hogy a tanítók végzettsége kihatással van arra, hogy a munka elején mennyire hangsúlyozzák a tanulónak a segítségnyújtás fontosságát. Az egyetemi tanulmányokat fejezett tanítók gyakrabban kínálják fel segítségüket a diákoknak, mint a főiskolai tanulmányokat vagy mesterképzést végzett tanítók. Az értékelésénél a mesterfokozattal rendelkező tanítók az utolsók, aminek az lehet az oka, hogy még nincs elég gyakorlatuk és tapasztalatuk abban, hogy a tanulónak állandó támogatásra van szükségük – függetlenül attól, hogy kérdeznék-e az órákon.

## Következtetés

Fontos, hogy a tanító pozitívan viszonyuljon a matematikához, illetve hogy megfelelő módszertani tudással tervezze és valósítsa meg a matematikaórákat. Szükségszerű az együttműködés biztosítása a diákok között, a szerepek meghatározása és a feladat szegmensekre osztása. Ahhoz, hogy minden tanuló egyenlően részt vegyen a munkában, és a saját szintjén fejlődhessen, a kooperatív tanulást megfelelő segítséget biztosít. A kooperatív munkaformát érdemes gyakran alkalmazni a tanítás során, ezáltal a matematika tanítását és tanulását élményszerűbbé tehetjük.

A kapott eredmények és tapasztalatok tanulságosak lehetnek más kutatók számára, illetve minden oktatónak, aki pedagógiai innovációt szeretne alkalmazni az oktatási gyakorlata során.

## ORGANIZOVANJE UČENJA ZASNOVANOG NA AKTIVNOSTIMA U NIŽIM RAZREDIMA IZ ASPEKTA KOOPERATIVNOG PRISTUPA

*Sažetak*

U današnje vreme je pedagozima veliki izazov suočiti se sa svetom koji se stalno menja i brzim tempom razvoja. Nastavu matematike treba usmeriti na interesovanja, sposobnosti i potrebe učenika. Vredi kombinovati razne metode i oblike rada, koji doprinose efikasnosti nastavnog procesa, podstiču duhovnu (intelektualnu) aktivnost učenika, a časove čine zanimljivijim i funkcionalnijim. Prednosti kooperativnog učenja su dokazala mnoga međunarodna istraživanja. U ovom načinu rada učenici stiču znanja kroz interakciju sa sadržajem i svojim vršnjacima. Tokom našeg istraživanja želeli smo da saznamo mišljenja učitelja nižih razreda o navikama i iskustvima vezanim za kooperativno učenje. Ispitali smo 257 učitelja iz Vojvodine o njihovoj navici u formiranju grupa, o tome koliko im je važno da ostvare saradnju među učenicima, odrede uloge i podele zadatke tokom kooperativnog rada. Obratili smo pažnju i na to, u kojoj meri utiču na njihova mišljenja radno iskustvo, stepen obrazovanja kao i vrsta naselja. Na osnovu rezultata, tokom kooperativnog rada, učitelji uglavnom formiraju heterogene grupe, nude pomoć učenicima, ističu značaj saradnje, određuju uloge i složenije zadatke dele među učenicima. Što se tiče uticaja okoline i organizacije kooperativnog učenja, ustanovili smo, da homogeno grupisanje češće biraju učitelji koji rade na selu, nego oni koji rade u manjim ili većim gradovima, što se verovatno može objasniti manjim brojem dece u odeljenjima. Dobijeni rezultati pokazuju da radno iskustvo utiče na to da učitelji zadatke dele na segmente u grupi, pomažući da zajedno dođu do krajnjeg rezultata. Povećavanjem radnog iskustva učitelja ovom se pridaje manji značaj, što može značiti da učitelji sa više od 25 godina radnog iskustva već nemaju toliki afinitet za pronalaženje matematičkih zadataka koji se mogu raščlaniti na segmente. Tokom rada učitelji određuju uloge više u gradskim sredinama, dok u manjim sredinama ovo nije toliko karakteristično. Razlog ovome verovatno jeste što se u gradskim sredinama više koristi kooperativno učenje. Dobijeni rezultati pokazuju da stepen obrazovanja utiče tokom pružanja pomoći. Učitelji sa završenim fakultetom češće nude pomoć učenicima, u našem vrednovanju su učitelji sa master diplomom na poslednjem mestu. Razlog ovome je možda taj što još nemaju dovoljno prakse i iskustva u tome da je učenicima potrebna stalna podrška. Važno je da učitelj ima pozitivan odnos prema matematici, kao i da sa odgovarajućim metodičkim znanjem planira i realizuje časove matematike. Od značaja je obezbediti saradnju među učenicima, odrediti uloge i podeliti zadatak na segmente. Kooperativno učenje pruža odgovarajuću pomoć kako bi svi učenici ravnomerno učestvovali u radu, razvijali se na sopstvenom nivou. Kooperativni oblik rada je preporučljivo što češće koristiti tokom nastave, na taj način ćemo nastavu i učenje matematike učiniti doživljajem. Dobijeni rezultati i iskustva

mogu biti poučni za druge istraživače, kao i za sve koji se bave obrazovanjem i koji bi želeli da upotrebe pedagošku inovaciju u svojoj nastavnoj praksi.

## Irodalom

- Arató, F. (2010). Egy általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 20(1), 106-116.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 21(57), 50-57.
- Burđić, D., Omerović, M., & Kamber, D. (2017). Application of Cooperative Learning in Early Mathematics Teaching – Teachers’ Attitudes. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 7(1), 25.
- Capar, G., & Tarim, K. (2015). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 553-559.
- Ćatić, R., & Sarvan, A. (2008). Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva. U: Arnaut, M. (ur.), *Zbornik. Pedagoškog fakulteta u Zenici* (pp. 11-46). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Dizdarević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori*, 7(16), 97-114.
- Džaferagić-Franca, A., & Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 7(2), 107-117.
- Fábián, Z. (1967). A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. *Pedagógiai Szemle*, 17(6), 486-506.
- Hijazi, D., & Al-Natour, A. (2012). Teachers’ Attitudes towards Using Cooperative Learning for Teaching English Skills. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(12), 443-460.
- Hossain, A. & Tarmizi, R. A. (2013). Effects of cooperative learning on students’ achievement and attitudes in secondary mathematics, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 473-477.
- Ilić, M. (2016). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz perspektive nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 167-180.
- Jevtić, B. (2016). Uticaj agenasa socijalizacije na školsko postignuće učenika, *Uzdanic* 13(2), 63-79.
- Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás*. Második, javított kiadás. Budapest: Önkonet Kft.
- Kovač, E. (2021). *Kooperativno učenje i njegovi efekti u nastavi matematike u mlađim razredima osnovne škole (Cooperative learning and its effects on teaching mathematics among lower grades of primary school)* (doktorska disertacija). Užice: Pedagoški fakultet Univerziteta u Kragujevcu.

- Kovács, E., Pinter-Krekic, V. & Ivanovic, J. (2020). Students' Standpoints about the Significance of Cooperative Learning in Maths Teaching in Lower Primary School Grades, *Croatian Journal of Education*, 22(2), 331-356.
- Laal, M. & Ghodsi, S.M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31(1), 486-490.
- Lungulov, B. (2010). Motivacija učenika u nastavi – pretpostavka uspeha u učenju, *Pedagoška stvarnost*, 56(3-4), 294-305.
- M. Nádasi, M. (1986). *Egységesség és differenciálás a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nattiv, A. (1994). Helping Behaviors and Math Achievement Gain of Students Using Cooperative Learning, *The Elementary School Journal*, The University of Chicago Press, 94(3), 285-297.
- Orbán, J. (2009). *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Pécs: Orbán & Orbán Bt., Nyomda Pécs.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Retrieved October 2021.  
from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35(1), 94-110.
- Ševkušić, S. (1995). Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 27, 138-157.
- Špijunović, K., Maričić, S. (2016). *Metodika početne nastave matematike*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 131-150.



## INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

**Bojana Arsić<sup>1</sup>**

Fakultet za Specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerzitet u Beogradu, Srbija

**Anja Gajić**

Fakultet za Specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerzitet u Beogradu, Srbija

**Sara Vidojković**

Fakultet za Specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerzitet u Beogradu, Srbija

Primljen: 21.07.2022. godine

Prihvaćen: 06. 10. 2022. godine

UDC: 376.1-056.3(078.7)

DOI: <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.191-207>

Originalni naučni rad

### PRIMENA FUNKCIONALNOG KOMUNIKACIONOG TRENINGA ZA REDUKCIJU PROBLEMATIČNIH PONAŠANJA U FUNKCIJI IZBEGAVANJA ZADATKA

#### *Apstrakt*

*Od velike je važnosti da se pre tretiranja problematičnog ponašanja, utvrdi njegova funkcija. Intervencije za redukciju problematičnih ponašanja koja deca ispoljavaju zbog želje da izbegnu zadatak se mogu podeliti na one koje menjaju prethodnika ponašanja, samog ponašanja i posledice koju ponašanje izaziva. Intervencija fokusirana na izmenu samog problematičnog ponašanja podrazumeva podučavanje deteta da na socijalno prihvatljiv način dobije priliku da izbegne zadatak i naziva se funkcionalni komunikacioni trening (FKT). Cilj ove studije slučaja je bio ispitati efikasnost FKT procedure u cilju redukcije problematičnog ponašanja kod sedmogodišnjeg dečaka sa poremećajem iz spektra autizma. Primena FKT je dovela do potpune redukcije problematičnog ponašanja (100%) kod dečaka za 39 tretmana. Značaj ove studije se ogleda u tome što prisustvo problematičnih ponašanja u funkciji izbegavanja zadatka onemogućava decu sa poremećajem iz spektra autizma pri usvajanju novih veština i znanja, a redukcijom i potpunom eliminacijom problematičnog ponašanja u navedenoj situaciji on može da usvoji nova znanja i veštine od značaja. Iako je identifikovano koje su naučno zasnovane intervencije u radu sa decom sa poremećajem iz spektra autizma pokazalo se da ih defektolozi ne primenjuju u dovoljnoj meri, što implicira potrebu za obučavanjem defektologa u primeni navedenih procedura.*

<sup>1</sup> bojana.arsic57@gmail.com

*Ključne reči: Funkcionalni komunikacioni trening, izbegavanje zadatka, autizam, funkcije ponašanja.*

## Uvod

ABC model ponašanja podrazumeva da svako ponašanje čoveka ima nešto što mu prethodi, odnosno izaziva ga (A), zatim dolazi samo ponašanje (B), nakon čega dolazi posledica tog ponašanja (C) (Samudre et al., 2021; Smith, 2020). Posledice mogu učvrstiti ili potkrepiti određeno ponašanje, ili ga mogu redukovati, odnosno umanjiti verovatnoću njegovog ponovnog pojavljivanja (Eckert et al., 2005). Devedesetih godina prošlog veka, Ivata i saradnici (Iwata et al., 1994) dolaze do saznanja da se kao najčešće funkcije ispoljavanja problematičnog ponašanja mogu javiti želja za dobijanjem željenog predmeta ili objekta, želja za pažnjom druge osobe, ponašanja koja su u funkciji autostimulacije (odnosno osobe ih emituju jer im samo učešće u tom ponašanju prija) i želja za izbegavanjem ili odlaganjem zadatka.

Za utvrđivanje funkcije problematičnog ponašanja se mogu koristiti različite metode procene kojima se dobijaju informacije o tome koji događaji iz okruženja imaju uticaja na pojavu nepoželjnih oblika ponašanja (Repp & Karsh, 1994). Jedna od najčešće primenjivanih procena je ABC. ABC procena spada u direktne ili deskriptivne metode procene funkcije ponašanja i njome se opisuje prirodan sled događaja, odnosno šta prethodi nekom ponašanju, kako ponašanje izgleda, kao i šta se dešava nakon njegovog ispoljavanja. Cilj ove procene je da identifikuje odnos između nekog nepoželjnog ponašanja u zavisnosti od događaja u okolini (Thompson & Borrero, 2011). Odvija se tako što se konkretno nepoželjno ponašanje opservira i beleže se direktni prethodnici i posledice, na osnovu čega se formuliše hipoteza o tome šta je funkcija tog problematičnog ponašanja (Belfiore et al., 1993). Ovakav metod procene se pokazao lakšim za implementaciju od strane roditelja ili nastavnika (Crawford et al., 1992), što posledično omogućava beleženje uzroka problematičnog ponašanja u svim relevantnim okruženjima u kojima se mogu javiti (Repp & Karsh, 1994).

Od velike je važnosti da se pre tretiranja problematičnog ponašanja, utvrdi njegova funkcija, kao i da fokus tretmana bude tretiranje funkcije, odnosno onoga što dete ispoljavanjem određenih formi ponašanja dobija, nasuprot tretiranja topografije ponašanja, odnosno toga kako ponašanje izgleda (Dunlap & Fox, 2011). Utvrđivanjem funkcije ponašanja pre sprovođenja tretmana omogućava se implementacija onog tretmana koji bi detetu izjednačio funkciju ponašanja koje nastojimo da redukujemo (Newcomer & Lewis, 2004). U istraživanju koje je imalo za cilj da uporedi efikasnost intervencija za redukciju problematičnih ponašanja koje su fokusirane na tretiranje funkcije ponašanja i intervencija koje su fokusirane na tretiranje topografije ponašanja se pokazalo da su značajno efikasnije one koje tretiraju funkciju nasuprot topografiji (Newcomer & Lewis, 2004).

Kada se javljaju problematična ponašanja za koja je utvrđeno da su u funkciji izbegavanja zadatka, tretmani usmereni na funkciju nastoje da ono što dete tim izbegavanjem dobija, odnosno ono što održava takvo ponašanje (Kern & Dunlap, 1999). Intervencije se klasifikuju na one koje su fokusirane na izmenu prethodnika nekog ponašanja (odnosno motivacije deteta da izbegne zadatak), zatim na izmenu samog ponašanja izbegavanja (kroz podučavanje deteta da na prihvatljiv način izbegne zadatak nasuprot ispoljavanju nepoželjnih vidova ponašanja), kao i menjanju posledice odnosno toga šta dete dobija izbegavanjem zadatka (Geiger et al., 2010). Imajući u vidu navedeno, intervencije za redukciju problematičnih ponašanja koja deca ispoljavaju zbog želje da izbegnu zadatak, mogu se podeliti na one koje menjaju prethodnika ponašanja, samog ponašanja i posledice koju ponašanje izaziva.

### **Intervencije usmerene na izmenu prethodnika ponašanja**

Neka problematična ponašanja se javljaju samo u određenim situacijama, okruženjima i sa određenim ljudima i za ta ponašanja se kaže da su pod kontrolom stimulusa u kojima se javljaju, a dešavaju se jer deca žele da ih izbegnu (Luiselli et al., 2008). Tada, različiti aspekti detetu postanu averzivni i evociraju ponašanje izbegavanja (Geiger et al., 2010), jer dete uparuje osobe, prostorije ili situacije sa neprijatnim aktivnostima koje se tamo dešavaju (Luiselli et al., 2008). Čest primer je ispoljavanje problematičnog ponašanja po ulasku u lekarsku ili stomatološku ordinaciju zbog prethodnih neprijatnih iskustava (O'Callaghan et al., 2006) ili ispoljavanje problematičnih formi ponašanja na času jednog nastavnika u školi, ali ne i kod drugih (Luiselli et al., 2008).

Intervencije usmerene na izmenu prethodnika ponašanja se primenjuju sa ciljem preveniranja pojave nepoželjnih oblika ponašanja i koriste se pre ispoljavanja samog ponašanja, a nastoje da spreče pojavu problematičnog ponašanja ili izazovu pojavu prihvatljivih (Luiselli et al., 2008). Ove intervencije utiču na motivaciju za ispoljavanjem problematičnog ponašanja i utiču na situacije u kojima će dete ispoljavati nepoželjna ponašanja (Burke, 2001), a vršenje uticaja na pojavu motivacije za ispoljavanjem određenog ponašanja pretpostavlja uticaj na prethodnika ponašanja (Luiselli et al., 2008).

Kako bismo sprečili pojavu nepoželjnih ponašanja koja su u funkciji izbegavanja zadatka, detetu možemo pružiti izbor između dve aktivnosti ili zadatka (DeLeon et al., 2001), čime se preventivno deluje na ispoljavanje nepoželjnih ponašanja ukoliko detetu damo da radi neki zadatak koji ne želi u datom momentu. Preporučuje se da se detetu takođe daje izbor vremena kada će neki zadatak da radi, kao i načina na koji će da ga radi (Romaniuk et al., 2002). Lori i saradnici (Lory et al., 2020) ukazuju na mogućnost davanja izbora i neverbalnoj deci kroz odabir između dve različite fotografije koje reprezentuju određene aktivnosti. Osim samog odabira zadataka, preporučuje se i inicijalno započinjanje sa lakšim zadacima ili aktivnostima, nakon čega se postepeno uvode teži (eng. stimulus fading) (Bishop et al., 2013; Freeman & Piazza, 1998).

Neka deca ispoljavaju problematična ponašanja u funkciji izbegavanja jer nemaju svest o dužini vremenskog intervala u kom se od njih očekuje da određene zadatke ili aktivnosti rade, zbog čega se preporučuje povećanje predvidljivosti vremena rada na određenim zadacima ili aktivnostima. Stoga su Lali i saradnici (Lalli et al., 1994) u svom istraživanju pokazali da povećanje predvidljivosti (eng. increasing predictability), odnosno reprezentovanje svih zadataka za koje se očekuje da ih dete izvrši u toku trajanja jednog tretmana putem vizuelnog rasporeda može dovesti do potpune redukcije problematičnih ponašanja koja se javljaju u funkciji izbegavanja zadatka. Takođe, deca mogu ispoljavati problematična ponašanja kada žele da izbegnu zadatak koji im je težak, zbog čega se preporučuju česte modifikacije kurikuluma ili zadataka (Dart et al., 2018).

Međutim, u situacijama kada je neophodno da dete savlada neku novu veštinu koja mu je teška, preporučuje se primena procedure koja se zove sekvenca ponašanja sa visokom verovatnoćom ispoljavanja (eng. high probability request sequence) (Davis et al., 1992). Ova procedura funkcioniše tako što se napravi popis veština kojima je dete već ovladalo i za koje smo procenom utvrdili da dete u svakoj situaciji na njih pozitivno reaguje na nalog (odnosno da je velika verovatnoća da će dete svaki put na te naloge odgovoriti pozitivno), nakon čega se napravi popis veština koje su nam trenutni ciljevi na kojima u tretmanu radimo sa detetom, a za koje nije velika verovatnoća da će dete reagovati bez ispoljavanja problematičnih ponašanja (eng. low probability requests). Procedura se izvodi tako što se detetu da tri do pet naloga velike verovatnoće, nakon čega sledi jedan nalog niske verovatnoće, odnosno niz lakših naloga nakon čega sledi jedan težak (Rortvedt & Miltenberger, 1994). Ova procedura je dobra i za skretanje pažnje deteta prilikom nekih situacija koje smatra averzivnim, kao što su medicinske intervencije (McComas et al., 1998) ili ponašanja odbijanja hrane (Dawson et al., 2003).

Nagrađivanje nezavisno od ponašanja izbegavanja (eng. noncontingent escape - NCRE) je procedura u kojoj se nezavisno od detetovog ponašanja u datom momentu pruža prilika za izbegavanje zadatka u skladu sa unapred isplaniranim vremenskim rasporedom (Kodak et al., 2003), odnosno dete dobija priliku da izbegne zadatak, ali nezavisno od ponašanja koje u datom trenutku ispoljava, već u zavisnosti od vremena. Svrha ove procedure je da se detetu zadovolji potreba za izbegavanjem zadatka bez potrebe da ispoljava nepoželjne oblike ponašanja (Newman et al., 2021). Po sličnom principu funkcioniše i procedura prethodnog vežbanja (eng. antecedent exercise), gde ako dete izbegava zadatak u vidu odlaženja od terapeuta i užurbano se kreće po prostoru, pre započinjanja rada sa detetom, zadaje mu se niz lakih fizičkih vežbi koje bi zadovoljile tu potrebu za dodatnom aktivnošću (Canella-Malone et al., 2011; Morrison et al., 2011; Powers et al., 1992).

Osim navedenih procedura, preporučuje se i pohvaljivanje deteta kada ne ispoljava nepoželjna ponašanja koja su u funkciji izbegavanja zadatka (Ingvarsson et al., 2009) ili potpuni izostanak pominjanja nepoželjnih ponašanja od strane terapeuta, jer

to često to služi kao signal za pojavu nepoželjnog ponašanja (Zarcone et al., 1994), kao i izmena nekih karakterističnih obeležja instrukcionog okruženja (Bloom et al., 2018).

### **Intervencije usmerene na izmenu samog ponašanja**

Imajući u vidu da dete ispoljava problematične oblike ponašanja kako bi izbeglo da radi određeni zadatak, intervencija koja je fokusirana na izmenu samog nepoželjnog ponašanja podrazumeva podučavanje deteta da na socijalno prihvatljiv način, nasuprot ispoljavanju problematičnog ponašanja, dobije priliku da izbegne zadatak. Za ovo najčešće se primenjuje procedura koja se naziva funkcionalni komunikacioni trening (FKT), koji podrazumeva vid diferenciranog potkrepljivanja ispoljavanja alternativnog ponašanja (Carr & Durand, 1985; Vollmer & Iwata, 1992), odnosno gde se umesto ispoljavanja problematičnih ponašanja u vidu agresije ili samopovređivanja dete uči alternativnom načinu izbegavanja zadatka, kroz podučavanje deteta da ispolji nalog kojim bi mu bilo dozvoljeno da izbegne neki zadatak ili aktivnost (Tiger et al., 2008), koji je najčešće u vidu zahtevanja pauze. Cilj je da dete shvati da mu manje energije i truda odlazi prilikom ispoljavanja naloga za pauzom, nasuprot ispoljavanju problematičnog ponašanja, a da zapravo tim nalogom dobija isto, odnosno ima mogućnost da izbegne zadatak (Geiger et al., 2010).

U početku primene FKT intervencije, kada dete nauči da ispolji taj nalog, detetu se daje pauza svaki put kada ono to zahteva, a vremenom se povećava vremenski razmak nakon kojeg dete ima pravo da traži pauzu ili težina zadataka nakon kojeg dobija pauzu (Rooper et al., 2013). Međutim, bitno je istaći da se ova procedura može i primenjivati kod dece koja nemaju razvijenu sposobnost komunikacije, odnosno da zahtevanje pauze može biti i vokalnim putem, ali i u vidu razmene fotografije koja simbolizuje pauzu (Harding et al., 2009).

### **Intervencije usmerene na izmenu posledice ponašanja**

Pošto kao posledicu izbegavanja zadatka dete dobija upravo to da izbegne određeni zadatak, intervencija fokusirana na promenu posledice tog ponašanja uključuje primenu gašenja izbegavanja (eng. escape extinction), odnosno kontinuiranu prezentaciju zadataka koje dete želi da izbegne, a smatra averzivnim, kao i onemogućavanje detetu da se fizički udalji od tog zadatka uprkos ispoljavanju nepoželjnih oblika ponašanja (Iwata et al., 1990). Međutim, istraživanja pokazuju da primena procedure gašenja u situacijama kada dete želi da izbegne zadatak dovodi do povećanog ispoljavanja problematičnog ponašanja, agresije indukovane gašenjem, neželjenih emocionalnih izliva (Piazza et al., 2003), kao i tantruma i izliva besa (Fisher et al., 2018). Imajući u vidu da nije etički zahtevati od deteta da toleriše stimulse i situacije koje smatra averzivnim i koje želi da izbegne (Geiger et al., 2010), ne preporučuje se primena procedure gašenja u situacijama kada dete ispoljava nepoželjne oblike ponašanja kojima želi da izbegne zadatak, a intervencije koje targetiraju prethodnika ponašanja ili samo po-

našanje (FKT) mnogo su efikasnije u redukciji nepoželjnih oblika ponašanja koji su u funkciji izbegavanja zadatka (DeRosa et al., 2015).

Istraživanja pokazuju da su kombinacije intervencija fokusiranih na izmenu onoga što prethodi nepoželjnim ponašanjima, kao i samog problematičnog ponašanja najefikasnije. Mildon i saradnici (Mildon et al., 2004) su sprovedli studiju u kojoj su kombinovali FKT i NCRE kod ispitanika sa poremećajem iz spektra autizma i doveli do potpune redukcije agresije kod ispitanika koji je želeo na taj način da izbegne zadatak, dok su Piaci i saradnici (Piazza et al., 1996) kombinovali FKT i postepeno uvođenje težih zadataka i takođe doveli do potpune redukcije agresije, autoagresije i tantruma koje je ispitanik sa poremećajem iz spektra autizma ispoljavao sa istim ciljem.

Stoga, cilj ove studije slučaja je bio ispitati efikasnost FKT procedure u cilju redukcije problematičnog ponašanja kod dečaka sa poremećajem iz spektra autizma.

## Metod rada

### Ispitanik

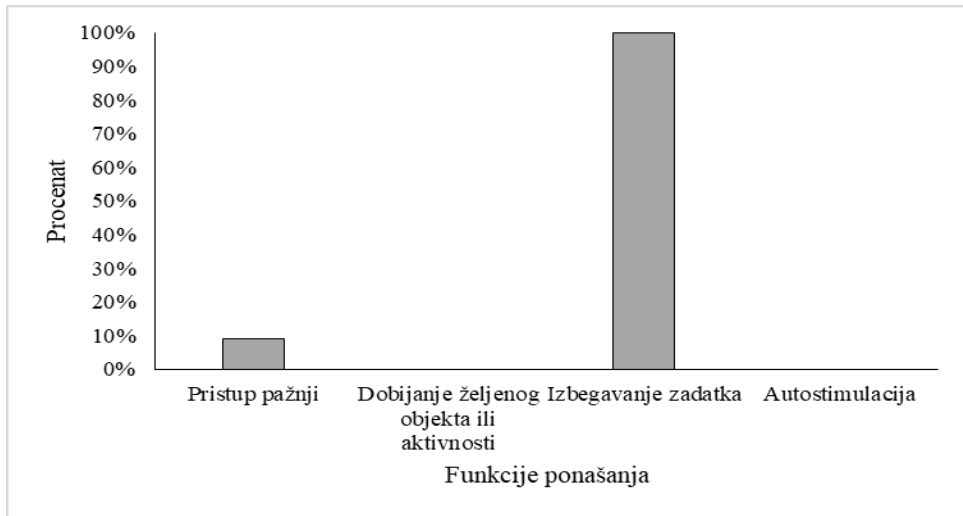
Dečak sa kojim je sprovedena studija je dijagnostikovao sa poremećajem iz spektra autizma, koji je u trenutku kada je sa intervencijom započeto imao sedam godina. On je pohađao pripremno-predškolsko u prepodnevnom časovima, a tretmani sa njime su sprovedeni tri puta nedeljno, od čega je svaki tretman bio u trajanju od 60 minuta. Tretmani su sprovedeni u kućnom okruženju.

Dečak je ispoljavao problematično ponašanje koje je podrazumevalo svako ponašanje koje uključuje rušenje i uništavanje materijala sa stola stavljenih ispred njega, ustajanje od stola nakon čega sledi vrištanje, plakanje, udaranje sebe i drugih koji su u blizini šakama i nogama, ležanje na podu i šutiranje zida u funkciji izbegavanja zadatka.

Kao prekursor problematičnom ponašanju, terapeut (jedan od autora istraživanja) je identifikovao spuštanje noge na pod od strane dečaka. Odnosno, dečak je prilikom rada sa terapeutom sedeo na stolici za stolom u turskom sedu, a problematičnom ponašanju je svaki put prethodilo spuštanje noge na pod.

### Utvrđivanje funkcije ponašanja

Za utvrđivanje funkcije problematičnog ponašanja koje je ispoljavao dečak, korišćena je ABC procena. Podaci su prikupljeni od strane terapeuta u trajanju od tri dana tokom celog trajanja tretmana. Dečak je u svakoj situaciji kada mu je zadat nalog od strane terapeuta ispoljavao problematično ponašanje (100%), dok je ispoljavao problematično ponašanje u 9% situacija kada je želeo da dobije pažnju majke koja je bila u drugoj prostoriji za vreme trajanja tretmana. Na osnovu dobijenih podataka (Grafikon 1), konstruisana je hipoteza da ispoljava problematično ponašanje u situacijama kada želi da izbegne zadatak.



Grafikon 1 Rezultati ABC procene

## Procedura

Za redukciju problematičnog ponašanja kod dečaka primenjivana je FKT procedura koja se sastojala od sedam faza, od kojih je svaka primenjivana u trenutku kada bi ispoljio prekursor za problematično ponašanje (spustio nogu na pod sa stolice na kojoj sedi).

### Faza 1 - FKT sa podsticajem

U prvoj fazi dečak je podučavan da izgovori nalog “Hoću pauzu”, nakon čega bi svaki put dobio pauzu koja je bila u trajanju od 60 sekundi. Imajući u vidu da je za zahtevanje željenih objekata ili aktivnosti koristio naloge od dve reči, odabrana je ova fraza. Dečak je podučavan zahtevanju pauze primenom procedure ukidanja vokalnog podsticaja, koja se sastojala od tri podfaze, od kojih je svaka primenjivana po tri uzastopna dana.

#### *Faza 1.1. Potpuni vokalni podsticaj (dve reči)*

Nakon što bi dečak ispoljio prekursor za problematično ponašanje, davan mu je potpuni vokalni podsticaj u vidu rečenice “Hoću pauzu”, koji bi on ponovio i dobio pauzu u trajanju od 60 sekundi.

#### *Faza 1.2. Delimični vokalni podsticaj (jedna reč)*

Nakon što bi dečak ispoljio prekursor za problematično ponašanje, davan mu je delimični vokalni podsticaj u vidu izgovora reči “Hoću..” od strane terapeuta, a kada bi izgovorio potpuni nalog bi dobio pauzu u trajanju od 60 sekundi.

### *Faza 1.3. Delimični vokalni podsticaj (prvi slog)*

Nakon što bi dečak ispoljio prekursor za problematično ponašanje, davan mu je delimični vokalni podsticaj u vidu izgovora prvog sloga “ho..” od strane terapeuta, a kada bi izgovorio potpuni nalog bi dobio pauzu u trajanju od 60 sekundi.

### **Faza 2 - Samostalni FKT**

Nakon što dečak samostalno ispolji verbalni nalog u vidu izgovora rečenice “Hoću pauzu” bi svaki put nakon naloga dobijao pauzu u trajanju od 60 sekundi. Nakon što tri uzastopna tretmana ne ispoljava problematična ponašanja, prelazi se na treću fazu.

### **Faza 3 - FKT i željena aktivnost**

Nakon što bi dečaku bila davana pauza svaki put kada on to zahteva, prelazi se na treću fazu koja podrazumeva uvođenje željene aktivnosti nakon zahtevanja pauze. Odnosno, nakon što bi zahtevao pauzu, pre nego što bi je dobio davan mu je nalog da pojede nešto što voli (bombonu, smoki ili kocku čokolade). Nakon što tri uzastopna tretmana dečak ne ispoljava problematična ponašanja, prelazi se na četvrtu fazu.

### **Faza 4 - FKT i neutralna aktivnost**

Nakon što dečak shvati da odlaganje pauze na određeno vreme nije problematično, sa željene aktivnosti prelazi se na uvođenje izvršavanja neutralne aktivnosti. Odnosno, nakon što bi zahtevao pauzu, pre nego što bi je dobio, davan mu je nalog da izvrši jednostavnu motoričku imitaciju, koja mu je bila u repertoaru ponašanja, odnosno koju je znao da izvrši. Motoričke imitacije zadavane dečaku su bile u vidu davanja naloga “Uradi ovo” i modelovanja od strane terapeuta, a sastojale su se od aktivnosti da ispitanik podigne ruke, skoči, tapše i slično. Nakon što tri uzastopna tretmana dečak ne ispoljava problematična ponašanja, prelazi se na petu fazu.

### **Faza 5 - FKT i aktivnosti niskog nivoa truda**

Nakon neutralne aktivnosti kao načina odlaganja pauze, dečaku su zadavane aktivnosti za koje je procenjeno da mu je potrebno malo truda za njihovo izvođenje. Aktivnosti koje su zahtevale niski stepen truda su bile uparivanje predmeta po boji, slaganje slagalice od četiri dela, imitacija složenijih pokreta ekstremiteta i prebrojavanje količine predmeta. Nakon što tri uzastopna tretmana dečak ne ispoljava problematična ponašanja, prelazi se na šestu fazu.

### **Faza 6 - FKT i aktivnosti srednjeg nivoa truda**

U šestoj fazi FKT, dečaku bi nakon zahtevanja pauze bile zadavane aktivnosti koje iziskuju srednji nivo truda. Te aktivnosti su bile: imitacija od dva koraka, sortira-



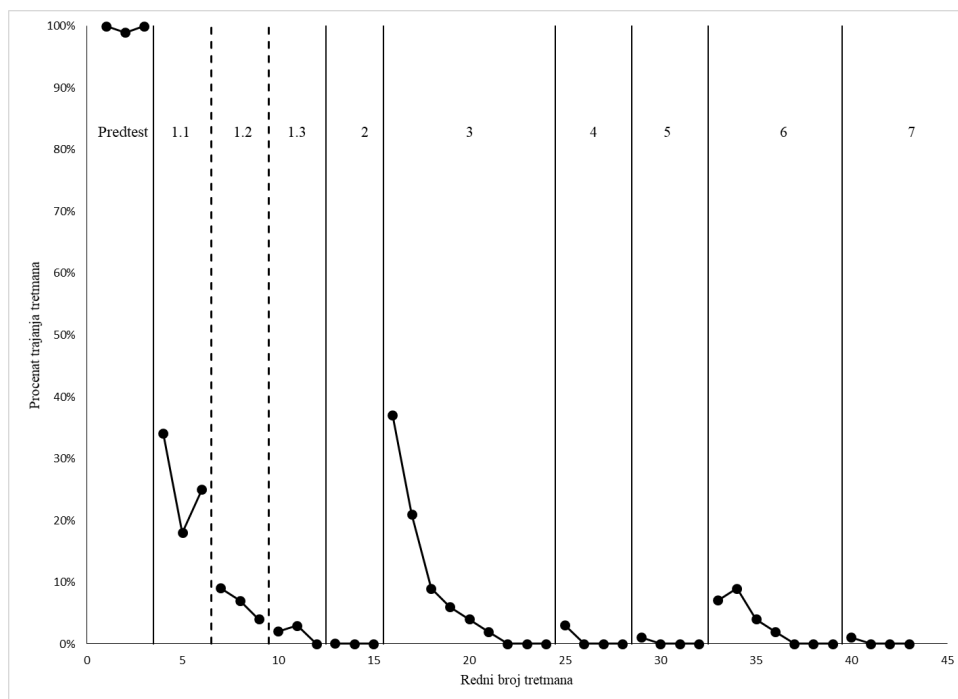
nje predmeta različitog oblika, imenovanje subjekta i aktivnosti sa fotografije i sortiranje sličnih objekata. Nakon što tri uzastopna tretmana dečak ne ispoljava problematična ponašanja, prelazi se na sedmu fazu.

### Faza 7 - FKT i aktivnosti visokog nivoa truda

U sedmoj i poslednjoj fazi očekuje se od dečaka da izvrši aktivnosti koje iziskuju veliki trud, odnosno aktivnosti koje su mu trenutno identifikovane kao neophodni ciljevi tretmana. Aktivnosti koje su zahtevale visoki nivo truda su bile priče u slikama, intraverbal programi odnosno davanje vokalnih odgovora na različita pitanja, kategorizacija životinja, odeće i hrane kao i imenovanje subjekta, objekta i aktivnosti prikazanih na fotografijama.

### Rezultati sa diskusijom

Rezultati intervencije prikazani su na Grafikonu 2. X osa na grafikonu predstavlja redni broj tretmana, dok Y osa predstavlja procenat trajanja tretmana (60 minuta) u kojem je dečak ispoljavao problematično ponašanje.



Grafikon 2 Rezultati intervencije

Na predtestu je dečak ispoljavao problematično ponašanje u skoro svim situacijama (99.7%) kada mu je dat nalog ili prezentovan zadatak. Odmah po početku primene FKT procedure, uočljiva je značajna redukcija problematičnog ponašanja. Imajući u vidu da je dečak svakodnevno koristio nalog od dve reči za zahtevanje željenih predmeta i aktivnosti, procedura podučavanja korišćenja FKT za zahtevanje pauze, odnosno prva faza FKT je tekla po planu podučavanja. Naime, planirano je bilo da se svaki stepen verbalnog podsticaja koristi tri uzastopna dana, što je i bio slučaj, tako da je za sprovođenje prve faze FKT bilo potrebno devet dana. Nakon što je dečak naučio nalog za dobijanje pauze, započeta je druga faza FKT u kojoj je i bilo očekivano da neće ispoljavati problematična ponašanja, jer mu je nakon ispoljavanja naloga pauza svaki put data.

Prilikom prelaska na treću fazu FKT, odnosno uvođenje odlaganja pauze, uočen je blagi porast problematičnog ponašanja, što objašnjava i dužinu trajanja ove faze (devet tretmana). Međutim, nakon svega šest tretmana dečak je shvatio da iako dobijanju pauze prethodi izvršavanje naloga, nalog nije averzivan. Uvođenje četvrte faze, odnosno izvršavanje neutralne aktivnosti je prilikom prvog tretmana bilo problematično, jer je dečak očekivao dobijanje omiljene hrane. Međutim, već na narednom tretmanu on nije ispoljavao problematična ponašanja, jer je dobijeni nalog bio kratak, odnosno za njegovo izvršavanje je bilo potrebno svega nekoliko sekundi.

Pošto je isti slučaj kao u četvrtoj fazi bio uvođenjem pete, odnosno aktivnosti nisu zahtevale mnogo vremena, dečak takođe ovladava petom fazom FKT za svega četiri tretmana, od kojih u poslednja tri ne ispoljava problematično ponašanje, čime se prelazi na šestu fazu. Uvođenje aktivnosti odnosno zadataka za koje je procenjeno da zahtevaju od dečaka srednji stepen truda ponovo evocira učestvovanje dečaka u problematičnom ponašanju. Međutim, u zanemarljivijem procentu u poređenju sa predtestom (ispod 10% tretmana). Stoga, šesta faza FKT traje sedam tretmana, nakon čega se prelazi na sedmu i poslednju fazu FKT u kojoj samo prilikom prvog tretmana ispoljava problematična ponašanja, međutim u 1% trajanja tretmana. Nakon toga, uočava se redukcija problema u ponašanju u potpunosti (100%).

## Zaključak

Primena FKT je dovela do potpune redukcije problematičnog ponašanja kod dečaka kod kojeg je primećeno da do takvog ponašanja dolazi zbog potrebe za izbegavanjem zadatka za 39 jednočasovnih tretmana, odnosno 39 sati tretmana. Efekti primene intervencije su se održali i godinu dana nakon prvog uvođenja intervencije, odnosno dečak nakon godinu dana od sprovođenja ove intervencije i dalje ne ispoljava problematična ponašanja u vidu izbegavanja zadatka i samostalno zahteva pauzu kada mu je neophodno. Obučavanje defektologa o primeni naučno dokazanih intervencija u radu sa osobama sa poremećajem iz spektra autizma, ali i drugim tipovima razvojnih smetnji, bi trebalo da bude prioritarno, jer je ispravna primena dovodi do boljih rezul-

tata i posledično povećanja kvaliteta života osoba sa različitim tipovima razvojnih smetnji, ali i njihovih porodica i društva u celini (Durlak & DuPre, 2008). Stoga, prioritet u obukama defektologa bi trebalo da bude podučavanje implementaciji naučno zasnovanim intervencijama, nasuprot drugim tipovima intervencija koje nisu naučno zasnovane (Burns & Ysseldyke, 2009; Hall, 2014). Poznavanje i primena naučno zasnovanih intervencija od strane defektologa u našoj sredini bi takođe mogla da doprinese redukciji odabira intervencija koje nisu naučno zasnovane od strane roditelja dece sa poremećajem iz spektra autizma (Arsić i sar., 2021).

U istraživanju (Luck et al., 2020) koje je imalo za cilj da ispita efikasnost implementacije treninga defektologa u vršenju procene funkcije ponašanja, a zatim i podučavanju svim varijacijama FKT za svaku od četiri funkcije ponašanja, pokazalo se da su defektolozi nakon implementacije obuke uspešno mogli da identifikuju sve četiri funkcije ponašanja kod dece sa poremećajem iz spektra autizma sa kojom rade, kao i da uspešno sprovedu FKT u zavisnosti od utvrđene funkcije, čime su doveli do potpune redukcije problematičnog ponašanja kod dece sa kojom rade. Autori ističu neophodnost sprovođenja ovakvih obuka, jer mogu dovesti do značajnih promena i povećanja kvaliteta rada defektologa, a naglašavaju kako organizacija strukturisanih praktičnih obuka defektolozima ne zahteva mnogo finansijskih ulaganja.

Kao preporuke za implementaciju budućih istraživanja ističemo ispitivanje efekata kombinacije FKT sa nekom od navedenih intervencija fokusiranih na izmenu prethodnika ponašanja. Takođe, ističemo potrebu za replikacijom primene ove procedure sa drugim ispitanicima sa poremećajima iz spektra autizma različitog uzrasta, ali i decom koja imaju druge tipove razvojnih smetnji, a koja ispoljavaju problematično ponašanje različitih topografija u funkciji izbegavanja zadatka. Kao još jedna od preporuka ističe se primena različitih varijacija FKT za redukciju problematičnih ponašanja koja se mogu javiti u ostalim funkcijama. Osim navedenog, ističe se kako bi bilo poželjno sprovesti obuke defektologa i roditelja o primeni navedene procedure, imajući u vidu da je primena opisane intervencije dovela do potpune redukcije problematičnog ponašanja kod našeg ispitanika.

## THE APPLICATION OF FUNCTIONAL COMMUNICATION TRAINING IN REDUCING PROBLEM BEHAVIOR BY EVADING FROM THE TASK

### *Abstract*

*Before treating problem behavior, it is of great importance to determine its function. Interventions for reducing problem behavior exhibited by children because they want to escape the presented task can be separated into those that change the antecedent of the behavior, the behavior itself, or the consequences caused by the behavior. Intervention focused on changing the behavior itself involves teaching the child to*

gain the opportunity to escape the task in a socially acceptable way, and it is called functional communication training (FCT). The aim of this case study was to determine the effectiveness of FCT in reducing problem behaviors exhibited by a seven-year-old participant diagnosed with autism spectrum disorder. The use of FCT led to a total reduction of problem behavior (100%) exhibited by the participant in 39 sessions. This study is significant because the presence of problem behavior maintained by escaping the task disables children with autism spectrum disorders from acquiring new skills and knowledge, while reducing and eliminating this problem behavior can enable the children to gain the necessary knowledge and skills. Even though scientifically based interventions for working with children with autism spectrum disorders are identified, special educators do not use them sufficiently, which implies the need for educating special educators on how to use the mentioned procedures.

*Key words:* Functional communication training, escape, autism, behavioral functions.

## Literatura

- Arsić, B., Gajić, A., Vidojković, S., Ivanović, K., Bašić, A., Maćešić-Petrović, D. (2021). Types of treatments used by parents of children with autism. *Isagoge-Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(6), 1-27.
- Belfiore, P., Browder, D., & Lin, C. (1993). Using descriptive and experimental analyses in the treatment of self-injurious behavior. *Education and Training in Mental Retardation*, 28(1), 57-65.
- Bishop, M. R., Kenzer, A. L., Coffman, C. M., Tarbox, C. M., Tarbox, J., & Lanagan, T. M. (2013). Using stimulus fading without escape extinction to increase compliance with toothbrushing in children with autism. *Research in autism spectrum disorders*, 7(6), 680-686. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.004>
- Bloom, S. E., Clark, D. R., Boyle, M. A., & Clay, C. J. (2018). Effects of delaying demand on noncompliance and escape-maintained problem behavior. *Behavioral Interventions*, 33(4), 352-363. <https://doi.org/10.1002/bin.1530>
- Burke, M. D. (2001). *An examination of function-based instructional and antecedent interventions for elementary students with escape-maintained problem behaviors*. University of Oregon.
- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education*, 43(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/0022466908315563>
- Cannella-Malone, H. I., Tullis, C. A., & Kazee, A. R. (2011). Using antecedent exercise to decrease challenging behavior in boys with developmental disabilities and an emotional disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 230-239. <https://doi.org/10.1177/1098300711406122>

- Carr, E.G., Durand, V.M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111–126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Crawford, J., Brockel, B., Schauss, S., & Miltenberger, R. G. (1992). A comparison of methods for the functional assessment of stereotypic behavior. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(2), 77-86. <https://doi.org/10.1177/154079699201700202>
- Dart, E. H., Radley, K. C., Mason, B. A., & Allen, J. P. (2018). Addressing escape-maintained behavior for students with developmental disabilities: A systematic review of school-based interventions. *Psychology in the Schools*, 55(3), 295-304. <https://doi.org/10.1002/pits.22108>
- Davis, C. A., Brady, M. P., Williams, R. E., & Hamilton, R. (1992). Effects of high-probability requests on the acquisition and generalization of responses to requests in young children with behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(4), 905-916. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-905>
- Dawson, J. E., Piazza, C. C., Sevin, B. M., Gulotta, C. S., Lerman, D., & Kelley, M. L. (2003). Use of the high-probability instructional sequence and escape extinction in a child with food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(1), 105-108. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-105>
- DeLeon, I. G., Neidert, P. L., Anders, B. M., & Rodriguez-Catter, V. (2001). Choices between positive and negative reinforcement during treatment for escape-maintained behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 521-525. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-521>
- DeRosa, N.M., Fisher, W.W., Steege, M.W. (2015). An evaluation of time in establishing operation on the effectiveness of functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 115–130. <https://doi.org/10.1002/jaba.180>
- Dunlap, G., & Fox, L. (2011). Function-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 333-343. <https://doi.org/10.1177/1053815111429971>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Eckert, T. L., Martens, B. K., & DiGennaro, F. D. (2005). Describing antecedent-behavior-consequence relations using conditional probabilities and the general operant contingency space: A preliminary investigation. *School Psychology Review*, 34(4), 520-528. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12088013>
- Ellingson, S. A., Miltenberger, R. G., Stricker, J., Galensky, T. L., & Garlinghouse, M. (2000). Functional assessment and intervention for challenging behaviors in the

- classroom by general classroom teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 85-97. <https://doi.org/10.1177/109830070000200202>
- Fisher, W. W., Greer, B. D., Mitteer, D. R., Fuhrman, A. M., Romani, P. W., & Zangrillo, A. N. (2018). Further evaluation of differential exposure to establishing operations during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 360-373. <https://doi.org/10.1002/jaba.451>
- Freeman, K. A., & Piazza, C. C. (1998). Combining stimulus fading, reinforcement, and extinction to treat food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 691-694. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-691>
- Geiger, K. B., Carr, J. E., & LeBlanc, L. A. (2010). Function-Based Treatments for Escape-Maintained Problem Behavior: A Treatment-Selection Model for Practicing Behavior Analysts. *Behavior Analysis in Practice*, 3(1), 22-32. <https://doi.org/10.1007/bf03391755>
- Hall, L. J. (2015). Sustaining evidence-based practices by graduated special educators of students with ASD: Creating a community of practice. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 28-43. <https://doi.org/10.1177/088840641-4558883>
- Harding, J. W., Wacker, D. P., Berg, W. K., Winborn-Kemmerer, L., Lee, J. F., & Ibrahimovic, M. (2009). Analysis of multiple manding topographies during functional communication training. *Education & treatment of children*, 32(1), 21-36. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0045>
- Ingvarsson, E. T., Hanley, G. P., & Welter, K. M. (2009). Treatment of escape-maintained behavior with positive reinforcement: The role of reinforcement contingency and density. *Education and Treatment of Children*, 32(3), 371-401. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0064>
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Kalsher, M. J., Cowdery, G. E., & Cataldo, M. F. (1990). Experimental analysis and extinction of self-injurious escape behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 23(1), 11-27. <https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-11>
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Kalsher, M. J., Cowdery, G. E., & Cataldo, M. F. (1990). Experimental analysis and extinction of self-injurious escape behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(1), 11-27. <https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-11>
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of applied behavior analysis*, 27(2), 197-209. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-197>
- Kern, L., & Dunlap, G. (1999). *Assessment based interventions for children with emotional and behavioral disorders*. In A. Repp & R. H. Horner (Eds.), *Functional analysis of problem behavior: From effective assessment to effective support* (pp. 197-218). Belmont, CA: Wadsworth.

- Kodak, T., Miltenberger, R. G., & Romaniuk, C. (2003). The effects of differential negativereinforcement of other behavior and noncontingent escape on compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 379-382. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-379>
- Lalli, J. S., Casey, S., Goh, H., & Merlino, J. (1994). Treatment of escape-maintained aberrantbehavior with escape extinction and predictable routines. *Journal of AppliedBehavior Analysis*, 27(4), 705-714. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-705>
- Lory, C., Rispoli, M., Gregori, E., Kim, S. Y., & David, M. (2020). Reducing escape maintained challenging behavior in children with autism spectrum disorder throughvisual activity schedule and instructional choice. *Education and Treatment of Children*,43(2), 201-217. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00019-x>
- Luck, K. M., Lerman, D. C., Williams, S. D., & Fletcher, V. L. (2020). Training SpecialEducation Teachers to Select and Implement Appropriate Procedural Variations ofFunctional Communication Training. *Journal of Behavioral Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09401-6>
- Luiselli, J. K., Russo, D. C., Christian, W. P., & Wilczynski, S. M. (2008). (Eds.). *Effectivepractices for children with autism: educational and behavior support interventions thatwork*. Oxford University Press.
- McComas, J. J., Wacker, D. P., & Cooper, L. J. (1998). Increasing compliance with medicalprocedures: Application of the high-probability request procedure to a toddler. *Journalof Applied Behavior Analysis*, 31(2), 287-290. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-287>
- Mildon, R. L., Moore, D. W., & Dixon, R. S. (2004). Combining noncontingent escape andfunctional communication training as a treatment for negatively reinforced disruptivebehavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 92-102. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020401>
- Morrison, H., Roscoe, E. M., & Atwell, A. (2011). An evaluation of antecedent exercise onbehavior maintained by automatic reinforcement using a three-component multipleschedule. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 523-541. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-523>
- National Autism Center. (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools*. Author.Randolf, MA.
- Newcomer, L. L., & Lewis, T. J. (2004). Functional behavioral assessment: An investigationof assessment reliability and effectiveness of function-based interventions. *Journal ofEmotional and Behavioral Disorders*, 12(3), 168-181.<https://doi.org/10.1177/10634266040120030401>
- Newman, Z. A., Roscoe, E. M., Errera, N. P., & Davis, C. R. (2021). Noncontingent reinforcement: Arbitrary versus maintaining reinforcers for escape-maintained problembehavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(3), 984-1000.<https://doi.org/10.1002/jaba.821>

- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Piazza, C. C., Moes, D. R., & Fisher, W. W. (1996). Differential reinforcement of alternative behavior and demand fading in the treatment of escape-maintained destructive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 569-572. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-569>
- Piazza, C.C., Patel, M.R., Gulotta, C.S., Sevin, B.S., & Layer, S.A. (2003). On the relative contribution of positive reinforcement and escape extinction in the treatment of food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 309-324. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-309>
- Powers, S., Thibadeau, S., & Rose, K. (1992). Antecedent exercise and its effects on self-stimulation. *Behavioral Interventions*, 7(1), 15-22. <https://doi.org/10.1002/bin.2360070103>
- Repp, A. C., & Karsh, K. G. (1994). Hypothesis-based interventions for tantrum behaviors of persons with developmental disabilities in school settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 735-745. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-21>
- Romaniuk, C., Miltenberger, R., Conyers, C., Jenner, N., Jurgens, M., & Ringenberg, C. (2002). The influence of activity choice on problem behaviors maintained by escape versus attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(4), 349-362. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-349>
- Rooker, G. W., Jessel, J., Kurtz, P. F., & Hagopian, L. P. (2013). Functional communication training with and without alternative reinforcement and punishment: An analysis of 58 applications. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(4), 708-722. <https://doi.org/10.1002/jaba.76>
- Rortvedt, A. K., & Miltenberger, R. G. (1994). Analysis of a high-probability instructional sequence and time-out in the treatment of child noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 327-330. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-327>
- Samudre, M. D., Allday, R. A., & Lane, J. D. (2021). Training Preservice General Educators to Collect Accurate Antecedent-Behavior-Consequence Data. *Education and Treatment of Children*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s43494-021-00064-0>
- Smith, S. D. (2020). *Outcome of Training Parents of Children with Autism Spectrum Disorders to use Antecedent-Behavior-Consequence Charts* [doctoral dissertation, University of Houston].
- Thompson, R. H., & Borrero, J. C. (2011). Direct observation. *Handbook of applied behavior analysis*, 191-205.



- Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Bruzek, J. (2008). Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior analysis in practice, 1*(1), 16-23. <https://doi.org/10.1007/BF03391716>
- Vollmer, T. R., & Iwata, B. A. (1992). Differential reinforcement as treatment for behavior disorders: Procedural and functional variations. *Research in Developmental Disabilities, 13*(4), 393- 417. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(92\)90013-V](https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90013-V)
- Winborn, L., Wacker, D. P., Richman, D. M., Asmus, J., & Geier, D. (2002). Assessment of mand selection for functional communication training packages. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(3), 295-298. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-295>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., . . . Schultz, T. R. (2013). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill: Autism Evidence-Based Practice Review Group, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.
- Zarcone, J. R., Iwata, B. A., Smith, R. G., Mazaleski, J. L., & Lerman, D. C. (1994). Reemergence and extinction of self-injurious escape behavior during stimulus (instructional) fading. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(2), 307-316. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-307>

## PRIKAZI I PRILOZI

Milica Andevski  
Odsek za pedagogiju  
Filozofski fakultet, Novi Sad

DOI: <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.208-214>

Stanislava Marić Jurišin i Borka Malčić  
**SAMOPROCENA NASTAVNIČKE PROFESIJE U  
SAVREMENOM OBRAZOVNOM KONTEKSTU**

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, 2022.god.

Iako se susrećemo sa brojnim naučnim studijama, analizama, razmišljanjima, tumačenjima, psihološkim, sociološkim, pedagoškim istraživanjima koja se bave nastavnim procesom i nastavnikom, ipak čini se, da dubinski slojevi ličnosti nastavnika izmiču svakoj eksplikaciji jer se dotiču suštinskih, skrivenih istina o postojanju uopšte... Upravo, po ovoj tankoj liniji svega što je o nastavniku napisano i izrečeno i velike tajne ovog poziva i profesije, vešto nas vode autorke **dr Stanislava Marić Jurišin i dr Borka Malčić**, svojom monografijom *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Monografija predstavlja lični izraz, refleksiju, kritičku analizu autorki iz diskursa savremenog, pluralističkog obrazovnog konteksta. Svoju studiju autorke su potkrepile opsežnom domaćom i stranom literaturom, bibliografskim jedinicama širokog društveno-humanističkog prostora, sa više desetina priloga internet linkova, referencama na stranom jeziku, od klasičnih autora filozofije, psihologije, pedagogije, sociologije, etike, pa do autora savremene epohe, postmoderne, do najsavremenijih.

Svoja razmišljanja i analize autorke su počele intrigantnim pitanjima: *Ko je nastavnik? Šta ga definiše i opisuje? Da li je praktičar, stvaralac ili kreator? Da li se njegova delatnost svodi pod profesiju ili poziv?* U studioznom, misaono koherentnom i holističkom toku, autorke su analizirale brojne perspektive i dimenzije teorijskog pristupa globalnim promenama konteksta i okruženja u kojima nastavnik danas deluje. Autentičnim i opsežnim empirijskim pristupom tražile su odgovore vezane za samoprocenu nastavnika, njihovu percepciju samoeфикаsnosti, autonomije i refleksije profesionalnog delovanja koje danas nosi predznak novih, kvalitativno drugačijih orijentacija, vizija, paradigmi... U tom smislu, ova studija pomaže pedagoškim poslenicima u tome na koje koncepcije obrazovanja da se oslone, kako da se „opreme“ za suočavanje sa promenama u savremenom svetu, kako da oblikuju i razviju modele posebno u pro-

storu poučavanja i učenja, kako da ostvare intelektualnu autonomiju ličnosti, da naglase potrebu za kritičkom i refleksivnom orijentacijom u obrazovanju...

Društvenim promenama i reformom obrazovnog sistema u Srbiji, autorka **dr Stanislava Marić Jurišin** bavila se u poglavlju studije analiziranjem pitanja *Čime se danas meri kvalitet u obrazovanju?* Kako se obrazovanje danas smatra primarnim instrumentom ostvarivanja razvoja društva i čoveka, autorka analizira činjenice permanentne transformacije obrazovanja koje često ne prate pedagoške premise. Autorka upozorava, da je danas u obrazovanju prisutna nehumana potrošačka ideologija, sa dominacijom kvantitativne paradigme koja znanje postvaruje u robu kojom se manje ili više uspešno trguje, bez ikakvog oslanjanja na iskustva i preporuke humanističke pedagogije... Konceptualizaciju politike obrazovanja autorka posmatra analizom brojnih parametara reforme obrazovanja u koje spadaju i deskriptori Evropskog kvalifikacionog prostora koji snažno boje pedagoški kontekst našeg sistema vaspitanja i obrazovanja, menjaju očekivanja ali i odgovornost kako onih koji poučavaju tako i onih koji uče i spremaju se za efikasno individualno i socijalno delovanje. Među brojnim, često sukobljenim, neadekvatnim faktorima koji determinišu obrazovnu politiku, često temeljenu na diskutabilnim vrednostima, vrednosnim orijentacijama i paradigmama, autorka dr Stanislava Marić Jurišin postavlja brojna pitanja o razlozima koji ometaju stvaranje uslova za realizaciju ciljeva definisanih obrazovnim strategijama i koncepcijama. Autorka kritički promišlja značajne osobenosti reforme obrazovanja u Srbiji sprovedene nakon 2000. godine, koje daju prednost kvantitetu u odnosu na kvalitet u pedagoškom prostoru delovanja i često zanemaruju osnovne principe demokratičnosti – *uvažavanje i participaciju*. U kontekstu ovih propusta, nastavljaju se dalekosežnije posledice neuspeha reforme, koje se odnose na njene najvažnije nosioce – *nastavnike* – njihove lične paradigme, vrednosne orijentacije, unutrašnju motivaciju, sposobnost samoprocene, samorefleksije, autonomiju i samoefikasnost. Autorka sa sumnjom posmatra normativno-šablonski pristup intencijama u obrazovanju, obojen neskladom između „implicitnih“ i „eksplicitnih“ teorija pojedinaca, njihovih „teorija o akciji“ i „teorija u akciji“, sa rezignacijom posmatra prihvatanje promena na deklarativnom nivou i ističe da do stvarnih, željenih promena neće doći na delatnom, praktičnom nivou ukoliko one nisu u skladu sa ličnom, implicitnom pedagogijom nastavnika, sa dubljom spoznajom njegovih uverenja, stajališta, vrednosti, njegovim autentičnim pedagoškim kredom...

S obzirom da se proces učenja ne završava okončanjem formalnog obrazovanja nego se nastavlja tokom čitavog života, značaj i ulogu *Celoživotnog učenja i profesionalnog razvoja u nastavničkoj profesiji*, analizira **dr Borka Malčić**. Autorka pravi distinkciju između pojmova: permanentno obrazovanje, obrazovanje odraslih i celoživotno učenje i daje brojne definicije vezane za razumevanje, preispitivanje, dimenzioniranje i primenu koncepta celoživotnog učenja, institucionalnog, formalnog, neformalnog, informalnog obrazovanja i učenja. Celoživotno učenje posmatra kao „kišobran organizaciju“, polemise sa njegovim *elementima* i *benefitima*, i smatra da celoži-

votno učenje nije neuhvatljiv ideal, nego stvarnost 21. veka, koja se kod pojedinaca manifestuje snažnom potrebom za permanentnim *profesionalnim razvojem*. Autorka studiozno obrazlaže tradicionalni (transmisioni) model profesionalnog razvoja nastavnika i suprotstavlja mu savremen pristup profesionalnom razvoju kao dugoročnom, kontinuiranom procesu baziranom na modelu konstrukcije, implementacije, praćenja promena, znanju koje trasira put ka refleksivnom praktičaru. Posebnu pažnju autorka daje modelima, faktorima, fazama profesionalnog razvoja nastavnika koji su brojni, dinamični, razvojno procesuirani, promenljivi s obzirom na obrazovni kontekst. Sve ovo otvara nova saznanja i perspektive u teoriji i praksi nastavnika, kojima autorka dodaje i univerzalne karakteristike efikasnog profesionalnog razvoja, a to su: svest nastavnika o potrebi i neophodnosti razvoja i promene, podsticajno okruženje i značaj povratne informacije, evaluacije i refleksije tokom aktivnosti profesionalnog razvoja.

Inspirativno, obuhvatno, kritički i znalački autorke su menjale fokus svojih razmatranja prateći brojne teme vezane za rad nastavnika: *Nastavnička samoprocena, Nastavnička refleksija, Nastavnička samoefikasnost, Nastavnička autonomija*. U kontekstu ovih značajnih dimenzija autorke problematizuju, analiziraju, trasiraju ulogu nastavnika od koga se očekuje da razume rastuću složenost svoje profesije, promene u svakodnevnim događanjima škole, nastave, poučavanja i učenja. Autorka **dr Stanislava Marić Jurišin** u kontekstu zahteva veka u kome živimo, promišlja permanentno učenje i usavršavanje, profesionalni razvoj nastavnika kao imperativ *društva znanja*. Samoprocena predstavlja proces kojim nastavnici donose sud o adekvatnosti, efektivnosti i efikasnosti vlastitog znanja, realizovane prakse, posedovanja pedagoških veština u cilju samounapređivanja, osveščivanja vlastitih prednosti i ograničenja, jačanja kolegijalne interakcije, samousmerenog učenja, ličnog i profesionalnog razvoja, razvoja institucije u kojoj rade. U monografiji se detaljno obrazlažu *komponente, karakteristike i strategije nastavnikove samoprocene* kao i sama *potreba nastavnika za samoprocenom* profesije. Autorka studiozno analizira samoprocenu nastavnika kao konstantan proces (samo)kritičkog razmišljanja i permanentnog razmišljanja o tome šta je dobro uradio/la, na koji način može da unapredi sopstvenu praksu i celokupan rad škole, okruženje za učenje, komunikaciju sa učenicima, različite nastavne strategije i tehnike, kako bolje da upozna vlastiti predmet i pedagoška umeća posredovanja onima koji uče...

Produblјivanje ovih pitanja i dilema nastavlja se kroz analizu *refleksije i refleksivne prakse nastavnika*, kao i *njegove samoefikasnosti* koju iscrpno promišlja autorka **dr Borka Malčić**. Egzistencijalna stvarnost traži od nastavnika stalnu primenu znanja, ali i procenu i refleksiju primenjene prakse kao neophodnog konstrukta profesionalnog razvoja nastavnika, promišljanja praktičnog iskustva sa ciljem razvoja i unapređenja prakse. Svoj svakodnevni rad nastavnik prati brojnim pitanjima: koliko sam postigao do sada; gde se nalazim u odnosu na cilj; šta je krajnji cilj na koji želim da stignem? Epistemologija refleksivne prakse, prema analizama različitih teorijskih polazišta i definicija autorke, počiva na povezanosti teorije sa praksom. Svoje lično, pro-

življeno iskustvo nastavnika, u suštini, stalno upoređuje sa opšteprihvaćenim postavkama i znanjima. U tom smislu, nastavnik koji nosi laskavi epitet refleksivnog praktičara u stalnom je procesu preispitivanja i ocenjivanja sopstvene prakse sa ciljem njenog unapređenja i profesionalizacije. Autorka iznosi komponente nastavničke profesije kao i modele refleksivne prakse analiziranjem brojnih autora (Djui, Šon, Kolb, Bartlet, Brukfeld, Kovan, Lonman, Vidović). Nastavnik – refleksivni praktičar je najvredniji i najvažniji činilac škole, koji svoje (samo)refleksivne relacije ostvaruje najpre sistematskim ispitivanjem sebe, svog rada, ali je i u stalnim relacijama sa kolegama, sa učenicima, okruženjem. On realizuje nastavu koja nije samo „ritualizovana“, nego je oblikovana sintezom njegovih teorijskih znanja sa savremenim društvenim zahtevima i svakodnevnim situacijama i kontekstima sa kojima se sreće. Poštujući sa jedne strane određenja struke, a sa druge strane negovanjem samostalnosti, slobode u planiranju i realizovanju svoje prakse, nastavnik, refleksivni praktičar, postaje alternativa tradicionalnom nastavniku.

Pored refleksije, refleksivnog razmišljanja, činjenica je da nastavnici rade sa znanjem koje se stalno uvećava i u okruženju koje se stalno menja. Stoga se, u kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika potencira koncept *nastavničke samoeфикаsnosti* koji, prema nalazima autorke **dr Borke Malčić**, predstavlja procenu nastavnika o sopstvenim sposobnostima organizovanja i izvršavanja akcija potrebnih za ostvarivanje ličnih ciljeva. Težnja nastavnika za unapređenjem vaspitno-obrazovne prakse u školama, često se zasniva na ideji kojom nastavnik potkrepljuje važnost svojih ličnih kompetencija i značaj realizacije zacrtanih ciljeva. Samoeфикаsnost prati uverenja nastavnika da korišćenjem sopstvenih potencijala ostvare što bolje ciljeve u različitim oblastima, ogleda se u njihovoj veri da mogu uspešno da se nose sa različitim izazovima u praksi, da mogu pozitivno da utiču na ishode učenja, na kapacitet i učinak rada učenika. Nastavnička samoeфикаsnost je višedimenzionalna, prati rad nastavnika kako u kontekstu učionice tako i u širem školsko-organizacijskom prostoru. U ovom poglavlju studije autorka analizira *izvore* samoeфикаsnosti nastavnika kao i *instrumente za procenu* samoeфикаsnosti nastavnika, polemize sa brojnim, različitim faktorima, njihovim značenjima i primenom u različitim obrazovnim kontekstima. Bez obzira na neke otvorene i nerešene dileme, značaj samoeфикаsnosti nastavnika za njegov razvoj ne dovodi se u pitanje, tako da samoeфикаsnost nastavnika može da bude prediktor njegovog uspeha u profesionalnom razvoju. Štaviše, autorka ističe povratni ciklus konstrukta samoeфикаsnosti – naime, početno veće uverenje nastavnika o samoeфикаsnosti dovodi do stvarnog povećanja njegove samoeфикаsnosti, što direktno utiče na novo uvećanje samoeфикаsnosti ... i tako u krug ... sve u jačanju spoznaje da ovaj konstrukt postaje kritična komponenta profesionalnog rasta i razvoja nastavnika, da implicitno i eksplicitno uvećava njegovu percipiranu (samo)efikasnost.

Analize *nastavničke samoprocene, refleksije i samoeфикаsnosti*, inicirale su novo poglavlje monografije, u kome je **dr Stanislava Marić Jurišin** analizirala pojam, definicije, aspekte, karakteristike *nastavničke autonomije*, kao opšte usmerenosti

oslobađanja čoveka u njegovom samoopredeljenju, izgradnjom samosvesti, kritičkog prevladavanja heteronomnih vrednosti koje predstavljaju izraz potčinjenosti. Sve ovo značajno je zbog prihvatanja različitih uloga koje nastavnik ima u učionici, uloge savetnika, moderatora, voditelja, facilitatora, organizatora, saradnika. Kreiranje obrazovnih politika i ostvarivanje navedenih uloga u velikoj meri je determinisano stepenom autonomije nastavnika u školi. Implicitnim porukama antorka pledira *refleksivni stav* nastavnika prema autonomiji koja jača lični izbor i osećaj pripadnosti, slobodu samoupravljanja, međuzavisnost, samoodređenje, interpersonalni proces ličnog izbora, promociju povezanosti i saradnje, sposobnost *kritičkog* samostalnog razmišljanja kako u svetu u kome živi tako i u školskom kontekstu, poverenja i uvažavanja, slobode eksperimentisanja sopstvenim idejama, konfrontaciju argumenata i ideja, uvažavanje raznolikosti pojedinaca – nastavnika i učenika. Aspektima nastavničke autonomije autorka daje širu, holističku dimenziju i analizira ih u kontekstu – *opšte autonomije*, ali i autonomije u odnosu na *kurikulum*, autonomije koja može da bude *individualna i institucionalna*. Autonomija obuhvata didaktičko-pedagošku dimenziju nastavnikovog rada, evaluaciju ishoda, kao i pedagošku slobodu nastavnika da opravda svoju praksu i intencije. Autonomiju nastavnika dr Stanislava Marić Jurišin posmatra i u sprezi sa relevantnim konstruktima među kojima se ističu: *saradnja, motivacija, profesionalizam, osnaživanje nastavnika, profesionalne kompetancije*. Izuzetna **potreba nastavnika za autonomijom** uslovljena je činjenicom da oni moraju i treba da odgovore visokim zahtevima koje pred njih postavljaju učenici, škola i celokupno okruženje. Svojom autonomijom, nastavnici u suštini, opravdavaju i samu svrhu obrazovanja, koja se ne reflektuje u razvoju obeležja koja će pojedinca učiniti sličnim drugima, nego u obezbeđivanju sposobnosti kojima će on etablirati postojanje i izražavanje autentičnih, ličnih obeležja. Pojam autonomije, preciznije intelektualne autonomije nastavnika, autorka implicite povezuje sa konceptom doživotnog učenja, promenljive prakse nastavnikovog delovanja, koji autonomijom snažno preuzima odgovornost vlastitog delovanja. Sve ovo otvara nova saznanja i perspektive u pedagoškoj i didaktičkoj teoriji i praksi kojima se, prema uverenju autorke, mogu podržati napredni tokovi profesionalne i lične integracije nastavnika.

Pored teorijskih analiza, studija *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*, sadrži i vredne empirijske nalaze koji prate mogućnosti profesionalnog razvoja nastavnika iz diskursa *socijalno-kognitivne teorije* Alberta Bandure. Ova teorija polazi od ideje o ljudskoj agensnosti koja pretpostavlja model trijadičnog reciprociteta čovekovog delovanja, koje je različitog intenziteta, realizuje se između ponašanja pojedinaca, intrapersonalnih (unutrašnjih faktora pojedinca) i uticaja spoljašnje sredine na pojedinca, a manifestuje se kroz intencionalnost, promišljenost, samoreaktivnost i samorefleksivnost pojedinca. Autorke, **dr Stanislava Marić Jurišin i dr Borka Malčić**, empirijski su sagledale značaj i ulogu nastavnika u nastojanjima za realizacijom kvalitetne nastave u okviru koje se teži razvijanju svih potencijala učenika. Svoje istraživanje autorke su posvetile traganju za odgovorima na iza-

zovna i složena pitanja nastavničke samoprocene svoje profesije i poziva, njihove percepcije samoeфикаsnosti, autonomije i refleksije kao i njihovih međusobnih uticaja i povezanosti indukovanih posebno na samoprocenu nastavničke profesije. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici visoko percipiraju svoju autonomiju i refleksiju, odnosno pokazuju visoke skorove na subskalama za merenje samoprocene, samoeфикаsnosti, autonomije i refleksije, što implicitno indukuje i njihovu spremnost za profesionalni razvoj, usavršavanje, (re)definisanje sadržaja i oblika svog rada, evaluaciju rezultata. Ove vredne istraživačke nalaze autorke su ukrstile sa preporukama – unapređenje inicijalnog obrazovanja nastavnika, osnaživanje mladih nastavnika u procesima oblikovanja profesionalnog identiteta, razvijanje „mekih veština“ – samoprocene, samorefleksije, samoeфикаsnosi, veština koje treba posebno ugrađivati u modele reforme školstva, sposobnosti koje će uvažavati bogatstvo iskustava refleksivnog nastavnika kao i prihvatanje činjenice da su promene i učenje sastavni deo ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika tokom čitave njegove karijere. „Meke veštine“ u sebi implementiraju znanje i obrazovanje koje će artikulirati kritički pristup oblikovanja autentičnosti nastavnika u igrama stalnih promena, dozvoliti mogućnosti emancipacije i intelektualne autonomije u razmišljanjima iz diskursa pluralističke scene nastavnikove stvarnosti.

Samoprocena, autonomija, refleksija su, prema nalazima **dr Stanislave Marić Jurišin i dr Borke Malčić**, neophodne za razumevanje i (re)organizovanje načina na koji nastavnici razmišljaju o procesu vaspitanja i obrazovanja. Na posebno kreativan i originalan način autorke su promišljale pitanja kojima nastavnici mogu proveriti svoj refleksivni i samorefleksivni pristup sopstvenim profesionalnim postupcima npr: zašto postupam onako kako postupam, kako sopstvenim interakcionim ponašanjem da utičem na učenike? Odgovori koje dobijamo ovom monografijom ukazuju da kako samostalno, tako i timski analiza situacije, omogućava nastavniku rasterećeno, multiperspektivno približavanje kompleksnosti didaktičkih procesa. Važna je njegova spoznaja da razvijanje i jačanje kulture samoprocene podrazumeva i zahteva saradnju, interaktivnost, timski rad, otvorenost za povratne informacije, spremnost na preispitavanje vlastitog rada i učinka, ali i rada škole. Autorke se zalažu za kritičko, refleksivno razmišljanje kao obuhvatni pojam za sve oblike kontrole i optimalizacije razmišljanja nastavnika, i u skladu sa tim, plediraju samostalno, društveno, interaktivno, informatički-umreženo, samorefleksivno, autonomno razmišljanje, koje pomaže kako onima koji poučavaju, tako i onima koji uče. Sve ovo, prema nalazima autorki, treba da osnaži nastavnike u oblikovanju i artikulisanju kritičkog pristupa u igrama stalnih promena kojima je izložen. Samoprocena i refleksija su neophodni alat, tehnike kojima nastavnici odgovaraju na složene diskurse koji su utkani kako u naše obrazovno iskustvo, tradiciju tako i u inovacije koje i same, često nastaju iz diskontinuiteta stalnih promena razmišljanja i paradigmi.

Snažne i opominjuće komentare i analize autorke su predstavile kako u terijskom, tako i u empirijskom delu monografije koja reflektuje polemička pitanja *Da li su i kome nastavnici važni?* Ovom vrednom studijom autorke nas stalno podsećaju da

su nastavnici važni, da nastavnički poziv određuje često i smisao i značaj njegovog bitisanja, same egzistencije, da nastavnička profesija nije puko sredstvo, instrument izvršavanja nekih spoljašnjih, „dodeljenih“ ciljeva (slepo odgovaranje na zahteve tehničkog razvoja, racionalizacije, institucionalizacije društva). Kritičkim tonom (samo)osvešćivanja putem samoprocene, refleksije autorke plediraju humanu nastavničku akciju sa odlukama i vrednostima koje će biti izraz stvarnih, iskrenih nastojanja u korist odmerenog odnosa onih koji poučavaju i onih koji uče, u korist odmerenog odnosa pojedinca i društva. Autorke **dr Stanislava Marić Jurišin** i **dr Borka Malčić** osvetljavaju svojom studijom *koliko je i zašto važan* društveni značaj nastavnika za kvalitetno vaspitanje i obrazovanje i u toj refleksiji snaže nastavnike u uverenju da su *bitni kako sebi tako i drugima*.

U osvešćivanju, mnogih pitanja i dilema autorke su se u svojoj studiji pozivale na iscrpne nalaza brojnih istraživača i mislilaca. Ipak, ostaje snažna poruka autorki, da mnogi pedagoški problemi koji se tiču dubinskih slojeva autonomije, refleksije, samoprocene, komunikacije, interakcije, međuljudskih susreta i odnosa u savremenom obrazovnom kontekstu... i posle svega iskazanog, opisanog, istraženog izmiču svakoj eksplikaciji jer se dotiču suštastvenih, najtananijih istina o bitisanju uopšte. Otuda, posle svega iskazanog i opisanog, objašnjenog i nagoveštenog, ostaje utisak kao da nešto bitno i osobeno još nije izrečano i treba da se pretražuje. Suočavanje sa problemima kojima se ova monografija bavi, otežava nastojanje da se racionalnim diskursom odgovori na pitanja koja ponekada izmiču studioznom, analitičkim, merljivim naučnim raspravama, a mogu se naći u svakodnevnom iskustvu senzibilisanih nastavnika ili u književnim delima, na koja se autorke pozivaju, citirajući F.M. Dostojevskog: „*Moć je data samo onima koji se usude*“.

Pitanja o tome da li postoji siguran put ka osvetljavanju pretpostavki o ljudskoj prirodi, o obrazovnom procesu, o shvatanju znanja pa u skladu sa tim i oblikovanju neophodnih kompetencija, još uvek su otvorena u smutnom, nesigurnom, vremenu egzistencije današnjeg čoveka. Autorke **dr Stanislava Marić Jurišin** i **dr Borka Malčić**, takođe opominju da nema konačnih odgovora na pitanja kojima se monografija *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu* bavi, ali istovremeno, ohrabruju sve pedagoške poslenike, učenike, studente i druge aktere obrazovanja i društva u celini, da ne odustanu, da dalje razmišljaju i tragaju za boljim odgovorima, da se samo, poput autorki studije, *usude...*



**ČASOPIS  
PEDAGOŠKA STVARNOST  
PEDAGOŠKOG DRUŠTVA VOJVODINE  
I FILOZOFSKOG FAKULTETA U NOVOM SADU**

## **UPUTSTVO AUTORIMA**

Časopis *Pedagoška stvarnost* objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji.

Časopis *Pedagoška stvarnost* objavljuje radove sa najviše četiri koautora. Ukoliko rad sadrži više od dva koautora, potrebno je u odvojenom dokumentu priložiti pojedinačni doprinos svakog autora. Ukoliko radovi nisu napisani u skladu sa Uputstvom za autore, nakon tehničke provere, radovi se vraćaju autorima na ispravku, pre procesa recenziranja.

### **Etičke norme objavljivanja**

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju *Izjavu autora* kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

### **Dostavljanje radova**

Radovi se dostavljaju isključivo preko platforme časopisa: <http://pedagoska-stvarnost.ff.uns.ac.rs/index.php/ps>. Potrebno je pripremiti odvojene dokumente za predaju:

- 1) Naslovna strana sa afilijacijom autora, adresom autora i elektronskom adresom autora. (u nastavku je pojašnjenje)
- 2) Rad (članak) bez podataka o autorima. Na prvoj stranici rada sastaviti apstrakt sa 5 ključnih reči na srpskom jeziku. (u nastavku je pojašnjenje)

### **Jezik rada**

Radovi se prilažu i objavljuju na: srpskom jeziku (koristi se latinično pismo), jezicima koji se koriste u zvaničnoj upotrebi u Vojvodini ili na engleskom jeziku.

## Recenziranje i objavljivanje

Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ispunjavaju standarde časopisa biće poslani na recenziju. Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Nakon toga, autori dobijaju informaciju o odluci redakcije. U zavisnosti od odluke redakcije, radovi mogu biti odmah prihvaćeni, mogu se vratiti na korekciju ili mogu biti odbijeni. U sva tri slučaja autori dobijaju uvid u recenzije svog rada.

Rad može biti prihvaćen uz dve pozitivne recenzije. Ukoliko rad bude procenjen sa jednom pozitivnom i jednom negativnom recenzijom, rad se šalje na recenziju kod trećeg recenzenta. Takođe, u slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta.

Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor/koautori svoje izmene unesu crvenom bojom u rad i u posebnom dokumentu upoznaju redakciju sa izmenama koje su unete (Prilog: *Odgovor recenzentima*). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

## Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa proredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Tekst treba izravnati sa obe strane (“justify”). Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane u donjem delu stranice centrirano.

## Pisanje rada

Rad bi trebalo da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize trebalo bi uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Svaki pasus trebalo bi da bude uvučen 1,5cm. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo podnaslova, trebalo bi da se pišu kurzivom, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi.

## NASLOVNA STRANA

Naslovna strana se šalje odvojeno, kao poseban dokument. Trebalo bi da sadrži sledeće informacije:

- u levom uglu se piše ime autora podebljanim slovima, u narednom redu afilijacija (fakultet), u narednom redu univerzitet i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Za svakog koautora (ako ih ima) na isti način se pišu ovi podaci, jedno ispod drugog. Iza imena autora za korespondenciju trebalo bi navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu tog autora.
- nakon toga piše se naziv rada podebljanim velikim slovima, centrirano. Ukoliko je rad nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta ili sadrži rezultate nekog drugog istraživanja, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu ili istraživanju. Za fusnote se koriste arapski brojevi od 1 pa nadalje.

### *Apstrakt*

Pre osnovnog teksta rada, ispod naslova, sledi apstrakt.

Apstrakt se piše na jeziku osnovnog teksta u jednom paragrafu, veličinom fonta 12, kurzivom. Prvi red je uvučen (1,5cm).

Apstrakt bi trebalo da bude dužine od 150 do 250 reči, strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Apstrakt ne bi trebalo da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Ispod apstrakta, red razmaka, sledi do 5 ključnih reči sa naslovom *Ključne reči* na jeziku rada (kurzivom, uvučen red 1,5cm).

Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti apstrakt na engleskom jeziku. Nakon zaključka rada a pre literature potrebno je priložiti ponovo imena autora, afilijacije na engleskom jeziku (na isti način kao na srpskom), naslov (podebljanim velikim slovima), apstrakt (kurzivom) i ključne reči, formatirane na isti način kao na srpskom jeziku.

Ukoliko je rad na engleskom jeziku, potrebno je priložiti prošireni rezime (do 1000 reči) na srpskom jeziku.

## **Tabele, grafikoni i slike**

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsekutivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod tabele ili grafikona.

## Tabele

Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tabele treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1

*Korelacije između ispitivanih varijabli*

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

*Napomena: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$*

## Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

## Rezultati statističke obrada

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku:  $t(253) = -14.23$ ,  $p < .001$ . Treba navoditi manji broj konvencionalnih  $p$  nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer,  $r$ ,  $\alpha$ ) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

## Fusnote i skraćenice

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

## Literatura

Sve navedene reference u tekstu, moraju biti u spisku literature koja treba da je u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćena „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćena „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

### Spisak korišćene literature

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Piše se pod naslovom Literatura, podebljano i centrirano, nakon apstrakta na engleskom. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Font je veličine 12, a oblik navoda “viseći” (Hanging) na 1,5cm, kao u sledećim primerima.

### Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

## Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

## Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćenica „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

## Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

## Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

## Zvanična dokumenta

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

*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

**ПЕДАГОШКА стварност** : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредници Бојана Перић Пркосовачки и Оливера Кнежевић Флорић. Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522

## **PRETPLATA/CENOVNIK ZA 2022.**

Ukoliko želite da postanete član Pedagoškog društva Vojvodine i/li da se pretplatite na časopis “Pedagoška stvarnost”, možete izabrati paket godišnje pretplate na časopis ili paket članstvo u Pedagoškom društvu Vojvodine sa pretplatom na časopis.

Sve informacije o članstvu i pretplati možete pronaći preko linka do sajta <https://www.pedagoskodrustvovojvodine.edu.rs/pedagosko-drustvo-vojvodine/>

ili formulara [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDGWCj-  
qc9Qa3R51bxbyBTf8wIcd8f4ajNRAJTL00J8Y4kOQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDGWCj-qc9Qa3R51bxbyBTf8wIcd8f4ajNRAJTL00J8Y4kOQ/viewform)