

01

PEDAGOŠKA
STVARNOST

NOVISAD 2023



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. LXIX	Godišnji broj 1	Str. 1–144	2023.

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: pedagoskastvarnost@gmail.com

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. Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice

PEDAGOŠKA STVARNOST

ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

PS God. LXIX Br. 1 Str. 1–144 Novi Sad 2023.
UDK 37 eISSN 2620-2700 ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

Strana

POGLEDI I MIŠLJENJA

- Ruža Jeličić: Djeca bez adekvatne roditeljske ljubavi.....3
Tamara Radovanović: Socijalne kompetencije dece kroz prizmu teorijskih
(ne)podudarnosti 15
Gordana Vilotijević Dautović, Milica Plazačić, Bojana Marković: Efekti pasivnog
pušenja na zdravlje dece – mere prevencije i etička analiza.....30

PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE

- Carol Ann Lloyd: Dreaming at school: a qualitative depth psychological research
project on sharing dreams 42

VASPITNO-OBRAZOVNI RAD ŠKOLE

- Draga Gajić: Rodno odgovorno obrazovanje: slučaj Bosne i Hercegovine 56

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

- Anja Gajić Primena komunikatora u podučavanju dece sa autizmom funkcionalnoj
komunikaciji 74
Daniela Tamaš, Renata Škrbić, Ivana Matić, Nikolina Vignjević: Stavovi zaposlenih
u obrazovanju prema inkluziji učenika sa poremećajima iz spektra autizma..92
Jadranka Runcheva, Despina Sivevska: Students' opinions and views on inclusive
education 108

OBRAZOVANJE ODRASLIH

- Marija Tomić: Evaluacija rezultata i procesa pedagoško-andragoškog rada..... 120

CONTENTS

VIEWS AND OPINIONS

- Ruža Jeličić: Children without adequate parental love..... 3
- Tamara Radovanović: Children's social competence through the prism of theoretical (in)consistency 15
- Gordana Vilotijević Dautović, Milica Plazačić, Bojana Marković: Effects of passive smoking on children's health - prevention measures and ethical analysis 30

PRE-SCHOOL EDUCATION

- Carol Ann Lloyd: Dreaming at school: a qualitative depth psychological research project on sharing dreams 42

SCHOOL AND UPBRINGING

- Draga Gajić: Gender-responsive education: case of Bosnia and Herzegovina 56

INCLUSIVE EDUCATION

- Anja Gajić: The use of communication devices in teaching kids with autism functional communication skills 74
- Daniela Tamaš, Renata Škrbić, Ivana Matić, Nikolina Vignjević: Attitudes of employees in education towards the inclusion of students with autism spectrum disorders 92
- Jadranka Runcheva, Despina Sivevska: Students' opinions and views on inclusive education 108

ADULT EDUCATION

- Marija Tomić: Evaluation of results and process of pedagogical and andragogical work 120

POGLEDI I MIŠLJENJA

Ruža Jeličić¹
Politehnička škola
Subotica

Primljen: 19.12.2022. godine
Prihvaćen: 29.06.2023. godine
UDC: 37.018.2:159.922.7
DOI: 10.19090/ps.2023.1.3-14
Stručni naučni rad

DJECA BEZ ADEKVATNE RODITELJSKE LJUBAVI

„Želim da moji roditelji budu brižni, da se brinu za mene, da me ljuljaju, da me maze, da me hrane, da me vole... Pa, trebaju mi takvi roditelji.”
Jasminka Petrović „Hoću kući!”, str. 30

Apstrakt

Roditelji su izvorište sustava vrijednosti svakoga djeteta, oni predstavljaju oslonac u svim onim životnim situacijama u kojima se djete nalazi. Bilo da je riječ o sretnim ili tužnim situacijama, roditelji su ti koji podupiru, hrabre, kritiziraju, usmjeravaju itd. Gledaju li se roditelji iz perspektive djeteta, oni za njega predstavljaju „obrazac“ po kojemu će djelovati. Narušenošću roditeljske kohezivnosti dijete gubi taj „obrazac“ preko kojega je trebalo djelovati. U ovom radu primarni naglasak će biti na djeci koja odrastaju bez odgovarajuće roditeljske ljubavi, djeci koja na određeni način imaju drugačiji put odrastanja, sazrijevanja i izgradnje sebe kao ličnosti. Za djecu u situacijama narušene obiteljske kohezije organizirane su radionice „Ljubav u mraku” u suradnji s Centrom za socijalni rad u Subotici s ciljem da im se pruži podrška i poticaj da dublje prouče i osvijeste utjecaj roditelja, da vide i dožive svoje roditelje i odrastanje na potpuno novi način, da se oslobode unutarnje sabotaže, potisnute krivnje i srama. Ovaj rad bavi se ozbiljnim pitanjem: ako se dijete ne može osjećati voljeno od roditelja i nosi ožiljke na duši, kako se može osjećati sigurnim, prihvaćenim i vrijednim u velikom svijetu?

Ključne riječi: dijete; roditelj; roditeljska ljubav; lažno ja; očekivanja roditelja

¹ ruzajelicic12@gmail.com

Uvod

Obitelj je osnovna ljudska stanica s kojom počinje civilizacija. Obitelj bi trebala biti zajednica ljudi koji su se našli u slobodi i ljubavi u želji da imaju potomstvo koje će se odgajati u ljubavi i slozi. Međutim, živimo u vremenu promjene roditeljskih uloga u obitelji. Roditelji, nesigurni u sebe, teško nalaze međusobno zajednički jezik. Ne mogu postići ravnotežu u obitelji, prema djeci se odnose ravnodušno, neiskreno, zbunjeno, ambivalentno i s deficitom pažnje, razumijevanja i ljubavi. U procesu roditeljstva poučavaju se vještine transformacije i rasta, prateći razvoj i rast djeteta. Biti roditelj jedna je od najzahtjevnijih uloga, što znači stajati negdje u pozadini i navijati za svoje dijete s puno ljubavi, razumijevanja i strpljenja od srca. Također, biti roditelj znači stvarati, podržavati i pružati riječi podrške kada je to potrebno. Roditelji moraju biti pokretačka snaga i energija kako bi osnažili ono najbolje u djetetu. Roditelji se moraju stalno preispitivati i rasti. Roditelje možemo metaforički predstaviti kao lidere koji odgajaju uspješne i dobre ljude; lidere koji su spremni prepoznati i podržati talente svoje djece te ih voditi ne samo motivacijskim riječima već i svojim primjerom. Biti lider ne znači kontrolirati već usmjeravati dijete da jednog dana bude najpotpunija i najbolja verzija sebe.

Djeca se rađaju kao potpuno čiste duše, iako su osjetljiva i empatična prema emocijama svojih roditelja. Već u fetalnom razdoblju preuzimaju strahove i traume svojih roditelja. Vrlo brzo primijete kada su neželjeni i/ili nevoljeni. Djeca su poput holografskih otisaka svojih roditelja i predaka. Često preuzimaju negativna uvjerenja roditelja, obitelji i sredine u kojoj odrastaju te od malih nogu stvaraju život u skladu s tim. Roditelji često griješe odgajajući svoje dijete prema kriterijima koji im odgovaraju. Ako je dijete zanemareno, usamljeno, pod stalnim pritiskom, kod djeteta može postojati osjećaj ogorčenosti, napuštenosti i tuge. Kako bi dijete izraslo u zrelu i samouvjerenu osobu potrebna mu je velika podrška, a prije svega bezuvjetna ljubav, razumijevanje i suosjećanje roditelja. Navedeno potvrđuju i ispovijesti djece koja su redoviti posjetitelji Centra za socijalni rad u Subotici i koja su sudjelovala u radionicama „Ljubav u mraku” koje su organizirane sa ciljem da im se pruži podrška i poticaj da dublje prouče i osvijeste utjecaj roditelja, da vide i dožive svoje roditelje i odrastanje na potpuno novi način, da se oslobode unutarnje sabotaže, potisnute krivnje i srama.

Radionice su bile namijenjene djeci od 10 do 15 godina koja su bila zlostavljana i zanemarivana od strane roditelja. Na temelju individualnih seansi, tehnika otpuštanja i iscjeljivanja traume, razgovora i korisnih savjeta terapeuta, djeci je pokazano da ne mogu promijeniti ono što se dogodilo, ali da mogu promijeniti svoju percepciju te način na koji promatraju i doživljavaju situaciju. Na taj način djeci je omogućeno da prihvate ono što im se dogodilo, da prošlost ostave u prošlosti, da budu istinski prisutni u sadašnjosti i da svjesno grade budućnost kakvu žele i zaslužuju. Djeca na radionicama imala su puno želja, ali podsvjesno nisu vjerovala da to zaslužuju jer su bila ljuta i ogorčena na roditelje, pa stalno nisu bila dovoljno dobra, lijepa, pametna, talentirana, uspješna za sebe i svijet. Na

radionicama je djeci objašnjeno da zamke uma mogu riješiti tako da se uzdignu do središta srca, a kada odatle promatraju i osjećaju svoj život, otvaraju svoj um novim perspektivama, dubljem razumijevanju i spoznaji da je sve upravo onako kako treba biti, da su sve njihove patnje njihovi dragocjeni učitelji i da su roditelji radili najbolje što su mogli i znali. Kod djece je odgovarajućim tehnikama bilo osviješćeno da ih roditelji nisu opteretili, već blagoslovili životom te da su sve lekcije i izazovi koje su dobili od roditelja zapravo smjernice prema njihovom pravom putu, odnosno prema njihovoj osobnoj svrsi i misiji.

Očekivanja roditelja

Vizija djeteta o njegovu mjestu u svijetu je oblikovana očekivanjima roditelja. Oni su prvi model prema kojem se dijete formira. Uvijek su u centru pažnje, jer dječje oči prate svaki njihov korak (Jerotić, 2017; Lovrinčević, 2012; Montessori, 2016). Za neke roditelje dijete je nježno, nevino, krhko i potrebna mu je pažnja i empatija da bi izraslo u lijepu osobu; za druge je dijete sebično, okrutno, manipulativno i može se pretvoriti u korisnu osobu samo ako mu se slome volja i nametne stroga disciplina (Gonzalez, 2012). Dijete se može odgajati da bude ono što roditelji žele da bude. S djetetom roditelji mogu steći poštovanje, ljubav i divljenje, uz njega se mogu osjećati snažno, sretno i ispunjeno (Juul, 2021).

U odnosu dijete-roditelj istovremeno se formira i djetetov odnos prema Ti, prema svijetu i prema vlastitom tijelu. Taj odnos je ontogenetska osnova „u svetu biti, jedno s drugim biti i u samome sebi biti“ (Jerotić, 2017). Posljedica kvalitetnog preživljavanja odnosa u koji je utkano puno ljubavi, razumijevanja i realnih očekivanja je stjecanje sigurnosti i povjerenja u stvarnost i kontinuitet svijeta, kao i razvoj pozitivno-integralnog Ja u djetetu (Jerotić, 2017; Tsabary, 2018). To je Ja koje je u stanju asimilirati i integrirati prijetnje koje dolaze izvana i one iznutra, kao što su strah, ljutnja, bijes itd. Kod djeteta koje se ne može nositi s negativnim iskustvima i očekivanjima koja dolaze od roditelja umjesto „normalnog Ja“, razvija se „Ja - iz nužde“, čije Ti – iskustvo karakterizira nesigurnost i bespomoćnost (Jerotić, 2017). Takvo dijete je ispunjeno dubokim osjećajem krivnje, bespomoćnosti, napuštenosti i izgubljenosti (Jerotić, 2017; Bak i Forvard, 2010).

Roditelji trebaju prilagoditi očekivanja ne samo djetetovom temperamentu i trenutnim okolnostima, već i dobi, razvojnim potrebama i potencijalima djeteta (Lovrinčević, 2012). Samouvjereni i smireni roditelji koji njeguju bliskost s djetetom prepoznat će iskrene želje i potrebe djeteta te će uspostaviti pravu mjeru autoriteta i postavljenih granica. Oni su usmjereni na praćenje djeteta, otvoreni prema njegovim potrebama, rado odgovaraju na njegova pitanja, a način discipliniranja usmjeren je na podržavanje dobrog ponašanja (Pentli, 2008). Na taj način djeca postaju osobe koje su emocionalno tople i stabilne, lako se uklapaju u društvo i dobro se snalaze u stresnim situacijama pronalazeći učinkovita rješenja. Takva djeca su sretna, stabilna i zadovoljna (Tsabary, 2018).

Nepouzđani, nesigurni i ambivalentni roditelji negativno utječu na prirodni proces integracije djetetovih vrijednosti (Jerotić, 2017). Služeći roditeljima kao lutka koja se vuče na jednu, pa na drugu stranu, dijete ne može steći adekvatnu predstavu o svojoj vrijednosti i značaju. Dijete prvo počinje mrziti sebe, a zatim projicira mržnju na svoje roditelje i cijeli vanjski svijet (Greenspan, 2013). Kada dijete primijeti da će ga jedan od roditelja prihvatiti samo ako ispuni njegova očekivanja i okrene se protiv drugoga, uči neku vrstu pogubnog stava: „Bit ću prihvaćen, siguran i voljen ako izaberem jedno protiv drugog!” (Jerotić, 2017, 78). Osnovni zakon u odgoju trebao bi biti: ne nametati se djetetu svojim egoizmom. To mogu postići samo oni probuđeni roditelji koji su svjesni svojih „crnih točaka” (Jerotić, 2017).

Lažno ja

Sebični, samoljubivi, narcisoidni roditelji ne mogu zamisliti razvoj svog djeteta drugačije od načina na koji su se sami razvijali (Jerotić, 2017). Često imaju nerealna očekivanja i žele da ih djeca nadmaše ili krenu njihovim stopama. Stoga očekuju da dijete reproducira sliku koju imaju o sebi. Takvi zahtjevi prodiru do najsitnijih detalja oponašanja, pri čemu majka očekuje da kćer nosi istu frizuru i model cipela, dok otac očekuje da sin vozi istu marku automobila i predstavlja isključivo njegovu ideologiju življenja. Takvoj djeci je teško samostalno se razvijati, pa ostaju na razini oponašanja ili primitivne identifikacije s roditeljima jako dugo ili zauvijek (Jerotić, 2017).

Neka su djeca teret roditeljima zbog svog unutarnjeg bogatstva (znatiželja, inteligencija, budnost, snaga iskustva). Darove svog djeteta pokušavaju poništiti uz pomoć imperativa i propisa. Na taj način odbacuju ono najautentičnije i najbolje u svom djetetu, potiskujući ga i spiječavajući ga da dođe do izražaja (Juul, 2021). Djeca koja nisu bila istinski voljena i koja su prihvaćena samo zbog svoje poslušnosti i ispunjenih očekivanja u jednom će trenutku osjetiti potrebu da žive svoje pravo ja i više se ne moraju žrtvovati za „ljubav” koja ih u osnovi ostavlja praznih ruku. Pristup našem istinskom ja dolazi do izražaja tek kada se više ne bojimo svetih osjećaja ranog djetinjstva (Miller, 2001).

Prilagodba roditeljskim očekivanjima i imperativima dovodi do pojave lažnog ja (Miller, 2001). Dijete razvija stav i ponašanje koje pokazuje samo ono što se od njega traži. U tom slučaju, istinsko ja se ne može manifestirati, razvijati i razlikovati. Narušen je integritet djeteta i time je odsječeno ono prirodno i spontano u njemu. Dijete se osjeća osiromašeno, prazno i besmisleno (Greenspan, 2013). Stalno se doživljava iz perspektive drugih, neprestano se pitajući kakav dojam ostavlja, kakav bi trebao biti, kakve bi osjećaje trebao imati, je li ispunio tuđa očekivanja (Bak i Forward, 2010). Takva djeca uglavnom postaju agresivni i/ili depresivni ljudi, nestabilnih emocija, slabe samokontrole i nesigurnosti u društvenim odnosima. Prate ih zbunjenost, nesigurnost, malodušnost, ljutnja, očaj i zabrinutost (Lovrinčević, 2012).

Roditeljstvo je dinamičan proces, kod kojih su najpoželjnije roditeljske osobine otvorenost i spremnost na promjene u hodu (Lovrinčević, 2012). Važan preduvjet za

dobar emocionalni razvoj je djetetova potreba da ispituje sebe i svoje sposobnosti, da bude radoznalo i da istražuje i griješi (Montessori, 2016). Roditelji trebaju štiti dijete, njegovati prisnost s djetetom i otvoreno mu iskazivati ljubav. Na taj način će dobro upoznati dijete i moći će predvidjeti što mogu očekivati od njega u određenim situacijama (Milivojević, 2009).

Iluzija ljubavi

Ako roditelji nemaju strpljenja za dijete, ako ne slušaju dovoljno pažljivo njegova objašnjenja, ako ga ne grle i ne vole bezuvjetno, ako ga stalno kritiziraju, dijete će tražiti dokaz ljubavi (Milivojević, 2009). Prava ljubav se dokazuje kontaktom, poštovanjem i razumijevanjem. Roditelji često kvare svoju djecu. Pokvariti znači loše odgojiti, odnosno odgajati s malo ljubavi, nježnosti, pogleda, poljupca i zagrljaja (Metjuz, 2015). Zlostavljanje djece sve je veći problem. Veliki broj djece umiru od ruke roditelja, a mnoga dobivaju prijelome, modrice, ... (Metjuz, 2015). Alkohol, droga i život na marginama društva među bitnim su uzrocima zlostavljanja (Gonzales, 2012).

Agresija stranca može izazvati bol i strah kod djeteta. Međutim, ako tu agresiju uzrokuju roditelji, bol i strah prate zbunjenost, nerazumijevanje, krivnja i izdaja (Miller, 2001). Roditelji koji su agresivni često posežu za opasnim oblicima nasilja kao što su stalna kritika, ponižavanje, ismijavanje, vikanje ili prezir (Metjuz, 2015). Američki sociolog David Finkelhor naveo je tri ključna razloga zašto su djeca tako često žrtve nasilja i zlostavljanja: „djeca su slaba i ovisna o odraslima; pravni sustav ih ne nastoji zaštititi, a društvo ne osuđuje napade; djeca ne mogu birati s kim će ulaziti u odnose; ne mogu mijenjati okolinu kada to žele” (Gonzales, 2012, 115).

Djeca često osjećaju otpor i tugu jer im roditelji nisu bili dostupni za njihove primarne potrebe. Djetetu je stalno potreban kontakt i pažnja roditelja, pa je sposobno prihvatiti zlostavljanje kao dokaz ljubavi u nedostatku nečeg boljeg (Metjuz, 2015). Kako roditelji siju, tako i žanju (Juul, 2021). Prisilom, uvjetovanjem, verbalizmom, učenjem oponašanjem i hijerarhijskom organizacijom života roditelji razaraju sklad i ravnotežu koju je dijete steklo samim činom rođenja (Novković, 2000). Dijete se često osjeća kao životinja, a roditelj kao trener, vjerujući da je prisila siguran način da dijete zapamti i izvrši ono što se od njega traži (Novković, 2000). Omalovažavanje, kažnjavanje, premlaćivanje, vrijeđanje niz su oružja koje se koristi u prisili.

Roditelji često zaborave da svađe, optužbe, kritike, prijekori, psovke, govor mržnje također su nasilje (Pećnik, 2006). Riječi su oštro oružje. Kada se jednom izgovore, roditelji više ne mogu povući riječ, a verbalno nasilje otvara vrata drugim oblicima nasilja. Još bolnija oštrica emocionalnog nasilja uključena je i u verbalno nasilje – omalovažavanje, podcjenjivanje, ignoriranje, vrijeđanje, diskriminiranje i prezir djeteta (Pećnik, 2006). Sva negativna energija roditelja prelijeva se na dijete. Dijete tada postaje napeto i nesigurno, pa će biti samo sklonije agresivnim ispadima. Sva negativna energija roditelja prelijeva se na dijete (Pećnik, 2006).

Dijete odgojeno s malo ljubavi uz stalnu kritiku i omalovažavanje steći će vrlo loše mišljenje o sebi. Mislit će da je bezvrijedno i beznačajno, neće moći cijeniti svoje vrline, neće znati iskoristiti svoje potencijale, neće imati dovoljno samopoštovanja i samopouzdanja (Milivojević, 2009). Obraćanje djetetu s pozicije prijezira i podcjenjivanja njegovog bića je štetno i može izazvati razne psihopatološke poremećaje kod djeteta. Osnovni zadatak roditelja je naučiti dijete da je dovoljno dobro i ako nije najbolje. Roditelji trebaju pomoći djetetu da se osjeća dobro u svojoj koži, da realno sagleda svoje postupke i prihvati sebe onakvima kakvi jesu (Milivojević, 2009).

„Djeca odgojena s ljubavlju i poštovanjem su nježna i puna empatije. Djeca odgojena vikom viču. Djeca odgojena udarcima udaraju” (Gonzales, 2012, 71). Roditelji se iznenade kada njihovo poslušno dijete počne pokazivati nezadovoljstvo, nestašluk, destruktivno je, govori pogrdne riječi, svoje negativne emocije izražava na igračkama ili životinjama. Djeca koja su uskraćena za ljubav bez razloga su zločesta, zadirkuju i teroriziraju drugu djecu, raspiruju svađe, lome stvari, nasrtljiva su, nepristojna i neugodna kao pojava. Uzvrćaju jakim inatom, prkosom, pa čak i osvetničkom mržnjom. Roditelji često ne prepoznaju svoju ulogu u problemu. Često zatvaraju oči pred problemima koji se javljaju u socijalnom i emocionalnom razvoju djeteta, tražeći krivca na drugoj strani – društvu, školi, profesorima, ekonomskoj krizi,... (Lovrinčević, 2012).

Roditelji koji djetetu ne daju ljubav, već u djetetu traže krivca i stalno ga kritiziraju, samo jačaju djetetovo uvjerenje da ono nije dovoljno dobro. Kritičari ne podižu standarde i očekivanja, nego ih zapravo snižavaju. Djeca koja vjeruju da nisu dovoljno dobra nikada ne daju niti postižu svoj maksimum. Roditelji trebaju naučiti dijete da raste kroz pogreške i da sa svakom greškom bude bogatije za još jedno iskustvo (Ferrero, 2017). Tako će djeca na život gledati s ljepše i vedrije strane. Na taj način djeca uče optimizmu, navici koja će ozbiljno definirati njih i njihova očekivanja od života. Djecu treba učiti da budu iskrena prema sebi, a ne ograničena roditeljskim procjenama o tome što je za njih realno. Na taj način djeca postaju svjesna svojih dubokih vrijednosti i potencijala, koji predstavljaju najjaču unutarnju motivaciju i navigaciju (Ferrero, 2017).

Dijete je idealno stvorenje, krasi ga dobrota i privrženost (Popov, 2016). Ljubav djeteta je apsolutna, nesebična, čista. Uskratiti djetetu ljubav je isto što i ugušiti dijete. Prva zagonetka djeteta je da ono raste pod ljubavlju i milosrđem kao cvijet pod vodom i suncem (Popov, 2016). Umjesto da viču i omalovažavaju malo nezaštićeno stvorenje, roditelji svojim potomcima duguju kraljevsku zaštitu i bezuvjetnu ljubav (Popov, 2016).

Radionica „Ljubav u mraku”

Smatra se da je 20. stoljeće vrijeme kada se više pažnje počinje posvećivati djeci i njihovoj zaštiti. Tako se i institucionalna zaštita djece počinje intenzivnije razvijati.

Strah, nemir, nesigurnost, nepovjerenje i agresija prema socijalnom okruženju učestaliji su kod djece koja su tijekom razvoja bila uskraćena za podršku, ljubav, povjerenje ili sigurnost, koje svaka zdrava obitelj pruža djetetu. Čak je primijećeno kako su ova djeca sklona povlačenju u sebe, kako imaju probleme s koncentracijom i nisu u stanju racionalno riješiti konflikte na koje nailaze u socijalnome okruženju (Greenspan, 2013). Centar za socijalni rad obavlja funkciju tijela skrbištva te poduzima potrebne mjere radi zaštite prava i interesa djeteta. Centar za socijalni rad intervenira u obiteljske odnose u slučajevima kada se obitelj ne odnosi odgovarajuće prema svojim članovima, ne vrši pravilno svoje roditeljske dužnosti, čemu je posljedica zapostavljanje njege djeteta, odsustvo brige o školovanju i stručnome osposobljavanju, napuštanje ili zlostavljanje. Socijalne službe u Subotici različitim intervencijama nastoje provesti niz aktivnosti koje pomažu obitelji da ponovno počne vršiti svoje funkcije. Jednu od tih aktivnosti predstavljaju i radionice pod nazivom „Ljubav u mraku”.

Radionice su bile namijenjene djeci od 10 do 15 godina koja su bila zlostavljana i zanemarivana od strane roditelja sa ciljem da im se pruži podrška i poticaj da dublje prouče i osvijeste utjecaj roditelja, da vide i dožive svoje roditelje i odrastanje na potpuno novi način, da se oslobode unutarnje sabotaze, potisnute krivnje i srama. Različitim tehnikama i psihoterapijskim pristupom djeci je bilo omogućeno da oslobode svoju iskonsku prirodu i pomire se sa sobom, a glavni korak na tom putu bio je pomiriti se s roditeljima, odnosno prestati im zamjerati i prihvatiti ih upravo onakve kakvima jesu. Razumijevanjem roditelja djeca su se oslobodila unutarnjih blokada, potisnule ljutnje, nezadovoljstva i bijesa. Pretvaranje problema u rješenje pretvara blokade u uvide. Ovaj proces je oslobađajući, ali nije lak, zahtijeva predanost i hrabrost, zahtijeva svjestan napor i prihvaćanje potisnutih emocija, što uglavnom nije ugodno, ali je potrebno. Djeca su bila naučena kako da oslobode potisnute ljutnje, krivnje, strahove, tuge, sramove,... i dopuste sebi duboko unutarnje olakšanje. Uz dobre terapeute i podupiruću praksu djeca su naučena poštovati svoju bit, poštovati i cijeniti sebe, biti odani sebi i vlastitom postojanju, slijediti mudrost srca i ostvarivati svoje životne ciljeve, oslobađati se vidljivih i nevidljivih vezanosti koje su ugrožavale njihov mir i sreću, da imaju zdravu autonomiju (samostalnost u skladu s godinama), da imaju zdrave granice prema sebi i drugima, da imaju realna očekivanja od sebe i drugih, da ne teže savršenstvu nego autentičnosti, da poništavaju strahove, traume, ljutnju, nezadovoljstvo te razvijaju hrabrost i sposobnost za ljubav.

Suradnja s tom djecom pokazala je da se uspostavljanje atmosfere psihičke sigurnosti odvija isključivo u obitelji koja je ispunjena razumijevanjem, poštovanjem i ljubavlju. Upravo ta sposobnost uspostavljanja sigurne atmosfere postaje nužna vještina roditelja, pri čemu je poželjno da postoji otvorena komunikacija o željama, potencijalima, idejama, izazovima i brigama djeteta kako bi se složeni problemi mogli učinkovito i uspješno rješavati dugoročno. Ispovijesti djece pokazale su da se u obitelji ispunjenoj bezuvjetnom ljubavlju mogu fokusirati na brzo učenje i stjecanje dragocjenog iskustva, umjesto da ih obuzima strah i dostizanje perfekcije. Samo u takvoj obi-

telji djeca mogu osjetiti snažan osjećaj pripadnosti, povezanosti, uzvišene svrhe, što povećava suradnju i produktivnost. U nastavku navodimo ispovijesti nekih od njih:

„Moja majka stalno priča o mojim manama i toliko me kritizira da je normalno da sumnjam u sebe. Često pomislim da sam beskorisna, kako ona tvrdi, tada se osjećam nesretno, ogorčeno i mrzim cijeli svijet. Ja sam loša, nevažna i želila bih biti netko drugi. Kako je moguće da sam se nekako izgubila? Čini mi se da nemam nikakve veze sa svojom nutrinom. Kao da nikad neće biti bolje. Sve ovo nema smisla. Čeznem da budem voljena, prihvaćena i sretna.” Djevojčica, 12 godina

„Nemati roditeljsku ljubav je isto što i izgubiti sebe. Osobnost više ne postoji. Ne želim više imati svoje "ja", od svega što sam bio ostaje samo patnja. To je isto, samo na drugačiji način, kao da si se izgubio. Sve oko vas se odmah pokvari. Život izgleda čudno i gubi svaki šarm. Težak je osjećaj kad znaš da si nepoželjan. Imam strah. Bojim se drugih. Bojim se da nikad neću biti voljen.” Dječak, 12 godina

„Nikad nisam osjetila roditeljsku ljubav. Ne znam što ona predstavlja. Tata je mrzio mamu i mene. Jednom me pozvao na stranu i rekao: „Ne mogu ostati. Ne volim više ni tvoju majku ni tebe.” Često nas je vrijeđao i tukao. Moja majka je hospitalizirana zbog živčanog sloma. Često se gubila u tabletama i alkoholu, a ja sam bila prepunjena sama sebi. Živim u stalnom strahu. Bojim se da se mama ne predozira i ne umrije. Bojim se ići u školu jer nemam dovoljno samopouzdanja, ne mogu se ni s kim sprijateljiti i ocjene su mi postale loše. Čudno, toliko je ljudi na svakom koraku, a ja sam tako sama. Često gledam u sunce i idem u tom smjeru.” Djevojčica, 11 godina

„Ljut sam i tužan jer je moja majka često povrijeđivala brata i mene. Obećao sam da nikada nikoga neću emotivno povrijediti kao što je moja majka povrijedila mene. Ponekad vam u životu treba samo jedna osoba koja će vam dati malo nade. U mom slučaju to je baka. Moj brat i ja sada živimo s našom bakom. Često razgovara s nama, razumije nas i voli. Nikad nisam mogao zamisliti da ću jednog dana imati normalan život. Našao sam snage oprostiti majci i sada mi je puno bolje.” Dječak, 10 godina

„Ljubav nije kad mi kupujete skupe darove da vam oprostim što vas imam tako malo u mom životu. Ljubav nije kad me gušite, remetite moju prirodu, kad me činite ovisnim o svemu, pa i o sebi, istovremeno me proglašavajući nesposobnim, parazitom i kretenom. Ljubav nije kad me plašite da ćete umrijeti ili ostaviti me ako ne učinim sve što ste zamislili. Ljubav nisu sve vaše podjele na dobro i loše, očekivano i neočekivano, lijepo i ružno. Želite da se pretvorim u vašeg robota koji samo ispunjava vaše upute. Čovjek ima priliku primiti nešto novo i krenuti novim putem, a robot je otvoren samo za jedan put – put koji mu se nameće.” Dječak, 14 godina

Roditeljska ljubav - nepresušni rezervoar

„Ljubav je osobni kontinent, pun emocija i pitanja... Ljubav nas otvara, zbog nje se preispitujemo, zbog nje drhtimo. Sigurno je da postojimo zahvaljujući njoj!” (Klerže i Vijale, 2012, 4) Ljubav nam udahnjuje život. Najdragocjeniji osjećaj

je biti voljen, osjećaj da smo nekome neprocjenjivi, da smo važan dio nečijeg svijeta. Rođeni smo sa sposobnošću da volimo, ali način na koji ćemo voljeti nije programiran. Dijete uči voljeti. Da biste naučili voljeti, morate biti voljeni. Roditelji bi trebali biti nepresušni rezervoar ljubavi iz kojeg dijete puni baterije kako bi sigurno i sretno koračalo kroz život (Ferrero, 2017). Djeca ljubav koju primaju od roditelja ugrađuju u vlastitu sliku o sebi. Kada odrastu, djeca imaju isti odnos prema sebi kakav su imali roditelji prema njima (Milivojević, 2009).

Zaključci djece koja su sudjelovala u radionicama su sljedeći: roditelji trebaju svoje dijete da podržavaju i prihvaćaju takvog kakvo jest; roditelji trebaju naučiti dijete da poštuje sebe i svoju okolinu, da prihvati život i postane odrasla osoba ispunjena samopouzdanjem i samopoštovanjem; roditelji trebaju vlastitim primjerom pokazati svom djetetu kako graditi kvalitetne odnose s ljudima, prirodom i životnim situacijama. Ako dijete ima tu sreću da odrasta u okruženju koje se može oponašati i koje mu je dostupno u funkciji njegovog razvoja, onda to dijete može razviti zdravo mišljenje o sebi. Svako dijete ima sposobnost upotrijebiti svaku afektivnu hranu, kao i svaki najmanji poticaj u svojoj okolini (Miller, 2001). Bliski kontakt od najranijih godina života daje djetetu potrebnu snagu da izdrži nedaće. U suvremenoj psihologiji ovaj je fenomen poznat kao rezilijenca, odnosno otpornost na stres (Gonzales, 2012). U razumnom pristupu vlastitim osjećajima i željama dijete pronalazi svoju sigurnost i samopoštovanje. On/ona tada može slobodno izraziti svoje osjećaje bez brige da će nekoga učiniti nesigurnim (Greenspan, 2013).

Na temelju suradnje s djecom koja su sudjelovala u radionicama možemo zaključiti da roditelji otvaraju put otkrivanju i izgradnji djetetove osobnosti; da obitelj ima ulogu utočišta; da je ljubav temelj obiteljske sreće; da bi roditelji svom djetetu trebali svakodnevno iskazivati ljubav u obliku sitnica kroz nježnost, kvalitetan dijalog, ljubaznost, pažnju, humor, procedure za koje se ništa ne očekuje zauzvrat. Roditeljska ljubav ne smije biti uvjetovana. Dijete zaslužuje ljubav samo zato što postoji. Kada roditelji imaju dovoljno ljubavi i razumijevanja, rezultat njihovog odgoja bit će socijalizirano dijete koje pokazuje svoju prirodnost, spontanost i integritet svoje osobnosti. Takvo dijete ima sve potencijale da izraste u zdravu i kreativnu osobu koja će pronaći dobar odnos između posla, odmora i zabave; koja će rado i kreativno prihvatiti život. Izražavanje dosljednosti, poštenja, topline i vedrine roditelja pokazuje da dijete zaslužuje ljubav i poštovanje kao zasebna osoba. Istodobno, pomažu djetetu da razvije osjećaj samoidentiteta, prihvati sebe i stekne osjećaj vlastite vrijednosti .

Roditelji će imati kormilo života u svojim rukama kada se odluče za stvaralački odgoj pun ljubavi koji spaja dijete sa svojom biti, dijete s čovjekom, dijete s prirodom, dijete sa životom, ukida sve fronte, ukida ratove i ostvaruje vrhunске etičke ideale: psihofizičko zdravlje djeteta, kreativnu inteligenciju i ljudskost (Novković, 2000; Težak, 2005). Ako žele osigurati pozitivan i zdrav rast svog djeteta, potrebno je da roditelji stvore pozitivne uvjete za ostvarenje svih nagona u njemu. Dijete ima pozitivan sustav očekivanja i potrebu da mu se ponudi kvalitetan sadržaj, da se eliminira uvjeto-

vanost, prisila i verbalizam i omogućiti viši oblik učenja, samoučenja (Novković, 2000). Roditelji trebaju stalno motivirati dijete za brojne aktivnosti i dati mu slobodu da prihvati ili odbije ponudu, da prestane ili se vrati istoj aktivnosti. Njihova je glavna uloga da uz puno ljubavi potaknu dijete da pronađe svoj put samospoznaje (Novković, 2000; Ferrero, 2017).

Dijete uočava, oponaša i prihvaća sve te oblike altruizma, blagosti, poštovanje prava, ljubav koja se javlja u njegovom okruženju (Montessori, 2016). Roditelji su dužni uočiti, pohvaliti i poticati moralne i prosocijalne oblike djeteta (Montessori, 2016). Ove zadaće najbolje ispunjavaju u obiteljskoj atmosferi koju stvaraju dosljedni (autoritativni) roditelji koji djetetu pružaju podršku, sigurnost i toplinu, koji su dosljedni u postavljanju granica i pravila ponašanja te zahtijevaju od djeteta disciplinu, samokontrolu i poštovanje (Tsabary, 2018; Lata, 2015). Najslabije odgojno-obrazovne zadaće postižu nemarni roditelji koji ne brinu o svojoj djeci ili kruti (autoritarni) roditelji koji stalno kontroliraju dijete umjesto da ga podržavaju ili popustljivi roditelji koji previše popuštaju djetetu i ne znaju kako postaviti granicu (Težak, 2005). Tjelesno kažnjavanje, ljubavni deficit i prijetnje nisu najprikladnije metode razvoja prosocijalnog ponašanja. Za razvoj sretnog, ispunjenog, samostalnog i voljenog djeteta najprihvatljiviji je obrazovni obrazac koji se sastoji od objašnjavanja i razgovora, ljubljenja i grljenje, povjerenja i razumijevanja (Tsabary, 2018).

Autor Steve Biddulph (2003) zaključuje da su ljudskim bićima potrebna dva osnovna osjećaja. Moraju se osjećati dobrodošli i cijenjeni (Biddulph, 2003). Isti autor navodi da postoje dvije vrste roditeljske ljubavi: meka i čvrsta ljubav (Biddulph, 2003). Meka ljubav je sposobnost roditelja da budu opušteni, topli i puni osjećaja, da vjeruju svom instinktu i da odbace mnoge pritiske okoline kako bi bili uz svoje dijete (Biddulph, 2003). Čvrsta ljubav je sposobnost roditelja da budu pažljivi, ljubazni, pun razumijevanja, ali strogi prema svojoj djeci – da postave jasne granice kojih se disciplinirano pridržavaju bez ljutnje, bez slabosti i popustljivosti (Biddulph, 2003). Obje vrste ljubavi moraju se aktivirati kako bi djeca dobila sve što im je potrebno za normalan rast i razvoj. Roditelji bi trebali očistiti živote svoje djece i raditi na ozelenjavanju njihovog djetinjstva. Moraju sačuvati ono što je rijetko, prirodno i divlje u njihovu djetetu. To je zahtjevan proces koji se postiže blokiranjem potrebnih napada i pritisaka (Biddulph, 2003; Ferrero, 2017; Težak, 2005).

Roditeljska ljubav je mjesto gdje se čuva i unapređuje zdravlje, gdje se razvijaju genetski potencijali stečeni rođenjem i sa kojeg se kreće iz vlastitog srca i srca djeteta (Novković, 2000). Zadatak roditelja je u najranijem razdoblju razvoja djeteta stvoriti pozitivne emocionalne uvjete, koji će djetetu omogućiti potpuni procvat izvornih potreba i buđenje ljudske svijesti (Novković, 2000; Biddulph 2003). Dijete treba obasipati pozitivnim emocijama: bezuvjetnom ljubavlju, radošću, hrabrošću, zadovoljstvom,... U humanim životnim uvjetima dijete je dobro, moralno i pošteno. Dijete je čovjekov otac (Novković, 2000). Roditelji se trebaju pobrinuti da otac bude čovjek visokorazvijene ljudske svijesti koji ima veliku ljubav prema životu i svakom poslu.

Zaključak

Imamo cijeli život da naučimo kako voljeti, kako dati ljubav svima oko nas i kako unijeti ljubav u sve što radimo. Ljubav se živi, na djelu i iskreno. Čini nas sretnima, daje nam mir, spokoj i zadovoljstvo. Tijekom života sjećamo se samo onih ljudi koji su nas najviše voljeli, inspirirali i koje smo iskreno cijenili. Ti ljudi sigurno su imali jedno zajedničko – vjerovali su u nas kada drugi nisu, vidjeli su u nama ono što drugi nisu, vjerovali su nam i poticali nas da budemo najbolja verzija sebe.

Svaki roditelj mora željeti kreativnu obitelj i to ostvariti. To je zajednica pozitivnih, veselih, slobodnih, prirodnih ljudi punih razumijevanja. U takvoj obitelji greške se priznaju i postaju putokazi; u takvoj obitelji nema sukoba i ne traže se krivci; to je mjesto gdje se stvaraju najkreativniji programi za pozitivan rast svakog člana. Težnja suvremenih roditelja trebala bi biti da su dobri roditelji, osigurati djetetu kvalitetno i bezbrižno djetinjstvo te ga pripremiti za samostalan i sretan život. Uloga roditelja dovodi ih u poziciju da se suoče sa svojim strahovima i pomaknu granice svojih mogućnosti, da saznaju koliko istovremeno mogu biti jaki i ranjivi, da se naljute zbog malih stvari, da prežive nemoguće, da budu nesebični i puni ljubavi.

Ako odrasta voljeno i zaštićeno, dijete ima hrabrosti u nešto se upustiti, odvažiti se ići naprijed, upoznati nove ljude, iskusiti nove aktivnosti, razmisliti što bi željelo postati. Takva djeca su vrlo intuitivna, puna ljubavi i suosjećanja, koja u sebi nose stoljetnu mudrost i empatiju prema drugima. Takva će djeca imati ljubav prema sebi, čovjeku, planeti; takva djeca će se kroz sve segmente života realizirati kao zdravi, kreativni i dobri ljudi.

CHILDREN WITHOUT ADEQUATE PARENTAL LOVE

Abstract

Parents are the source of every child's value system, they represent a support in all those life situations in which the child finds himself. Whether it's about happy or sad situations, parents are the ones who support, encourage, criticize, guide, etc. If parents are seen from the child's perspective, they are a "model" for him to act on. Due to the violation of parental cohesiveness, the child loses that "pattern" through which he was supposed to act. In this work, the primary emphasis will be on children who grow up without adequate parental love, children who in a certain way have a different way of growing up, maturing and building themselves as personalities. For children in situations of broken family cohesion, workshops "Love in the Dark" were organized in cooperation with the Center for Social Work in Subotica with the aim of providing them with support and encouragement to study more deeply and become aware of the influence of their parents, to see and experience their parents and growing up in a completely new way, to release internal sabotage, repressed guilt and shame. This pa-

per deals with a serious question: if a child cannot feel loved by his parents and carries scars on his soul, how can he feel safe, accepted and valuable in the big world?

Key words: child; parent; parental love; false self; parents' expectations

Literatura

- Bak, K. i Forvard, S. (2010). *Toksično vaspitanje: Emocionalna detoksikacija odrasle dece i zbnjenih roditelja*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Biddulph, S. (2003). *Još tajni srećne dece*. Novi Sad: Prometej
- Ferrero, B. (2017). *Vaša djeca imaju samo vas: Jedino odgoj može promijeniti svijet*. Zagreb: Salesiana.
- Gonsales, K. (2012). *Ljubi me mnogo! Kako odgajati decu s ljubavlju*. Beograd: Kreativni centar.
- Greenspan, S. (2013). *Sigurno dete*. Beograd: Eduka.
- Jerotić, V. (2017). *O roditeljstvu*. Beograd: Ars Libri.
- Juul, J. (2021). *Kako s ljubavlju reći NE: Jasni roditelji – snažna djeca*. Split: Harfa.
- Juul, J. (2021). *Poštovanje, povjerenje i ljubav: Što djeca trebaju od nas*. Split: Harfa.
- Klerže, S. i Vijale, N. (2012). *Ljubav: 100% tinejdžerska knjiga*. Beograd: Kreativni centar
- Lovrinčević, N. (2012). *Ko je gazda u vašoj kući? O (izgubljenom) roditeljskom autoritetu i kako ga (ponovo) steći*. Beograd: Kreativni centar.
- Lata, N. (2015). *Kako deci postaviti granice i pri tome sačuvati živce*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Metjuz, E. (2015). *Zaustavimo nasilje*. Beograd: Vulkan
- Miler, A. (2001). *Drama darovitog deteta*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
- Milivojević, Z. (2009). *Mala knjiga za velike roditelje: priručnik za vaspitanje roditelja*. Novi Sad: Psihopolis institut
- Montessori, M. (2016). *Upijajući um*. Beograd: Miba Books
- Montessori, M. (2016). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books.
- Novković, M. (2000). *Porodični bukvar*. Beograd: Kub.
- Pećnik, N. (2006). *Međugeneracijski prijenos zlostavljanja djece*. Jasterbasko: Naklada Slap.
- Pentli, E. (2008). *Roditeljska moć: veština saradnje sa detetom*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Petrović, J. (2016). *Hoću kući!* Beograd: Odiseja.
- Popov, R. (2016). *Dete kao zagonetka*. Beograd: Bookland.
- Težak, D. (2005). *Priče o dobru, priče o zlu: priručnik za razvijanje moralnog prosuđivanja u dijece*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tsabary, S. (2018). *Osviještena obitelj –ako odgajati samostalno dijete puno samopouzdanja*. Split: Harfa.

SOCIJALNE KOMPETENCIJE DECE KROZ PRIZMU TEORIJSKIH (NE)PODUDARNOSTI

Apstrakt

Socijalne kompetencije dece sve više privlače pažnju stručne i naučne javnosti. Zbog svoje kompleksnosti, različitih promišljanja i važnosti u okvirima brojnih naučnih disciplina, postoje određene (ne)podudarnosti u razumevanju koje uslovljavaju njeno pozicioniranje u teorijskim i empirijskim istraživanjima. U svetlu toga, cilj rada je usmeren ka analizi i pokušaju sinteze različitih i relevantnih viđenja socijalnih kompetencija u okviru nekoliko domena: terminoloških određenja, teorijskih polazišta, teorijskih pristupa i pristupa u definisanju, teorijskih modela, sastavnih odrednica i načina merenja. Imajući u vidu dominantna promišljanja, osnovni zaključak je da socijalne kompetencije predstavljaju multidimenzionalni konstrukt koji kao takav ne može biti sveden na jednu meru, situaciju, ponašanje, pokazatelj, instrument i sl. Više različitih procenjivača, procena ponašanja u različitim socijalnim situacijama u okvirima različitih konteksta, uzimajući u obzir individualna obeležja svakog deteta, kombinovanje različitih istraživačkih metoda i instrumenata i dr, stvaraju prilike za procenu socijalnih kompetencija dece na najvišem nivou njihove analize. Sve drugačije bi predstavljalo analizu i procenu pojedinih komponenti šire shvaćenih socijalnih kompetencija. S tim u vezi, a u cilju realizacije disciplinarnih, interdisciplinarnih i kroskulturalnih istraživanja izuzetno je značajno precizno i jasno određenje socijalnih kompetencija dece i njenih sastavnih komponenti.

Ključne reči: socijalno ponašanje, socijalne kompetencije, višedimenzionalnost.

Uvod

U istraživačkim praksama velikog broja autora koji se bavi socijalnim aspektom razvoja deteta, primetna su nastojanja da se za predmet rasprava, dilema i istraživanja polazi od analize i procene socijalnog ponašanja dece različitog uzrasta. Nekada

¹ tamaramilosevic91@gmail.com

su ti istraživački poduhvati isključivo usmereni ka procenjivanju socijalno prihvatljivih oblika ponašanja i njihove povezanosti s biološkim, porodičnim, institucionalnim i drugim kontekstima razvoja deteta, dok su negde u fokusu socijalno neprihvatljiva ponašanja i tumačenja vezana za njihove oblike. Međutim, u najvećem broju slučajeva pažnja autora usmerena je ka oba oblika socijalnog funkcionisanja dece.

Imajući u prvom planu analizu oblika socijalno prihvatljivog ponašanja dece, manifestuje se znatan broj teorijskih i empirijskih objašnjenja i terminoloških (ne)slaganja koji su često uslovljeni kulturološkim, ideološkim, lingvističkim, te i teorijsko-istraživačkim kontekstima i ciljevima. U cilju realizacije disciplinarnih, interdisciplinarnih i kroskulturalnih istraživanja izuzetno je značajno precizno i jasno određenje i upotreba pojmova koji su u središtu pažnje.

U ovom radu pažnja će biti usmerena ka prihvatljivim oblicima ponašanja dece, konkretno socijalnim kompetencijama dece. Socijalne kompetencije dece čine predmet mnogih istraživačkih i teorijskih analiza (Cavell, 1990; CASEL, 2013, Jurčević-Loznačić, 2016; Petrović, 2015; Rose-Krasnor, 1997; Spasenović, 2004, i dr.), ali zbog svoje kompleksnosti, različitih promišljanja i važnosti na području brojnih naučnih disciplina, one i dalje privlače pažnju stručne i naučne javnosti. Budući da u literaturi i dalje ne postoji saglasje i univerzalno određenje socijalnih kompetencija, u nastavku će se ukazati na pokušaj sinteze različitih i relevantnih viđenja. Jasnije određenje i razumevanje iziskuje analizu u okviru nekoliko domena: terminološka određenja, teorijska polazišta, teorijski pristupi i pristupi u definisanju, teorijski modeli, osnovni subdomeni ili komponente, načini merenja i dr, te je i sam rad oblikovan prema navedenom. Potreba za ovakvom vrstom analize i distinkcije u kontekstu pedagoškog istraživanja je poželjna, možda čak i neophodna.

Terminološke (ne)podudarnosti

Imajući u vidu terminološke odrednice, najčešća konfuzija nastaje usled upotrebe termina koji su u bliskom, ali ne sinonimnom odnosu. Izdvajaju se: intra i interpersonalna inteligencija, socijalna i emocionalna inteligencija, socijalno-emocionalne kompetencije, nekognitivne veštine, "meke" veštine, adaptivno ponavljanje, socijalne veštine, prosocijalno ponašanje, socijalna umeća i dr. Na objašnjenje nekih od njih ukazaće se u nastavku.

Socijalna (interpersonalna) i emocionalna (intrapersonalna) inteligencija. Shodno tumačenju istaknutih teoretičara Gardnera i Golemana na polju socijalne i emocionalne inteligencije, primetno je da pojmu intrapersonalna inteligencija korespondira pojam emocionalna inteligencija, dok pojmu interpersonalna inteligencija pojam socijalna inteligencija (Suzić, 2002, prema: Marić Jurišin & Kostović, 2016). Prevedljivo je Goleman kao sastavni deo emocionalne smatrao socijalnu inteligenciju, te su otuda nastala shvatanja koja socijalnu inteligenciju smatraju kao deo šireg, emocionalnog konteksta. Međutim, u svojim kasnijim radovima ukazuje na njihova

preklapanja i neopravdano tumačenje socijalne inteligencije kao dela šireg modela emocionalne inteligencije (Goleman, 2017). Fokusirajući se na socijalnu inteligenciju, ističe da je socijalno inteligentna osoba „ne samo inteligentna povodom interpersonalnih odnosa, nego i u njima”, objašnjavajući to kao „mudro postupanje u ljudskim odnosima” (Goleman, 2017:19). Kada je reč o odnosu socijalne inteligencije i socijalne kompetencije, određeni broj autora ih koristi jednoznačno (Brdar, 1994; Buljubašić-Kuzmanović, 2016; Goleman, 2006), dok postoje i oni koji socijalnu inteligenciju određuju kao kapacitet i potencijal, dok dostizanje ili aktualizaciju tog potencijala definišu kao socijalne kompetencije pojedinca (Huitt & Dawson, 2018).

Nekognitivne i „meke” veštine. Pojam nekognitivne veštine (eng. non-cognitive skills), na našem govornom području nije prisutan u istraživačkim i teorijskim krugovima, dok se u inostranoj literaturi sve češće koristi (Jones et al., 2015; Kautz et al., 2014; Zhou, 2016 i dr.). Odnosi se na „obrasce mišljenja, osećanja i ponašanja koji su društveno određeni i mogu se razvijati tokom celog života, obuhvatajući lične osobine, stavove i motivaciju” (Zhou, 2016:2). Drugi autori (Jones et al., 2015:2282) konkretizuju i navode „bihevioralne karakteristike, regulaciju emocija, pažnju, samoeфикаsnost i interpersonalne veštine dece” kao sastavne komponente. Kao ključnu karakteristiku izdvajaju socijalne kompetencije. Navedeni termin predstavlja ekvivalent opštepoznatom terminu „meke” veštine (eng. soft skills). Međutim, potrebno je dodati da se u poslednje vreme neformalno sugeriše da je upotreba termina “meke” veštine neopravdana jer se prepoznaju kao esencijalne i u razvoju svakog pojedinca ključne i determinišuće.

Socijalno-emocionalne kompetencije. Sinonimna veza s prethodno navedenim terminom se ogleda u činjenici da obuhvataju različite obrasce mišljenja, osećanja i ponašanja koji su karakteristični za određenu situaciju. Međutim, ono što ih razlikuje, i to u zavisnosti od konteksta analize ili autora, predstavlja njihova podela. Tako se, na primer, izdvajaju sledeće klasifikacije: emocionalna ekspresivnost, razumevanje emocija, regulacija emocija i ponašanja, rešavanje problema i socijalne i relacione veštine (Denham, 2006:63), dok Zajednica akademskog, socijalnog i emocionalnog učenja (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, 2013) ukazuje na: samosvest, samoregulaciju, odgovorno donošenje odluka, socijalnu svesnost i interpersonalne veštine.

Dileme i konfuzije postoje prilikom korišćenja termina *socijalne veštine* i *socijalne kompetencije*. Značajan broj autora ranije (Brdar, 1994; Gresham, 1986; Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997), a i sada (Hukkelberg, Keles, Ogden & Hammerstrøm 2019; Jurčević-Lozančić, 2011, 2016; Kennedy, 2018; Petrović, 2015) ukazuje na nužnost njihove distinkcije. Na primer, polazeći od modela socijalne kompetencije (Cavell, 1990 i Rose-Krasnor, 1997), u kojima socijalne veštine čine sastavni deo socijalne kompetencije, jasno se zaključuje da kompetencije predstavljaju širi konstrukt u odnosu na veštine. Naime, socijalne veštine su situacijski specifična ponašanja, dok socijalne kompetencije predstavljaju širi, evaluativan termin (Hukkelberg et al., 2019)

koji se najčešće odnosi na „efikasno funkcionisanje u određenom socijalnom kontekstu” (Cavell, 1990:111). Naime, socijalne kompetencije svojim multidimenzionalnim karakterom nisu određene na jednu situaciju i ponašanje.

Prosocijalno ponašanje. Smatra se oblikom prihvatljivog ponašanja dece različitog uzrasta, dok se kod određenih autora (Gresham & Elliott, 1990; Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006; Jurčević-Loznačić, 2016; Wentzel, 2015) izdvaja kao jedan od najznačajnijih pokazatelja, odnosno odrednica socijalne kompetencije. Iako i u određenju ovog termina ne postoji usaglašenost, prosocijalno ponašanje je moguće odrediti kao oblik deljenja, pomoći i saradnje (Wentzel, 2015). Kao takvo često predstavlja važnu odrednicu socijalne kompetencije (Jurčević-Loznačić, 2016), odnosno njen pokazatelj i ishod (Gresham & Elliott, 1990; Wentzel, 2015). Kao značajni pojmovi vezani za prosocijalno ponašanje navode se altruizam i empatija. Altruističko ponašanje predstavlja uži pojam, određen kao nastojanje da se drugome pomogne i učini određenja korist (Kerešteš, 2006), bez lične koristi ili nagrade (Jurčević-Loznačić, 2016), dok prosocijalno ponašanje uključuje i ličnu dobit i korist. Empatija se može razumeti kao znanje o tuđim osećanjima, razumevanje osećanja drugih i saosećajno reagovanje u skladu s onim što drugi oseća (Goleman, 2017), dok su sposobnosti za nju urođene, ističe danski psihoterapeut Jul sa saradnicima (Jul & Jensen, 2014). Zaključuje se da prosocijalno ponašanje čini sastavni deo socijalnih kompetencija i da je nemoguće između njih staviti znak jednoznačnosti.

Navedena različitost u upotrebi termina može da bude opravdana činjenicom da i dalje ne postoji opšteprihvaćen pristup, model i određenje sastavnih komponenti socijalne kompetencije, već oni često zavise od samih autora, teorijsko-metodoloških utemeljenja i načina merenja. Tome posebno doprinose različita teorijska polazišta i pristupi u interpretiranju ovog konstrukta.

Teorijska polazišta, teorijski pristupi i pristupi u definisanju

Kada su u pitanju socijalne kompetencije i njeni domeni, značajan broj teorijskih polazišta može da bude osnova. Počev od socio-kulturne teorije Vigotskog, pa sve to Bronfenbrennerove teorije ekoloških sistema. Usled navedenog i činjenice da operacionalizacija zavisi od konkretnog teorijskog polazišta, kao značajnije se izdvaja analiza teorijskih pristupa u shvatanju i interpretiranju, jer kako ističe Brdar (1994) različiti *teorijski pristupi* uslovljavaju različito definisanje.

- Određeni autori (McConnell & Odom, 1999) su klasifikovali pristupe u četiri grupe: 1) sveobuhvatni pristup koji uključuje sva kompetentna ponašanja, 2) bihevioralni pristup koji obuhvata samo pojedinačna ponašanja, 3) kognitivni pristup koji uključuje socijalne i kognitivne veštine i 4) pristup usmeren na učinke.

- Objedinjujuća klasifikacija ukazala je na sledeće: 1) bihevioralni, 2) humanistički, 3) psihološki, 4) kognitivno-razvojni i 5) pristup socijalnog učenja (Brdar, 1994).
- Za pedagoško polje istraživanja posebno je značajan pedagoški pristup autorki Kas i Meklilen (Katz & McClellan, 2005), svrstavanjem socijalne kompetencije u područje pedagoške interakcije, posebno u kontekst vršnjačkih odnosa.

U zavisnosti od teorijsko-metodološkog nacrtu istraživanja, autori teže određenom teorijskom pristupu koji uslovljava različito definisanje socijalne kompetencije. U cilju jasnijeg određenja socijalnih kompetencija dece i mladih, nailazi se na *različite pristupe u definisanju*. Izdvajaju se sledeći:

- definisanje socijalne kompetencije u zavisnosti da li se akcentuju: a) ishodi, b) sadržaji i/ili c) procesi socijalnog ponašanja (Gresham, 1986);
- tumačenje socijalne kompetencije kao: a) molarnog koncepta i/ili b) specifične karakteristike (Waters & Sroufe, 1983);
- objašnjene posredstvom: a) produkata ili ishoda socijalnog funkcionisanja, b) veština potrebnih za socijalno funkcionisanje i c) samog procesa funkcionisanja (Cavell, 1990);
- definisanje koje zavisi od usmerenosti ka: a) veštinama i osobinama, b) ishodima i/ili c) socijalnoj efikasnosti (Vaughn et al., 2009);
- posebno zapažen pristup koji objedinjuje različita definisanja: a) skup različitih veština, b) status u grupi vršnjaka, c) uspešnost u interpersonalnim odnosima i d) funkcionalistička određenja (Rose-Krasnor, 1997).

Međutim, kako bi se izbegli redukcionistički pristupi u određenju socijalne kompetencije uslovljene određenim pristupom i operacionalizacijom, nastali su različiti teorijski modeli.

Teorijski modeli socijalnih kompetencija

Hrvatska autorka Ingrid Brdar (1994) je dala značajan naučni doprinos jasnim i kritičkim prikazom različitih teorijskih modela socijalnih kompetencija koji su se u teorijskim i istraživačkim okvirima javljali u različitim vremenskim periodima. Ističe da ne postoji univerzalan i opšteprihvaćen model, jer nisu svi podjednako „podlegli” empirijskoj proverbi. Hronološki ukazuje na modele socijalnih kompetencija sledećih autora: Argyll, 1967; Guilford, 1967; Ford, 1982; McFall, 1982; Marlowe, 1986; Dodge, 1987; Riggio, 1989 (Brdar, 1994). U kasnijim godinama i posebno ističući psihološko-pedagoški kontekst nadovezuju se:

- Kavelov model socijalne kompetencije (Cavell, 1990);
- Model obrade socijalnih informacija (Crick & Dodge, 1994);
- Model afektivne socijalne kompetencije (Halberstadt, Denham & Dunsomore, 2001);
- Integrativni model-prizma socijalne kompetentnosti (Rose-Krasnor, 1997);

- Pedagoški model (Katz & McClellan, 2005);
- Model socijalne kompetencije dece predškolskog uzrasta (Vaughn et al., 2009);
- Model socijalne i emocionalne kompetencije na školskom uzrastu (Collie, 2020) i dr.

Imajući u vidu brojnost spomenutih modela, Dirks sa saradnicima (Dirks, Treat, & Weersing, 2007) ih objedinjuje u tri grupe:

- *model „osobina”* (eng. traits model) - najveći deo varijanse socijalne kompetencije može se objasniti individualnim faktorima deteta;
- *model socijalnih veština* - usmeren na bihevioralnu dimenziju, odnosno lokalizaciju socijalne kompetencije na određeno ponašanje i konkretnu akciju;
- *molekularni model* - objedinjuje interakciju između ponašanja i situacije.

Ukoliko se, na primer, akcentuje uloga i značaj socijalne kognicije i/ili mentalnih šema u procesu analize socijalne kompetencije, svakako da je značajna podobnija analiza Krik i Dodžovog modela (eng. social-information processing model, Crick & Dodge, 1994). Međutim, ukoliko se ističe uloga emocija i njene korelacije i uloge u kontekstu socijalne interakcije, odgovarajući je model afektivne socijalne kompetencije (Halberstadt et al., 2001). Posebno važni za opširniji prikaz su Kavelov (Cavell, 1990) trokomponentni model, integrativni model-prizma (Rose-Krasnor, 1997) i pedagoški model (Katz & McClellan, 2005).

Trokomponentni hijerarhijski model socijalne kompetencije. Kavel (Cavell, 1990) je predložio model koji predstavlja kombinaciju i integraciju nekoliko već postojećih modela. Prema ovom modelu socijalna kompetencija se sastoji od tri subkonstrukta: socijalne adaptacije, socijalnog funkcionisanja i socijalnih veština.

- *Socijalna adaptacija ili prilagođenost* se nalazi na vrhu hijerarhije i odnosi se na stepen u kojem pojedinac ostvaruje socijalno određene i razvojno priljade ciljeve (Cavell, 1990). U zavisnosti od navedenog, određuju se i indikatori (npr. zdravstveni, akademski i socioekonomski status) i načini procene (socijalni-vršnjački status, interakcijski-kvalitet vršnjačkih odnosa, emocionalni i sl.). Kavel (Cavell) zaključuje da je ovakav način tumačenja socijalne adaptacije paralelan načinu definisanja socijalne kompetencije kao jednog od produkata socijalnog funkcionisanja (npr. socijalna dostignuća, vršnjačka prihvaćenost i dr.).
- *Socijalno funkcionisanje ili učinak* predstavlja meru u kojoj odgovori pojedinca na važne i relevantne socijalne situacije zadovoljavaju postavljene i prihvaćene socijalne kriterijume (Cavell, 1990). Ovako definisanje ukazuje da se socijalno funkcionisanje razlikuje od njegovih pretpostavljenih veština, štaviše procenjuje se na osnovu kriterijuma specifičnih za zadatak, za razliku od stope socijalne interakcije ili diskretnog ponašanja za koje se pretpostavlja da imaju unutrašnju socijalnu vrednost (Cavell, 1990).
- Na dnu hijerarhije su *socijalne veštine* objašnjene kao specifične sposobnosti koje pojedincu omogućavaju kompetentno ponašanje u okvirima postavljenih

socijalnih zadataka. Između ostalog uključuju komponente iz već spomenutog Krik i Dodžovog (Crick & Dodge, 1994) modela obrade informacija (npr. koordiniranje stimulusa, donošenje odluke i odgovor), socijalnu kogniciju i veštine emocionalne regulacije (Cavell, 1990).

Može se zaključiti da su socijalne kompetencije predstavljene kao višedimenzionalan konstrukt koji se sastoji od socijalnih veština koje mogu da doprinesu efikasnom socijalnom funkcionisanju. Oni objedinjeno utiru put uspešnoj i adekvatnoj socijalnoj adaptaciji koja je razvojno i situacijski determinisana.

Integrativni model-prizma socijalne kompetencije. Sa sličnim ciljem kao i prethodno navedeni model nastao je model Rouz-Krasnorove (Rose-Krasnor, 1997) koji se sastoji od tri nivoa analize. Na najvišem, teorijskom nivou, socijalna kompetencija je određena kao uspešnost u interakcijama, odnosno kao sistem ponašanja koja su transakcijski i kontekstualno uslovljena i kao takva relativna su u odnosu na specifične ciljeve. Središnji, indeks nivo, sastoji se od sumarnih pokazatelja socijalne kompetencije koji odražavaju kvalitet interakcije, status u grupi i socijalnu samoefikasnost podeljenu na dva domena analize efikasnosti u socijalnim situacijama: perspektiva pojedinca (Ja domen) i perspektive drugih (domen Drugog). Poslednji, nivo veština, odnosi se na specifične socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti, te i motivaciju povezanu sa socijalnom kompetencijom (Rose-Krasnor, 1997). Iz okvira ovog modela, akcenat je na efikasnosti u različitim socijalnim situacijama, odnosno dominantno je interakcionističko gledište.

Pedagoški model socijalne kompetencije. Doprinos razvoju pedagoškog pristupa socijalnim kompetencijama i isticanju važnosti odnosa u procesu vaspitanja i obrazovanja dale su već spomenute autorke Kas i Meklilen (Katz & McClellan, 2005). One su to učinile svrstavanjem socijalne kompetencije u područje socijalnih odnosa i pedagoške interakcije, odnosno detetove sposobnosti iniciranja i održavanja odnosa s vršnjacima. Naime, model su postavile u kontekstu interakcije individualnih karakteristika deteta, socijalnih umeća i vršnjačkih odnosa. Razlikuju dva aspekta socijalne kompetencije: vršnjački status (sociometrijski status) i prijateljstvo, dok kao osnovne odrednice izdvajaju: regulaciju emocija, socijalna znanja i razumevanja, socijalna umeća i socijalne dispozicije (Katz & McClellan, 2005).

Imajući u vidu prikazane modele, očigledno je da je u istraživanju socijalne kompetencije neophodno odrediti nivo teorijske i empirijske analize, odnosno konkretno izdvojiti komponente socijalne kompetencije koje se istražuju. Kako je socijalne kompetencije zahtevno istražiti na njenom najvišem nivou analize, kao važno se izdvaja određenje njenih sastavnih komponenti.

Odrednice socijalnih kompetencija

Imajući u vidu dostupnu i relevantnu literaturu, čini se da paralelno s terminološkom i teorijskom raznovršnošću podjednako postoji i kada je u pitanju razmatranje

osnovnih odrednica ovog konstrukta. U skladu s multidimenzionalnim karakterom, autori koriste neke od sledećih termina: odrednice socijalne kompetencije, subdomeni, determinante, dimenzije, elementi, domeni, komponente i sl. Već je ukazano na neke od teorijskih modela socijalne kompetencije i tumačenja koje komponente čine njihove sastavne delove (Cavell, 1990; Katz & McClellan, 2005; Rose-Krasnor, 1997 i dr.). Međutim, postoje dodatna i različita tumačenja koje odrednice čine njen sastavni deo:

- Ašer (Asher, 1983) razlikuje tri dimenzije socijalne kompetencije: važnost, saosećajnost i socijalna znanja.
- Merel (Merrell, 2002) kao najznačajnije subdomene ističe: socijalne veštine i vršnjačku prihvaćenost ili odbaćenost.
- U kontekstu predškولstva izdvajaju se sledeće komponente: samoregulacija, interpersonalna znanja i veštine, pozitivan self-identitet, kulturne kompetencije i usvajanje socijalnih vrednosti (Han & Kemple, 2006).
- U sličnom razvojnom kontekstu Jurčević-Lozančić (2016) razlikuje: prosocijalno ponašanje, altruizam i empatiju;
- U okvirima školskog uzrasta izdvojene su: motivaciona, kognitivna i bihevioralna komponenta (Kalatskaya & Zaripova, 2018).
- Autori koji su analizirali istraživanja nastala u periodu od 1990. do 2003. godine (tenDam & Volman, 2007), zaključuju da se razlikuju tri dimenzije: intrapersonalna, interpersonalna i socijalna dimenzija. Kao drugu grupu dimenzija navode znanja, veštine i stavove.
- Analiza 35 istraživanja nastalih u periodu od 1989. do 2011. godine autora (Kuranchie & Addo, 2015), ukazuje da se socijalne kompetencije najčešće svrstavaju u kontekst interakcije koja uključuje socijalne veštine, veštine uspostavljanja odnosa, vršnjačku prihvaćenost, sposobnost rešavanja problema i uspeh u skladu s postavljenim socijalnim ciljevima (Rose-Krasnor, 1997).
- U meta-analizi teorijskih i metodoloških radova nastalih u periodu od 2008. do 2018. autora (Hukkelberg et al, 2019), izdvajaju se adaptivno ponašanje i socijalne veštine, izvorno navedene od strane Grešama i Eliota (Gresham & Elliott, 1987, prema: Hukkelberg et al, 2019).

Imajući sve navedeno u vidu, može se zaključiti da se određene konceptualizacije preklapaju i da je većini zajedničko isticanje efikasnosti u interakciji i socijalnom funkcionisanju. Neretko se prihvatljivi oblici ponašanja (npr. prosocijalno ponašanje, empatično ponašanje, socijalna umeća, socijalne dispozicije i sl.), ili elementi vršnjačkih odnosa (sociometrijski status i prijateljstvo) navode kao ishodi socijalne kompetencije ili se čak poistovećuju s njom. Evidentno je da oni zapravo čine sastavne delove ovog multidimenzionalnog konstrukta čija se kompleksnost neminovno odražava i na načine identifikovanja i merenja.

Načini merenja i procene socijalnih kompetencija

Sve dosada ukazuje da i proces procene na bilo kom uzrastu, uzorku i kontekstu nije jednostavan. Postoje autori koji dele i pristupe u merenju socijalne kompetencije na: molekularne i molarne (Ingrid, 1993), dok ih drugi dele na: direktne i indirektno mere (Petrović, 2006). Objedinjuje ih činjenica da se koriste različiti pristupi, metode, tehnike i instrumenti koje se razlikuju u odnosu na uzrast deteta (predškolski, školski, adolescentski), kontekste procene (porodica, institucija, vršnjaci i sl.) i cilj istraživanja.

Spasenović (2004:78) ih sublimira na sledeći način:

- *sociometrija* - jedna od najčešćih mera za procenu vršnjačkog statusa učenika;
- *procena ponašanja od strane značajnih drugih* - različiti izvori podataka i instrumenti;
- *sistematsko posmatranje* - posmatranje ponašanja u prirodnim uslovima;
- *bihevioralno igranje uloga* - istraživanje onih ponašanja koja se ne dešavaju učestalo i otkrivanje teškoća u ispoljavanju potrebnih socijalnih veština;
- *metode simulacije* - igre uloge na određene hipotetičke situacije kojima je cilj utvrđivanje znanja koja pojedinac ima u okviru različitih socijalnih situacija.

Drugi autori zaključuju da se kao najčešće metode i tehnike izdvajaju: procene ponašanja od strane detetu značajnih odraslih u vidu skala za procenu učestalosti ispoljavanja određenih ponašanja, vršnjačke procene (najčešće sociometrija) i direktno posmatranje (Vaughn et al., 2009). Navode da je kombinovanje više metoda i tehnika najpodesnije za dostizanje što kompletnije slike. U tom smislu se izdvaja zalaganje već spomenutih autora Dirksa sa saradnicima (Dirks et al., 2007), koji ukazuju na značaj multifaktorske analize. Predlažu bihevioralno-analitički pristup i nude *četvorofaktorski integrativni okvir* koji se sastoji od sledećih prediktora: individualne karakteristike deteta, ponašanja, situacije i procenjivač.

Individualna obeležja deteta. Obuhvataju nivo razvoja, godine, pol, fizički izgled, temperament deteta i sl, koji determinišu način razumevanja i postupak procene (Dirks et al., 2007). Uzrast ispitanika je faktor koji značajno uslovljava izbor metode, o(ne)mogućava samoprocenu i uopšte određuje kvalitet procene od strane drugih (Dirks et al., 2007; Cambell et al., 2016; Junttila et al., 2006). Spasenović (2004) dodaje da realnu prepreku predstavlja činjenica da nisu utvrđene norme socijalno kompetentnog ponašanja za konkretne uzraste koje bi bile osnova za selekciju. S tim u vezi se izdvajaju konteksti (porodični, predškolski, školski i sl.) i njihove karakteristike, određivanje ciljeva i očekivanih ponašanja specifičnih za dati kontekst, kao i procena šta je to što je razvojno moguće istražiti.

Procena ponašanja. Kada je reč o proceni ponašanja koje je situacijski i razvojno uslovljeno, Dirks sa saradnicima (Dirks et al., 2007) navodi naturalistička zapažanja, odnosno posmatranje od strane obučanih osoba kojima je cilj identifikacija ključnih ponašanja i njihova učestalost. Dodaju i vrednost skala koje pružaju opise socijal-

nog funkcionisanja deteta, usklađene s individualnim obeležjima spomenutim na početku i koje se koriste od strane osoba bliskih detetu. Tako, na primer, postoji skala koja uključuje verzije za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski uzrast (Social Scale Rating System - SSRS, Gresham & Elliott, 1990) i njena revidirana verzija (Social Skills Improvement System-Rating Scales - SSIS-RS, Gresham & Elliott, 2008) (prema: Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011)

Situacioni faktori. Zauzimaju značajno mesto u njihovom modelu jer smatraju da socijalno kompetentno ponašanje u jednoj situaciji ne podrazumeva takvo ponašanje u svim drugim situacijama. Navode da sociometrija i skale procene ne uključuju situacione prediktore u analizi socijalnog funkcionisanja, te tako predlažu tzv. ABC model koji uključuje bihevioralne igre uloga, situacione priče, odnosno analogne situacije i njihove analize koji ukazuje na socijalna znanja koja deca imaju, ali ne i to da li ih primenjuju u različitim socijalnim situacijama. Uz sve navedeno ističu i značaj samoprocene o učestalosti određenog ponašanja i povratnog uticaja na njih (Dirks et al., 2007). U svetlu ovih zaključaka su i osmišljene verzije skala za procenu socijalnog ponašanja za porodični (npr. Home and Community Social Behavior Scale - HCSBS, Merrell & Caldarella, 2000) i institucionalni kontekst (School Social Behavior Scale - SSBS, Merrell, 1993) (prema: Merrell, 2002).

Procenjivač. Različiti autori (Cambell et al., 2016; Hukkelberg et al., 2019; Junttila et al., 2006; Keresteš, 2006; Koller-Trbovic & Žizak, 2012; ten Dam & Volman, 2007) navode značaj procene ponašanja od strane više procenjivača, te upoređivanje i kombinovanje rezultata. Na primer, metaanalitičkom studijom sa obuhvatom 74 istraživanja o proceni socijalne kompetencije kod dece i adolescenata ukazuje se na nisku povezanost između samoprocene dece i adolescenata u odnosu na izveštaje i procene roditelja, učitelja i vršnjaka (Renk & Phares, 2004). Takođe su došli i do rezultata da je korespondencija između učitelja i vršnjaka bila viša u odnosu na poređenje procena drugih procenjivača, kao i u slučaju procene roditelja i drugih ispitanika (ne uključujući decu i adolescente) u odnosu na procene između izveštaja dece i bilo kog drugog ispitanika. Navedeno potvrđuju i drugi istraživači koji dodaju da razlike postoje između samoprocene i procene drugih, te se kao najadekvatniji način preporučuje kombinovanje u situacijama u kojima uzrasne i kognitivne mogućnosti ispitanika to dozvoljavaju (Junttila et al., 2006).

Iako su izuzetno značajna mišljenja i procene od strane vršnjaka, nezahvalno je zapostaviti i perspektive drugih. Već spomenuta Skala socijalnog ponašanja u školi (SSBS, Merrell, 2002) poseduje verziju za roditelje i nastavnike, dok Skala za procenu socijalnih veština (SSRS i SSIS, Gresham et al., 2011) verzije za roditelje, stručno osoblje i samoprocenu. Posebno se ukazuje na vrednost provere i utvrđivanja značenja koja procenjivači pripisuju pojmu koji se ispituje, a koji može da rezultira usklađivanjem i dopunom sadržaja u planiranim i postojećim instrumentima (Dirks et al., 2007). Biti socijalno kompetentan iz ugla roditelja, vaspitača, učitelja i nastavnika ne znači uvek isto. Slično važi i za druge oblike ponašanja na koje su ukazale i autorke Koller-Trbović

i Žižak (2012) istaknuvši značaj višeperspektivnosti, odnosno vrednost tumačenja iz sopstvenog, potom iz ugla roditelja, učitelja, stručnjaka, novinara i donosioca odluka.

Zaključuje se da više različitih procenjivača, procene ponašanja u različitim socijalnim situacijama, kombinovanje metoda i sl., ukazuju na kompleksnost predloženog okvira i (ne)mogućnost da jedan istraživač ispita socijalne kompetencije na predloženi način, odnosno na najvišem nivou njene analize. To je ostvarivo timskim radom kojim se sistematski i kontinuirano koordinira između različitih procenjivača (deteta, vršnjaka, roditelja, vaspitača, učitelja, nastavnika i sl.) u različitim socijalnim situacijama i kontekstima (porodica, škola, igralište i dr.) i na različite načine (sociometrija, skale (samo)procene, igre uloga, metode simulacije i sl.).

Zaključak

Različita terminološka tumačenja od kojih su samo pojedina ovde prikaza, brojna teorijska tumačenja koja mogu da doprinosu redukcionističkom pristupu u određivanju socijalne kompetencije, mnoštvo teorijskih modela koji neminovno dovode i do velikog broja sastavnih odrednica socijalnih kompetencija, koji potom mogu da se mere na različite načine, govore u prilog kompleksnosti i širini ove tematike.

Međutim, i bez obzira na sve predočeno neretko se u teorijskim i istraživačkim radovima socijalne kompetencije dece olako i jednoznačno tumače i mere. Imajući u vidu predočenu kompleksnost u tumačenju, neohodno je pravilno pozicioniranje istraživačkih pitanja. Ukoliko je pojam, u ovom slučaju socijalna kompetencija, jasno postavljen i određen, nedoumica ne bi trebalo da bude. Međutim, ukoliko se pristupi tako da se zanemari prikazana višedimenzionalnost, posledice su višestruke.

Iako je izazovno ispitati socijalne kompetencije na najvišem nivou analize, ono što je ostvarivo, na mikronivou, predstavlja istraživanje jedne ili više komponenti koje čine njen sastavni deo. Na primer, moguća je procena socijalno kompetentnog ponašanja kao ponašanja koje je karakteristično za specifičnu situaciju i čini sastavni deo socijalnih kompetencija. To konkretno znači procena socijalno kompetentnog ponašanja u jednom kontekstu (institucija/porodica), od strane jednog ili više procenjivača (roditelja/vaspitača/učitelja), pritom imajući u vidu razliku između dečjih mogućnosti, viđenih kroz prizmu socijalnih veština i/ili socijalnih sposobnosti i njegovog socijalnog ponašanja, odnosno ideje da nečije ponašanje u specifičnoj situaciji nije uvek isto kao ono za šta je sposoban (Raver & Zigler, 1997). Na sličan način se mogu ispitivati i druge komponentne socijalnih kompetencija, koristeći raznovrsne instrumente, uključujući različite procenjivače u okvirima različitih konteksta.

CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE THROUGH THE PRISM OF THEORETICAL (IN)CONSISTENCY

Abstract

Children's social competence is receiving more and more attention from the professional and scientific public. Due to its complexity, its different reflections and its importance in the framework of numerous scientific disciplines, there are certain (in) consistencies in the understanding that cause its positioning in theoretical and empirical researches. Against this background, this paper aims to analyze and synthesize different and relevant views of social competence in the framework of several domains: terminological definitions, theoretical starting points, theoretical approaches and definitional approaches, theoretical models, integral determinants and measurement methods. Taking into account the dominant reflections, the main conclusion is that social competence is a multidimensional construct that can't be reduced to a single measurement, situation, behavior, indicator, instrument, etc. Several different evaluators, behavioral assessment in different social situations in the framework of different contexts, consideration of individual marks of each child, combination of different research methods and instruments, etc. provide opportunities to evaluate children's social competence at the highest level of its analysis. Anything else would be an analysis and evaluation of individual components of the broadly understood social competencies. That's why, and in order to carry out disciplinary, interdisciplinary and cross-cultural research, it is extremely important to precisely and clearly define children's social competences and their integral components.

Keywords: social behavior, social competence, multidimensionality.

Literatura

- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: recent advances and future directions. *Child Development*, 54(6), 1427-1434. doi:10.2307/1129805
- Brdar, I. (1994). Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3(1), 21-28.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). Socio-emocionalni razvoj i pedagogija odnosa. U: Bilić, V. i Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta. 288-317.
- Campbell, S., Denham, S., Howarth, G., Jones, S., Whittaker, J., Williford, A., ... & DarlingChurchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: conceptualization, critique and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. doi: 10.1016/j.appdev.2016.01.008

- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: a tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122. doi: 10.1207/s15374424jccp1902_2
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL: CASEL. Preuzeto juna 2020, sa <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>
- Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-97. doi: 10.1177/0165025419851864
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 58-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347. doi: 10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. doi:10.1037/a0022662
- Goleman, D. (2016). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2017). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsomere, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Han, H. J., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246. doi:10.1007/s10643-006-0139-2
- Huitt, W., & Dawson, C. (2018). Social development: Why it is important and how to impact it. In: Huitt, W. (ed.) (2018). *Becoming a Brilliant Star: Twelve Core Ideas Supporting Holistic Education*. La Vergne, TN: Ingram Spark. 123-146.

- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: a correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(354), 1- 14. doi:10.1186/s12888-019-2343-9
- Jones, E. D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Jul, J., & Jensen, H. (2014). *Kompetencije u pedagoškim odnosima*. Od poslušnosti do odgovornosti. Beograd: Eduka.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-895. doi:10.1177/0013164405285546
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: Maleš, D. (ured.) (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju. 153-175.
- Jurčević-Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom detinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kalatskaya, N. N., & Drozdikova-Zaripova, A. R. (2018). Case-study of social competence development in primary school children from rural areas. *4th International Forum On Teacher Education (IFTE 2018)*, 45, 75-83
- Katz, L. G., & McClellan, D. I. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD. Preuzeto marta 2018, sa <http://www.oecd.org/education/ceri/Fostering-and-Measuring-SkillsImproving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>
- Kennedy, A. (2018). *Promoting the Social Competence of Each and Every Child in Inclusive Early Childhood Classrooms*. IntechOpen. doi:10.5772/intechopen.80858
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15 (1-2 (81-82)), 241-264.
- Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 49-62.
- Kuranchie, A. M. P., & Addo, H. (2015). Review of the relevance of social competence to child's development: lessons drawn. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 449-454. doi:10.5901/ajis.2015.v4n2p449

- Marić-Jurišin, S., & Kostović, S. (2016). „Vaspitljivost emocija”: prema „emocionalno pismenoj školi”. *Godišnjak Filozofskog Fakulteta u Novom Sadu*, 41(2), 185-201. doi:10.19090/gff.2016.2.185-20
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales. Second edition. User's Guide*. Eugene OR: Assessment Intervention Resources.
- McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 67-75.
- Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija - karakteristike i međusobni odnosi* (nepublikovan magistarski rad). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sad.
- Petrović, J. (2015). *Konflikti u adolescenciji: od socijalne adaptacije do destrukcije*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: an untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254. doi:10.1016/j.cpr.2004.01.004
- Spasenović, V. (2004). Teorijsko-metodološki problemi proučavanja socijalne kompetencije. U: Krnjajić, S. (ured.) (2004). *Socijalno ponašanje učenika*. Beograd: IPI. 64-82.
- ten Dam, G. T. M., & Volman, M. L. L. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298 <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00295.x>
- Zhou, K. (2016). Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Paper Commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. 1-23.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. ... & Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: a multisite, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1775-1796.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Wentzel, K. (2015). Prosocial behaviour and schooling. In: Knafo-Noam, A. (ed.) (2016). *Prosocial Behaviour*. Encyclopedia on Early Childhood Development. 57-61.

Gordana Vilotijević Dautović¹
Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet,
Novi Sad, Srbija Zavod za zdravstvenu zaštitu dece
i omladine Vojvodine, Novi Sad, Katedra
za pedijatriju

Milica Plazačić

Zavod za zdravstvenu zaštitu dece i omladine Vojvodine,
Novi Sad, Katedra za pedijatriju

Bojana Marković

Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu

Primljen: 13. 05. 2023. godine

Prihvaćen: 02. 06. 2023. godine

UDC: 613.84:613.955

DOI: 10.19090/ps.2023.1.30-41

Pregledni naučni rad

EFEKTI PASIVNOG PUŠENJA NA ZDRAVLJE DECE – MERE PREVENCIJE I ETIČKA ANALIZA

Apstrakt

Iako postoji sve više dokaza o štetnim efektima duvanskog dima na zdravlje dece, oko 40% dece širom sveta je još uvek svakodnevno izloženo pasivnom pušenju. Izloženost dece pasivnom pušenju je značajan uzrok morbiditeta i mortaliteta od prenatalnog perioda i tokom celog života. Deca su izložena duvanskom dimu kako na javnim mestima, tako i u vlastitim domovima. Iako živimo u eri ekspanzije elektronskih tehnologija, čini se da roditelji, posebno nižeg socioekonomskog nivoa, nisu dovoljno informisani o posledicama izloženosti dece pasivnom pušenju. Tome u prilog govori činjenica da su deca najčešće izložena pasivnom pušenju od strane roditelja. Usvajanjem raznih zakona i regulativa o zabrani pušenja na javnim mestima smanjio se broj dece izložene duvanskom dimu, ali taj broj je i dalje značajan. Nasuprot tome, izloženost pasivnom pušenju u domovima, automobilima i javnom prevozu je još uvek neregulisan problem. Cilj našeg rada bio je da prikazemo štetne efekte pasivnog pušenja na zdravlje dece. Istakli smo moguće mere prevencije i analizirali problem primenom osnovnih etičkih postulata. Značajno je pojačati mere u obrazovnim ustanovama sa ciljem razvijanja svesti kod dece o zdravim stilovima života i štetnosti duvanskog dima. S obzirom da nedostaju informacije o sprovođenju preventivnih mera po pitanju izloženosti dece pasivnom pušenju, neophodno je sveobuhvatno sagledati ovaj problem i implementirati preventivne mere u sve nivoe društva. Nadamo se da ćemo ovim člankom uticati na podizanje svesti o štetnosti izloženosti dece duvanskom dimu i doprineti razvoju neophodnih preventivnih mera.

Ključne reči: pasivno pušenje, deca, izloženost, prevencija, etika

¹ gordana.vilotijevic-dautovic@mf.uns.ac.rs

Uvod

Izloženost pasivnom pušenju je poznat uzrok bolesti među nepušačima, koji doprinosi bolestima respiratornog i kardiovaskularnog sistema, sindromu iznenadne smrti odojčadi, kao i drugim bolestima. Kao odgovor na sve više naučnih dokaza o povezanosti izloženosti dece pasivnom pušenju sa razvojem ozbiljnih ili pogoršanjem već postojećih hroničnih bolesti, mnoge države su usvojile Zakon o zabrani pušenja na javnim mestima. Ipak, još uvek u mnogim državama, među kojima je i Srbija, ovaj zakon nije u potpunosti implementiran u svakodnevnoj praksi, te hiljade dece ostaje nezaštićeno od izloženosti pasivnom pušenju, posebno u kućama, stanovima, automobilima ili javnom prevozu (Best, 2020; López et al, 2018; Nadhiroh, Djokusujono & Utari, 2020; Wang et al, 2015).

Novе inicijative usmerene na ovaj problem, pokreću etička pitanja o nametanju ograničenja ponašanja deteta u privatnom prostoru, a sve češće se na naučnim skupovima polemische da li je izloženost deteta pasivnom pušenju roditelja jedan od vidova zlostavljanja deteta. Deca imaju pravo na bezbedno i pre svega zdravo okruženje, lišeno duvanskog dima (López et al, 2018; Jarvie, & Malone, 2008; Mbulo et al, 2016; Wang et al, 2015).

Duvanski dim pušača predstavlja mešavinu dima koji se oslobađa sagorevanjem duvana, cigarete ili filter papira i izdahnutog vazduha pušača. Sadrži mnoštvo otrovnih supstanci poput nikotina, ugljen-monoksida, amonijaka, formaldehida, cijanida, fenola, oksida azota, sumpor-dioskida i drugih (Jarvie & Malone, 2008; López et al, 2018; Mbulo et al, 2016). Smatra se da je izdahnuti vazduh pušača 4 puta toksičniji od izdahnutog vazduha nepušača. Još 1986. godine je dokazano da pasivno pušenje izaziva razne bolesti među nepušačima, a deca su sigurno vulnerabilna grupa (Best, 2020). Izloženost duvanu i pojava zavisnosti od nikotina je proces koji može da počne od momenta začeća i da se nastavi tokom celog života. Većina pušača (80%) počinje sa upotrebom duvana pre navršениh 18 godina, podstaknuti izlaganjem pušenju roditelja, vršnjačkim, medijskim ili drugim faktorima (Best, 2020; Jarvie & Malone, 2008; Mbulo et al, 2016).

Više od 126 miliona nepušača izloženo je pasivnom pušenju u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD), a najčešće mesto izloženosti je dom. Procenjuje se da 22% dece mlađe od 18 godina i 40% dece mlađe od 5 godina u SAD živi sa osobom koja je pušač (Ahn et al, 2015; Best, 2020; Mbulo et al, 2016). Novorođenčad i mala deca su više izložena pasivnom pušenju u kućama ili stanovima, nego na drugim mestima, jer više vremena provode kod kuće u odnosu na stariju decu (Ahn et al, 2015; Best, 2020; Hajizadeh & Nandi, 2016; Mbulo et al, 2016). Deca su takođe posebno osetljiva na štetne efekte duvana imajući u vidu da se njihovi organi razvijaju. Izloženost dece pasivnom pušenju može dovesti do sporijeg razvoja pluća i većeg rizika od infekcija donjeg respiratornog trakta (Ahn et al, 2015; Carreras et al, 2021; Hajizadeh & Nandi, 2016; Pyle et al, 2015; Subramanyam et al, 2020). Studija koja je procenji-

vala funkciju pluća kod 20 000 školske dece u 9 zemalja Evrope i SAD otkrila je da je pušenje tokom trudnoće, ali i postnatalno izlaganje dece pušenju imalo štetno dejstvo na razvoj pluća kod dece (Best, 2020)

Direktni medicinski troškovi zbog zdravstvenih posledica dece usled izlaganja duvanskom dimu pušača u SAD iznose približno 4,6 milijardi dolara godišnje. Troškovi zdravstvene zaštite samo za respiratorne bolesti povećani su za 120 dolara godišnje za decu mlađu od 5 godina i za 175 dolara godišnje za decu mlađu od 2 godine (Best, 2020; Mason, Wheeler & Brown, 2015). Deca iz vulnerabilnog socioekonomskog miljea su u većem riziku od izloženosti pasivnom pušenju. Veća je verovatnoća da deca crne rase žive sa pušačem, nego deca bele rase. Oko 68% dece u SAD u porodicama sa mesečnim prihodima nižim od 10 000 dolara doživljavaju redovnu izloženost pasivnom pušenju, u poređenju sa 36% dece u porodicama sa prihodima višim od 40 000 dolara. Slično tome, veća je verovatnoća da će deca manje obrazovanih roditelja biti izložena pasivnom pušenju nego deca obrazovanih roditelja, posebno majki. Ovo sugeruje da izloženost pasivnom pušenju doprinosi i zdravstvenim disparitetima (Best, 2020; Mason et al, 2015).

Posledice izlaganja pasivnom pušenju

Danas postoje brojni naučni dokazi koji potvrđuju povezanost izloženosti dece pasivnom pušenju i razvoja brojnih oboljenja ili pogoršanja već postojećih hroničnih bolesti. Jedna od značajnijih posledica prenatalne izloženosti duvanu jeste senzibilizacija mozga fetusa na nikotin, što rezultira povećanom verovatnoćom zavisnosti od nikotina u adultnom dobu. Prenatalna izloženost povećava rizik od prevremenog porođaja i rođenja deteta sa malom telesnom masom za termin. Osim toga, prenatalna i postnatalna izloženost povećavaju rizik od malignih bolesti dece, poput leukemije, limfoma ili tumora mozga (Ahn et al, 2015; Best, 2020; Carreras et al, 2021).

Jaki dokazi potkrepljuju povezanost pasivnog pušenja i bolesti respiratornog trakta. Posledice na razvoj pluća su višestruke, počevši od fetalnog, pa sve do adolescentnog doba. Epidemiološke i eksperimentalne studije su dokazale značajnu supresiju razvoja alveola, funkcionalnog rezidualnog kapaciteta i Tidalovog volumena kod dece izložene duvanskom dimu. Dakle, izlaganje duvanskom dimu prenatalno i u ranom postnatalnom periodu može dovesti do dugotrajnih strukturnih i funkcionalnih poremećaja pluća. Zabeležena je veća incidenca bolesti donjeg respiratornog trakta, upala srednjeg uha, hroničnog kašlja, astme i egzacerbacija astme, sindroma iznenadne smrti odojčeta, tonziloadenoidektomije, kao i povećan broj hospitalizacija kod dece izložene duvanskom dimu (Ahn et al, 2015; Carreras et al, 2021; Diver, Jacobs & Gapsstur, 2018; Hajizadeh & Nandi, 2016; Pyle et al, 2015; Subramanyam et al, 2020; Wang et al, 2015). Procenjeno je da izloženost pasivnom pušenju izaziva egzacerbaciju astme u 200 000 do 1 milion dece, kao i da doprinosi pojavi 8000 do 26000 novih slučajeva astme godišnje. Među decom mlađom od 18 meseci, 150 000 do 300 000

razvije bronhitis i pneumoniju na godišnjem nivou, a više od 200 000 epizoda egzacerbacije astme godišnje direktno se pripisuje izloženosti pušenju roditelja. Takođe je povećan rizik od infektivnih bolesti koje zahtevaju hospitalizaciju, poput invazivnog meningitisa, tuberkuloze, *Helicobacter pylori* infekcije. Povećana učestalost abdominalnih kolika i gastroezofagealnog refluksa uočena je u ovoj grupi pacijenata (Andrews et al, 2015; Jarvie & Malone, 2008; Merianos, Dixon & Mahabee-Gittens, 2017).

Izlaganje pasivnom pušenju takođe doprinosi pogoršanju drugih hroničnih bolesti. Deca sa bolešću srpastih ćelija imaju veći rizik od pogoršanja koje bi zahtevalo hospitalizaciju u poređenju sa neekspoziranim decom. Povećan rizik od gojaznosti, komplikacija dijabetesa melitusa tip 1, neurokognitivnih i bihevioralnih poremećaja je prisutan kod dece pušača. Mnoge bolesti nisu zvanično prijavljene i nisu uvek prijavljeni slučajevi povezani sa izloženošću pasivnom pušenju, tako da navedene brojke sigurno potcenjuju stvarni broj dece i zdravstvenih posledica povezanih sa pasivnim pušenjem (Andrews, et al, 2015; Jarvie & Malone, 2008; Merianos et al, 2017).

Nije iznenađujuće da deca koja su izložena duvanskom dimu u domaćinstvu propuštaju više školskih dana godišnje nego deca koja žive u domovima bez duvanskog dima, što predstavlja dodatni teret za decu koja imaju tegobe sa pohađanjem škole iz drugih socioekonomskih razloga. Prema podacima jedne studije, deca pušača su imala dvostruko veću šansu da propuste 6 ili više školskih dana u godini u odnosu na decu nepušača (Best, 2020; Jarvie & Malone, 2008). To svakako može uticati na njihov školski uspeh ali i na socijalne odnose sa vršnjacima. Nije retkost da deca koja su izložena duvanskom dimu u svojim kućama, upijaju mirise na garderobi i koži, zbog čega mogu biti predmet podsmeha njihovih vršnjaka.

Deca i stari takođe čine veliki udeo žrtava požara, a poznato je da su materijali za pušenje cigareta jedan od najčešćih izvora smrtonosnih stambenih požara. Procenjeno je da izloženost pasivnom pušenju uzrokuje oko 30% smrti u SAD od ukupnog broja poginulih u požarima, a najmanje 100 000 požara su izazvala deca igranjem zapaljivim materijalima. (Best, 2020)

Mere prevencije izloženosti pasivnom pušenju

Iako su mnoge države usvojile Zakon o zabrani pušenja na javnim mestima, čini se da ovaj zakon nije adekvatno primenjen te hiljade dece ostaje nezaštićeno od izloženosti pasivnom pušenju, posebno u privatnim kućama ili stanovima, automobilima i javnom prevozu. Stvaranje javnih prostora bez dima je identifikovano kao efikasan način za smanjenje izloženosti pasivnom pušenju i njegovim posledicama. Stoga su ograničenja pušenja na radnim mestima i javnim prostorima primenjena širom Severne Amerike. Trenutno 15 država ima sveobuhvatne zakone „bez pušenja“, a 26 država ima zakone „bez pušenja“ u nekim gradovima i okruzima (Makadia, Roper, Andrews, & Tingen, 2017; Parks, Kingsbury, Boyle, & Evered, 2019; Yao, Sung, Wang, Lightwood, & Max, 2019).

Iako naučni dokazi pružaju snažno obrazloženje za zaštitu dece od pasivnog pušenja u privatnim prostorima, tradicije individualizma i autonomije predstavljaju ogromne prepreke za efikasno smanjenje izloženosti dece duvanskom dimu u privatnim kućama i automobilima (Parks et al, 2019; Yao et al, 2019). Regulatoriva može nadjačati zone individualne privatnosti radi zaštite zdravlja i blagostanja. Sa pravne tačke gledišta, roditelji imaju pravo da odgajaju decu bez mešanja vlade, osim kada postoji radnja ili nečinjenje koje decu izlaže stvarnom riziku od ozbiljne povrede. Etičari sugerišu da roditelji ili staratelji imaju moralnu i zakonsku odgovornost da deluju u najboljem interesu deteta. Kada se pojave pitanja u vezi sa sukobom interesa ili mudrošću izbora roditelja ili staratelja, obim njihovih ovlašćenja može zahtevati zakonsko ograničenje (Makadia et al, 2017; Parks et al, 2019; Yao et al, 2019).

Izloženost dece duvanskom dimu u automobilima je takođe aktuelan problem. Studija za merenje pasivnog pušenja u automobilima u stvarnim uslovima vožnje pokazala je da pušenje jedne cigarete u trajanju od samo 5 minuta može biti štetno za ugrožene grupe, uključujući decu. (Makadia et al, 2017; Parks et al, 2019; Yao et al, 2019) Zakon o zabrani pušenja u automobilima sa malom decom usvojen je u Arkanzasu, Luizijani i Kaliforniji. Ovaj zakon je uveden u još nekim državama SAD, ali još uvek nije konačno usvojen ili potpisan (Jarvie & Malone, 2008; Parks et al, 2019; Yao et al, 2019).

Primarno mesto gde se i dalje dešava nevoljna izloženost dece duvanskom dimu je domaćinstvo. Za razliku od pasivnog pušenja u javnim prostorima, problem izloženosti dece u privatnim kućama ostaje uglavnom neregulisan. U stvari, deci se i dalje pruža manja zakonska zaštita od izlaganja pasivnom pušenju roditelja, nego javnog izlaganja duvanskom dimu. Studije potvrđuju da većina odraslih osoba može uspešno da se odvikne od nikotinske zavisnosti, spontano ili uz pomoć farmakoterapije, stručnog savetovanja i podrške. Intenzivno savetovanje roditelja pušača o rizicima za decu preko pedijatrijskih službi ili medija je značajno (Andrews et al, 2015; Jarvie & Malone, 2008; Makadia et al, 2017) Uloga primarne zdravstvene zaštite u prevenciji izlaganja dece pasivnom pušenju mogla bi biti ključna. Ipak, iako se beleži uspeh u nastojanjima da se smanji rasprostranjenost, odnosno posledice izlaganja duvanskom dimu, čini se da pedijatrijska praska u ovom cilju zaostaje u odnosu na grane interne ili porodične medicine. Edukacija zdravstvenih radnika mora biti adekvatna i kontinuirana kako bi svi posedovali veštine savetovanja o sprečavanju upotrebe duvana, izloženosti pasivnom pušenju i odvikavanju od pušenja. (Andrews et al, 2015; Makadia et al, 2017; Merianos et al, 2017; Yao et al, 2019).

Potrebna je kontinuirana inicijativa u okviru obrazovnih ustanova ali i van njih, koja će uključivati akcije u zajednici koje imaju za cilj predočavanje rizika pušenja i pasivnog pušenja na zdravlje dece. Brojne edukacije, tribine, savetovališta, radionice, su ono što u svakoj školi može da se realizuje. Ono što ne smemo zaboraviti, kao jedan od glavnih resursa je učenje po modelu. Kako se mi ponašamo, model je po kome će se sutra ponašati naša deca. Ne možemo propagirati jedno u teoriji, a u praksi ih izla-

gati duvanskom dimu svuda gde je to moguće. Nije dovoljno o prevenciji pušenja govoriti samo za Svetski dan bez duvanskog dima koji se obeležava 31. maja, potrebno je mladima svakodnevno predočiti štetnosti i posledice pasivnog i aktivnog pušenja.

Istraživanja pokazuju da je za efikasnost školskih intervencija potrebno da budu sveobuhvatne, interaktivne, da otpočnu u ranom uzrastu, da uključuju adekvatan broj časova, kao i da budu integrisane u šire pristupe kontroli duvana u zajednici (National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (US) Office on Smoking and Health, 2012).

Mera prevencije može biti kao u Hrvatskoj, a to je upotreba priručnika za edukacije za osnovnu i srednju školu pod nazivom – “Zdravstveni odgoj” koji ima modul Prevenciju zavisnosti, koji doprinosi usvajanju pozitivnih stavova dece vezanih za različite oblike zavisnosti. U modulu se akcenat stavlja i na prevenciju pušenja i na brojna druga rizična ponašanja. Cilj edukacija je usvojiti pojam rizičnog ponašanja i posledice koje rizična ponašanja ostavljaju na zdravlje dece ali i razviti kritičko mišljenje o vlastitom ponašanju, kao i shvatiti važnost zdravih stilova života i lične odgovornosti za sopstveno zdravlje (Mihaljević, Martinis, Fajdetić i Tot, 2013).

Primer uspešno sprovedenog trogodišnjeg programa prevencije u Helsinkiju, koji je obuhvatao preko 2745 učenika, adolescenata, sastojao se od informativnih predavanja o veštinama odbijanja pušenja, vođenih kroz dramsku grupu. Adolescenti su program pohađali pet časova godišnje tokom prve i druge godine i četiri časa tokom treće godine. Prevencija pušenja je takođe integrisana u redovne predmete kao što su matematika, finski jezik i geografija. U trećoj godini, školske medicinske sestre održale su jedan čas odvikavanja od pušenja. Učenici su tokom programa pravili plakate protiv pušenja i delili biltene u kojima su mladi opisivali svoje načine odbijanja pušenja. Organizovana su i takmičenja i kampovi na ovu temu. Uključeni su bili i zubari koji su govorili o štetnosti pušenja po zdravlje zuba i desni. Program je značajno sprečio početak pušenja među učesnicima koji nisu nikada pušili. Pušenje roditelja je bilo u direktnoj vezi sa pušenjem adolescenata, posebno pušenje majke je imao jači uticaj od pušačkih navika oca. Pozitivni rezultati su se pokazali i kod učenika koji su bili rizična grupa. Ovakvi primeri nam pokazuju da ove vrste prevencije mogu doprineti sprečavanju pušenja kod adolescenata (Vartiainen et al, 2007).

Etička analiza

Principijalizam je etički okvir za donošenje odluka koji naglašava analizu etičkih pitanja u skladu sa principima autonomije, nezlonamernosti, dobročinstva i pravde. Beauchamp i Childress opisuju principijalizam kao model izveden iz zajedničkog morala koji usmerava akciju, ali ostavlja prostor za prosuđivanje u određenim slučajevima. Iako je većina izloženosti dece pasivnom pušenju posledica pušenja roditelja, većina roditelja želi da zaštiti svoje dete i da mu svesno ne nanese štetu. U vezi izloženosti dece pasivnom pušenju moguće su najmanje 3 alternativne politike: 1) ograniča-

vanje pušenja odraslih u prisustvu dece, 2) insistiranje na odvikavanju roditelja od pušenja, 3) nepreduzimanje nikakvih mera za smanjenje izloženosti dece pasivnom pušenju. Koristeći metod principijalizma, razmotrili smo navedene opcije (Best, 2020; Beauchamp & Childress, 2019; Childress & Beauchamp, 2022; Buchanan, 2008).

Beauchamp i saradnici opisuju autonomiju kao posedovanje slobode i ličnog izbora. Nezlonamernost je princip neškodljivosti. Pitanje izloženosti dece pasivnom pušenju postavlja autonomiju odraslih da puše protiv njihove dužnosti da deluju iz nezlonamernosti prema deci. Dok se autonomija fokusira na individualna prava i argumente protiv mešanja, nezlonamernost zahteva od odraslih da zaštite decu od povrede. Ako odrasla osoba koja puši u prisustvu deteta postupa sa namerom i bez kontrole, te ako se ista odrasla osoba smatra autonomnom, onda se pušenje u okolini deteta može protumačiti kao zlonamerni izbor odrasle osobe da se upusti u delo štetno za dete. Ovakvo korišćenje autonomije može se razumno poništiti propisima u interesu zaštite deteta. Ograničavanje pušenja odraslih u prisustvu dece ograničava autonomiju pojedinca povremeno, dok efekti izloženosti pasivnom pušenju mogu trajati ceo život. Na osnovu toga, nemarnost i dobročinstvo prema deci nadmašuje poštovanje autonomije odraslih. Međutim, ako odrasla osoba nije dovoljno upoznata sa posledicama izlaganja deteta pasivnom pušenju, onda se može posmatrati kao neko kome je potrebna pomoć društva. Kriterijum koji definiše autonomiju kao delovanje bez uticaja kontrolnog agenta, ovde je posebno relevantan. Moguće je da osoba zavisna od nikotina nije slobodna od kontrolnog uticaja (iako je ovaj uticaj lek koji izaziva zavisnost, a ne ljudski agens) i, prema tome, nije zaista autonomna. Intervencije koje pomažu direktno ili indirektno povećanjem znanja ili lečenjem zavisnosti, bilo putem propisa vlade, zdravstvenog obrazovanja ili podsticajnih programa, mogu pomoći pojedincu u uspostavljanju ili oporavku autonomije. Imajući u vidu da izloženost pasivnom pušenju dovodi decu u povećan rizik od obolevanja i maligniteta koje se može sprečiti, ograničavanje pušenja odraslih u privatnim prostorijama u kojima su deca prisutna može se smatrati činom nezlonamernosti (Beauchamp & Childress, 2019; Childress & Beauchamp, 2022).

Princip pravde je takođe značajan za ovaj problem. Politika zabrane pušenja na javnim mestima postala je uobičajena, ali je veća verovatnoća da će zaštititi odrasle koji posećuju ova mesta, nego decu. S druge strane, sve veća zastupljenost i zavisnost od duvana među siromašnijom i manje obrazovanom populacijom i nesrazmerni nivoi marketinga sa kojima se suočavaju, sugerišu da je veća verovatnoća da će siromašna deca biti izloženija duvanskom dimu pušača. Načelo pravde nas poziva da se pozabavimo svim nivoima i oblicima socijalnih i zdravstvenih nedostataka. Politika zaštite dece izložene pasivnom pušenju se može stoga posmatrati kao rešavanje nepravde na najmanje dva načina: 1) rešavanjem nejednakosti između odraslih i dece u postojećem zdravstvenom sistemu i 2) rešavanjem izloženosti među decom koja svakodnevno doživljavaju razne oblike socijalno nepovoljnog položaja (Beauchamp & Childress, 2019; Childress & Beauchamp, 2022).

Moglo bi se smatrati da bi uspostavljanje politike ograničavanja pušenja odraslih u privatnim prostorima predstavljalo neopravdani paternalizam od strane države. Centralno za koncept paternalizma je ko odlučuje šta je dobro. Prema tome, jedna stranka, bilo zbog većeg znanja u određenoj oblasti ili boljeg osećaja šta je dobro, smatra se “stručnjakom”. Ova stručnost dovodi do moći donošenja odluka u situacijama koje uključuju ishod za nekog drugog. Država, kao i odrasle osobe imaju određeni nivo obaveze da deluju iz paternalizma kada je potrebno da zaštite dete (Beauchamp & Childress, 2019; Childress & Beauchamp, 2022; Buchanan, 2008).

Paternalizam i dobročinstvo su tradicionalno posmatrani kao slični postulati, posebno na polju medicine. Prema ovoj analizi, čak i ako se odrasla osoba koja puši u blizini dece smatra autonomnom, privremeno i povremeno ograničavanje autonomije je opravdano, jer je šteta od ograničavanja pušačkog ponašanja odrasle osobe manja od štete koju pasivno pušenje može naneti detetu. Ograničenje predstavlja čin dobročinstva za zaštitu deteta. Ako se smatra da odrasla osoba nije potpuno autonomna zbog nedostatka znanja ili zbog zavisnosti, onda je ograničenje takođe opravdano, a argument da je autonomija narušena nije validan. Pored toga, propis koji ograničava pušenje može poslužiti kao podsticaj odrasloj osobi da poveća svoje znanje o pasivnom pušenju i da krene ka prestanku pušenja, što predstavlja obnavljanje istinske autonomije (Beauchamp & Childress, 2019; Childress & Beauchamp, 2022; Buchanan, 2008; Varkey, 2021).

Kreatori politike, službenici javnog zdravlja i drugi uključeni u pitanja pasivnog pušenja treba da obezbede da se politike i programi usmereni na zaštitu dece u privatnim prostorima fokusiraju na blagotvoran ishod smanjene izloženosti pasivnom pušenju, a ne na paternalističko insistiranje na prestanku pušenja odraslih. Ograničavanje pušenja odraslih u automobilima ili domovima u kojima su deca prisutna je etički najopravdaniji stav, minimizirajući paternalizam, uz poštovanje autonomije i naglašavanje nezlonamernosti prema deci. (Best, 2020; Childress & Beauchamp, 2022; Hodges & Sulmasy 2013; Varkey, 2021).

Zaključak

Pitanje pušenja roditelja u privatnim domenima je etički složeno i može se analizirati sa nekoliko različitih etičkih okvira. Narativna etička analiza, mogla bi bolje da ilustruje slučajeve. Analogno procesu regulisanja javnog izlaganja pasivnom pušenju, politika za privatne prostore može najefikasnije da posluži za unapređenje promena društvenih normi. Stvaranje norme neprihvatljivosti za izlaganje pasivnom pušenju u detinjstvu ne predstavlja pretnju za autonomiju odraslih. Slično postojećim politikama pušenja na javnim mestima, takve politike bi bile u velikoj meri samosprovdjlive, oslanjajući se na promenu normi zajednice. Zapravo, studije sugerišu da u zemljama u kojima su javna mesta “bez dima”, postoji snažna podrška javnosti za regulisanje pušenja u automobilima u kojima se nalaze deca.

Izlaganje duvanskom dimu u detinjstvu u privatnim prostorima takođe treba smatrati prioritetom intervencije u pedijatrijskom i javnom zdravstvu, uprkos etičkim složenostima. Roditelji treba da budu edukovani kako u zdravstvenim tako i u edukativnim ustanovama sa ciljem smanjivanja izloženosti dece duvanskom dimu. Treba ukinuti promovisanje duvana i pušenja u filmovima, predstavama i sl. Nedopustivo je da deca svuda budu okružena duvanskim dimom. Narativ u medijima treba da ide u korak sa preventivnim merama. Korišćenje pristupa podrške koji maksimizira urođenu želju roditelja za nezlonamernošću prema svojoj deci, može pomoći roditeljima u obnavljanju autonomije, motivisati prestanak i na taj način smanjiti ili eliminisati izloženost dece duvanskom dimu. U meri u kojoj država ima interes da zaštiti zdravlje i dobrobit dece, privremeno ograničavanje autonomije odraslih kroz ograničenja izloženosti pasivnom pušenju za zaštitu dece u privatnim prostorima je jasno opravdano prema principima dobročinstva i nezlonamernosti. Takve politike bi bile etički slične drugima koje imaju za cilj zaštitu dece, kao što su zakoni o sigurnosnim pojasevima i automobilskim sedištima. Dakle, postoji etička podrška da se prestane sa pušenjem u privatnim prostorima u kojima deca borave.

Statistički podaci moraju biti prikupljeni koristeći standardizovane mehanizme prikupljanja podataka. Dopunska naučna istraživanja efekata nikotina, posledica izlaganja dece pasivnom pušenju i farmakoterapije nikotinske zavisnosti kod dece, uz kontinuirano usavršavanje zdravstvenog osoblja je neophodan deo preventivnih mera. Uloga zdravstvenog sistema je ključna u kontroli i prevenciji izlaganja dece pasivnom pušenju, no podrška obrazovnog sistema je takođe važna. Samo zajedničkim snagama zdravstvenog i obrazovnog sistema, uz podršku medija, možemo očekivati pozitivne promene.

EFFECTS OF PASSIVE SMOKING ON CHILDREN'S HEALTH - PREVENTION MEASURES AND ETHICAL ANALYSIS

Summary

Although there is growing evidence that tobacco smoke exposure has harmful effects on child health, 40% of children are still exposed to secondhand smoke worldwide. Secondhand tobacco smoke exposure of children is a significant cause of morbidity and mortality in the prenatal period and throughout life. Children are exposed to secondhand tobacco smoke both in public places and in their own homes. Given the fact that we live in an era of rapid technological advancement, it appears that parents, particularly those from lower socioeconomic backgrounds, are not adequately informed on the risks of their children's exposure to secondhand smoke. Furthermore, children are frequently exposed to passive smoking by their parents. With the adoption of various laws and regulations on the prohibition of smoking in public places, the

number of children exposed to tobacco smoke has decreased, but that number is still significant. In contrast, exposure to secondhand smoke in homes, cars, and public transportation is still an unregulated problem. The aim of our manuscript was to show the harmful effects of passive smoking on the health of children. We highlighted possible prevention measures and analyzed the problem by applying basic ethical postulates. Because there is a lack of information on the implementation of preventive measures regarding children's passive smoking exposure, it is necessary to look at this problem comprehensively and implement preventive measures to society. We hope that with this article we will influence the raising of awareness about the harmfulness of children's secondhand tobacco smoke exposure and contribute to the development of the necessary preventive measures.

Keywords: secondhand smoke, children, exposure, prevention, ethics

Literatura

- Nadhiroh, S. R., Djokosujono, K., & Utari, D. M. (2020). The association between secondhand smoke exposure and growth outcomes of children: A systematic literature review. *Tobacco Induced Diseases*, 18.
- Best, D., Committee on Environmental Health, Committee on Native American Child Health, & Committee on Adolescence (2009). From the American Academy of Pediatrics: Technical report--Secondhand and prenatal tobacco smoke exposure. *Pediatrics*, 124(5), e1017–e1044.
- Wang, Z., May, S. M., Charoenlap, S., Pyle, R., Ott, N. L., Mohammed, K., & Joshi, A. Y. (2015). Effects of secondhand smoke exposure on asthma morbidity and health care utilization in children: a systematic review and meta-analysis. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, 115(5), 396-401.
- López, M. J., Arechavala, T., Continente, X., Schiaffino, A., Pérez-Ríos, M., & Fernández, E. (2018). Social inequalities in secondhand smoke exposure in children in Spain. *Tobacco Induced Diseases*, 16.
- Jarvie, J. A., & Malone, R. E. (2008). Children's secondhand smoke exposure in private homes and cars: an ethical analysis. *American Journal of Public Health*, 98(12), 2140-2145.
- Mbulu, L., Palipudi, K. M., Andes, L., Morton, J., Bashir, R., et al. GATS Collaborative Group. (2016). Secondhand smoke exposure at home among one billion children in 21 countries: findings from the Global Adult Tobacco Survey (GATS). *Tobacco control*, 25(e2), e95-e100.
- Ahn, A., Edwards, K. M., Grijalva, C. G., Self, W. H., Zhu, Y., et al. (2015). Secondhand smoke exposure and illness severity among children hospitalized with pneumonia. *The Journal of pediatrics*, 167(4), 869-874.

- Hajizadeh, M., & Nandi, A. (2016). The socioeconomic gradient of secondhand smoke exposure in children: evidence from 26 low-income and middle-income countries. *Tobacco control*, 25(e2), e146-e155.
- Subramanyam, R., Tapia, I. E., Zhang, B., Mensinger, J. L., Garcia-Marcinkiewicz, A., Jablonka, et al. (2020). Secondhand smoke exposure and risk of obstructive sleep apnea in children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 130, 109807.
- Carreras, G., Lachi, A., Cortini, B., Gallus, S., López, M. J., López-Nicolás, et al. (2021). Burden of disease from exposure to secondhand smoke in children in Europe. *Pediatric research*, 90(1), 216-222.
- Pyle, R. C., Divekar, R., May, S. M., Narla, N., Pianosi, P. T., et al. (2015). Asthma-associated comorbidities in children with and without secondhand smoke exposure. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, 115(3), 205-210.
- Diver, W. R., Jacobs, E. J., & Gapstur, S. M. (2018). Secondhand smoke exposure in childhood and adulthood in relation to adult mortality among never smokers. *American journal of preventive medicine*, 55(3), 345-352.
- Mason, J., Wheeler, W., & Brown, M. J. (2015). The economic burden of exposure to secondhand smoke for child and adult never smokers residing in US public housing. *Public Health Reports*, 130(3), 230-244.
- Andrews, A. L., Shirley, N., Ojukwu, E., Robinson, M., Torok, M., & Wilson, K. M. (2015). Is secondhand smoke exposure associated with increased exacerbation severity among children hospitalized for asthma? *Hospital pediatrics*, 5(5), 249-255.
- Merianos, A. L., Dixon, C. A., & Mahabee-Gittens, E. M. (2017). Secondhand smoke exposure, illness severity, and resource utilization in pediatric emergency department patients with respiratory illnesses. *Journal of Asthma*, 54(8), 798-806.
- Yao, T., Sung, H. Y., Wang, Y., Lightwood, J., & Max, W. (2019). Healthcare Costs of Secondhand Smoke Exposure at Home for U.S. Children. *American journal of preventive medicine*, 56(2), 281-287.
- Parks, M. J., Kingsbury, J. H., Boyle, R. G., & Evered, S. (2019). Household implementation of smoke-free rules in homes and cars: a focus on adolescent smoking behavior and secondhand smoke exposure. *American Journal of Health Promotion*, 33(1), 70-78.
- Makadia, L. D., Roper, P. J., Andrews, J. O., & Tinggen, M. S. (2017). Tobacco Use and Smoke Exposure in Children: New Trends, Harm, and Strategies to Improve Health Outcomes. *Current allergy and asthma reports*, 17(8), 55.
- National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (US) Office on Smoking and Health. (2012). *Preventing Tobacco Use Among Youth and Young Adults: A Report of the Surgeon General*. Centers for Disease Control and Prevention (US).

- Mihaljević Š., Martinis O., Fajdetić M., Tot D., & Ništ M. (2013). *Zdravstveni odgoj*. Zagreb: MZOS.
- Vartiainen, E., Pennanen, M., Haukkala, A., Dijk, F., Lehtovuori, R., & De Vries, H. (2007). The effects of a three-year smoking prevention programme in secondary schools in Helsinki. *European journal of public health, 17*(3), 249–256.
- Varkey, B. (2021). Principles of clinical ethics and their application to practice. *Medical Principles and Practice, 30*(1), 17-28.
- Beauchamp, T., & Childress, J. (2019). Principles of Biomedical Ethics: Marking Its Fortieth Anniversary. *The American journal of bioethics : AJOB, 19*(11), 9–12.
- Childress, J. F., & Beauchamp, T. L. (2022). Common Morality Principles in Biomedical Ethics: Responses to Critics. *Cambridge quarterly of healthcare ethics : CQ : the international journal of healthcare ethics committees, 31*(2), 164–176.
- Buchanan D. R. (2008). Autonomy, paternalism, and justice: ethical priorities in public health. *American journal of public health, 98*(1), 15–21.
- Hodges, K. E., & Sulmasy, D. P. (2013). Moral status, justice, and the common morality: challenges for the principlist account of moral change. *Kennedy Institute of Ethics journal, 23*(3), 275–296

Carol Ann Lloyd¹

University of Chichester, Institute of Education Social
and Life Sciences
Chichester, United Kingdom

Received: 03.02.2023.

Accepted: 14.04.2023.

DOI: 10.19090/ps.2023.1.42-55

UDC: 159.963.3-053.5.

Original scientific paper

DREAMING AT SCHOOL: A QUALITATIVE DEPTH PSYCHOLOGICAL RESEARCH PROJECT ON SHARING DREAMS²

Abstract

Carl Jung's 1936-1940 discrete seminars and post-Jungian studies provide a compelling insight into the significance of children's dreams and the child archetype in the development of the unconscious. An extensive analytical literature review of existing research into children's dreams and the analysis of the phenomenological view of dreaming and sharing dreams within a British school context indicated that children's dream experiences are underutilised in primary education. The qualitative research project aimed to analyse the children's voices, perceptions, and experiences of sharing sleep dreams within an epistemological, psychosocial, and Jungian perspective. This phenomenological perspective on the oneiric dreams of children living in the 21st century across the world augments discourse concerning the relevance of Jung in contemporary pedagogy. As dreaming is a universal human function, it is worth widening the discourse on the sharing of dreams in schools within the context of socialist childhoods, arguing that this project's findings can be transposed as a valid pedagogical approach. In the empirical study, 22 children shared their dreams in six adapted social dream matrices and creative activities hosted by this researcher, followed by individual interviews with the researcher. The matrices were analysed with a focus on psychoanalytical and educational perspectives. Of the 22 interviews, a sample of eight were analysed using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Findings from the children's perceptions and voices about sharing their inner worlds

¹ email: c.lloyd@chi.ac.uk

² N. B. A higher education module blueprint was designed by the researcher as part of the PhD study, advocating how the social dream matrix approach could be integrated into infant and primary teacher training which values the child's voice, the unconscious, and progressive teaching. Ethics approval and consent to participate: Ethical Approval for the PhD research thesis was consented from the University of Essex (2020).

in the context of an educational environment concluded that sharing good and scary dreams in school time was a positive experience and they wished it could continue.

Keywords: Social Dreaming, Children's Voices, Pedagogy, Jung, Phenomenological.

Introduction

This empirical PhD research project into children's dreams was explored from psychosocial and psychoanalytical perspectives. The research explored children sharing the recollection of their oneiric dreams within an English school context and what they had to say about the experiences of a Dream Time project implemented by the researcher. The term 'sleep dreams' refers to oneiric experiences. The research considered, through the lens of the participants of a small-scale qualitative Dream Time project and an extensive literature review, whether sharing children's dreams is feasibly valuable and worthy of being placed within a child's educational experience. The argument in this paper contends that dreaming is a universal human phenomenon, therefore transferable to the Western and current Eastern European movement towards progressive ideas of pedagogical thinking. As in line with Blagojević and Dimitrijević who argue that a radicalization of socialism necessitates the inclusion of "minor voices, narratives, and histories, as well as archives and realities that are forgotten and restrained" (79 cited in Novakov-Richey, 2020, p. 53).

This article argues the narrative of the child's inner dream worlds brings children as active agents in pedagogical studies.

The perspective of dreaming, sharing dreams in a group, child development, and English pedagogy, all examined from a psychosocial, psychoanalytical, and phenomenological psychology, provided the core conceptual framework. The research project focused on the practice of dream sharing in groups within the school context and argued that the study of the unconscious, with a focus on dreams as a valuable human phenomenon, is an applicable resource within pedagogical discourses. The research examined whether children's dream sharing in school from a child's phenomenological stance can be validated. Distinctively, the thesis held a discussion on the tensions held between Jungian analytical views of child development, holistic education, and entrenched English pedagogical theory. However, as Semetsky (2013, p. 1) stated in the introduction to *Jung and Educational Theory*, "as will be seenthe absolute line of division between educational and clinical aspects with regard to Jung's conceptualisation is no longer feasible." The terms 'holistic education' and 'Jungian holistic education' can therefore be used interchangeably and refer to the historical philosophy and perspective of an 'inclusive, non-reductive' approach to the 'philosophy of educational theory', the latter considers the unconscious (Semetsky, 2013, p. 1).

The researcher and author of this paper is English, lives and works in England, is a trained and experienced early years teacher, is a higher education lecturer in counselling and childhood studies and is a somatic and expressive arts psychotherapist. Involved professionally in both clinical and educational contexts, past and present, the researcher's bias is openly affirmative towards the view of merging Jungian theory to pedagogy as examined in Neville (2005), Mayes (2005), Main (2008), Semetsky (2013), Jones et al. (2008), and Adams (2014). All argue for a move towards Jungian holistic education. This researcher aimed to contribute new knowledge to the existing research on children's perceptions of their inner dream worlds through an innovative, small-scale, qualitative action research Dream Time project specifically undertaken within an English state infant and primary school, but considers this to be applicable to the developing Eastern European movement in progressive pedagogy and teacher training, therefore re-imagining socialist childhood narratives from the depths of the unconscious.

To clarify the contextual rationale for the phenomenological research project being placed within the English educational system, the researcher raises the concerning findings from extensive qualitative research undertaken by UNICEF (2007a) into childhood and adolescent wellbeing. Results highlighted that across 21 of the world's richest countries the wellbeing of British children ranked bottom of the league, Hungary and Czech Republic were rated slightly higher but included in the bottom range. This finding, analysed from the data of children's voices, raised some disturbing trends that indicated a perceived poor 'felt sense' (Gendlin, 2010) of wellbeing regarding friendships, school, and family relationships. In a further study generated from the voice of children by UNICEF (2013b) across 29 countries, British children ranked 16th and Hungary 20th. Due to these findings, The Good Childhood Enquiry (Layard, Layard, & Dunn, 2009) and The Good Childhood Report (The Children's Society, 2018a, p. 5), both involving data from the child's perspective in the United Kingdom, were commissioned and undertaken by the British Children's Society in 2007 and 2017. Both of these British research findings, gathered from the perspective of children expressing a low subjective 'felt sense' (Gendlin, 2010) of wellbeing, raised serious debates, as the "indices of general welfare were reversed". The summary makes shocking reading and elevated concerns in some childcare sectors around children's perceptions of self, perceptions of peer relationships, and conflicting internal feelings being expressed in school and family systems (The Children's Society, 2018a, p. 83). The research project, involving sleep dreams within a school context, contributes a unique and empirical insight into the unconscious as a valuable developmental aspect, as was perceived by the children and class teacher who participated in an English school over an academic year.

However, the researcher of this qualitative research contentiously contends that through Dream Time, a specific time to share sleep dreams, being incorporated creatively into existing children's Early Years and Primary educational experiences and the analysis of the children's and teacher's voice of the lived experiences of the project and

dreaming can offer only a small, but possibly valuable insight into a distinctive aspect of children's perceived wellbeing across any culture, specifically, their sense of wellbeing regarding the inner perspective of social, emotional, and spiritual development. Additionally, consideration of the synthesis of specific psychosocial and psychoanalytical concepts of the unconscious, dreams, and social dream matrices in pedagogical studies could, arguably, improve the teacher training programmes globally. Historically, there is much argument in favour of integration of the latter concepts (Ecclestone & Hayes, 2009; Nye, 2009; Czikszentmihalyi, 2013). These bold if not highly controversial statements proposing the integration of psychoanalytical concepts and dream sharing within education formed the core challenge of the research, which focused on analysing the understanding of the child's views of sleep dreams within a pedagogical context. It is important to clarify the dreams were not analysed with the children in class as traditionally evolving from the therapeutic movement. The idea that dreams are a precious unconscious and natural phenomenon and therefore important to the development of a child's personality is not new. Humans have always dreamt and shared dreams and myths culturally and socially (Taylor, 1998). Over time, dream work became increasingly aligned to the therapeutic context due to the work of Freud and to Jung's dream analysis (Van de Castle, 1994; Punnet, 2018). However, from the research findings of Adams (2010), Gambini (2012), Mallon (2002), Selvaggi, Agresta, and Planera (2007, as cited in Lawrence, 2010), and Hoffman and Lewis (2014), to name a few, the 21st century countermovement towards integrating the sharing of dreams within a school curriculum is increasingly advocated and considered worthy of practice and further research.

Through amalgamating and revivifying the indigenous, culturally rich collective dream sharing tradition, the extensive social dream matrix research (Lawrence, 2005, 2010), and specific psychoanalytical theories, the researcher proposed that any contentious arguments that dreaming is only a neurobiological "random firing of neurons in sleep" (Crick & Mitchison, 1986, as cited in Taylor, 1998, p. 4) can be challenged, expounded, and dissipated. The unique Dream Time project activities, as implemented in this research, aimed to be held within a new culture of teachers understanding, through the voices of the children, that there is value in sharing dreams creatively and that a small time allocated to dream sharing within 'Circle Time'³ curriculum aims to enhance the development of every pupil's potential.

Essentially, this vision of Dream Time as an educational experience involves encouraging a child's creativity and imagination. These core developmental aspects are currently encouraged and nurtured in English Early Years educational curricula and pedagogy, but not to the same extent in the National Curriculum applied to older children (Department for Education, 2014a, 2014b). This shift towards a more fact-based

³ Circle Time (Mosley, 1996) was traditionally embedded as an activity to support children's feelings within the UK curriculum subject PSHE in Primary education. PSHE was proposed to become statutory in 2020.

curriculum is mostly due to the evolving political issues and pressures surrounding the need for teachers to assess, regulate, and quantify children's learning. Creativity and imagination are harder to assess. Even though there have been educational debates advocating more inclusion and recognition of creativity and imagination, which lie within the unconscious, in children's learning and even though testing has been done of these domains with well-known Torrance tests and thinking assessments, this aspect of the child in education generally appears to be side-lined (Kim, 2006; Starko, 2013).

Historically, research into potential links between intelligence and dreams has not been fruitful; however, psychosocial research by Lawrence and others into the sharing and expression of sleep dream activity indicated that this was without doubt conducive to children's development (Adams, 2010, 2016; Gambini, 2003; Lawrence, 2005, 2010; Mallon, 2002; Selvaggi, Agresta, & Planera, 2007, as cited in Lawrence, 2010). Research into Lawrence's social dream matrix method suggested "sharing dreams collectively within a school context" is feasible, as it provides a "pedagogical extension to understanding how children think" (2010, p. 22). It includes the concept of the collective unconscious (Jung, 1953), and as Selvaggi and Planera's research (2007 as cited in Lawrence 2010) discuss, it is a successful method that includes time and attention to consider the unconscious elements of life and the collective culture within a school, indicating that Lawrence's 'four modes of thinking'⁴ can be educationally developed. Therefore, by integrating an opportunity for children to collectively share unconscious thoughts raised a correlation to Jung's views on the collective unconscious, children's dreams, and the beginnings of consciousness in his theory of 'individuation',⁵ a process that young children need in order to thrive (Jung, 1971, 2008, p. 100). The post-Jungian theorists Fordham and Neumann went on to develop Jung's theory on early childhood ego development within the theory of individuation. Today, their ideas are globally established as the Jungian child developmental school (Fordham, 1944, 1969; Neumann, 1954, 1988). Additionally, Piaget (1962) indicated in his studies that children's dream content can be harnessed as a possible assessment tool for various domains and stages of cognitive ability, in which creativity and imagination are included. Piaget's theories have been used as a guiding framework for assessing and planning educational programmes and level descriptors for over the last two decades. However, it is worth considering Piagetian cognitive perspectives on

⁴ Lawrence's thinking modes: The 'four modes of thinking' that Lawrence (2005, p. 20) referred to are (a) 'thinking as being', which involves thinking about our human state and condition and is closely attached to what we call 'white noise', and (b) 'thinking as becoming'. These are both in the realm of consciousness and within awareness. The other two modes are (c) 'thinking as dreaming' and (d) 'thinking as the unthought known' (p. 73).

⁵ Jung referred to the psyche as a self-regulating system, similar to the body, and its function is to seek and maintain a balance between conflicting feelings or qualities of personality. The psyche innately strives for growth, a process Jung called individuation (Jung, 1960). He proposed it started in the adolescent/puberty stage of life. Jung's psyche is abstractly constructed of differing layers of consciousness: the self with a small 's' and similar to ego often referred to as persona, the *shadow* is often repressed consciousness, archetypes such as anima and animus and the soul self with a large 'S' are in the unconscious.

child development being reassessed for their one-sided and more linear perspective towards contemporary child development psychology. Therefore, this research offers pedagogues a re-orientation of spatial and temporal views of the inner worlds of contemporary childhood.

Considering the need for reflexivity and summary in any research proposal, the central questions raised in the research included: (a) How do children and the class teacher experience the sharing of sleep dreams in a group, and (b) What is meaningful about sharing children's dream experiences in a group in a school context? As stated above, this researcher explored the hypothesis that from researching the children's perceptions from a psychosocial and psychoanalytical perspective there was a potential for extending Dream Time into the child's educational life. This researcher proposed, like other researchers (Hoffman & Lewis et al., 2014), that sleep dreams can be creatively and sensitively brought into the classroom without analysis, therefore establishing an additional place to extend the sharing of children's inner worlds. Adding to the argument is the contemporary neuroscience research on brain scans by Jungian researchers Kahn, Hartmann, and Hoss (2012),⁶ whose findings brought neuroscience evidence from PET scans on the default and executive networks of the brain and dreams, indicating that sharing dreams improved emotional regulation and mental health.

The concepts surrounding a child's inner world need explanation, as the inner world is experienced differently to the outer world; it involves emotional experiences, fantasies, feelings, imagination, and dreams. It informs our responses to the outer world and personality. Notably in 1938, Wickes, a student of Jung, was the first to write about the aspect of the inner world of childhood from a Jungian perspective (Gambini, 2003, 2012; Semetsky, 2013) focus on the inner world being expressed into the outer world in a social context and validate how the transcendent processes of consciousness can be nurtured through a sensitive approach to sharing dreams. The creative, ethical, and delicate bridging of the child's inner dream worlds to the outer world was explored as a key thread throughout the researcher's Dream Time project.⁷

Method

The key factors of the methodology analysed include the ethical dilemmas involved in researching children's dreams and undertaking research in a school context. The Dream Time project, a PhD study, underwent a rigorous university ethical review process and then started with a pilot study in a nursery school with eight 4- to 5-year-olds sharing dreams in a story time session with a familiar teacher. The action research progressed to the researcher undertaking a longer innovative project with a class of 6-year-old children in a state infant school. The 22 participant children were given an

⁶ Also see Hoss, in *Dreams and Spirituality* for a deeper insight into dreams, REM, neuroscience, and psychological growth (Adams et al., 2015) and www.dreamscience.org.

⁷ See research on sharing dreams, relationships and social conduct by Ijams and Miller (2000).

opportunity to share their dreams on a weekly basis with the researcher ‘hosting’ an adapted social dream matrix approach (Lawrence, 2005). The teacher was present in the room. Phase one consisted of six whole class Dream Time matrices held every Wednesday morning over the first academic term. Other activities facilitated by this researcher during this first phase included making dream catchers and providing a class writing table with paper, pens, dream jars, and a class dream journal for collating their offerings. Phase two, held during Term 2, involved hosting five smaller Dream Time matrices (with five children each) and collecting one-to-one interviews with 22 children. Phase three included the researcher reading *The BFG* (Dahl, 2010) to the class at story time and sharing the class dream journals. These three phase activities occurred over a sustained and regular period of an academic year. See below **Figure 1**.

As stated above, the researcher utilised the psychosocial research method known as social dream matrix (SDM) (Lawrence, 2005). However, to set the Dream Time project in methodological context, the core data analysed to present new findings was collected from analysis of six whole-class social dream matrices hosted by the researcher. Next, 22 children aged 6 years were invited to child-centered one-to-one interviews to communicate their perceptions of dreams, dreaming, and sharing them in the project activities. Out of the 22 interviews, 8 were chosen as a sample and were analysed using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Flowers & Larkins, 2009). See **Figure 2** below for the systematic IPA adapted analytical process. The findings from the children’s perceptions were examined using specific theories on dream work from Jung’s seminars on children’s dreams (2008), Jungian holistic education, and English pedagogy.

Diagram of the Dream Time project action research Phases.

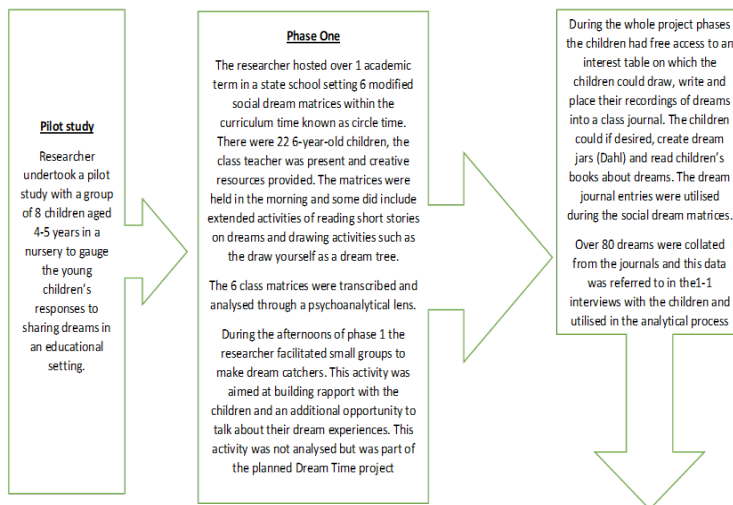


Diagram of the Dream Time project action research Phases.

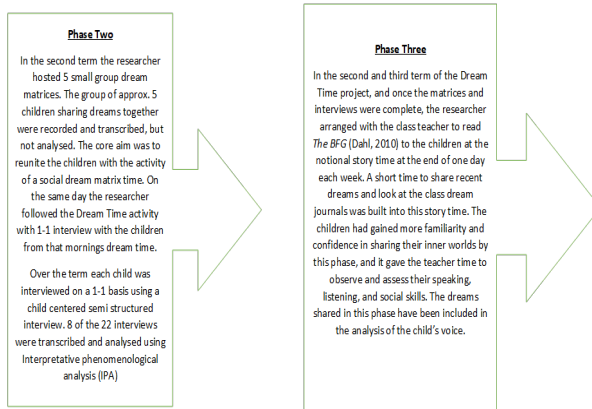


Figure 1. Flow diagram of the research project phases designed by the researcher.

Figure 2. IPA Adapted Systematic Analytical Stages of Children's Interviews



Figure 2. Flow chart of the systematic IPA process undertaken when comparing across 22 interviews

Results or Findings

Conjecturing from the child interview analyses and the context of a teacher having to implement Dream Time in a busy curriculum with a large percentage of children needing emotional acknowledgement, the cases findings raise rich and valuable debates for how Dream Time can be feasibly introduced to teachers or teacher training in the future. However, the aim of this thesis was to explore through interviews how children perceived the experiences of dreaming and sharing their dreams within a school context using a social dream matrix approach. As conclusively determined from the IPA analysis, sharing dreams was perceived as good, fun, and interesting, even if the dream or feelings were scary, confusing, or bad. The lived experience of a social Dream Time was overall expressed by the children as a positive activity, and all eight children whose responses were analysed wished to continue the activity of Dream Time in school in the future.

The findings from the children's perspective suggest that sharing dreams in class in school did help them feel more confident about sharing their inner worlds, that dreams are created externally, and that how dreams enter their sleep and bodies is confusing and often perceived as magical. They were making sense of the phenomenon of dreams from books or films or from sharing each other's ideas. They all expressed their feelings about their own and peers' dreams and could articulate these feelings with varying degrees of growing confidence. The children shared more difficult emotions than good feelings in the interviews rather than in the group time, suggesting sharing with a safe adult is preferred to the peer group. In contrast to the teacher's perspective, which indicated more concern or questioning about whether sharing feelings within the emotional and social curriculum fitted in with her teaching role, this project ran the themes presented through NVivo, with the highest number of motifs being animals and insects, correlating with Jung's theory of the child being closer to the unconscious and their instinctual nature. Additional findings on the second highest number of symbols presented, which were monsters, concurred with Beaudet's (1990) research and discussion of Jung's idea of archetypal imaginary monsters appearing as regulatory images, which can also be influenced by cultural projections or stories.

As with any qualitative IPA research, the findings evolving out of this research have to a large extent subjective bias from the researcher's professional knowledge and philosophy and, therefore, needed reflexive scrutiny. These reflexive aspects of bias and opening of blind spots were addressed using a hermeneutic method of analysis of intersubjective processing (Smith et al., 2009). Other limitations are due to the small scale of the research, and further or wider research is suggested.

Discussion and Conclusion

The research findings do add new discussion into how contemporary children perceive their dreams and dream sharing within a group in a school. In addition, the findings contribute fresh discussion into the feasibility and value of psychosocial and psychoanalytical concepts within teacher training programmes across Western and Eastern countries. Specific to discussions raised in this special edition, this research was presented at an international conference entitled *Early Childhood Pedagogy and Practice Beyond the Iron Curtain: Past, Present and Future* held in Debrecen, Hungary, in 2021.⁸ As this conference provoked debate on the effects of humans in the Anthropocene, we must consider the interconnectedness of humanity and the planet: Who is affecting whom? This paper suggests a re-imagining of the interconnectedness of consciousnesses from the progressive view of children in education and a reviewing of the integration of psychosocial Jungian psychology within pedagogy.

If you look deeply into the work of Carl Jung on the unconscious dream world, you find a significant theoretical stance in which he is concerned with the interconnectedness of humans, the natural and/or spiritual worlds. Humans being perceived as a microcosm of the macrocosm. An example of the power of dream states is illustrated by his famous premonition vision in October 1913, cited in *Memories, Dreams, Reflections* (1995, p. 199). The dream-like vision was of the onslaught of the First World War. The horrors of war and catastrophe were persistent in his dreams, that of 'blood across a landscape', death of living things from freezing, including the fruit of the world tree. All this occurred before war was declared on August 1, 1914. It is remarkable how attuned and symbiotic his unconscious was in relationship to the collective consciousnesses. Jung proposed that children are even closer to the realm of the unconscious and carry these memories. Should their dreams be shared, shining the light on the shadow, if we are to move forward consciously?

Finally, I align the research with children's dreams within education to revisioning threads of our dreaming capacity and how dreams can inform us of the inner world of the child and for educators the value of dream sharing as a pedagogical tool. The qualitative phenomenological research method utilised was the social dreaming matrix originating from the work of Lawrence in the 1980s. However, historically sharing dreams was not a method, but was a daily part of community life before the onslaught of so many ologies. Today when I hear, 'It's only a dream', I challenge this. Do not dismiss the sharing. Yes, it is a dream, and it has more meaning and regulatory capacity than we can imagine.

So, at its core, my research involved the sharing of oneiric dreams within a school community to transform thinking for the children and their teachers. I advocate,

⁸ This paper is derived from a PhD dissertation and was presented as an oral presentation at the conference 'Spinning the Sticky Threads of Childhood Memories: From Cold War to Anthropocene' October 2021 at the Faculty of Education for Children and Special Educational Needs, Debrecen University, Hajdúböszörmény, Hungary.

from the voices of the children that researched with me, that the act of a social dream matrix spins the threads of the personal and the collective lived experiences towards their perceived benefits to emotional and social development. This natural ritual of honouring humans' unconscious dream worlds has over time been ignorantly suppressed and created through a cartesian lens a separation from the holistic view in pedagogy. The relationships between the collective and the geographical development of the planet has lost its equilibrium. Where does childhood stand in this dilemma? Let us go back to the source of childhood and their dreams.

SANJANJE U ŠKOLI: KVALITATIVNI PSIHOLOŠKI ISTRAŽIVAČKI PROJEKAT O DELJENJU SNOVA

Apstrakt

Studije Karla Junga iz perioda 1936-1940 i post-jungovske studije pružaju ubedljiv uvid u značaj dečjih snova i dečjeg arhetipa u razvoju nesvesnog. Opsežan pregled analitičke literature o postojećim istraživanjima dečjih snova i analiza fenomenološkog pogleda na sanjanje i deljenje snova u kontekstu britanske škole pokazali su da su dečija iskustva iz snova nedovoljno iskorišćena u osnovnom obrazovanju. Kvalitativni istraživački projekat je imao za cilj da analizira dečje percepcije i iskustva deljenja snova o spavanju u okviru epistemološke, psihosocijalne i jungovske perspektive. Ova fenomenološka perspektiva oniričkih snova dece koja žive u 21. veku širom sveta pojačava diskurs o važnosti Junga u savremenoj pedagogiji. Kako je sanjanje univerzalna ljudska funkcija, vredi proširiti diskurs o podeli snova u školama u kontekstu socijalističkog detinjstva, tvrdeći da se rezultati ovog projekta mogu preuzeti kao validan pedagoški pristup. U empirijskoj studiji, 22 dece je podelilo svoje snove u šest prilagođenih matrica snova (Social Dreaming Matrix) i kreativnih aktivnosti koje je vodio ovaj istraživač, nakon čega su usledili individualni intervjui sa istraživačem. Matrice su analizirane sa fokusom na psihoanalitičke i obrazovne perspektive. Od 22 intervjua, uzorak od osam je analiziran primenom Interpretativne fenomenološke analize (IPA). Nalazi studije dečjih percepcija o deljenju svog unutrašnjeg sveta u kontekstu obrazovnog okruženja pokazuju da je deljenje dobrih i strašnih snova u školskom vremenu bilo pozitivno iskustvo i želeli su da se tako nastavi.

Ključne reči: Social Dreaming, dečiji glasovi, pedagogija, Jung, fenomenološki.

References

- Adams, K., (2010). *Unseen worlds: Looking through the lens of childhood*. London: Jessica Kingsley.
- Adams, K. (2014). Children's dreams in the classroom. In C. Hoffman & J. Lewis (Eds.), *Weaving dreams into the classroom: Practical ideas for teaching about dreams and dreaming at every grade level, including adult education* (17-30). Boca Raton, Florida, USA: Brown Walker Press.
- Adams, K., Bull, R., & Maynes, M. L. (2016). Early childhood spirituality in education: Towards an understanding of the distinctive features of young children's spirituality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 760-774. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996425>
- Children's Society. (2018a). *The good childhood report*. https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/the_good_childhood_report_full_2018.pdf
- Czikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: The psychology of discovery and invention*. London: Harper Collins Modern Classics.
- Dahl, R., & Blake, Q. (2010). *The BFG*. London: Penguin.
- Department for Education. (2014a) Early years foundation stage. <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>
- Department for Education. (2014b). *The national curriculum for England: Key stages 1-4*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Taylor & Francis.
- Fordham, M. (1944). *The life of childhood: A contribution to analytical psychology*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner Company.
- Fordham, M. (1969). *Children as individuals*. London: Hodder & Stoughton.
- Gambini, R. (2003). *Soul and culture*. Texas: Texas A & M University Press.
- Gambini, R. (2012). Dreams can see through. *Spring Journal*, Winter 2012 (Environmental disasters and collective trauma).
- Gendlin, E. T. (2010). *Focusing*. London: Ebury Publishing.
- Hartmann, E., Kahn, D., Krippner, S., & Hoss, R. (2012). *Neuroscience, neuromythology, and Jung's dream theories* [DVD]. Ashville Jung Center IASD, Ashville Jung Center.org.
- Hoffmann, C. & Lewis, J. E. (Eds.) (2014). *Weaving dreams into the classroom*. Florida, USA: Brown Walker Press.
- Ijams, K. & Miller, L. (2000). Perceptions of dream-disclosure: An exploratory study. *Communication Studies*. 51. 135-148.
- Jones, R., Clarkson, A., Congram, S., & Stratton, N. (2008). *Education and imagination: Post-Jungian perspectives*. Hove, UK: Taylor & Francis.

- Jung, C. G. (1971). Psychological types. In H. Read et al. (Eds.) & R. F. C. Hull (Trans.), *The collected works of C. G. Jung* (Vol. 6). New York: Pantheon Books.
- Jung, C. G. (1960). Structure and dynamics of the psyche. In H. Read, M. Fordham, & G. Adler (Eds.) & R. F. C. Hull (Trans.), *The collected works of C. G. Jung* (Vol. 8). New York: Pantheon Books.
- Jung, C. G. (1995). *Memories, dreams, reflections* (A. Jaffe, Ed. & R. Winston, Trans.). London, UK: Fontana Press.
- Jung, C. G. (2008). *Children's dreams: Notes from the seminars given in 1936-1940* (J. Lorenz & M. Meyer-Grass, Eds. & E. Felzeder, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kim, K.H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking. *Creativity research Journal*. (Vol. 18). No.1 3-14.
- Layard, R., Layard D., & Dunn J. (2009). *A good childhood: Searching for values in a competitive age*. London: Penguin.
- Lawrence, W. G. (2005). *Introduction to social dreaming: Transforming thinking*. London: Karnac Books.
- Lawrence, W. G. (Ed.). (2010). *The creativity of social dreaming*. London: Karnac Books.
- Main, S. (2008). *Childhood re-imagined: Images and narratives of development in analytical psychology*. London: Routledge.
- Mallon, B. (2002). *Dream time with children*. London: Jessica Kingsley.
- Mayes, C. (2005). *Jung and education: Elements of an archetypal pedagogy*. Oxford: R&L Education.
- Mosley, J. (1996). *Quality circle time in the primary classroom: Your essential guide to enhancing self-esteem, self-discipline, and positive relationships*. Acclington: LDA Publishers.
- Neumann, E. (1954). *Origins and history of consciousness*. New York: Pantheon.
- Neumann, E. (1988). *The child: Structure & dynamics of the nascent personality*. London: Karnac.
- Neville, B. (2005). *Educating psyche: Emotion, imagination, and the unconscious in learning*. Australia: Collins Dove.
- Novakov-Ritchev, C. (2020). The Future of (Post) Socialism: Eastern European Perspectives. Ed. John Frederick Bailyn, DijanaJelača, and DanijelaLugarić. Pangaea II: Global/Local Studies, eds. Saïd Amir Arjomand and Wolf Schäfer. Albany, New York: State University of New York Press. *Anthropology of East Europe Review*, 37(1), 52-54.
- Nye, R. (2009). *Children's spirituality: What it is and why it matters*. London: Church House Publishing.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton & Co.

- Punnett, A. (Ed.). (2018). *Jungian child analysis*. Wyoming, USA: Fisher King Press.
- Semetsky, I. (Ed.). (2013). *Jung and educational theory*. New Jersey, USA: John Wiley and Sons Ltd.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: SAGE Publications.
- Starko, A. J. (2013). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. (Fifth ed.). London: Routledge.
- Taylor, J. (1988). *The living labyrinth: Exploring universal themes in myths, dreams, and the symbolism of waking life*. New York: Paulist Press.
- UNICEF. (2007a). *An overview of child well-being in rich countries: A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf>
- UNICEF. (2013b). *Child well-being in rich countries: A comparative study*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf.
- Van de Castle, R. L. (1994). *Our dreaming mind*. University of California: Ballantine Books.
- Wickes, F. G. (1963). *The inner world of childhood*. Lanham, Maryland, USA: Sigo Press

VASPITNO-OBRAZOVNI RAD ŠKOLE

Draga Gajić¹
Filozofski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 15.03.2023. godine
Prihvaćen: 31.05.2023. godine
UDC: 37:305(497.6)
DOI: 10.19090/ps.2023.1.56-73
Originalni naučni rad

RODNO ODGOVORNO OBRAZOVANJE: SLUČAJ BOSNE I HERCEGOVINE

Apstrakt

Rodno senzitivno, rodno odgovorno ili rodno transformativno obrazovanje su termini koji su aktuelni u globalnom kontekstu godinama unazad. Bilo da ih tretiramo kao sinonime ili kao tri različite razvojne etape obrazovanja koje u svoj centar stavlja rodnu ravnopravnost, odnosno rodnu dimenziju, neosporno je da bez obzira na sve razlike u tumačenjima da ovakav vid obrazovanja dobija na dodatnom značaju nakon usvajanja Ciljeva održivog razvoja 2015. godine. Obrazovanje u skladu sa Agendom 2030 je inkluzivno, pristupačno, ravnopravno i objedinjuje Cilj 4 (kvalitetno obrazovanje) i Cilj 5 (rodna ravnopravnost). Cilj istraživanja je da utvrdimo kako tri jedina priručnika koji se odnose na rodno odgovorno obrazovanje ili rodno odgovorno podučavanje ("Priručnik za edukatore o rodno odgovornom podučavanju", "Priručnik za upoznavanje nastavnika i nastavnica sa metodama rodno odgovornog podučavanja" i "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje"), a koji su objavljeni u Bosni i Hercegovini u protekle dvije godine, konstruišu i prenose značenja o intersekciji roda i obrazovanja, odnosno konceptu rodno odgovornog obrazovanja. U istraživanju su korištene metode: analiza sadržaja i kritička analiza diskursa. Analizirani priručnici se razlikuju po pristupu, konceptu, sadržaju, ciljnoj publici kojoj su namjenjeni ali ono što im je zajedničko jeste da su usmjereni na rodno odgovorno, a ne rodno senzitivno ili rodno transformativno obrazovanje. Iako u Bosni i Hercegovini postoje pozitivne promjene u kontekstu podizanja svijesnosti o značaju rodno odgovornog obrazovanja potrebno je i dalje raditi kako bi rodno odgovorno obrazovanje zvanično postalo dio kurikuluma, odnosno obrazovnog sistema.

¹ Studentkinja 2. godine Interdisciplinarnih doktorskih studija u polju društveno-humanističkih nauka dashagajic@gmail.com

Ključne riječi: rodno senzitivno obrazovanje, rodno odgovorno obrazovanje, rodno transformativno obrazovanje, Bosna i Hercegovina.

Uvod

Obrazovanje je esencijalni preduslov i početni korak za ostvarivanje ravnopravnosti i jednakosti u svim sferama života. Jasemin Esen (Yasemin Esen) smatra da je obrazovanje efiksan alat za promjene, bilo na ličnom ili društvenom nivou, kao i alat za ublažavanje ili minimiziranje (društvenih) razlika (Esen, 2013, p. 2544).

Intersekcija obrazovanja i roda je značajna interdisciplinarna i multidisciplinarna tema, kojoj se godinama unazad na globalnom nivou posvećuje sve više pažnje i kojoj se pristupa iz različitih uglova. U proteklih 20-ak godina (naučno-istraživački) radovi koji su se odnosili na rod, pedagogiju, predmete i školovanje u većoj mjeri su bili usmjereni na proučavanje djevojčica u odnosu na proučavanje dječaka (Drudy et al. 2005, p. 23), što dovodi do izjednačavanja rodno odgovornog obrazovanja sa obrazovanjem djevojčica/djevojaka, kao i poistovjećivanja rodne ravnopravnosti isključivo sa pravima djevojčica/žena. Važno je istaći da se rodno odgovorno obrazovanje odnosi i na dječake i na djevojčice, odnosno učenike i učenice, ono ne isključuje, nego povezuje, te svim akterima i aktericama pruža jednake šanse za učestvovanje u vaspitno-obrazovnom procesu, odnosno procesu usvajanja znanja i vještina.

Ulaganje u obrazovanje sa rodno zasnovanim okvirom, koje je namijenjeno kako dječacima tako i djevojčicama prepoznato je kao najmoćniji alat za ispunjenje ciljeva (održivog) razvoja (Maluwa-Banda, 2003, p. 2). Rod, rodne uloge, rodni identiteti, kao i rodni stereotipi imaju direktnu, ali često i indirektnu, odnosno skrivenu ulogu na svim nivoima obrazovanja.

Škole kao institucije su polazna tačka za formiranje rodnih identiteta, a time i rodnih razlika (Drudy et al., 2005, p. 23). Dejvid Miler Sadker (David Miller Sadker), Majra Sadker (Myra Sadker) i Karen Citleman (Karen Zittleman) navode da su:

„Škole mjesta koja sistemski reprodukuju rodnu neravnopravnost. Djevojčice i dječaci koji sjede u istim učionicama, uče iz istih knjiga i slušaju istog učitelja ili učiteljicu i dalje mogu dobiti itekako drugačije obrazovanje. Učitelji i učiteljice više komuniciraju sa dječacima, postavljaju im bolja pitanja, daju im vrijednije i korisnije povratne informacije. Dok djevojčice uče da strpljivo čekaju, dječaci uče da su oni glavni akteri života u učionici“ (prema Esen, 2013, p. 2546).

Obrazovanje neosporno ima važnu, ako čak i ne ključnu ulogu u informisanju i podučavanju učenika i učenica, odnosno djece i mladih ljudi o ljudskim pravima, te se pomenuti transfer znanja primarno odvija putem školskih udžbenika. Iako rodna diskriminacija ne počinje i ne završava se sa udžbenicima „zbog obrazovanja djece u ško-

li i zbog nedostatka razvijenosti njihovog analitičkog mišljenja, školski udžbenici mogu biti moćno oruđe za utiskivanje društvenih i kulturoloških vrijednosti u njihov um“ (Dorji, 2021, p. 344). Kit Kroford (Keith Crawford) navodi da su „školski udžbenici dominantna definicija kurikuluma u školama i reprezentacija političkih, kulturnih, ekonomskih i političkih bitaka i kompromisa“ (Crawford, 2000, p. 1), odnosno da se školski udžbenici „objavljaju u okviru političkih i ekonomskih ograničenja tržišta, resursa i moći“ (Crawford, 2000, p. 1).

Pored značajne uloge i uticaja školskih udžbenika važno je pomenuti i uticaj razredne klime, kao i modela interakcije u učionici. Jasemin Esen ističe da su „studije o modelima interakcije u učionici pokazale da školska klima podstiče učenice mnogo manje nego učenike da učestvuju u nastavnim i vannastavnim aktivnostima“ (Esen, 2013, p. 2546), a da „podaci o klimi u učionici pokazuju da ponašanje, stavovi, postupci i riječi nastavnika i nastavnica na različite načine obeshrabuju djevojčice i negativno utiču na njihovo samopouzdanje“ (Esen, 2013, p. 2546). Iz navedenog proizilazi da ponašanja i stavovi kako učitelja, učiteljica, nastavnika, nastavnica, a kasnije i profesora i profesorica u značajnoj mjeri utiču na sliku koje o sebi imaju djevojčice i djevojke, odnosno na njihovo samopouzdanje. Na samopouzdanje učenika i učenica kao i na njihovo tumačenje rodnih uloga i usvajanje rodnih stereotipa prema Timotiju Froliju (Timothy Frawley):

„utiču ne samo otvoreni oblici rodne pristrasnosti, npr. kada im je rečeno da mogu ili ne mogu da urade zadatak zbog svog roda, nego i 'skriveni nastavni plan i program' – suptilne lekcije sa kojima se djeca svakodnevno susreću kroz ponašanje nastavnika i nastavnica, povratne informacije, segregaciju u učionici i nastavne materijale“ (Frawley, 2005, p. 221).

O uticaju skrivenog nastavnog plana i programa govori i Jasemin Esen koja navodi da „škole oblikuju/socijalizuju učenike i učenice putem zvaničnog i skrivenog nastavnog plana i programa, odnosno kroz kodekse ponašanja, organizaciju učionice i neformalne pedagoške metode, npr. metode disciplinovanja i kažnjavanja“ (Esen, 2013, p. 2546). Nastavni materijali, udžbenici, nastavni plan i program (kako stvarni, tako i onaj skriveni) utiču na usvajanje rodnih uloga od strane učenika i učenica, ali značajan doprinos imaju i „očekivanja nastavnika i nastavnica, praćenje obrazovanja i odnosi sa vršnjacima i vršnjakinjama koji podstiču djevojčice i dječake da uče vještine vezane za rod i samopoimanje“ (Anderson, 2009, p. 41).

U uspostavljanju rodno osjetljivog, rodno odgovornog ili rodno transformativnog obrazovanja podjednako značajnu ulogu ima nastavni kadar, kao i cjelokupni obrazovni sistem. S jedne strane „učitelji, učiteljice, nastavnici i nastavnice su važan izvor putem kojeg se može ostvariti promjena u društvu, jer su oni stub obrazovnog sistema“ (Masood, 2021, p. 48), dok s druge strane „obrazovni sistem je moćan alat za kreiranje rodno zasnovanog okvira koji će biti od pomoći pri okončavanju rodne ne-

ravnopravnosti“ (Masood, 2021, p. 48). Brojni istraživači i istraživačice (Carrera et al., 2011; Verdonk et al., 2009) su u svojim radovima navodili da su obuke i treninzi namjenjeni nastavnom kadru od presudnog značaja za uspostavljanje pozitivnih promjena i ravnopravnosti između muškaraca i žena, a samim tim i ravnopravnosti između učenika i učenica u učionici (Cubero et al., 2015, p. 651). Za unapređenje vaspitno-obrazovnog procesa potrebne su kvalitetne i kontinuirane edukacije, priručnici i edukativni materijal za nastavni kadar koji će im olakšati usvajanje principa rodno odgovornog obrazovanja i praktičnu primjenu rodne dimenzije u vaspitno-obrazovnom procesu, jer „rodna senzibilizacija preko nastavnog kadra može biti moćno sredstvo koje može dovesti do krajnje promjene u ponašanju i percepciji učenika i učenica prema rodu“ (Masood, 2021, p. 49).

Teorijski okvir

Obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini (BiH)

Bosna i Hercegovina (BiH) podjeljena je na Federaciju Bosne i Hercegovine (koja se sastoji od 10 kantona), Republiku Srpsku i posebnu administrativnu jedinicu Brčko distrikt BiH. Kompleksno uređenje i političku situaciju u Bosni i Hercegovini prati podjednako kompleksna slika obrazovnog sistema. U BiH postoji 12 ministarstava obrazovanja od kojih 2 djeluju na nivou entiteta (Republika Srpska i Federacija Bosne i Hercegovine), dok 10 djeluju na nivou kantona (Unsko-sanski kanton, Posavski kanton, Tuzlanski kanton, Zeničko-dobojski kanton, Bosansko-podrinjski kanton, Srednjobosanski kanton, Hercegovačko-neretvanski kanton, Zapadno-hercegovački kanton, Kanton Sarajevo i Kanton 10), odnosno u Federaciji Bosne i Hercegovine (FBiH) „nadležnost za obrazovanje raspoređena je na deset kantona, od kojih svaki može odlučiti da prenese određene nadležnosti na Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke“ (Žužić, 2020, p. 7).

Pored gore pomenutih institucija kada je obrazovanje u pitanju važnu ulogu ima Ministarstvo civilnih poslova u BiH u čijoj nadležnosti je obrazovanje na nivou BiH, kao i Odjel za obrazovanje Vlade Brčko distrikta BiH. Ministarstvo civilnih poslova „zaduženo je da učestvuje u radu međunarodnih organizacija i izvršava međunarodne obaveze i pripreme za zaključivanje međunarodnih ugovora ili sporazuma u oblasti obrazovanja. Međutim, kreiranje politika obrazovanja je prepušteno nižim nivoima vlasti“ (Sadiković u Madacki i Karamehić, 2012, p. 32).

Osnovne škole u Bosni i Hercegovini su pretežno u nadležnosti opština, dok su srednje škole pod nadzorom i opština i entiteta (Žužić, 2020, p. 8).

Na nivou BiH djeluju pedagoški zavodi (Republički pedagoški zavod Republike Srpske, Pedagoški zavod Zeničko-dobojskog kantona, Pedagoški zavod Bosansko-podrinjskog kantona, Pedagoški zavod Tuzlanskog kantona, Pedagoški zavod Unsko-sanskog kantona, Pedagoški zavod Mostar, Zavod za školstvo Mostar i Institut za ra-

zvoj preduniverzitetskog obrazovanja Kantona Sarajevo koji je naslijedio Prosvjetno pedagoški zavod Kantona Sarajevo).

Na nivou BiH djeluje i Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO), koja ima sjedište u Mostaru, kao i područne kancelarije u Sarajevu i Banjaluci. APOSO kao agencija je prvenstveno nadležna za uspostavljanje znanja i ocjenjivanje ostvarenih rezultata, kao i za razvoj nastavnih planova i programa (u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju).

Obrazovni sistem u BiH se realizuje na tri nivoa, odnosno na nivou osnovnih škola, srednjih škola, te univerziteta/fakulteta/akademija. Što se tiče srednjoškolskog nivoa obrazovanja, ono se u BiH realizuje u šest vrsta srednjih škola, tj. srednjim stručnim, srednjim tehničkim, gimnazijama, umjetničkim školama, vjerskim školama i srednjim školama za mlade s posebnim potrebama. U Bosni i Hercegovini obavezno obrazovanje traje 9 godina što je za 1 godinu kraće od prosjeka zemalja članica Evropske unije, a većina škola (95%) u Bosni i Hercegovini su javne, a ne privatne (Word Bank Group, 2019, p. 12).

Rodno odgovorno obrazovanje

Rod kao socijalni konstrukt je potrebno razlikovati od pola kao biološke datosti. Kristin Skelton (Christine Skelton) smatra da je „rod sistem odnosa gde je maskulinitet privilegovan, ali i da maskulinitet i ženstvenost presjecaju druge varijable kao što su rasna i etnička pripadnost, religija, društvena klasa i seksualnost“ (prema Aronson & Laughter, 2018, p. 3). Rod se može tumačiti trojako, odnosno kao:

„društveni sistem koji funkcioniše na tri nivoa: (a) na sociokulturnom nivou, rod upravlja pristupom resursima i moći, regulišući društvene pozicije i modele odnosa između muškaraca i žena; (b) na interaktivnom nivou, rod je dinamičan proces predstavljanja onoga što znači biti muškarac ili žena, ugrađen u svakodnevne interakcije licem u lice; (v) na individualnom nivou, rod se izražava kao aspekt ličnog identiteta npr. očekivanja, interesovanja, želje, itd.“ (Cubero et al., 2015, p. 638).

Nastavni kadar koji predstavlja „okosnicu nastavnih praksi, takođe se rađa u društvima koja su oblikovana rodnim ulogama i time postaju nosioci i nositeljke vrijednosti i kulturnih kodova sopstvenih društava“ (Esen, 2013, p. 2547). Stoga je i nastavnom kadru potrebna edukacija o rodu, rodnim ulogama, rodnim stereotipima, rodnoj diskriminaciji i uvođenju rodne dimenzije u vaspitno-obrazovni proces.

Kada se govori o intersekciji obrazovanja i roda pominje se nekoliko termina: rodno senzitivno ili osjetljivo obrazovanje, rodno odgovorno obrazovanje ili podučavanje, rodno svjesno obrazovanje, rodno reflektirajuće obrazovanje, rodno transformativno obrazovanje. Iako ćemo u radu koristiti termin rodno odgovorno obrazovanje navešćemo neke od osnovnih definicija vezanih za rodno osjetljivo ili senzitivno obra-

zovanje (engl. *gender-sensitive education*) koje shvatamo kao prethodnika rodno odgovornog obrazovanja.

Koncept rodne osjetljivosti (engl. *gender sensitivity*) uvela je u akademsku upotrebu Džejn Roland Martin (Jane Roland Martin) 1981. godine u članku "Ideal obrazovane osobe" analizirajući sistematično isključivanje ženskog rada i ženskih iskustava iz intelektualnih i disciplinarnih poduhvata, ujedno davajući odgovor i kritiku na Petersov pojam "edukovan čovjek" koji uključuje i žene, ali ukoliko se na njih primjeni muški kalup (prema Forde, 2012, p. 3). Martin se zalagala za korištene rodno neutralnih pojmova, tj. umjesto obrazovan čovjek, sugerisala je upotrebu termina obrazovana osoba.

Uz rodnu osjetljivost vezuje se i pojam rodna neosjetljivost (engl. *gender insensitivity*). Džulija Vud (Julia Wood) i Liza Fajring Lence (Lisa Firing Lenze) govoreći o rodnoj neosjetljivosti navode da ovaj vid neosjetljivosti u obrazovanju, odnosno obrazovnom procesu:

„može biti posljedica pedagoških procesa koji se uglavnom sastoje od jezika instruktora ili instruktorka, stila učionice i načina reagovanja na studente i studentkinje, a sve to u velikoj mjeri govori o tome šta instruktori ili instruktorka cijene i podržavaju u svojim učionicama i, uopšteno, u ljudskoj interakciji“ (Wood & Lenze, 1991, p. 17).

Rodna osjetljivost u obrazovanju nije muško niti žensko pitanje, nego je u pitanju princip ili mehanizam koji se zasniva na tome da učenici i učenice treba da imaju jednak pristup obrazovanju i jednake mogućnosti za učestvovanje u obrazovnom procesu i transferu znanja bez obzira na njihov pol ili rod. Ujedno, rodna osjetljivost u obrazovanju se zalaže za iskorjevanje rodnih stereotipa u udžbenicima i vaspitno-obrazovnom procesu (npr. podjela na "muška" i "ženska" zanimanja), kao i ukidanje svih diskriminatorskih praksi u obrazovnom procesu koje još više produbljuju rodni jaz. Rodno osjetljivo ili senzitivno obrazovanje „uključuje pitanja kao što su upotreba rodno osjetljivog jezika, slika i primjera, ali i kombinovanje takozvanih tipičnih 'muških metoda' kao što su takmičenje, akcija, upotreba vizuelnih informacija i logičko/analitičko razmišljanje sa 'ženskim metodama' kao što su saradnja, refleksija, upotreba verbalnih informacija i intuicije“ (van der Heide et al., 2017, p. 15).

Pored rodno osjetljivog obrazovanja važno je pomenuti termine rodno osjetljiva didaktika (engl. *gender-sensitive didactics*) i rodno osjetljiva pedagogija (engl. *gender-sensitive pedagogy*). Rodno osjetljiva didaktika „ima za cilj da odgovori na potrebe i kompetencije svih učenika i učenica, pružajući im jednake šanse da imaju koristi od ponuda za učenje i kreirajući ponude za učenje koje ne maskiraju pol, već daju mogućnost da učenici i učenice razviju njihove rodne kompetencije“ (Schmitz & Nikoleyczik, 2009, p. 84). Rodno osjetljiva pedagogija „odnosi se na pedagoške mjere koje se primjenjuju da bi se došlo do rodniha ciljeva i ciljeva jednakosti koji su različito usmjereni prema dječacima i djevojčicama kao grupama“ (Karlson&Simonsson, 2011, p. 274). Ovaj vid pedagogije ne samo da omogućava da svi učenici i učenice imaju jednake mogućnosti za usvajanje znanja, nego u isto vrijeme eliminiše rodne stereotipe

(Nabbuye, 2018, p. 6). Rodno osjetljiva pedagogija ima trostruku ulogu: eliminiše rodne stereotipe, poboljšava aktivno učešće u učionici i za dječake i za djevojčice i razvija vještine (Nabbuye, 2018, p. 6).

Rodno senzitivno ili osjetljivo obrazovanje se zasniva na premisi da „obrazovni sistem treba da bude rodno osjetljiv kako bi se pružilo znanje i prenijele vještine marginalizovanim dijelovima društva“ (Pradeep & Ravindra, 2017, p. 54). Međutim, postoje i autori i autorice poput Kristin Forde koja je iskazala zabrinutost da se rodno senzitivno ili osjetljivo obrazovanje ne svede na puko „prilagođavanje materijala, sadržaja, iskustava i korištenja uzora koji reflektuju interese i iskustva jednog ili drugog roda“ (Forde, 2012, p. 4), jer navedeni pristup dovodi do kratkotrajnih i ograničenih efekata i promjena zbog „nedostatka uvažavanja djelovanja rodni režima moći“ (Forde, 2012, p. 4). S druge strane Sala Majri (Salla Myyry) smatra da je „rodni binarizam stalna prepreka rodnoj ravnopravnosti u obrazovnim politikama u zapadnim društvima“ (Myyry, 2022, p. 1074), a da „rodno neutralni nastavni planovi i programi su problematični jer naturalizuju binarni rodni poredak i ostavljaju društvene binarne nejednakosti neupitnim“ (Myyry, 2022, p. 1075).

Slabosti rodno senzitivnog obrazovanja bilo je potrebno zamijeniti novim modelom obrazovanja, tj. rodno odgovornim obrazovanjem koje sveobuhvatnije inkorporira rodnu dimenziju u obrazovanje na svim obrazovnim nivoima, od predškolskog do visokoškolskog. Kada upotrebljavamo termin rodno odgovorno (engl. *gender-responsive*) u kontekstu obrazovanja to podrazumijeva da je obrazovanje „u mogućnosti da odgovori i da se bavi sa rodni pitanjima koja su proizašla iz rodne analize“ (Atthill & Jha, 2009, p. 30), dok rodna analiza predstavlja „sistematsko proučavanje razlika između uloga, položaja, privilegija i pristupa resursima muškaraca, žena, djevojčica i dječaka“ (Atthill & Jha, 2009, p. 29). Kovanica rodno odgovorno se odnosi na „adresiranje različitih potreba, perspektiva i predstavljanje svih rodova. Da bi aktivnosti i akcije bile rodno odgovorne moraju biti više od podizanja svjesnosti, odnosno moraju da preuzmu akciju za smanjenje nejednakosti i da promoviraju rodnu ravnopravnost“ (IOM, 2020, p. 4). Da bi škola bila rodno odgovorna ona mora biti „svjesna postojećih rodni nejednakosti i snabdjevati svoje učenike i učenice sa prikladnim vještinama, znanjem i stavovima kako bi se 'izborili i izborile' sa nejednakostima i napravili promjene koje vode do veće jednakosti i poštovanja različitosti“ (Atthill & Jha, 2009, p. 8).

Rodno odgovorno obrazovanje koje se po svojoj definiciji podjednako odnosi i na prava učenika i učenica može se poistovjetiti sa obrazovanjem za ljudska prava jer je „povezano sa osposobljavanjem učenika da tolerišu druge, da tolerišu različitost u načinu života i kulturnim navikama“ (Budić, Andevski i Gajić 2015, p. 66). Model obrazovanja koji treba da naslijedi rodno odgovorno obrazovanje je rodno transformativno obrazovanje, koje bi „trebalo da ukloni barijere obrazovanju i podstiče napredak prema važim društvenim promjenama, kao što je smanjenje stope rodno zasnovanog nasilja i maloljetničkih brakova, povećanje participacije žena na tržištu rada i promocija rodne ravnopravnosti“ (UNICEF, 2021, p. 4).

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je da utvrdimo kako tri jedina priručnika koji se odnose na rodno odgovorno obrazovanje ili rodno odgovorno podučavanje ("Priručnik za edukatore o rodno odgovornom podučavanju", "Priručnik za upoznavanje nastavnika i nastavnica sa metodama rodno odgovornog podučavanja" i "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje"), a koji su objavljeni u Bosni i Hercegovini u protekle dvije godine, konstruišu i prenose značenja o intersekciji roda i obrazovanja, odnosno konceptu rodno odgovornog obrazovanja.

Istraživačka pitanja

U istraživanju pokušavamo odgovoriti na tri istraživačka pitanja. *Prvo* : Da li je rodno senzitivno, rodno odgovorno ili rodno transformativno obrazovanje zvanično integrisano u nastavne planove i programe u Bosni i Hercegovini? *Drugo*: Na koji način odabrani priručnici za nastavni kadar predstavljaju integrisanje rodne dimenzije u obrazovni proces i primjenu rodno odgovornih nastavnih metoda? *Treće* : Koji od navedena tri modela obrazovanja je zastupljen u analiziranim priručnicima?

Metode istraživanja

U istraživanju su korištene kvantitativne i kvalitativne metode, tj. analiza sadržaja i kritička analiza diskursa. Analiza sadržaja, metoda koja se može koristiti kvalitativno ili kvantitativno za analiziranje pisane, verbalne ili vizuelne dokumentacije, ima korjene u 50-im godinama 20. vijeka i vezuje se za proučavanje masovnih komunikacija (White & Marsh, 2006: 22).

Prema Klausu Krippendorfu (Klaus Krippendorff) analiza sadržaja se prvenstveno vezuje za analizu pisanog teksta (Krippendorff, 2012). Krippendorf smatra da se u svakoj analizi sadržaja mora odgovoriti na šest pitanja: „koji podaci se analiziraju?; kako su definisani?; koja je populacija iz koje su povučeni?; u kom kontekstu se podaci analiziraju?; koje su granice analize? i šta je cilj zaključivanja?“ (prema Stemler, 2000, p. 1).

Linda Hegarti (Linda Haggarty) definiše analizu sadržaja kao „istraživačku metodu koja omogućava da se kvalitativni podaci prikupljeni u istraživanju analiziraju sistematski i pouzdano tako da se generalizacije mogu napraviti od njih u odnosu na kategorije interesovanja istraživača ili istraživačice“ (Haggarty, 1996, p. 99).

Kritička analiza diskursa (Critical Discourse Analysis – CDA) je odabrana kao metoda, jer je važna sa aspekta proučavanja rodni uloga i rodni identiteta (De la Torre-Sierra & Guichot-Reina, 2022: 2). U primjeni ove metode polazimo od toga da „diskurs nije kanal za prenošenje poruka, već aktivnost koja generiše značenje“ (Cubero et al., 2015, p. 639), da „različiti diskursi, različite istine doprinose različitim

praksama“ (Karlson & Simonsson, 2011, p. 275) i da „diskurs je ono što ne možete vidjeti ni čuti, ali koji svojom moći dovodi do toga da ljudi preuzmu određene načine govora, načine kako žive svoje živote, načine podučavanja, načine igranja“ (Rheding-Jones, 2005, p. 82). Kritička analiza diskursa je kvalitativna metoda koja pomaže da se otkriju (skriven) društvene vrijednosti, norme, ideologije, dominacija, odnosi i zloupotrebe moći, kao i diskriminacija (Fairclough & Wodak, 1997; Van Dijk, 2016; Fairclough, 1989; Wodak, 2012). Ova metoda „nudi sofisticiranu teoretizaciju odnosa između društvenih praksi i diskursnih struktura“ (Lazar, 2005, p. 4). Ujedno, pomenu-ta metoda tretira društvene probleme kao startnu poziciju za svoje analize (De la Torre-Sierra; Guichot-Reina, 2022: 2) i proučava „odnose moći utkane u upotrebu jezika kako bi se otkrili odnosi moći i društvene nejednakosti“ (Vanner, 2021, p. 5).

Korpus istraživanja čine tri priručnika iz oblasti rodno odgovornog obrazovanja koji su jedini objavljeni u Bosni i Hercegovini u posljednje dvije godine a da se odnose na rodno odgovorno obrazovanje ("Priručnik za edukatore o rodno odgovornom podučavanju", "Priručnik za upoznavanje nastavnika i nastavnica sa metodama rodno odgovornog podučavanja" i "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje").

Rezultati istraživanja

Od sredine 90-ih godina 20. vijeka do danas u Bosni i Hercegovini su realizovane brojne reforme obrazovnog sistema na svim obrazovnim nivoima. U okviru reformi kontinuirano je rađeno (uz pomoć i podršku međunarodnih organizacija) na uspostavljanju inkluzivnog i pristupačnog obrazovnog sistema. Nakon usvajanja Ciljeva održivog razvoja 2015. godine sve češće se govori o značaju rodno senzitivnog, rodno odgovornog i/ili rodno transformativnog obrazovanja. Obrazovne institucije i nadležna ministarstva su uočila da postoji potreba za kreiranjem materijala za nastavni kadar koji će im omogućiti da steknu nova znanja i vještine u cilju sprovođenja vaspitno-obrazovnog procesa koji je u skladu sa Ciljevima održivog razvoja, odnosno Agende 2030. Osnovni korak za integrisanje rodne dimenzije u vaspitno-obrazovni proces je da nastavni kadar dobije adekvatnu obuku i podršku, jer „nastavnici i nastavnice treba da budu u stanju da dijagnostikuju seksističke stereotipe i predrasude, a zatim da u svom individualnom i profesionalnom životu prepoznaju uvjerenja, ponašanja i stavove koji reprodukuju ovu strukturu. U tu svrhu, oni moraju proći posebne treninge osjetljivosti i osvještavanja“ (Esen, 2013, p. 2547).

U posljednje dvije godine u Bosni i Hercegovini su objavljena tri priručnika za nastavni kadar koji se isključivo odnose na rodno odgovorno obrazovanje ili podučavanje. U analizu nisu uključeni zbornici, knjige, knjige apstrakta i ostala literatura u kojoj se sporadično pominje rodno odgovorno obrazovanje ili podučavanje. Analizirani su: "Priručnik za edukatore o rodno odgovornom podučavanju" (71 str.), "Priručnik za upoznavanje nastavnika i nastavnica sa metodama rodno odgovornog podučavanja"

(63 str.) i "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje" (61 str.). Prva dva priručnika su objavljena u izdanju UNICEF BiH, dok je treći priručnik izdao Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ).

Priručnici u izdanju UNICEF BiH su objavljeni 2021. godine i odnose se na rodno odgovorno podučavanje, dok je priručnik u izdanju GIZ BIH objavljen 2022. godine i odnosi se na rodno odgovorno obrazovanje.

Prvi analizirani priručnik, tj. "Priručnik za edukatore o rodno odgovornom podučavanju" koji se, pored predgovora, akronima, uvodnog dijela i literature, sastoji iz pet modula: Vještine samostalne pripreme i vođenja obuke; Koncept roda i ključni termini rodne osviještenosti; Rodno odgovorna pedagogija u školama; Rodno osjetljiva upotreba jezika i slika u učionici; Rodno odgovorno planiranje časa; Analiza i obogaćivanje nastavnih sadržaja prema principima rodno odgovornog podučavanja; Rodno osjetljiva komunikacija i interakcija u nastavi; Uvod u STEAM. Priručnik je namijenjen edukatorima i edukatoricama iz različitih obrazovnih sektora, iako su pojedini dijelovi priručnika fokusirani na edukatore i edukatorice koji rade u oblasti nauke, tehnologije, inženjerstva, umjetnosti i matematike (engl. *STEAM - science, technology, engineering, art and mathematics*).

Na 71 stranici priručnika nalaze se detaljno opisani koraci kreiranja vježbi i radionica. Priručnik je nastao u okviru projekta kojeg sprovode UNICEF, IT Girls, Genesis Project, a autori i autorice su prof. dr Zilka Spahić Šiljak, prof. dr Jasmina Husanović Pehar, prof. dr Ivana Zečević, prof. dr Slavica Tutnjević, prof. dr Srđan Dušanić i mag. elektrotehnike Leila Hadžić. U Predgovoru priručnika navodi se da je „svrha ovog priručnika da se nastavnicama i nastavnicima, te drugim edukatorima, osigura sadržaj koji će unaprijediti njihovo razumijevanje i primjenu metoda rodno odgovornog podučavanja, te razvoj inkluzivnijeg i rodno ravnopravnijeg obrazovanja“ (Spahić-Šiljak i sar., 2021a, p. 6).

Iako u Priručniku postoji poglavlje koje se odnosi na rodno osjetljivu upotrebu jezika, pri analizi priručnika je uočena neadekvatna i nekontinuirana upotreba rodno senzitivnog jezika, počevši od naslova gdje su navedeni samo edukatori, umjesto edukatori i edukatorice. Takođe, u predgovoru se koristi termin autori, iako je priručnik napisalo pet žena i jedan muškarac.

U dijelu *Vještine samostalne pripreme i vođenje obuke* dati su generalni savjeti (npr. daju se definicije verbalne i neverbalne komunikacije, naglašava se značaj kontakta očima itd).

U dijelu *Rodno odgovorno planiranje sata* dat je tablični prikaz metoda rodno odgovornog podučavanja u kome su jasno navedeni koraci planiranja i izvođenja časa u skladu sa postulatima rodno odgovornog obrazovanja. Ovaj dio priručnika je najkvalitetniji i najprimjereniji sa aspekta rodno odgovornog obrazovanja/podučavanja.

U dijelu *Analiza i obogaćivanje nastavnih sadržaja prema načelima rodno odgovornog podučavanja* koristi se "Alatka za procjenu i obogaćivanje lekcija prema na-

čelima rodno odgovornog podučavanja", te je i ovaj dio kao i prethodni u skladu sa rodno odgovornim obrazovanjem.

U dijelu *Rodno osjetljiva komunikacija i interakcija u nastavi* se implicitno pominje STEAM, te je fokus na rodnim stereotipima u pomenutom području.

U posljednjem dijelu, tj. modulu 8 pod nazivom *Uvod u STEAM* takođe su predstavljene vježbe koje se odnose na STEAM, te je dat teorijski okvir koji se odnosi na definisanje STEAM-a i njegovih karakteristika. Zbog sadržaja i redoslijeda, smatramo da bi *Uvod u STEAM* trebao biti u 7, a ne u posljednjem modulu.

U sklopu istog projekta i od istog autorskog tima objavljen je i "Priručnik za upoznavanje nastavnica i nastavnika sa metodama rodno odgovornog podučavanja". Priručnik je nastao sa ciljem da se nastavnicima i nastavnicama pruži materijal koji će ih podstaći da primjenjuju metode rodno odgovornog podučavanja u vlastitom radu u učionici. Pored predgovora, akronima, uvoda i literature, priručnik se sastoji iz tematskih cjelina koje se odnose na: rod i pol; osnaživanje mehanizama za rodnu ravnopravnost, stereotipi i predrasude o rodnom ulogama; patrijarhat i seksizam u društvenom životu i svakodnevici; rodno odgovorna pedagogija, rodno odgovorno podučavanje; rodno osjetljivi nastavni materijali; kriterijumi za procjenu i prijedloge za unapređivanje nastavnih lekcija; rodno osjetljiva interakcija i komunikacija u nastavi i preporuke za nastavnike i nastavnice o rodno odgovornim metodama podučavanja.

Kao dodatak pomenutom Priručniku nalazi se *Alatka za procjenu i obogaćivanje lekcija prema principima rodno odgovornog podučavanja*. Autorski tim priručnika definiše rodno odgovorno podučavanje, kao vid podučavanja koji „zahtijeva od nastavnica i nastavnika da zauzmu inkluzivan rodni pristup u procesima planiranja nastave, izvođenja nastave, upravljanja odjeljenjem i ocjenjivanja uspjeha“ (Spahić Šiljak i sar., 2021b, p. 20).

U *Uvodu* su definisani ključni pojmovi poput roda, pola, rodnih uloga, rodnih stereotipa, rodno odgovorne pedagogije itd. U dijelu *Materijali za rodno odgovorno podučavanje* autorski tim poziva čitaoca ili čitateljku da promisli kako su žene, a kako muškarci predstavljeni u školskim udžbenicima.

U dijelu *Kriteriji za procjenu i prijedlozi za promidžbu nastavnih lekcija* data su konkretna pitanja i smjernice koje mogu pomoći nastavnom kadru da unaprijedi kvalitet lekcija u kontekstu primjene rodno odgovornog podučavanja.

U dijelu *Rodno osjetljiva interakcija i komunikacija u nastavi* opisane su nastavne metode, komunikacija u nastavi, uređenje interijera učionice, dok je u dijelu *Dodatak* predstavljena *Alatka za procjenu i obogaćivanje lekcija prema načelima rodno odgovornog podučavanja*. Dio sa *Alatkom* predstavlja najvažniji dio priručnika i ima praktičnu primjenu. Zamisao autorskog tima je da se "Priručnik za upoznavanje nastavnica i nastavnika sa metodama rodno odgovornog podučavanja" koristi uz "Priručnik za edukatore o rodno odgovornom podučavanju".

Treći analizirani priručnik je "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje" čija je urednica Lejla Gačanica. U jesen 2022. godine 32 na-

stavnika i nastavnica srednjih stručnih i tehničkih škola iz Bosne i Hercegovine (Elmira Didović-Spahić, Erma Bošnjaković, Nermina Karahmetović, Safet Kajević, Azra Bajrović, Selma Bukva Drakovac, Indira Likić, Berma Čakar, Amira Fejzić, Edin Heco, Maja Hadžisalihović, Ulfeta Omerčić, Merisa Nalić, Fatima Fazlagić, Haris Bunjo, Sabina Makota, Mirnes Hrvat, Alma Mahmutović, Ensar Kokor, Ajdin Kadić, Neldin Trako, Selim Jusić, Suvad Delić, Sejdefa Kajević, Adela Srkalović, Azra Brka, Mersiha Kurtić, Dženetina Jusufbašić, Besim Salkić, Idham Kruško, Stanislava Matić, Lejla Telarević) su napisali "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje". Priručnik je nastao u okviru projekta "Stručno obrazovanje u BiH" kojeg provodi Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH u ime Vlada Švicarske i SR Njemačke. Priručnik se sastoji iz pet tematskih cjelina: Uvod, Kako koristiti Priručnik?, Alati rodne ravnopravnosti u srednjem stručnom obrazovanju, Zaključak i Bibliografija.

Najvažnije poglavlje priručnika je *Alati rodne ravnopravnosti u srednjem stručnom obrazovanju* koji se sastoji iz šest tematskih cjelina: Rodne uloge i stereotipi; Jednakost i nediskriminacija; Osnajivanje različitosti; Uključivanje rodne komponente u postojeće obrazovne aktivnosti; Rodno odgovorna pedagogija; Izvan kurikuluma – gdje se može djelovati?. Svaka tematska cjelina u pomenutom poglavlju se sastoji od teorijskog dijela gdje su predstavljene ključne riječi i definicije, kao i od praktičnog dijela u kojem su dati konkretni alati i smjernice za rad u učionici.

Pomenuti priručnik specifičan je po tome jer se radi o prvom priručniku o rodno odgovornom obrazovanju u Bosni i Hercegovini koji je napisan od strane 32 autora i autorice, tj. nastavnika i nastavnice srednjih stručnih i tehničkih škola iz BiH, koji su prethodno završili 5 modula treninga iz oblasti rodno odgovornog obrazovanja (implementiranih u sklopu projekta "Stručno obrazovanje u BiH"). Takođe, priručnik je specifičan i po tome što je pisan u kontekstu srednjeg stručnog obrazovanja, vodeći računa o intersekciji srednjeg stručnog obrazovanja i rodne ravnopravnosti.

Iako je priručnik pisao značajan broj autora i autorica, cjelokupan priručnik je usklađen što se tiče kvaliteta sadržaja, načina pisanja, te se stiče utisak cjelovitosti i kompaktnosti rada, odnosno svako naredno poglavlje se vezuje i nadopunjuje sadržaj predstavljen u prethodnom poglavlju. Vrijednost priručnika je i u tome što je podjednaka pažnja data tome da se ponudi adekvatan teorijski okvir, kao i tome da se predstave praktični alati koji su primjenjivi u kontekstu srednjih stručnih i tehničkih škola u Bosni i Hercegovini.

Sva tri analizirana priručnika se odnose na rodno odgovorno obrazovanje, tj. podučavanje, a ne na rodno senzitivno ili rodno transformativno obrazovanje/podučavanje. Takođe, sva tri priručnika imaju približan broj stranica. "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje" je napisalo 11 muškaraca/autora i 21 žena/autorki, dok su "Priručnik za edukatore o rodno odgovornom podučavanju" i "Priručnik za upoznavanje nastavnika i nastavnica sa metodama rodno odgovornog podučavanja" napisali 1 muškarac/autor i 5 žena/autorki. Sva tri analizirana priručnika po-

red teksta imaju i odgovarajuće vizuale, s tim da jedino "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje" ima originalne, tj. vlastite vizuale i dizajnerske elemente, dok ostala dva analizirana priručnika imaju preuzet vizuelni sadržaj. Osnovna razlika je u tome da su "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje" kreirali predstavnici i predstavnice ciljne grupe kojoj je priručnik namijenjen, dok su ostala dva priručnika kreirana od strane univerzitetskih profesora i profesorica. Druga ključna razlika je u tome što je "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje" fokusiran u potpunosti na srednje stručno obrazovanje, dok se kod ostala dva priručnika pominje kontekst STEM-a.

Sa aspekta pedagoških i odgojno-obrazovnih implikacija sva tri priručnika učenike i učenice stavljaju u fokus dajući im aktivnu ulogu, a ne svodeći ih na pasivni status recipijenta i recipijentica znanja. Vježbe i primjeri u analiziranim priručnicima zagaravaju otvoreni i participativni model obrazovanja koji podstiče angažman i kreativnost učenika i učenica, što dovodi do pozitivne klime u razredu.

Istraživanje Bjorna Alstroma (Björn Ahlström) „pokazuje kako se u školama koje njeguju participaciju učenika, učenici uče suradnji, prihvaćanju tuđeg mišljenja i načinu raspravljanja o različitostima što u konačnici rezultira i nižom stopom vršnjačkog nasilja te boljim akademskim uspjehom“ (prema Klepić, 2021, p. 5).

Analizirani priručnici će s jedne strane pozitivno djelovati na učenike i učenice kada je u pitanju razumijevanje rodne dimenzije u obrazovanju i prihvatanje različitosti, dok će s druge strane olakšati i unaprijediti rad nastavnog kadra u učionici.

Posebno je važno naglasiti da jedan od analiziranih priručnika, tačnije "Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje" podstiče multisektorski pristup, kao i kontinuiranu i direktnu saradnju škole i lokalne zajednice, te partnerstvo roditelja i škole na uvođenju rodne dimenzije u (srednje stručno) obrazovanje.

Svaki od tri analizirana priručnika ima svoje specifičnosti, odnosno različit fokus na određene komponente rodno odgovornog obrazovanja, ali im je zajednički cilj da motivišu, ohrabre i osnaže edukatore i edukatorice, tj. aktere i akterice obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini da shvate važnost rodne komponente kada su u pitanju kurikulum i upravljanje razredom, ali i okvir za djelovanje izvan kurikuluma, npr. saradnja sa roditeljima i lokalnom zajednicom.

Zaključak

Rodno odgovorno obrazovanje važno je u kontekstu održivog razvoja i Ciljeva održivog razvoja, tačnije Cilja 4 koji se odnosi na kvalitetno obrazovanje i Cilja 5 koji se odnosi na rodnu ravnopravnost. Uticaj škola, odnosno obrazovnih ustanova je neosporan kada je u pitanju usvajanje i transfer rodnih stereotipa jer škole „spadaju među glavne mehanizme kojima se moć održava ili dovodi u pitanje“ (Apple, 2012, p. 7), a i „predstavljaju mesto sukobljavanja oko vrsta znanja koja prenosimo i koja bi trebalo

prenositi, o tome čije znanje opisujemo kao 'oficijelno' i ko ima pravo da odlučuje šta će se predavati i kako će se nastava i sticanje znanja ocenjivati" (Apple, 2012, p. 8).

Na osnovu istraživanja utvrđeno je da u Bosni i Hercegovini postoji nedostatak literature o rodno senzitivnom, rodno odgovornom ili rodno transformativnom obrazovanju, te da pomenuti vidovi obrazovanja još uvijek zvanično nisu integrisani u nastavne planove i programe u Bosni i Hercegovini.

U sva tri analizirana priručnika zastupljeno je rodno odgovorno podučavanje/obrazovanje, rodno osjetljivo obrazovanje se sporadično pominje u pojedinim poglavljima i segmentima, dok se rodno transformativno obrazovanje ne pominje ni u jednom od tri analizirana priručnika. Pohvalno je da se kroz sva tri analizirana priručnika šalje poruka da rodno odgovorno obrazovanje nije samo usmjereno na učenice ili na učenike, nego da se radi o obrazovanju koje podjednako vodi računa o pravima djevojčica/ djevojaka i dječaka/mladića.

Analizirani priručnici će poslužiti kao "kutija alata" i smjer u podučavanju, te je nesumnjivo da će doprinijeti procesu integrisanja rodne dimenzije u vaspitno-obrazovani proces. Ujedno, analizirani priručnici su tek početak uvođenja teme rodno odgovornog obrazovanja u obrazovni sistem Bosne i Hercegovine, te je potrebno kontinuirano i aktivno raditi kako bi rodna komponenta postala integralni element obrazovnog sistema. ŽZaključujemo da će tek u narednom periodu u Bosni i Hercegovini da se prepozna značaj i potencijal rodno odgovornog obrazovanja, te je potrebno da se postojeća tri priručnika učine dostupnim što većem broju nastavnika, nastavnica, profesora, profesorica, edukatora i edukatorica širom Bosne i Hercegovine, kako bi se dostupni materijal i smjernice primjenili u realnom okruženju, tj. praksi.

GENDER-RESPONSIVE EDUCATION: CASE OF BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

Gender-sensitive, gender-responsive education or gender-transformative education are terms that have been current for years in the global context. Whether we treat them as synonymous or three different developmental stages of education that place gender equality or gender dimension, in their center, it is undeniable that regardless of all the differences in interpretations, that this type of education gains additional importance after the adoption of the Sustainable Development Goals in 2015. Education in accordance with Agenda 2030 is inclusive, accessible, equal and unites Goal 4 (quality education) and Goal 5 (gender equality). The aim of the research is to determine how the three only manuals/handbooks related to gender-responsive education or gender-responsive teaching ("Handbook for educators on gender-responsive teaching", "Handbook for introducing teachers to gender-responsive teaching methods"

and "Manual for integrating the gender dimension in TVET"), and were published in Bosnia and Herzegovina in the past two years, construct and convey meanings about the intersection of gender and education, that is, the concept of gender-responsive education. Content analysis and critical discourse analysis were used in the research. The analyzed handbooks differ in their approach, concept, content, target audience for which they are intended, but what they have in common is that they are aimed at gender-responsive, not gender-sensitive nor gender-transformative education. Even though there have been positive changes in Bosnia and Herzegovina in the context of raising awareness about gender-responsive education, it is necessary to continue working so that gender-responsive education officially becomes a part of the curriculum and educational system.

Keywords: gender-sensitive education, gender-responsive education, gender-transformative education, Bosnia and Herzegovina.

Literatura

- Anderson, M. (2009). *Thinking about women: Sociological perspectives on sex and gender*. Boston: Pearson.
- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2018). The theory and practice of culturally relevant education: expanding the conversation to include gender and sexuality equity. *Gender and Education*, 1-18.
- Atthill, C., Jha, J. (2009). *The Gender-Responsive School - An Action Guide*. London: Commonwealth Secretariat. <https://www.thecommonwealth-ilibrary.org/index.php/comsec/catalog/view/93/90/385> Pristupljeno: 06.03.2023.
- Budić, S.; Andevski, M.; Gajić, O. (2015). *Obrazovanje za ljudska prava između teorije i prakse: naučna monografija sa vodičem za studente*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.
- Carrera, M., DePalma, R., Lameiras, M. (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479–499.
- Chapman, R. (2021). Moving beyond “gender-neutral”: creating gender expansive environments in early childhood education. *Gender and Education*, 1–16.
- Corson, D. J. (1992). Language, Gender and Education: a critical review linking social justice and power. *Gender and Education*, 4(3), 229–254.
- Crawford, K. (2000). Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook - Issues and Methods. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 1-8.
- Crawford, M. (2006). *Transformations: Women, Gender and Psychology*. Boston: McGrawHill.

- Cubero, M. et al. (2015) Teachers negotiating discourses of gender (in) equality: the case of equal opportunities reform in Andalusia, *Gender and Education*, 27(6), 635-653.
- David, M. E. (2015). Gender & Education Association: a case study in feminist education?. *Gender and Education*, 27(7), 928–946.
- De la Torre-Sierra, A.M., Guichot-Reina, V. (2022). The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: A study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103810, 1-13.
- Dorji, T. (2021). Gender Sensitivity in Textbooks in Secondary Education in Bhutan. *International Journal of Asian Education*, 2 (3), 343-355.
- Drudy, S.; et. al. (2005). Men and the Classroom: Gender imbalances in teaching. London and New York: Routledge.
- Esen, Y. (2013). Making Room for Gender Sensitivity in Pre-Service Teacher Education. *European Researcher*. 61(10-2), 2544-2554.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Polity Press.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. Van Dijk (Ed.), Discourse studies: A multidisciplinary introduction, 258-284. London: SAGE.
- Forde, C. (2013). Is 'gender-sensitive education' a useful concept for educational policy?. *Cultural Studies in Science Education*, 9(2), 369-376.
- Forde, C. (2008). Gender in an inclusion agenda. In: C. Forde (ed.). Tackling Gender Inequality: Raising Pupil Achievement. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Francis, B. (2010). Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*. 22(5), 477-490.
- Frawley, T. (2005). Gender Bias in the Classroom: Current controversies and implications for teachers. *Childhood Education*, 81(4), 221-27.
- Gaćanica, L. (ur.) (2022). Priručnik za integriranje rodne dimenzije u srednje stručno obrazovanje. Sarajevo: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH.
- Galangam, M. et. al. (2021). An Analysis on the Implementation of Gender Responsive Basic Education Policy, *International Peer Reviewed Journal*, Vol.5, 31-42. <https://aseanresearch.org/downloads/ast/publication/5/3%20GALAMGAM.pdf> Приступљено: 06.03.2023.
- Haggarty, L. (1996). What is content analysis? *Medical Teacher*, 18(2), 99–101.
- Hinton-Smith, T., Marvell, R., Morris, C., & Brayson, K. (2021). It's not something that we think about with regard to curriculum. Exploring gender and equality awareness in higher education curriculum and pedagogy. *Gender and Education*, 1–17.
- IOM (2020). Gender-Responsive Communications Toolkit. Geneva: IOM.

- Karlson, I., & Simonsson, M. (2011). A Question of Gender-Sensitive Pedagogy: Discourses in Pedagogical Guidelines. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 274–283.
- Klepić, A. (2021). Nastavnička uvjerenja i podržavanje participativnih prava učenika – uloga nastavničke samoeфикаsnosti, stila upravljanja razredom i upoznatosti s dječjim pravima. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Lazar, M.M. (2005). *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56(2), 171–183.
- Maluwa-Banda, D. (2004). Gender Sensitive Educational Policy and Practice: The Case of Malawi. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality. https://www.researchgate.net/publication/227221738_Gender_Sensitive_Educational_Policy_and_Practice_The_Case_of_Malawi Pristupljeno: 07.01.2023.
- Martin, J. R. (1981). The ideal of the educated person. *Educational Theory*, 31, 97–109.
- Masood, H. (2021). Gender Sensitization and Educational Institutions. Research Review. *International Journal of Multidisciplinary*, 6(4),46-50.
- Myry, S. (2022). Designing the Finnish basic education core curriculum: the issue of gender binarism, *Gender and Education*, 34(8), 1074-1090.
- Nabbuye, H. (2018). *Gender-sensitive pedagogy The bridge to girls' quality education in Uganda. Echidna Global Scholars Program Policy Brief*. Washington: Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Hawah-Nabbuye-FOR-WEBSITE.pdf> Приступљено: 08.01.2023.
- Pradeep, M.D., & Ravindra, B.K. (2017). Review on the Gender Sensitive Women Education - Legal Revolution in Higher Education. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMITS)*, 2(1),53-65.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sadiković, M. (2012). Kako učimo našu djecu. U: Madacki, S., Karamehić, M. (Ur.), *Dvije škole pod jednim krovom: studija o segregaciji u obrazovanju*. Sarajevo: Centar za ljudska prava Univerziteta u Sarajevu, Asocijacija Alumni Centra za interdisciplinarnе postdiplomske studije (ACIPS).
- Schmitz, S. & Nikoleyczik, K. (2009). Transdisciplinary and gender-sensitive teaching: didactical concepts and technical support. *International Journal of Innovation in Education*, 1(1), 81-95.
- Skelton, C. (2010a). Gender and achievement: are girls the “success stories” of restructured educational systems?. *Educational Review*, 62(2),131-142.

- Skelton, C. (2006b). *Boys and Girls in the Elementary School*. In *The SAGE Handbook of Gender and Education*, edited by Francis, B. et al. (2006). Thousand Oaks, CA: SAGE, 139–151.
- Spahić Šiljak, Z. i sar. (2021a.). *Priručnik za edukatore o rodno odgovornom podučavanju*. Sarajevo: UNICEF.
- Spahić Šiljak, Z. i sar. (2021b.). *Priručnik za upoznavanje nastavnika i nastavnica sa metodama rodno odgovornog podučavanja*. Sarajevo: UNICEF.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, Vol. 7, Article 17.
- UNESCO (2010). *Gender sensitizing. Reorienting teacher education to address sustainable development: Guidelines and tools*. Bangkok: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189054> Приступљено: 03.03.2023.
- UNICEF (2021). *Gender Transformative Education: Reimagining education for a more just and inclusive world*. New York: UNICEF <https://www.unicef.org/media/113166/file/Gender%20Transformative%20Education.pdf> Приступљено: 08.03.2023.
- Van der Heide, A. (2017). *Collected good practices in introducing gender in curricula*. EGERA. https://www.egera.eu/fileadmin/user_upload/Deliverables/D44_Collected_Good_Practices_in_Introducing_Gender_in_Curricula_78106.pdf Приступљено: 08.01.2023.
- Vanner, C. (2021). Education about gender-based violence: opportunities and obstacles in the Ontario secondary school curriculum. *Gender and Education*, 1–17
- Van Dijk, T. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: SAGE.
- Verdonk, P., Benschop, Y., de Haes, H., Lagro-Janssen, T. (2009). From Gender Bias to Gender Awareness in Medical Education. *Advances in Health Sciences Education*, 14(1), 135–152.
- White, M.D., & Marsh, E.E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45.
- Witt, S. D. (2001). The influence of school texts on children's gender role socialization. *Curriculum and Teaching*, 16(1), 25–43.
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(2), 215–233.
- Wood, J. T., & Lenze, L. F. (1991). Strategies to enhance gender sensitivity in communication education. *Communication Education*, 40(1), 16–21.
- World Bank Group (2019). *Bosna i Hercegovina: Pregled efikasnosti usluga u pred-univerzitetskom obrazovanju*, Faza I: Pregled stanja. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/121621571233909890/pdf/Bosnia-and-Herzegovina-Review-of-Efficiency-of-Services-in-Pre-University-Education-Phase-I-Stocktaking.pdf>
- Žužić, Dž. (2020). *Obrazovanje u BiH: Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*. Završni magistarski rad. Sarajevo: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju https://www.ff.unsa.ba/files/zavDipl/20_21/ped/Dzenana-Zuzic.pdf

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Bojana Arsić¹

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu

Anja Gajić

Fakultet za specijalnu edukaciju i
rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

Primljen: 28. 02. 2023. godine

Prihvaćen: 26. 06. 2023. godine

UDC: 616.89-008.48:621.39

616.89-008.48:316.776

DOI: 10.19090/ps.2023.1.74-91

Pregledni naučni rad

PRIMENA KOMUNIKATORA U PODUČAVANJU DECE SA AUTIZMOM FUNKCIONALNOJ KOMUNIKACIJI

Apstrakt

Za osobu se kaže da poseduje veštine funkcionalne komunikacije ukoliko ume da saopšti svoje trenutne želje i potrebe, a u skladu sa kontekstom u kome se nalazi. Međutim, ukoliko nema razvijenu tu sposobnost, može se podučiti da svoje želje saopštava putem komunikatora. Cilj ovog rada je da se pregledom literature utvrdi efikasnost primene komunikatora kod dece sa razvojnim teškoćama, kao i da se uporedi efikasnost podučavanja funkcionalnoj komunikaciji kroz upotrebu komunikatora i kroz upotrebu slika. Pregledom istraživanja koja su se odnosila na efikasnost primene komunikatora utvrđeno je da su različiti autori koristili najraznovrsnije aplikacije. Takođe, uočeno je da u svim istraživanjima u kojima je postojala jasno definisana procedura podučavanja ispitanika na korišćenje komunikatora je došlo do povećanja upotrebe funkcionalne komunikacije u svrhe zahtevanja željenih predmeta ili objekata kod ispitanika, ali i drugih vidova komunikacionih razmena, što je posledično dovodilo do redukcije ispoljavanih problema u ponašanju. Osim toga, pokazalo se da nakon što se deca nauče upotrebi komunikatora, spontano dolazi do generalizacije primene komunikatora sa različitim osobama, u različitim okruženjima, ali i korišćenju različitih slika odnosno simbola, kojima deca prethodno nisu naučena. Kada je u pitanju pregled literature koji se odnosi na poređenje efikasnosti u podučavanju funkcionalnoj komunikaciji upotrebom razmene fotografija nasuprot upotrebi komunikatora, nisu utvrđene razlike u uspešnosti jedne ili druge metode komunikacije. Kao preporuku ističemo implementaciju istraživanja u našoj sredini, a koja se odnose na poređenje efikasnosti komunikacije putem razmene fotografija i komunikatora, kao i ispitivanje efikasnosti upotrebe komunikatora kod dece sa različitim sindromskim stanjima ili različitim tipovima razvojnih poremećaja.

¹ bojana.arsic57@gmail.com

Gljučne reči: Komunikatori, alternativna i augmentativna komunikacija, razmena fotografija, neurorazvojni poremećaji.

Uvod

Imajući u vidu da sama definicija poremećaja iz spektra autizma (PSA) obuhvata ispoljavanje komunikacionih deficita, nisu začuđujući podaci dobijeni u meta analizi Fullera i Kajzera (Fuller & Kaiser, 2020) koja je obuhvatila 1442 dece sa PSA, kako veliki broj dece sa PSA nikada ne razvije funkcionalnu komunikaciju. Međutim, većina instrumenata kojima se procenjuju komunikacione veštine dece i odraslih osoba sa PSA ne ispituje funkcionalnu upotrebu komunikacije, već topografiju komunikacije, stoga se ističe kako je neophodno da se osmisle instrumenti koji bi procenili funkcionalnu upotrebu govora osoba sa PSA (Anagnostou et al., 2015)

Za osobu se kaže da poseduje veštine funkcionalne komunikacije ukoliko ume da saopšti svoje trenutne želje i potrebe drugoj osobi sa kojom je u prostoriji, a u skladu sa kontekstom u kome se nalazi, a smatra se da ukoliko osoba to nije u mogućnosti, da će svoje potrebe saopštavati ispoljavanjem problema u ponašanju (Mancil, 2006). Ukoliko se ispoljavanje nepoželjnog ponašanja od strane dece sa PSA zameni sa socijalno prihvatljivim, koje za njih ima istu funkciju, dolazi do redukcije nepoželjnog ponašanja i posledičnog povećanja zamenskog ponašanja u vidu komunikacije (Carr & Durand, 1985). Smatra se da je najbolji period za sprovođenje procedura u cilju podučavanja funkcionalne komunikacije kod dece sa PSA uzrast između tri i četiri godine (Fuller & Kaiser, 2020), jer do tog perioda deca sa PSA nisu imala prilike da nauče različite topografije i obrasce ispoljavanja problema u ponašanju uz pomoć kojih mogu dobiti šta žele. Osim toga, usvojenost veština funkcionalne komunikacije ima najveći uticaj na celoživotnu dobrobit ove populacije (Anagnostou et al., 2015).

Međutim, ukoliko osoba nema razvijenu sposobnost komunikacije, može se podučiti da svoje želje saopštava putem komunikatora. Komunikatori su uređaji koji generišu glasovni output i koji mogu biti na mobilnom telefonu, tabletu, ajpedu ili nekom drugom hardver uređaju koji ima instaliran odgovarajući softver. Imajući u vidu istaknute podatke da upotreba komunikatora u cilju povećanja funkcionalne komunikacije dovodi do redukcije ispoljavanja nepoželjnih oblika ponašanja koja nastaju usled nemogućnosti osobe da ispolji svoje želje i potrebe, smatra se da su komunikatori pogodan način za redukciju tih ponašanja jer funkcionišu tako što osoba dobija ono što želi putem pritiska na odgovarajuće dugme na uređaju, nasuprot ispoljavanju problematičnog ponašanja, a sam pritisak na dugme zahteva manje truda od osobe nego ispoljavanje problema u ponašanju (Bailey et al., 2002; Buckley & Newchok, 2005). Zbog toga se smatra da su komunikatori odlično sredstvo podučavanju alternativnog ponašanja koje može služiti kao adekvatna zamena problematičnom ponašanju (Ringdahl et al., 2009).

Alternativni i augmentativni načini komunikacije osobama sa PSA koje imaju nemogućnost saopštavanja svojih potreba verbalnim putem mogu doneti mnogo bene-

fita, ali i njihovim porodicama i osobama iz njihove okoline (Ganz, 2015). Smatra se da je upotreba alternativnih načina komunikacije odličan način za podučavanje dece sa PSA da saopštavaju svoje trenutne želje i potrebe (Logan et al., 2017). Kao preduslovi za korišćenje komunikatora od strane dece sa razvojnim smetnjama ističu se usvojenost neophodnih motoričkih veština za operisanje tim sistemom (Boyd et al., 2015), kao i sposobnost diskriminacije između ponuđenih simbola na odabranom komunikacionom uređaju. Ističe se da je neophodno da osoba koja je podučena da koristi komunikator mora taj komunikator da koristi sa svim osobama iz svog okruženja i u svim kontekstima (Logan et al., 2017). Takođe, osoba se može podučiti da putem komunikatora zahteva predmete koje trenutno želi, zatim da zahteva pauzu nakon neke aktivnosti ili pažnju druge osobe.

Istraživanje Logana i saradnika (Logan et al., 2017) je proučavalo, osim upotrebe komunikatora u saopštavanju svojih trenutnih želja i potreba, kojim ostalim komunikativnim funkcijama se mogu podučiti deca sa PSA koja koriste komunikatore. U meta analizu je uključeno 30 radova, a rezultati su ukazali da se deca sa PSA mogu podučiti da putem komunikatora zahtevaju pauzu u toku časa ili tretmana, kao i zahtevanju pažnje druge osobe, što može dovesti do redukcije ispoljavanja problema u ponašanju koja deca sa PSA ispoljavaju kako bi izbegli dati zadatak ili dobili pažnju druge osobe.

Meta analiza (Aldawsari, 2019) koja je uključila radove o primeni komunikatora na razvoj komunikacije osoba sa PSA je obuhvatila radove objavljene u poslednjih deset godina. Rezultati su pokazali da se komunikatori, nevezano za to putem kog uređaja se primenjuju, kao i kog su tipa, uspešno mogu koristiti u podučavanju osoba sa PSA funkcionalnoj komunikaciji. Osim toga, ističe se kako je primena komunikatora odlična jer ih dete može nositi sa sobom, a samim tim i u različitim okruženjima komunicirati, međutim bitno je da sve osobe iz okruženja deteta podstiču takav vid komunikacije (Vlachou & Drigas, 2017)

Prilikom ispitivanja preferencija dvoje neverbalnih ispitanika sa PSA vezanih za način augmentativne i alternativne komunikacije uz pomoć koje bi saopštavali svoje želje, autori su ispitivali da li ispitanici preferiraju korišćenje znakovnog jezika, sistema zasnovanog na razmeni fotografija željenih predmeta ili upotrebe komunikatora koji generišu glas. Rezultati istraživanja su ukazali na to da je jedan ispitanik preferirao upotrebu komunikatora, dok je drugi upotrebu razmene fotografija. U zaključnim razmatranjima autori ističu značaj ispitivanja preferencija ispitanika za načinom komunikacije koji nisu u mogućnosti da verbalno komuniciraju, jer od toga zavisi efikasnost intervencije (Van der Meer et al., 2013).

U meta analizi (Iacono et al., 2016) koja je obuhvatila 17 studija, a koje su objavljene u periodu od 2000. do 2016. godine, dobijeno je da primena alternativnih i augmentativnih vidova komunikacije kod dece sa PSA, osim samog razvoja komunikacije, primena komunikatora može dovesti i do mnogih drugih benefita kod dece sa PSA. Još jedna meta analiza (Heath et al., 2015) koja je uključila 36 studija slučaja u

kojima su deca sa PSA podučavana primeni komunikatora u svrhe redukcije problema u ponašanju, pokazala je da podučavanje dece sa PSA funkcionalnoj komunikaciji na ovaj način posledično dovodi do redukcije problema u ponašanju koji nastaju usled nemogućnosti dece da saopšte svoje potrebe, međutim samo u slučaju da su deca na adekvatan način podučena upotrebi komunikatora. U meta analizi (Nam et al., 2018) koja je obuhvatila 92 studije slučaja u kojima su autori proučavali efikasnost primene komunikatora kod ispitanika sa IO i PSA, pokazalo se da su efikasni ako intervencije implementirane sa unapred određenom procedurom koja unapred definiše upotrebu podsticaja pomoću kojih će ispitanici biti podučavani upotrebi komunikatora, kao i sprečavanju zavisnosti od podsticaja.

Meta analiza (Gevarter & Zamora, 2018) koja je obuhvatila takođe studije slučaja u kojima su ispitanici bila neverbalna deca sa PSA, a koja je proučavala koje procedure su najuspešnije za podučavanje dece funkcionalnoj komunikaciji putem komunikatora. Autori su obuhvatili 32 studije, od kojih je 19 imalo pozitivivne učinke. Osim toga, ispitanici su podučavani da koriste komunikator na različite načine. Međutim, najuspešnije su bile one koje se fokusiraju na pružanje što više komunikativnih razmena između deteta koje upotrebljava komunikator i druge osobe, zatim koje obuhvataju neki vid potkrepljivanja nakon samostalne upotrebe komunikatora (u vidu davanja predmeta koji je dete zahtevalo), kao i podsticanje (posebno pružanje fizičkog ili gestualnog podsticaja).

Drager i saradnici (Drager et al., 2010) ističu kako je neophodno da se sa uvođenjem komunikatora kod dece koja nemaju razvijenu sposobnost govora započne na što ranijem uzrastu, a osim samog razvoja funkcionalne komunikacije, ističu kako primena komunikatora posledično dovodi i do umanjenja problema u ponašanju. Autori takođe ističu potrebu za podučavanjem stručnjaka iz različitih oblasti koji rade sa osobama koje su neverbalne i imaju različite tipove smetnji o načinima pravilne upotrebe komunikatora u radu sa ovim osobama. Vajt i saradnici (White et al., 2021) su vršili evaluaciju efekata upotrebe asistivne tehnologije u vidu komunikatora na razvoj komunikacije dece sa PSA. Obuhvatajući 25 studija slučaja, dobili su da upotreba komunikatora poboljšava funkcionalnu komunikaciju, ali i posledično vokalnu komunikaciju.

Cilj

Cilj ovog rada je da se pregledom literature utvrdi efikasnost primene komunikatora kod dece sa razvojnim teškoćama, kao i da se uporedi efikasnost podučavanja funkcionalnoj komunikaciji kroz upotrebu komunikatora i kroz upotrebu slika.

Metodologija

Literatura je pretraživana pomoću pretraživača *Google Scholar* i *ProQuest*. Prilikom pretrage literature korišćene su ključne reči augmentativna i alternativna komu-

nikacija (eng. *alternative and augmentative communication*), komunikatori (eng. *communication devices*), uređaji za generisanje glasa (eng. *speech generative devices*), funkcionalna komunikacija (eng. *functional communication*), autizam (eng. *autism*), poremećaji iz spektra autizma (eng. *autism spectrum disorders*), komunikacija (eng. *communication*). Navedene ključne reči su pretraživane na srpskom i engleskom jeziku, a radovi su pretraživani njihovom izolovanom upotrebom, ali i u međusobnoj kombinaciji.

Kriterijum za odabir radova je bio taj da su u pitanju istraživački radovi, da su u uzorku imali osobe sa nekim razvojnim poremećajem ili PSA, kao i da su u pitanju bile intervencije u kojima su ispitanici podučavani upotrebi nekog od tipova komunikatora, a u svrhe razvoja funkcionalne komunikacije.

U finalnu selekciju uvršćeno je 19 radova koji su objavljeni u poslednjih 20 godina, a koji su se odnosili na efikasnost primene komunikatora u cilju razvoja funkcionalne komunikacije, kao i na poređenje efikasnosti u podučavanju funkcionalnoj komunikaciji upotrebom razmene slika i komunikatora.

Pregled istraživanja o primeni komunikatora u svrhe razvoja funkcionalne komunikacije

U istraživanju (Olive et al., 2008) koje je za cilj imalo da ispita efikasnost VOCA uređaja za generisanje govora na redukciju problema u ponašanju i podučavanje funkcionalnoj komunikaciji, uzorak je činila četvorogodišnja devojčica sa PSA. Rezultati istraživanja su pokazali da je ispitanica uspešno podučena saopštavanju svojih potreba, što je posledično dovelo do potpune redukcije problema u ponašanju koje je ispoljavala. Interesantno je bilo to da je intervencija implementirana od strane terapeuta u kućnim uslovima, koji je paralelno podučavao majku devojčice kako da sprovodi intervenciju sa svojom ćerkom, kao i da je procenjeno da je majka sprovodila intervenciju sa velikom tačnošću. Osim toga, autori su i ispitivali zadovoljstvo majke efektima intervencije i pokazali da je bila veoma zadovoljna.

U istraživanju Flečera-Votsona i saradnika (Fletcher-Watson et al., 2016) učestvovalo je 54 dece sa PSA koja su uzrasta mlađeg od šest godina. Ispitanici su podučavani funkcionalnoj komunikaciji kroz upotrebu ajped aplikacije za generisanje govora. Međutim, bitno je istaći da autori nisu imali unapred isplaniran metodološki deo, odnosno način na koji će ispitanike naučiti na upotrebu ajpeda, što je onemogućilo pozitivnost rezultata i merenje učinka upotrebe aplikacije na povećanje funkcionalne komunikacije. Ali, autori su merili zadovoljstvo roditelja upotrebom aplikacije od strane dece i rezultati su ukazali na to da roditelji smatraju da upotreba navedene aplikacije može biti pozitivna, kao i da kod samih ispitanika nije bilo neželjenih posledica, a takođe se pokazalo da se aplikacije ovog tipa mogu koristiti bez prevelikih finansijskih ulaganja.

U istraživanju Loa i saradnika (Law et al., 2018) autori su podučavali troje roditelja da u kućnim uslovima sa svojom decom koriste *Map4speech* mobilnu aplikaciju u cilju razvijanja govora kod svoje dece dijagnostikovane sa PSA. Autori su roditelje naučili da nakon što dete pritisne određenu fotografiju na aplikaciji, roditelji mu moraju dostaviti taj predmet, kako bi ono naučilo čemu aplikacija služi. Uspešnost intervencije je merena doslednošću roditelja u dostavljanju željenog predmeta detetu, kao i kroz merenje ispoljavanja problema u ponašanju, odnosno u kojoj meri dete ispoljava maladaptivno ponašanje jer ne zna da saopšti drugoj osobi šta želi. Rezultati istraživanja su pokazali da su roditelji sa oko 85% u proseku uspešnosti sprovedili intervenciju, kao i da je kod sve dece došlo do značajnog umanjenja ispoljavanja problema u ponašanju.

U jednom istraživanju (Nepo et al., 2017) ispitanici su bili tri odrasle neverbalne osobe sa PSA i komorbidnom teškom IO. Oni su podučavani veštinama funkcionalne komunikacije u vidu saopštavanja svojih potreba kroz primenu *MyTalk* aplikacije na ajpedu. Procedura koja je korišćena da bi naučili kako da primenjuju aplikaciju je bila postepeno ukidanje podsticaja (eng. *most to least prompting*). Rezultati su pokazali da su ispitanici mogli uspešno da saopštavaju osobama iz svog okruženja šta žele, kao i da diskriminišu između različitih fotografija na aplikaciji.

Studija sprovedena sa ciljem ispitivanja uticaja podučavanja tri desetogodišnja, neverbalna ispitanika sa PSA na povećanje komunikacije je sprovedena od strane Ksina i Leonarda (Xin & Leonard, 2015). Ispitanici su bili podučavani da komuniciraju u školi koristeći *SonoFlex* aplikaciju za generisanje govora na ajped uređaju. Inicijalno je ispitanicima samo dat uređaj, međutim nije postojala komunikaciona namera. Nakon toga ispitanici su podučeni da koriste uređaj kako bi komunicirali i saopštavali svoje želje u školskom okruženju svojim nastavnicima, kao i sa drugim učenicima, korišćenjem procedure postepenog ukidanja podsticaja. Rezultati su pokazali da je kod svih ispitanika uočeno povećanje zahtevanja, zatim davanje odgovora na postavljena pitanja od strane nastavnika i drugih učenika, ali i komunikacija u vidu komentarisanja i neobaveznog razgovora sa drugim učenicima za vreme odmora, a putem komunikacionog uređaja.

Muharib i saradnici (Muharib et al., 2019) su ispitivali efikasnost primene funkcionalnog komunikacionog treninga koji se sastojao od sistematičnog ukidanja podsticaja i davanja detetu željenog predmeta kod dvoje dece sa PSA uzrasta pet i šest godina. Deca su pre uključivanja komunikatora ispoljavala problematično ponašanje u vidu samopovređivanja kada nisu dobijala ono što žele. Autori istraživanja su ih podučavali da pritiskom na fotografiju na *GoTalk* aplikaciji na ajpedu mogu dobiti predmet koji žele, ukoliko pred nekim pritisnu fotografiju predmeta. Rezultati istraživanja su pokazali da je nakon što su ispitanici podučeni tome, kod oba ispitanika došlo do potpune redukcije samopovređujućeg ponašanja.

Istraživanje sprovedeno od strane istih autora (Muharib et al., 2019) je sprovedeno nad uzorkom od troje muške dece sa PSA koja su bila minimalno verbalna. Au-

tori su podučavali ispitanike da koriste aplikaciju za generisanje govora na ajped uređaju, koristeći proceduru ulančavanja unazad (eng. *backward chaining*) u kombinaciji sa postepenim povećanjem podsticaja (eng. *least-to-most prompting*) i diferenciranim potkrepljivanjem (eng. *differential reinforcement*). Rezultati istraživanja su pokazali da je sprovedena intervencija bila efikasna u povećanju ispoljavanja zahteva ispitanika korišćenjem uređaja, ali i posledično vokalnih zahteva. Osim toga, nakon što je završeno sa istraživanjem, dva ispitanika su prestala da koriste aplikaciju i potpuno samostalno su ispoljavali vokalne zahteve.

Istraživanje (Van der Meer et al., 2011) sprovedeno sa ciljem ispitivanja efikasnosti podučavanja osoba sa intelektualnom ometenošću (IO) na korišćenje ajped aplikacije *Proloquo2Go* za generisanje govora. U istraživanju su učestvovala tri ispitanika, a ispitanici su podučavani da zahtevaju objekte koje žele, a koji su bili određene igračke ili hrana koju vole pritiskom na ajped uređaj. U samom podučavanju korišćena je procedura diferenciranog potkrepljivanja i postepenog vođenja (eng. *graduated guidance*). Rezultati su pokazali da su dva od tri ispitanika uspešno naučila da koriste ajped aplikaciju kako bi saopštavali svoje želje.

Jedno istraživanje (Dimian et al., 2018) je za cilj imalo da poduči roditelje dece sa PSA da samostalno nauče svoju decu dijagnostikovanu sa PSA funkcionalnoj komunikaciji kroz upotrebu *Tobii Dynavox T10* ajped aplikacije za generisanje govora. U istraživanju je učestvovalo dvoje dece sa PSA uzrasta od pet i sedam godina, kao i njihovi roditelji. Dečaci su ispoljavali probleme u ponašanju jer nisu imali razvijenu sposobnost komunikacije kojom bi saopštili šta žele. Procedura koju su roditelji primenjivali u svrhe podučavanja svoje dece na korišćenje aplikacije bila je ulančavanje unapred (eng. *forward chaining*). Dečaci su podučeni kako da pristupe aplikaciji na samom ajpedu, kao i da prepoznaju koji simbol žele da pritisnu u datom momentu kroz diskriminaciju željenog od drugih simbola. Rezultati istraživanja su pokazali da su roditelji imali malo teškoća u podučavanju dece zbog kompleksnosti same aplikacije, što implicira upotrebu jednostavnijih aplikacija, pogotovo u slučajevima kada su roditelji dece sa PSA ti koji treba samostalno da podučavaju svoju decu.

Franco i saradnici (Franco et al., 2009) su sprovedli istraživanje u cilju podučavanja sedmogodišnjeg dečaka sa PSA upotrebi komunikatora u cilju razvoja funkcionalne komunikacije. Ispitanik je bio neverbalan i nije imao razvijenu sposobnost vizuelne diskriminacije pre implementacije istraživanja. Rezultati su pokazali da je dečak uspešno podučan diskriminaciji između fotografija koje postoje na samoj aplikaciji. Osim toga, povećala se upotreba funkcionalne komunikacije kroz selekciju fotografija na aplikaciji kod dečaka, a osim toga su i posledično umanjene vokalizacije koje je ispoljavao dečak, kao i interakcija sa drugim ljudima iz okruženja.

Grin (Green, 2013) je sproveo istraživanje nad uzorkom od dva dečaka sa PSA koja su ispoljavala agresivno ponašanje prema drugima kada ne bi dobili željenu igračku. Dečaci su podučavani da putem pritiska na aplikaciju na ajpedu koja generiše govor zahtevaju da nastave igru sa omiljenom igračkom. U toku igre, dečacima su autori

oduzimali omiljenu igračku i trebalo je da pritisnu simbol na uređaju kako bi dobili igračku nazad, nasuprot ispoljavanja agresivnog ponašanja. Pritiskanju adekvatnog simbola su ispitanici podučavani procedurom postepenog ukidanja podsticaja, gde su autori inicijalno ruka preko ruke navodili ispitanika, zatim mu pružali delimični fizički podsticaj i na kraju je usledio samostalni odabir adekvatnog simbola. Rezultati su pokazali da su oba dečaka uspešno savladala korišćenje ovog simbola, što je posledično dovelo do potpune redukcije agresivnog ponašanja koje su ispoljavali. Osim toga, dečaci su generalizovali samostalno naučeno, odnosno počeli su da koriste ajped u svrhe zahtevanja i drugih objekata za kojima su imali motivaciju.

Još jedno istraživanje sa ciljem ispitivanja uticaja komunikatora na razvoj funkcionalne komunikacije kod odraslih ispitanika sa teškom IO je sprovedeno od strane Šepisa i Rida (Schepis & Reid, 2003). Autori su inicijalno sprovedli trening osoblja koje radi u domu u kome su živeli ispitanici, a zatim su zaposleni nakon obuke sprovedili podučavanje korisnika. Rezultati istraživanja nisu bili obećavajući. Naime, autori ističu kako nije bilo dovoljno da osoblje samo odsluša jedan seminar o primeni komunikatora sa korisnicima, već da nakon seminara imaju i kontinuiranu superviziju, modelovanje, zatim igranje uloga sa autorima seminara, kao i evaluaciju naučenog. Ovo bi osiguralo veći uspeh primene komunikatora od strane korisnika.

Roše i saradnici (Roche et al., 2014) su ispitivali efikasnost upotrebe komunikatora kod dva dečaka sa PSA i nedostatkom komunikativnih sposobnosti. Komunikator je podrazumevao upotrebu aplikacije putem tablet uređaja koja pritiskom na fotografiju određenog predmeta generiše govorni autput koji se odnosi na imenovanje navedenog predmeta. Dečaci su podučavani da zahtevaju pritiskom na dugme željene predmete. Rezultati su pokazali da su dečaci već pri početku primene komunikatora progovorili vokalnim putem aproksimacije reči, osim toga, uspešno su primenjivali komunikator kako bi zahtevali željeno. Međutim, kada su autori ukinuli komunikator, odnosno kada komunikator nije bio na raspolaganju dečacima, oni su počeli da vokalnim putem sve više zahtevaju željene predmete.

Polazeći od podataka da funkcionalni komunikacioni trening dece sa PSA dovodi do redukcije problematičnog ponašanja, ali i povećanja alternativnih prihvatljivih vidova komunikacije, O'Brajan i saradnici (O'Brien et al., 2022) su sprovedli istraživanje. U uzorku su imali 30 dece sa PSA koja su bila uzrasta do šest godina. Podučavali su roditelje dece sa PSA onlajn putem da primenjuju funkcionalni komunikacioni trening kod svoje dece kroz upotrebu komunikatora. Merena je funkcionalna upotreba komunikacije kod dece sa PSA, zatim frekventnost prisustva problematičnog ponašanja, kao i prisustvo stresa kod roditelja pre i nakon intervencije. Rezultati su pokazali da je kod sve dece iz uzorka uočeno povećanje funkcionalne komunikacije, umanjeње problema u ponašanju koja su deca ispoljavala, a takođe je došlo i do statistički značajne redukcije stresa koji osećaju roditelji dece sa PSA. Autori ovakve rezultate tumače time što primena komunikatora u svrhe podučavanja funkcionalnoj komunikaciji može da ima benefite koji su većih razmera od samog razvoja funkcionalne komunikacije.

U jednoj studiji starijeg datuma (Durand, 1999) autor je ispitivao efikasnost primene funkcionalnog komunikacionog treninga na redukciju problema u ponašanju koja su ispoljavala deca sa teškom IO. U uzorku je bilo pet učenika koji su podučavani upotrebi komunikatora u školskom okruženju da zahtevaju predmete koje žele ili aktivnosti u kojima žele da učestvuju. Rezultati istraživanja su pokazali da su svi ispitanici uspešno podučeni upotrebi komunikatora, što je dovelo do redukcije problema u ponašanju koje su ispoljavali. Osim toga, ovo se generalizovalo i na druga okruženja u kojima redovno učenici borave, kao što su kuća ili park.

Kako bi ispitali efikasnost upotrebe komunikatora koji je u vidu aplikacije na ajpodu, kao i zahtevanje koje se sastoji od više koraka, Genz Tosun i Kurt su sproveli istraživanje (Genc-Tosun & Kurt, 2017) nad uzorkom od tri dečaka sa PSA. Dečaci su bili uzrasta između četiri i pet godina, a podučavani su da zahtevaju željene predmete putem ajped aplikacije kroz proceduru podučavanja diskretnim pokušajima (eng. *discreate trial teaching*), zatim postepeno vođenje (eng. *graduated guidance*) i potkrepljivanja. Rezultati su pokazali da je ovakav paket intervencija kojima su deca podučavana upotrebi komunikatora doveo do povećanja višestrukog zahtevanja kod svih ispitanika. Osim toga, zahtevanje se prenelo u druge kontekste, okruženja i sa drugim osobama. Roditelji ispitanika i njihovi nastavnici su istakli kako vide pozitivne efekte ove intervencije, međutim izražavali su zabrinutost zbog povećane upotrebe tableta kod svoje dece.

Čavers i saradnici (Chavers et al., 2021) su sproveli istraživanje sa ciljem ispitivanja uticaja primene komunikatora koji generišu glasovni autput na usvajanje, održavanje i generalizaciju komunikacionih veština koje se odnose na ispoljavanje višestrukih naloga u domenu zahtevanja željenih predmeta i aktivnosti. U istraživanju je učestvovalo troje dece sa PSA, koje su uzrasta između sedam i 13 godina i koji nisu u trenutku kada je sa istraživanjem započeto bili neverbalni, bez ikakvog načina komunikacije. Kako bi se ispitanici naučili korišćenju, odnosno svrsi komunikatora, autori su koristili procedure postepenog povećanja podsticaja (eng. *least-to-most prompting*), u kombinaciji sa nagrađivanjem, vremenskim odlaganjem i procedurom korekcije greške. Svi ispitanici su uspešno podučeni da ispoljavaju višestruke naloge u domenu zahtevanja, a te veštine su se kasnije i generalizovale na zahtevanje i predmeta ili aktivnostima kojima nisu direktno podučavani. Kada je u pitanju održavanje veštine, autori su tri nedelje nakon završetka sprovođenja intervencije merili održanje veštine kod ispitanika i pokazalo se da su svi ispitanici uspešno i dalje komunicirali putem komunikatora.

Vadlington i saradnici (Waddington et al., 2014) su podučavali troje dece sa PSA za korišćenje komunikatora koji generiše glasovni autput putem ajpeda u izvršavanju tročlanih rečeničnih konstrukcija u svrhe zahtevanja željenih igračkaka, kao i zahvaljivanju osobi koja im je uputila igračku nakon zahtevanja. Za samo podučavanje ispitanika korišćenju komunikatora koristili su podsticanje, proceduru korekcije greške i nagrađivanje. Primenom ovih procedura podučavanja, dobijeno je da su sva tri ispitanika

uspešno zahtevala željene igračke putem komunikatora, kao i da su samostalno pritiskom na dugme na komunikatoru govorili komunikacionom partneru “Hvala ti” nakon što bi dobili igračku. Autori su nakon sprovođenja intervencije utvrđivali da li su se naučeni komunikativni odgovori generalizovali na nepoznate osobe koje su bile u prostoriji sa decom, a sa kojima ispitanici nisu vežbali navedene komunikacione razmene.

Još jedno istraživanje (Wendt et al., 2019) sprovedeno sa istim ciljem koristilo je za podučavanje ispitanika funkcionalnoj komunikaciji u domenu zahtevanja komunikator *SPEAKall!*[®] koji generiše glas pritiskom na dugme, a koji se instalira u vidu aplikacije na ajped uređaju. Kako bi naučili ispitanike da koriste uređaj, autori su koristili PECS proceduru podučavanja. U istraživanju je učestvovalo troje adolescenata sa PSA uzrasta između 14 i 23 godine. Ispitanici su podučavani da zahtevaju željene jestive predmete, kao i željene objekte, a autori su osim uspešnosti u tom domenu, merili i promene u vokalnoj produkciji kod ispitanika. Sva tri ispitanika su uspešno zahtevala putem komunikatora, međutim dobijeni su nekonzistentni rezultati koji se odnose na promene u vokalnoj komunikaciji. Stoga, autori u zaključnim razmatranjima ističu kako je neophodno da se uloži dodatni trud u razvijanje vokalne komunikacije kod ispitanika.

Poređenje efikasnosti u podučavanju funkcionalnoj komunikaciji upotrebom razmene slika i komunikatora

Boeš i saradnici (Boesch et al., 2013) su sproveli istraživanje u cilju poređenja efikasnosti sistema komunikacije zasnovanog na razmeni fotografija (eng. *Picture Exchange Communication System* – PECS) i uređaja za generisanje govora na povećanje funkcionalne komunikacije kod tri ispitanika. Svi ispitanici su bili školskog uzrasta sa niskofunkcionalnim PSA i veoma ograničenim komunikacionim sposobnostima. Rezultati istraživanja su pokazali da su i PECS kao i upotreba komunikatora koji generišu govor povećali upotrebu funkcionalne komunikacije kod svih ispitanika u vidu zahtevanja željenih predmeta. Međutim, kada su ispitanici koristili PECS, uočeno je da sa namerom da imaju socijalnu razmenu sa drugom osobom komuniciraju, dok je upotreba aplikacija za generisanje govora nekada dovodila do toga da ispitanici u praznoj prostoriji pritiskaju dugme na uređaju želeći da saopšte nekome šta žele, međutim željeno ne bi dobijali jer su bili sami. Autori u zaključnim razmatranjima stoga ističu kako je neophodno da se osobe sa kojima se koriste uređaji za generisanje govora nauče da diskriminiraju situacije kada su sami i situacije kada ima nekoga u prostoriji ko bi mogao da im dostavi željene objekte.

Isti autori (Boesch et al., 2013) su takođe sproveli istraživanje sa istim ciljem, odnosno poredili su učinak primene PECS-a i komunikatora na razvoj komunikacije kod troje dece školskog uzrasta koja su dijagnostikovana sa PSA. Kod svih ispitanika je došlo do povećanja komunikacije u vidu zahtevanja željenih predmeta od osoba iz svog okruženja. Međutim, uočene su određene teškoće prilikom diskriminacije izme-

đu fotografija različitih simbola i kod ispitanika koji su koristili PECS i kod ispitanika koji su koristili komunikator, što implicira da se deca moraju naučiti diskriminaciji fotografija kako bi uspešno zahtevali željene predmete.

Još jedno istraživanje (Gilroy et al., 2018) je sprovedeno sa ciljem poređenja efikasnosti primene PECS-a i komunikatora na podučavanje funkcionalne komunikacije kod dece sa PSA. U istraživanju je učestvovalo 35 ispitanika školskog uzrasta koji su podeljeni u dve grupe nasumičnim putem. Sam proces podučavanja je sa obe grupe ispitanika trajao u proseku oko četiri meseca, a ispitanici su bili podučavani u školama koje su pohađali. Rezultati istraživanja su pokazali da primena i PECS metode komunikacije, kao i primena komunikatora daju veoma uspešne rezultate u poboljšanju komunikacionih sposobnosti dece sa PSA, kao i da nije bilo razlike u napretku između dve grupe ispitanika.

Još jedno istraživanje (Yong et al., 2021) novijeg datuma je poredilo efikasnost primene PECS-a i ajped komunikatora koji generiše govor kod troje ispitanika. Ispitanici su podučavani da zahtevaju predmete i objekte koje žele, a bili su predškolskog uzrasta, dijagnostikovani sa PSA i sa nerazvijenom sposobnošću vokalne komunikacije. Osim toga, autori su ispitivali preferencije ispitanika za jednim od navedena dva načina komunikacije. Rezultati su pokazali da su dva od tri ispitanika uspešno podučena upotrebi komunikatora i PECS-a kao načina funkcionalne komunikacije. Iako treći ispitanik nije naučio da funkcionalno komunicira, sva tri ispitanika su ispoljavala preferencije za upotrebom komunikatora nasuprot PECS-a. Osim toga, dobijeno je da su ispitanici lakše i brže podučavani diskriminaciji između različitih fotografija kada su primenjivali komunikator, nasuprot primeni PECS-a i diskriminacije između fotografija.

Meta analiza (Ganz et al., 2014) koja je proučavala efikasnost tri različita načina podučavanja funkcionalnoj komunikaciji kroz primenu augmentativne i alternativne komunikacije je bila fokusirana na poređenje učinkovitosti PECS-a, komunikatora koji pritiskom na dugme generišu glasovni autput i komunikatora koji ne generišu glas. Kako bi procenili komunikacioni napredak kod ispitanika, autori su koristili samostalno konstruisan instrument, čiji su rezultati pokazali da su komunikatori koji generišu glasovni autput efikasniji od onih komunikatora koji nemaju tu funkciju, posebno kod ispitanika koji su imali dijagnozu IO. Međutim, PECS se pokazao efikasnijim kod ispitanika koji su imali dijagnozu PSA, kao i kod dece mlađeg uzrasta.

Diskusija sa zaključkom

Pregledom istraživanja koja su se odnosila na efikasnost primene komunikatora u svrhe razvoja funkcionalne komunikacije utvrđeno je da su različiti autori koristili najraznovrsnije aplikacije koje se mogu instalirati na mobilni telefon ili ajped uređaju. Takođe, uočeno je da u svim istraživanjima u kojima je postojala jasno definisana procedura podučavanja ispitanika na korišćenje komunikatora je došlo do povećanja upotrebe funkcionalne komunikacije u svrhe zahtevanja željenih predmeta ili objekata kod

ispitanika, ali i drugih vidova komunikacionih razmena, što je posledično dovodilo do redukcije ispoljavanih problema u ponašanju. Osim toga, pokazalo se da nakon što se deca nauče upotrebi komunikatora, spontano dolazi do generalizacije primene komunikatora sa različitim osobama, u različitim okruženjima, ali i korišćenju različitih slika odnosno simbola, kojima deca prethodno nisu naučena.

Istraživanja koja se nisu pokazala efikasnim u razvoju funkcionalne komunikacije kod ispitanika iz uzorka su imala jasnu metodologiju, kao i procedure podučavanja ispitanika na upotrebu komunikatora.

Roditelji dece iz uzorka su isticali kako su bili veoma zadovoljni nakon što su njihova deca naučena na upotrebu komunikatora, a kao razloge navode izostanak velikih finansijskih ulaganja u kompleksne softvere. Takođe, pokazalo se da se i roditelji mogu uspešno podučiti da primenjuju komunikator sa svojom decom u kućnim uslovima. Međutim, kao potencijalne probleme primene komunikatora, roditelji ističu kompleksnost ulaznja u samu aplikaciju koja je instalirana, kao i zabrinutost usled povećane upotrebe ekrana kod svoje dece.

Primena komunikatora može dovesti do ubrzanog razvoja sposobnosti vizuelne diskriminacije između različitih fotografija, kao i porasta zahtevanja vokalnim putem od strane dece, nakon što bi komunikator bio ukinut.

Kada je u pitanju pregled literature koji se odnosi na poređenje efikasnosti u podučavanju funkcionalnoj komunikaciji upotrebom razmene fotografija nasuprot upotrebi komunikatora na nekom uređaju, utvrđeno je da nema velike razlike u uspešnosti jedne ili druge metode komunikacije. Pojedini autori su dobili da je neophodno podučiti decu koja imaju teškoće vizuelne diskriminacije između različitih fotografija toj veštini pre upotrebe bilo kakvog alternativnog načina komunikacije, dok drugi autori dobijaju kako se sama diskriminacija može podučavati prilikom učenja na korišćenje augmentativnog komunikacionog sredstva.

Kao prednost PECS metode komunikacije u poređenju sa komunikatorima, ističe se neophodnost socijalne razmene, jer se pokazalo da je neophodno da se ispitanici nauče da će dobiti željeni predmet samo ukoliko postoji druga osoba u prostoriji. Kada su u pitanju različiti oblici razvojnih smetnji, dobijeno je da je PECS efikasniji kod dece sa PSA, dok su komunikatori efikasniji kod dece sa IO.

Kao najveću preporuku ističemo implementaciju istraživanja u našoj sredini, a koja se odnose na poređenje efikasnosti PECS-a i komunikatora, usled nedostatka istraživanja koja se bave tom tematikom, kao i ispitivanje efikasnosti upotrebe komunikatora kod dece sa različitim sindromskim stanjima ili različitim tipovima razvojnih poremećaja.

THE USE OF COMMUNICATION DEVICES IN TEACHING KIDS WITH
AUTISM FUNCTIONAL COMMUNICATION SKILLS*Abstract*

A person is said to have functional communication skills if is able to communicate current wants and needs, and in accordance with the context in which is in. However, if someone does not have this ability developed, it can be taught to communicate through a communication device. The aim of this literature review is to determine the effectiveness of using communication devices in children with developmental disabilities, as well as to compare the effectiveness of teaching functional communication through the use of communication devices and through the use of picture exchange. A research review regarding the effectiveness of the use of communication devices found that different authors used the most diverse applications. Also, it was observed that in all research in which there was a clearly defined procedure of teaching participants to use the communication device, there was an increase in the use of functional communication for the purposes of requesting desired items or objects by the participants, but also other types of communication exchanges, which consequently led to a reduction of behavioral problems. In addition, it was shown that after children learn to use the communication device, there is a spontaneous generalization of the use of the device with different people, in different environments, but also the use of different images or symbols, which the children were not previously taught. When it comes to a comparison of the effectiveness of teaching functional communication using pictures versus the use of communication devices, no differences were found in the effectiveness of one or the other communication method. As a recommendation, we highlight the implementation of research in our region, which is related to the comparison of the effectiveness of communication through the exchange of pictures and communication devices, as well as the examination of the effectiveness of the use of communication devices in children with different types of syndromes or different types of developmental disorders.

Keywords: Communication devices, augmentative and alternative communication, picture exchange, neurodevelopmental disorders.

Literatura

- Aldawsari, F. (2019). *Exploring effectiveness of speech generating devices for individuals with autism: Systematic review.*
- Anagnostou, E., Jones, N., Huerta, M., Halladay, A. K., Wang, P., Scahill, L., Horrigan, J. P., Kasari, C., Lord, C., Choi, D., Sullivan, K., & Dawson, G. (2015). Measuring social communication behaviors as a treatment endpoint in individuals

- with autism spectrum disorder. *Autism*, 19(5), 622-636. <https://doi.org/10.1177/1362361314542955>
- Bailey, J., McComas, J., Benavidas, C., & Lovasz, C. (2002). Functional assessment in a residential setting: identifying an effective communicative replacement response for aggressive behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 353–369. <https://doi.org/10.1023/A:1020382819146>
- Boesch, M. C., Wendt, O., Subramanian, A., & Hsu, N. (2013). Comparative efficacy of the Picture Exchange Communication System (PECS) versus a speech-generating device: Effects on social-communicative skills and speech development. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(3), 197-209. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.818059>
- Boesch, M. C., Wendt, O., Subramanian, A., & Hsu, N. (2013). Comparative efficacy of the Picture Exchange Communication System (PECS) versus a speech-generating device: Effects on requesting skills. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 480-493. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.12.002>
- Boyd, T. K., Hart Barnett, J. E., & More, C. M. (2015). Evaluating iPad technology for enhancing communication skills of children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 51(1), 19-27. <https://doi.org/10.1177/1053451215577476>
- Buckley, S. D., & Newchok, D. K. (2005). Differential impact of response effort within a response chain on use of mands in a student with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26(1), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.07.004>
- 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>
- Chavers, T. N., Morris, M., Schlosser, R. W., & Koul, R. (2021). Effects of a systematic augmentative and alternative communication intervention using a speech-generating device on multistep requesting and generic small talk for children with severe autism spectrum disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(6), 2476-2491. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-20-00353
- Dimian, A. F., Elmquist, M., Reichle, J., & Simacek, J. (2018). Teaching communicative responses with a speech-generating device via telehealth coaching. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2(1), 86-99. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0055-7>
- Drager, K., Light, J., & McNaughton, D. (2010). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), 303-310. <https://doi.org/10.3233/PRM-2010-0141>
- Durand, V. M. (1999). Functional communication training using assistive devices: Recruiting natural communities of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 247-267. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-247>

- Fletcher-Watson, S., Petrou, A., Scott-Barrett, J., Dicks, P., Graham, C., O'Hare, A., Pain, H., & McConachie, H. (2016). A trial of an iPad™ intervention targeting social communication skills in children with autism. *Autism*, 20(7), 771-782. <https://doi.org/10.1177/1362361315605624>
- Franco, J. H., Lang, R. L., O'Reilly, M. F., Chan, J. M., Sigafos, J., & Rispoli, M. (2009). Functional analysis and treatment of inappropriate vocalizations using a speech-generating device for a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(3), 146-155. <https://doi.org/10.1177/1088357609338380>
- Fuller, E. A., & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1683-1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>
- Ganz, J. B. (2015). AAC interventions for individuals with autism spectrum disorders: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 203-214. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1047532>
- Ganz, J. B., Mason, R. A., Goodwyn, F. D., Boles, M. B., Heath, A. K., & Davis, J. L. (2014). Interaction of participant characteristics and type of AAC with individuals with ASD: A meta-analysis. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(6), 516-535. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.6.516>
- Genc-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Teaching multi-step requesting to children with autism spectrum disorder using systematic instruction and a speech-generating device. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(4), 213-223. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1378717>
- Gevarter, C., & Zamora, C. (2018). Naturalistic speech-generating device interventions for children with complex communication needs: A systematic review of single-subject studies. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(3), 1073-1090. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0128
- Gilroy, S. P., Leader, G., & McCleery, J. P. (2018). A pilot community-based randomized comparison of speech generating devices and the picture exchange communication system for children diagnosed with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(12), 1701-1711. <https://doi.org/10.1002/aur.2025>
- Heath, A. K., Ganz, J. B., Parker, R., Burke, M., & Ninci, J. (2015). A meta-analytic review of functional communication training across mode of communication, age, and disability. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(2), 155-166. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0044-3>
- Iacono, T., Trembath, D., & Erickson, S. (2016). The role of augmentative and alternative communication for children with autism: current status and future trends.

- Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12(1), 2349–2361. <https://doi.org/10.2147/NDT.S95967>
- Law, G. C., Neihart, M., & Dutt, A. (2018). The use of behavior modeling training in a mobile app parent training program to improve functional communication of young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 22(4), 424-439. <https://doi.org/10.1177/1362361316683887>
- Logan, K., Iacono, T., & Trembath, D. (2017). A systematic review of research into aided AAC to increase social-communication functions in children with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1267795>
- Mancil, G. R. (2006). Functional communication training: A review of the literature related to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 213-224.
- Muharib, R., Alzrayer, N. M., Wood, C. L., & Voggt, A. P. (2019). Backward chaining and speech-output technologies to enhance functional communication skills of children with autism spectrum disorder and developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(4), 251-262. <https://doi.org/10.1080/07434618.2019.1704433>
- Muharib, R., Correa, V. I., Wood, C. L., & Haughney, K. L. (2019). Effects of functional communication training using GoTalk Now™ iPad® application on challenging behavior of children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 34(2), 71-79. <https://doi.org/10.1177/0162643418783479>
- Nam, S., Kim, J., & Sparks, S. (2018). An Overview of Review Studies on Effectiveness of Major AAC Systems for Individuals with Developmental Disabilities Including Autism. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 1-14.
- Nepo, K., Tincani, M., Axelrod, S., & Meszaros, L. (2017). iPod touch® to increase functional communication of adults with autism spectrum disorder and significant intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 209-217. <https://doi.org/10.1177/1088357615612752>
- O'Brien, M. J., Pelzel, K. E., Hendrix, N. M., Schieltz, K. M., Miller, K., Call, N. A., Tsami, L., Lerman, D. C., Berg, W. K., Koppelman, T. G., Wacker, D. P., & Lindgren, S. D. (2022). Parent ratings of generalized and indirect effects of functional communication training for children with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 46(5), 971-1001. <https://doi.org/10.1177/01454455211018815>
- Olive, M. L., Lang, R. B., & Davis, T. N. (2008). An analysis of the effects of functional communication and a voice output communication aid for a child with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 223-236. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.06.002>

- Ringdahl, J. E., Falcomata, T. S., Christensen, T. J., Bass-Ringdahl, S. M., Lentz, A., Dutt, A., & Schuh-Claus, J. (2009). Evaluation of a pre-treatment assessment to select mand topographies for functional communication training. *Research in Developmental Disabilities, 30*(2), 330–341. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.06.002>
- Roche, L., Sigafos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Schlosser, R. W., Stevens, M., van der Meer, L., Achmadi, D., Kagohara, D., James, R., Carnett, A., Hodis, F., Green, V. A., Sutherland, D., Lang, R., Rispoli, M., Machalicek, W., & Marschik, P. B. (2014). An evaluation of speech production in two boys with neurodevelopmental disorders who received communication intervention with a speech-generating device. *International Journal of Developmental Neuroscience, 38*, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2014.07.003>
- Schepis, M., & Reid, D. (2003). Issues affecting staff enhancement of speech-generating device use among people with severe cognitive disabilities. *Augmentative and Alternative Communication, 19*(1), 59-65. <https://doi.org/10.1080/0743461032000056469>
- Sigafos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Achmadi, D., Stevens, M., Roche, L., ... & Green, V. A. (2013). Teaching two boys with autism spectrum disorders to request the continuation of toy play using an iPad®-based speech-generating device. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(8), 923-930. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.04.002>
- Van der Meer, L., Kagohara, D., Achmadi, D., Green, V. A., Herrington, C., Sigafos, J., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Lang, R., & Rispoli, M. (2011). Teaching functional use of an iPod-based speech-generating device to individuals with developmental disabilities. *Journal of Special Education Technology, 26*(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/016264341102600301>
- Van der Meer, L., Kagohara, D., Roche, L., Sutherland, D., Balandin, S., Green, V. A., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Marschik, P. B., & Sigafos, J. (2013). Teaching multi-step requesting and social communication to two children with autism spectrum disorders with three AAC options. *Augmentative and Alternative Communication, 29*(3), 222-234. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.815801>
- Vlachou, J. A., & Drigas, A. S. (2017). Mobile Technology for Students & Adults with Autistic Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 11*(1). <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i1.5922>
- Waddington, H., Sigafos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Van der Meer, L., Carnett, A., Stevens, M., Roche, L., Hodis, F., Green, V. A., Sutherland, D., Lang, R., & Marschik, P. B. (2014). Three children with autism spectrum disorder learn to perform a three-step communication sequence using an iPad®-based speech-generating device. *International Journal of Developmental Neuroscience, 39*, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2014.05.001>

- Wendt, O., Hsu, N., Simon, K., Dienhart, A., & Cain, L. (2019). Effects of an iPad-based speech-generating device infused into instruction with the picture exchange communication system for adolescents and young adults with severe autism spectrum disorder. *Behavior modification*, 43(6), 898-932. <https://doi.org/10.1177/0145445519870552>
- White, E. N., Ayres, K. M., Snyder, S. K., Cagliani, R. R., & Ledford, J. R. (2021). Augmentative and alternative communication and speech production for individuals with ASD: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4199-4212. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04868-2>
- Xin, J. F., & Leonard, D. A. (2015). Using iPads to teach communication skills of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 4154-4164. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2266-8>
- Yong, Y. H., Dutt, A. S., Chen, M., & Yeong, A. M. (2021). Evaluating acquisition, preference and discrimination in requesting skills between picture exchange and iPad®-based speech generating device across preschoolers. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(2), 123-136. <https://doi.org/10.1177/0265659021989391>

Daniela Tamaš¹
Katedra za specijalnu edukaciju u rehabilitaciju,
Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Primljen: 16. 06. 2023. godine
Prihvaćen: 17.08.2023. godine
UDC: 371.213:[37:616.89-008.48
DOI: 10.19090/ps.2023.1.92-107
Originalni naučni rad

Renata Škrbić:
Katedra za specijalnu edukaciju u rehabilitaciju, Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Ivana Matić
Katedra za specijalnu edukaciju u rehabilitaciju, Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Nikolina Vignjević
Katedra za specijalnu edukaciju u rehabilitaciju,
Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

STAVOVI ZAPOSLENIH U OBRAZOVANJU PREMA INKLUZIJII UČENIKA SA POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Apstrakt

Inkluzivno obrazovanje stavlja akcenat na uočavanje pojedinačnih potencijala i omogućava da svaki učenik napreduje prema svojim mogućnostima. Jedan od značajnih faktora koji doprinosi uspešnoj inkluziji su pozitivni stavovi nastavnika prema uključivanju učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Cilj našeg istraživanja je bio da se ispituju stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave, zaposlenih u redovnim školama i školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, prema inkluziji učenika sa poremećajima iz spektra autizma. Istraživanje je sprovedeno u četiri osnovne škole: Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ sa domom učenika, Novi Sad, Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Anton Skala“, Stara Pazova, Škola za osnovno obrazovanje „Branko Ćopić“, Mladenovo i Škola za osnovno obrazovanje „Desanka Maksimović“, Bačka Palanka. Uzorak je činio 101 ispitanik; nastavnici razredne i predmetne nastave zaposleni u osnovnim školama i defektolozi, zaposleni u nastavi u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Za potrebe istraživanja korišćen je Upitnik stavova o inkluziji (SINKL 2.0). Stavovi nastavnog kadra zaposlenog u redovnim školama, prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa poremećajima iz spektra autizma, pozitivniji su u kategoriji moralnog imperativa, dok nastavni kadar u školama za decu sa smetnjama u razvoju ima pozitivnije stavove prema parcijalnoj inkluziji. Pozitivni stavovi nastavnika prema inkluziji su uslovljeni stručnom podrškom koju dobijaju na nivou škole, ali nisu uslovljeni dužinom radnog staža i iskustvom u radu sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma.

Ključne reči: poremećaji iz spektra autizma, inkluzivno obrazovanje, stavovi nastavnika.

¹ daniela.tamas@mf.uns.ac.rs

1. Uvod

Inkluzija kao društveni pokret i filozofija razvila se devedesetih godina prošlog veka, i to u vidu različitih reformnih procesa i pravaca nastalih kako bi ukazali na to da svako ljudsko biće moramo posmatrati kao individuu sa vlastitim pravima i potrebama (Maksimović, 2018). Definisanje inkluzije može se provući kroz tri konteksta: kao proces u kome deo nečega ili pojedinca posmatramo kao deo celine; kao obrazovanje, koje podrazumeva aktivnosti pojedinca i društva kroz procese učenja i podučavanja, ali se ne odnosi samo na školski kontekst, već i na spontano učenje i samovaspitanje. Dok, najuže shvatanje inkluzije, jeste da je to proces koji se odnosi na uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja i vaspitanja, a iz obrazovnog sistema u sve segmente društvenog života i rada (Jablan, Kovačević, 2008; Suzić, 2008). Različite definicije inkluzivnog obrazovanja navode da je to proces u kom se jača uključivanje, a smanjuje isključivanje iz redovnih škola, što se odnosi na obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za svu decu, bez obzira na njihovu različitost i u skladu sa njihovim potrebama (Hsien, Brown, Bortoli 2009; Florian, Linklater, 2010).

Inkluzija se definiše kao skup strategija koje nisu vezane samo za obrazovanje, već se odnosi na uključivanje u aktivnosti u široj društvenoj zajednici (Juvonen, et al, 2019). Samo uključivanje deteta sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja nije garancija uspeha, već su neophodne ključne promene koje se odnose na sve aktere koji učestvuju u procesu inkluzije (Iacono, et al, 2021). Inkluzivni razvoj škole zahteva nov način mišljenja o tome kako bi trebalo da se odvija proces učenja, proces podučavanja i na koji način bi škole trebalo da budu organizovane. To zahteva stvaranje fleksibilnog obrazovnog sistema u kome je moguće otkloniti prepreke koje onemogućavaju optimalan razvoj potencijala sve dece. Stvaranje otvorenog i fleksibilnog obrazovnog sistema podrazumeva promene sredine i promene stavova učesnika u obrazovno-vaspitnom procesu (Al Jaffal, 2022).

Faktori koji doprinose uspešnoj inkluziji dece sa smetnjama u razvoju su različiti: spremnost ustanova, učenika, roditelja i nastavnika za uvođenje procesa inkluzivnog obrazovanja; kompetencije nastavnika za rad, motivacija i stimulacija nastavnika; istovremena podrška svim učesnicima inkluzivnog procesa: nastavnicima, roditeljima, ustanovama i učenicima (Forlin, et al, 2011). Kako bi ceo proces inkluzije dece sa smetnjama u razvoju bio uspešan, između ostalog, potrebni su pozitivni stavovi nastavnika za uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška (Garrad, Rayner & Pedersen, 2019).

1.1. Poremećaji iz spektra autizma

Autizam je složen neurološki i biološki poremećaj koji utiče na komunikaciju, jezik, socijalne veštine, sposobnosti senzorne obrade, kontrolu emocija i izvršne kognitivne funkcije (Waterhouse, 2013). Prema petom izdanju priručnika DSM-V jedinstven termin poremećaji iz spektra autizma (PSA) obuhvata širok raspon poremećaja

koji se ispoljavaju u ranom detinjstvu. Definiše se kao spektar poremećaja, jer se odnosi na stanje sa različitim nivoima težine. Glavne kategorije dijagnostičkih kriterijuma su perzistentni nedostaci u socijalnoj komunikaciji i socijalnim interakcijama i prisustvo ograničenih, repetitivnih obrazaca ponašanja, interesovanja ili aktivnosti. Prema novoj klasifikaciji, poremećaji iz spektra autizma podrazumevaju različite nivoe težine ispoljavanja poremećaja. Težina ispoljavanja zasniva se na nivou potrebne podrške, a vezano za izazove socijalne komunikacije i ograničena interesovanja i repetitivna ponašanja (American Psychiatric Association, 2013).

1.2. Obrazovanje učenika sa poremećajima iz spektra autizma i stavovi nastavnika

Edukacija učenika sa PSA, zahteva od nastavnika da razumeju njihove jedinstvene kognitivne, socijalne i bihejvioralne karakteristike (Waterhouse, 2013). Specifičnosti stanja i stepen oštećenja različitih sposobnosti dece sa PSA razlikuje se od pojedinca do pojedinca, zbog čega je od ključnog značaja pažljiva, timska opservacija i dijagnostika, kao i individualno planiranje edukativnog rada (Tomić & Milić, 2014). Utvrđivanje potreba i mogućnosti učenika sa PSA, odnosno njihov obrazovni profil, osnova su za individualizovani obrazovni program koji je neophodan u radu sa njima (Rajotte, et al, 2022). Cilj ove procene jeste utvrđivanje obrazovnih ciljeva, zadataka i strategija. Priprema vaspitno-obrazovne ustanove za prijem i vaspitanje i obrazovanje deteta sa PSA zahteva dodatnu edukaciju vaspitno-obrazovnih kadrova, revidiranje načina organizacije rada, brojnosti i strukture vaspitnih grupa, kao i primenjivanih metodičkih i tehničkih sredstava (Tomić & Milić, 2014). Dete sa PSA možemo uspešno uključiti u obrazovni sistem ukoliko su zadovoljeni potrebni uslovi i omogućene specifične metode prilagođene individualnim potrebama i specifičnostima stanja deteta (Brock, Dynia, Dueker, & Barczak, 2020).

Značajnu prepreku inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju predstavljaju negativni stavovi prema inkluziji koji su prisutni kod učitelja i nastavnika (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021). Ovim stavovima doprinosi se postojanju nesigurnosti kod nastavnika da neće uspeti da zadovolje potrebe deteta sa PSA, čije ponašanje često doživljavaju kao nepredvidivo i nepodložno eksternoj kontroli (Waterhouse, 2013). Promene stavova nastavnika u pozitivnom pravcu otvaraju vrata ka uspešnoj obrazovnoj inkluziji učenika sa smetnjama u razvoju, posebno u periodu pohađanja osnovne škole (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021).

2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je da se ispituju stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave zaposlenih u školama za decu tipičnog razvoja i školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa PSA.

Posebni ciljevi se odnose na utvrđivanje razlike u stavovima nastavnika, u zavisnosti od toga da li su to nastavnici razredne ili predmetne nastave, dužine radnog staža, stepena ukazane stručne podrške i ranijeg iskustva u radu sa decom sa PSA.

3. Materijal i metode

3.1. Merni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korišćeni su Upitnik opštih informacija i Upitnik stavova o inkluziji (SINKL 2.0) (Subotić, Anđić, 2016). *Upitnik opštih informacija* je formiran za potrebe ovog istraživanja. Pored pitanja o opštim sociodemografskim karakteristikama (pol, starost, zanimanje, stepen obrazovanja, godine radnog staža) *Upitnik opštih informacija* sadrži pitanja koja se odnose na trenutno radno mesto, iskustvo u radu sa decom sa PSA.

Upitnik stavova o inkluziji (SINKL 2.0) sadrži 19 ajtema, organizovanih u četiri faktora.

Faktor 1 – Moralni imperativ inkluzije (MIMI) - obuhvata 6 stavki. Čine ga tvrdnje koje postuliraju moralnu ispravnost i humanost inkluzije, zbog čega je treba primenjivati bez obzira na to koliko je zapravo (ne)efikasna. Dodatno, postulira se i uloga inkluzije u umanjenju stigme učenika sa smetnjama u razvoju i podržava se njena primena za sve učenike, bez obzira na stepen izraženosti, tj. težinu smetnji.

Faktor 2 – Problemi u inkluzivnoj nastavi (PIN) - obuhvata 6 stavki. Uključuje tvrdnje čiji je fokus na percepciji otežanog održavanja discipline u inkluzivnoj učionici, uz ukazivanje na disruptivna ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju prema drugim učenicima, kao i segment koji ukazuje na pritužbe od strane roditelja učenika dece tipičnog razvoja na decu sa smetnjama u razvoju. Ovaj deo upitnika obuhvata i tvrdnje koje ukazuju na probleme u održavanju kvaliteta nastave u inkluzivnoj učionici, koji nastaju kao rezultat prisustva učenika sa smetnjama u razvoju.

Faktor 3 – Parcijalna inkluzija – mejnstriming (PIM) - obuhvata 4 stavke. Sadrži tvrdnje koje se se prevashodno odnose na ideje kontinuuma uključivanja, tj. parcijalne inkluzije, ali u tzv. mejnstriming formi, koja zapravo predstavlja istorijsku preteču inkluzije. Faktor 3 odlikuje shvatanje da je inkluzija primerena samo u okolnostima u kojima je učenik u stanju da prati i razume nastavu (ali bez naglašavanja da li se pod time podrazumeva praćenje nastave po IOP-u ili redovnom programu). Istovremeno, naglašava se i shvatanje da samo u okviru škola/odeljenja za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju učenici sa smetnjama u razvoju mogu dobiti svu potrebnu pažnju.

Faktor 4 – Stručna podrška (SP) - obuhvata 3 stavke koje se odnose na zadovoljstvo podrškom koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole, od stručne službe i drugih nastavnika. Ovaj upitnik takođe, sadrži tvrdnje koje se odnose na stavove i iskustva u inkluziji dece sa poremećajima iz spektra autizma. Tvrdnje se ne odnose na znanja ili sposobnosti, odnosno nema tačnih i netačnih odgovora (Subotić, Anđić, 2016).

Stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama ispitanici izražavaju zaokruživanjem odgovarajućeg broja pored svake od tvrdnji: 1 – uopšte se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – nisam siguran/na; 4 – uglavnom se slažem; 5 – potpuno se slažem.

U našem istraživanju, na ovaj upitnik ispitanici su odgovarali na osnovu svog ličnog iskustva u radu sa učenicima sa PSA. Zaokruživanjem jednog od ponuđenih iskaza, ispitanici se izjašnjavaju da li na pitanja odgovaraju:

1. Na osnovu sadašnjeg iskustva u radu sa učenicima sa PSA;
2. Na osnovu ranijeg iskustva u radu sa učenicima sa PSA;
3. Hipotetski, na osnovu pretpostavljenog/očekivanog iskustva u budućem radu sa učenicima sa PSA;

Za potrebe našeg istraživanja, u upitniku je uz saglasnost autora, termin „deca sa smetnjama u razvoju“ zamenjen terminom „deca sa poremećajima iz spektra autizma“.

3.1.1. Pouzdanost upitnika SINKL 2.0

Analizom dobijenih rezultata utvrđeno je da sve supskale na ukupnom uzorku imaju zadovoljavajuću do visoku pouzdanost. Krombah alfa za ceo uzorak se kretala od 0,700 do 0,832, što je zadovoljavajuća do visoka pouzdanost (Subotić, Anđić, 2016). Na osnovu podataka iz našeg istraživanja utvrđena pouzdanost za supskalu Moralni imperativi inkluzije iznosi $\alpha=0,832$ što je visoka pouzdanost. Kada je u pitanju supskala Problemi u inkluzivnoj nastavi, koeficijent interne konzistencije se pokazao, takođe, kao visok $\alpha=0,804$. Zadovoljavajući koeficijent interne konzistencije bio je i za preostale dve supskale: Parcijalna inkluzija (0,700) i Stručna podrška (0,710).

3.2. Uzorak

Ukupan uzorak u istraživanju činio je 101 ispitanik, od toga 50 nastavnika zaposlenih u osnovnim školama za decu tipičnog razvoja i 51 nastavnik-defektolog zaposlen u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. U grupi nastavnika zaposlenih u školama za decu tipičnog razvoja bilo je 40% nastavnika razredne nastave i 60% nastavnika predmetne nastave. Gotovo identična raspodela nastavnika na razrednu i predmetnu nastavu bila je i u grupi nastavnika zaposlenih u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Uzorak je činilo 10 muškaraca i 91 žena. Starost ispitanika kretala se u rangi 42-51 godinu (37,6 % ispitanika), zatim 32-41 godinu (27,7% ispitanika), 21-31 godinu (20,8% ispitanika) i 52-61 godinu (12,9% ispitanika). Samo jedan ispitanik bio je stariji od 61 godine. Preko 20% ispitanika imalo je 1-4 godine radnog staža, dok je preko 43% ispitanika imalo 11-21 godinu staža. Devet ispitanika (8,9%) imalo je preko 30 godina radnog staža. Što se tiče obrazovanja, 60,4 % ispitanika završilo je osnovne studije, 36,6% ispitanika master studije i 3% ispitanika specijalističke studije.

3.3. Tok i mesto istraživanja

Istraživanje je sprovedeno, u ŠOSO „Milan Petrović“ sa domom učenika, Novi Sad, ŠOSO „Anton Skala“, Stara Pazova, OŠ „Branko Ćopić“, Mladenovo i OŠ „Desanka Maksimović“, Bačka Palanka. Iako specijalni programi za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koji su ranije praktikovani, više ne postoje, u socijalnoj sredini još uvek se koristi naziv “škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju” za one škole u koje se u većem broju upisuju deca sa smetnjama u razvoju i „redovne škole“ za one škole u kojima se pretežno školuju učenici tipičnog razvoja. Iz tog razloga, tokom analize dobijenih podataka, kako bi se napravila razlika između stručnog kadra, koristiće se naziv škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, za one škole u kojima su u najvećem broju upisani upravo ovi učenici, i u kojima samim tim stručni kadar radi u specifičnim uslovima u odnosu na škole gde su uglavnom deca tipičnog razvoja.

4. Statistička obrada podataka

Za unos i obradu podataka korišćen je programski paket SPSS 20.0. Za potrebe analize i opisa strukture uzorka po relevantnim varijablama, korišćeni su prikazi frekvencija i procenata, kako bi se prikazala zastupljenost određene kategorije ili odgovora. Metode deskriptivne statistike upotrebljene su za određivanje mera centralne tendencije (aritmetička sredina), mera varijabiliteta (standardna devijacija) i ekstremnih vrednosti (minimum i maksimum) posmatranih numeričkih obeležja. U okviru komparativne statistike korišćene su sledeće tehnike: Studentov t-test za nezavisne uzorke ili Jednofaktorska analiza varijanse. U primenjenim testovima granične vrednosti verovatnoće rizika su na nivou značajnosti od 95% ($p < 0.05$) (razlika statističkih parametara značajna) i 99% ($p < 0.01$) (razlika statističkih parametara visoko značajna).

5. Rezultati

Iz tabele 1. vidimo da nastavnici iz redovnih škola imaju više skorove na supskalama Moralni imperativi inkluzije i Stručna podrška, dok nastavnici iz škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju imaju više skorove na supskalama Problemi u inkluzivnoj nastavi i Parcijalna inkluzija.

Tabela 1.

Ostvareni skorovi na skali stavova prema inkluziji učenika sa PSA

Skala Mean (SD)	Redovna škola	Škola za učenike sa smetnjama u razvoju	Razredna nastava- redovna škola	Predmetn a nastava- redovna škola	Razredna nastava- škola za učenike sa smetnjam a u razvoju	Predmetna nastava- škola za učenike sa smetnjama u razvoju
Moralni imperativi inkluzije	3,72 (0,74)	2,70 (0,77)	4,07 (0,63)	3,48 (0,72)	2,80 (0,88)	2,63 (0,69)
Problemi u inkluzivnoj nastavi	2,80 (0,65)	3,21 (0,77)	32,91(0,75)	2,73 (0,59)	3,39 (0,53)	3,08 (0,89)
Parcijalna inkluzija	3,96 (0,81)	4,01 (0,60)	3,93 (0,88)	3,97 (0,77)	4,01 (0,61)	4,02 (0,60)
Stručna podrška	3,76 (0,94)	3,43 (0,70)	3,98 (0,88)	3,62 (0,96)	3,69 (0,51)	3,24 (0,76)

Razlike između grupe nastavnika iz redovnih i škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u stavovima prema inkluziji učenika sa PSA, ispitane su pomoću serije t-testova za nezavisne uzorke. U tabeli 2 prikazane su vrednosti t-testova i nivo značajnosti, kao i aritmetičke sredine i standardne devijacije. Rezultati t-testa pokazuju da se razlike u vrednostima aritmetičkih sredina dve posmatrane grupe ispitanika na prve dve supskale statistički značajno razlikuju. Pregledom tabele sa aritmetičkim sredinama može se videti da na supskali problemi u inkluzivnom obrazovanju nastavnici iz škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju imaju značajno više skorove, dok na supskali Moralni imperativ inkluzije nastavnici u redovnim školama imaju više skorove.

Tabela 2.

Razlike između nastavnika iz redovnih i škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u stavovima prema inkluziji učenika sa PSA

Supskala	Škola	Mean	SD	t	df	p
Moralni imperativ inkluzije	Redovna	3,72	,74	6,69	99	,000
	Za učenike sa smetnjama u razvoju	2,70	,77			
Problemi u inkluzivnoj nastavi	Redovna	2,80	,65	-2,831	99	,006
	Za učenike sa smetnjama u razvoju	3,21	,77			
Parcijalna inkluzija	Redovna	3,96	,81	-4,420	99	,676
	Za učenike sa smetnjama u razvoju	4,01	,60			
Stručna podrška	Redovna	3,76	,94	2,01	99	,051
	Za učenike sa smetnjama u razvoju	3,43	,70			

Pomoću serije t-testova za nezavisne uzorke ispitane su. Rezultati t-testa pokazuju da se razlike u vrednostima aritmetičkih sredina između grupe nastavnika razredne i predmetne nastave u stavovima prema inkluziji učenika sa PSA značajno razlikuju samo na supskali stručne podrške statistički. Pregledom tabele sa aritmetičkim sredinama može se videti da na toj supskali nastavnici razredne nastave imaju više skorove u odnosu na nastavnike predmetne nastave (Tabela 3).

Tabela 3.

Razlike između grupe nastavnika razredne i predmetne nastave u stavovima prema inkluziji učenika sa PSA

Supskala	Tip nastave	Mean	SD	t	df	p
Moralni imperativ inkluzije	Razredna	3,42	1,00	1,98	99	,050
	Predmetna	3,06	,82			
Problemi u inkluzivnoj nastavi	Razredna	3,16	,68	1,70	99	,092
	Predmetna	2,90	,77			
Parcijalna inkluzija	Razredna	3,97	,74	-,169	99	,866
	Predmetna	4,00	,68			
Stručna podrška	Razredna	3,83	,72	2,041	99	,018
	Predmetna	3,43	,88			

Kako bi se utvrdilo da li postoji razlika rezultata na supskalama Skale stavova o inkluziji učenika sa PSA u odnosu na visinu radnog staža nastavnika, primenjen je Pirsonov koeficijent linearne korelacije i ne beleži se postojanje ni jedne statistički značajne korelacije; kao što se vidi iz tabele 4.

Tabela 4.
Koeficijenti korelacije i nivo značajnosti

Supskala	Staž
Moralni imperativ inkluzije	,149
Problemi u inkluzivnoj nastavi	,128
Parcijalna inkluzija	,078
Stručna podrška	,041

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Razlike između grupe nastavnika iz redovnih škola koji su imali i koji nisu imali iskustvo u radu sa učenicima sa PSA u stavovima prema njihovoj inkluziji, prikazani su tabeli 5. Rezultati t-testa pokazuju da se razlike u vrednostima aritmetičkih sredina dve posmatrane grupe ispitanika ne razlikuju značajno ni na jednoj posmatranoj supskali testa stavova o inkluziji učenika sa PSA.

Tabela 5.
Razlike u stavovima između nastavnika iz redovnih škola u odnosu na iskustvo u radu sa učenicima sa PSA

Supskala	Kontakt	Mean	SD	t	df	p
Moralni imperativ inkluzije	Da	3,73	,80	0,148	99	,880
	Ne	3,70	,68			
Problemi u inkluzivnoj nastavi	Da	2,66	,63	-1,660	99	,1032
	Ne	2,97	,66			
Parcijalna inkluzija	Da	3,85	,92	-1,021	99	,312
	Ne	4,08	,65			
Stručna podrška	Da	3,55	,97	-1,750	99	,086

Kako bi se utvrdilo da li postoji razlika u rezultatima na supskalama upitnika u odnosu na zadovoljstvo stručnom podrškom koju imaju nastavnici koji rade u školama sa decom sa smetnjama u razvoju, primenjen je Pirsonov koeficijent linearne korelacije. Kao što se vidi iz Tabele 6. kada je u pitanju povezanost percepcije lične podrške i stavova prema inkluziji osoba sa PSA, ne beleži se postojanje ni jedne statistički značajne korelacije.

Tabela 6.
Koeficijenti korelacije i nivo značajnosti

Supskala	Stručna podrška
Moralni imperativ inkluzije	,242
Problemi u inkluzivnoj nastavi	-,205
Parcijalna inkluzija	,133

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

6. Diskusija

Promene u stavovima nastavnog kadra o inkluziji učenika sa PSA ka pozitivnom smeru predstavljaju jedan od ključnih faktora uspeha njihove inkluzije (Zobenica, Kolundžija, 2019). Posmatrajući rezultate dobijene u našem istraživanju vidimo da nastavnici iz redovnih škola imaju više skorove na supskalama Moralni imperativ inkluzije i Stručna podrška što nam govori da ovi nastavnici smatraju da inkluzija jeste moralna obaveza društva, podržavaju njenu primenu, i zadovoljniji su stepenom stručne podrške u većoj meri nego nastavnici u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Sa druge strane nastavnici koji rade u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju imaju više skorove na supskalama Problemi u inkluzivnoj nastavi i Parcijalna inkluzija. Kod nastavnika u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju postoji u većoj meri neslaganje sa inkluzijom učenika sa PSA. Ova grupa nastavnika smatra da inkluzija nije namenjena svakom učeniku sa PSA, ali podržavaju parcijalnu inkluziju u većoj meri nego nastavnici iz redovnih škola. Analizom dobijenih rezultata možemo zaključiti da je kod obe grupe nastavnika prisutan neutralan ili blago pozitivan stav prema inkluziji učenika sa PSA.

Različita istraživanja na ovu temu, pokazuju da nastavnici imaju pozitivan stav prema inkluziji (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021; Thomas, & Whitburn, 2019;), dok sa druge strane, neka istraživanja pokazuju da nastavnici imaju negativne stavove prema inkluziji (Low, Lee, & Che Ahmad, 2020; Memisevic, Dizdarevic, Mujzinovic, & Djordjevic, 2021). Rezultati mnogih istraživanja, pokazuju da nastavnici koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama i poremećajima u razvoju, imaju i pozitivnije stavove prema inkluziji (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021; Low, Lee, & Che Ahmad, 2020). U našoj zemlji rađena su istraživanja o stavovima nastavnika prema inkluziji na području Vojvodine i rezultati pokazuju da je kod nastavnika u najvećem broju prisutan neutralan stav prema inkluziji, ali postoji blaga tendencija prema pozitivnom stavu (Galović, Brojčin, Glumbić, 2014).

Rezultati istraživanja koje je takođe sprovedeno na teritoriji naše zemlje, uključivalo je nastavnike razredne i predmetne nastave i defektologe, pokazali su da samo

trećina od ukupnog broja ispitanika iz redovnih osnovnih škola smatra da inkluzija, pored rada sa decom sa smetnjama u razvoju, podrazumeva i rad sa decom izuzetnih sposobnosti i rad sa decom pripadnika nacionalnih manjina (Jovanović Popadić, 2016). Od škola koje su bile uključene u istraživanje, nijedna nije imala zaposlenog defektologa. Zabrinjavajući podatak do kog se došlo jeste taj da više od 90% nastavnika tvrdi da nema dovoljno vremena, niti uslova za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Samo 7,8% ispitanika smatra da obrazovanje u školi za učenike sa smetnjama u razvoju narušava prava deteta, dok 96% tvrdi da inkluzivno obrazovanje ne pruža korisnija znanja od obrazovanja u specijalizovanim uslovima. Posledice inkluzivnog obrazovanja po učenike tipičnog razvoja, 9,8% ispitanika ocenjuje kao pozitivne, dok ih 58,8% smatra negativnim. Kao glavne nedostatke inkluzije autori navode nedovoljno vremena potrebnog za pripremu za rad, a prate ga nestručnost, nedostatak pomoći i podrške, nepovoljni rezultati - nazadovanje učenika sa razvojnim smetnjama, predrasude prema stepenu oštećenja, problemi pri izradi plana i programa. Od ukupnog broja ispitanika, 72,5% smatra da inkluzivno obrazovanje treba ukinuti, dok ostatak smatra da bi ga trebalo pažljivo razvijati (Jovanović Popadić, 2016). Istraživanja koja su sprovedena na području Republike Hrvatske, ukazuju na to da, postoji pozitivan stav prema inkluziji dece sa smetnjama u razvoju (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016; Nikčević-Milković, Jurković, 2017). I pored potvrđenih pozitivnih stavova nastavnika prema inkluziji učenika sa PSA rezultati istraživanja takođe potvrđuju da brojni nastavnici ipak pokazuju najveći stepen zabrinutosti kada je u pitanju upravo rad sa učenicima sa PSA (Mahony, 2016).

Mnogi faktori koji utiču na stavove nastavnika prema inkluziji koji su navedeni u literaturi su: starost nastavnika, pol, profesionalno iskustvo i posedovanje odgovarajućih znanja i veština za rad sa decom sa smetnjama i poremećajima u razvoju, ali i uticaj obrazovne politike školskog rukovodstva, stavova i iskustava kolega, kao i od školske kulture (Jordan, & Stanovich, 2004). U našem istraživanju poredili smo stavove nastavnika u odnosu na razrednu i predmetnu nastavu, dužinu radnog staža, nivo stručne podrške koju nastavnici dobijaju, kao i prethodno iskustvo u radu sa učenicima sa PSA. Poredeći stavove nastavnika razredne i predmetne nastave, u našem istraživanju nisu dobijene statistički značajne razlike. Statistički značajna razlika dobijena je samo na supskali Stručna podrška, u korist viših skorova, odnosno pozitivnijeg stava kod nastavnika razredne nastave, što se podudara sa rezultatima istraživanja spovedenog u Republici Srpskoj na uzorku od 291 učitelja i 427 nastavnika (Vilotić, 2014).

Što se tiče uticaja dužine radnog staža, naši rezultati upućuju na to da ne postoji statistički značajna korelacija između dužine radnog staža i stava nastavnika prema inkluziji. Različita istraživanja koja su ispitivala povezanost ovog faktora sa stavom nastavnika prema inkluziji davala su različite rezultate. Istraživanja starijeg datuma govore o tome da postoji veza između dužine radnog iskustva sa učenicima sa PSA na formiranje stavova nastavnika (Forbes, 2007; Roberts, Keane, & Clark, 2008), dok novija istraživanja pokazuju da je ta veza neznatna (Jury, Perrin, Desombre, & Roh-

mer, 2021; Low, Lee, & Che Ahmad, 2020). Neka istraživanja pokazuju da nastavnici sa dužim stažom u manjoj meri prihvataju koncept inkluzivnog obrazovanja, rezervisani su prema inkluzivnom obrazovanju jer ono unosi promene u dosadašnji način rada kao i veći angažman nastavnika (Garrad, Rayner, & Pedersen, 2019).

Kao jedan od značajnijih faktora za formiranje pozitivnih stavova nastavnika prema inkluziji, izdvaja se njihovo iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021). Kada su u pitanju negativni stavovi nastavnika prema inkluziji, oni su uglavnom posledica nedostatka znanja i kompetencija za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021; Waterhouse, 2013). Jedna od hipoteza u našem istraživanju bila je da nastavnici redovnih škola, koji nisu imali iskustvo u radu sa učenicima sa PSA, imaju negativniji stav prema njihovoj inkluziji, od nastavnika koji su imali to iskustvo, što nije potvrđeno dobijenim rezultatima. Ovi rezultati nisu u skladu sa podacima iz literature gde se navodi da iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, kao i dobra pripremljenost nastavnika za rad sa ovom decom značajno doprinose formiranju pozitivnih stavova prema inkluziji (Zobenica, Kolundžija, 2019). Ipak, neki autori navode, da i pored uvođenja programa za profesionalni razvoj za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju i pozitivnih iskustva u radu sa njima, nije došlo do pozitivnih promena u stavovima nastavnika (Garrad, Rayner, & Pedersen, 2019). Kao poslednji faktor koji bi mogao da ima uticaj na formiranje stavova nastavnika prema inkluziji učenika ispitivali smo stepen stručne podrške. Nismo pronašli statistički značajnu povezanost između stavova nastavnika koji rade sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma i stručne podrške.

7. Zaključak

Prema rezultatima našeg istraživanja na Upitniku stavova o inkluziji, nastavni kadar zaposlen u redovnim školama ima značajno pozitivnije stavove u kategoriji Moralni imperativ inkluzije koji se odnosi moralnu ispravnost i humanost inkluzije, umanjenje stigme učenika sa smetnjama u razvoju i njenu primenu za sve učenike, bez obzira na stepen izraženosti smetnji. Sa druge strane, nastavni kadar koji radi u školama za decu sa smetnjama u razvoju imaju pozitivniji stav prema parcijalnoj inkluziji što se odlikuje shvatanjem da je inkluzija primerena samo u okolnostima u kojima je učenik u stanju da prati i razume nastavu. Ova grupa ispitanika izraženije u odnosu na nastavni kadar u redovnim školama pokazuje fokus na percepciji otežanog održavanja kvaliteta nastave u inkluzivnoj učionici. Stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave prema inkluziji učenika sa PSA razlikuju se u odnosu na ličnu percepciju zadovoljstva stručnom podrškom koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole od stručne službe i drugih nastavnika. Dužina radnog staža i iskustvo u radu sa učenicima sa PSA, prema rezultatima našeg istraživanja, ne utiču na stavove prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa PSA.

Na osnovu rezultata ovog istraživanja, možemo da zaključimo da inkluziju ne treba sagledavati samo sa aspekta moralne ispravnosti, već objektivno uzimati u obzir individualne potrebe svakog učenika i okolnosti u kojima se one najadekvatnije ispunjavaju. Navedene činjenice, kao i multidisciplinarno delovanje i stručna podrška koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole od stručne službe i drugih nastavnika može značajno doprineti kvalitetu inkluzivnog obrazovanja ne samo učenika sa PSA, već učenika sa smetnjama u razvoju, generalno.

ATTITUDES OF EMPLOYEES IN EDUCATION TOWARDS THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract

Inclusive education emphasizes the recognition of individual potential and enables each student to progress according to their abilities. One of the important factors that contributes to successful inclusion is the positive attitude of teachers toward the inclusion of students who need support. The goal of our research was to examine the attitudes of classroom and subject teachers, employees in regular schools, and schools for the education of students with developmental disabilities, towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. The research was conducted in four primary schools: School for Primary and Secondary Education "Milan Petrović" with a student dormitory, Novi Sad, School for Primary and Secondary Education "Anton Skala", Stara Pazova, School for Primary Education "Branko Ćopić", Mladenovo and School for Primary Education "Desanka Maksimović", Bačka Palanka. The sample consisted of 101 respondents; class and subject teachers employed in elementary schools and special education teachers employed in schools for the education of students with developmental disabilities. For the research, the Attitudes Questionnaire on Inclusion (SINKL 2.0) was used. The attitudes of the teaching staff employed in regular schools towards the inclusive education of students with autism spectrum disorders are more positive in the category of moral imperative, while the teaching staff in special schools have more positive attitudes towards partial inclusion. Positive attitudes of teachers towards inclusion are conditioned by the professional support they receive at the school level but are not conditioned by the length of their work experience or their experience working with students with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders, inclusive education, teachers' attitudes.

Literatura

- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology, 13*, 873248.
- American Psychiatric Association, D., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Brock, M. E., Dynia, J. M., Dueker, S. A., & Barczak, M. A. (2020). Teacher-reported priorities and practices for students with autism: Characterizing the research-to-practice gap. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 35*(2), 67-78.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education, 40*(4), 369-386.
- Forbes, F. (2007). Towards inclusion: an Australian perspective. *Support for learning, 22*(2), 66-71.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3).
- Galović, D., Brojčin, B., Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education, 12*, 1262-82.
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 58-67.
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 58-67..
- Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education, 33*(1), 26-41.
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education, 1-15*.
- Jablan, B., & Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju-zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje, 57*(1), 43-54.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2004). The Beliefs and Practices of Canadian Teachers about Including Students with Special Needs in their Regular Elementary Classrooms. *Exceptionality Education Canada, 14*, 25-46.

- Jovanović Popadić, A. M. (2016). Inclusive education: Ideas vs reality. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(10), 35-46. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>
- Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746..
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/160178>
- Low, H. M., Lee, L. W., & Che Ahmad, A. (2020). Knowledge and attitudes of special education teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 497-514.
- Mahony, C. (2016). Assessing teachers' attitudes towards inclusive education within an urban school district in Ireland.
- Maksimović, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje–teorijsko metodološke osnove i praktična realizacija. *Розділ і актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*, 77.
- Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Djordjevic, M. (2021). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Nikčević-Milković, A. i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik*, 66 (4.), 527-555. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193668>
- Rajotte, É., Grandisson, M., Hamel, C., Couture, M. M., Desmarais, C., Gravel, M., & Chrétien-Vincent, M. (2022). Inclusion of autistic students: promising modalities for supporting a school team. *Disability and Rehabilitation*, 1-11.
- Roberts, J. M., Keane, E., & Clark, T. R. (2008). Making inclusion work: Autism Spectrum Australia's satellite class project. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), 22-27.
- Subotić, S., Anđić, B. (2016). Priručnik za upitnik stavova o inkluziji – SINKL 2.0. Banjaluka, BiH: NVO „Persona“; Preuzeto sa <http://personapsiho.com/wp-content/uploads/2015/03/SINKL2.pdf>
- Thomas, M. K. E., & Whitburn, B. J. (2019). Time for inclusion?. *British Journal of sociology of Education*, 40(2), 159-173.
- Tomić, K. N., & Milić, J. (2014). Child with autism in inclusive educational setting. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 3(6), 87-97.

- Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. *Nova škola*; 9(1). Preuzeto: 22.9.2020. https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/07/Razredna%20nastava/Sladjana%20Vilotic/Strucni%20radovi/Orginalan%20naucni%20rad%20Uloga%20i%20kompetencije%20nastavnika%20u%20inkluzivnom%20nastavnom%20procesu.pdf
- Waterhouse, L. Y. N. N. (2013). *Rethinking autism. Variation and complexity*. 1st ed. London, Waltham, MA.
- Zobenica, A., Kolundžija, K. (2019). Menjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji?. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 177-85.

STUDENTS' OPINIONS AND VIEWS ON INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

One of the largest changes that has affected education systems in the last few decades is inclusion. Inclusive education is a big and serious change that has happened to every educational system that has followed the path of its implementation. Inclusion in the educational process brings numerous challenges that all participants have to face. Transformation and adaptation to the new situation are needed, from the school infrastructure itself to the initial teacher education programs. In the paper, we wanted to see the opinions and views of the students from the Faculty of Educational Sciences in Shtip, Macedonia, regarding inclusive education. The students (future preschool educators, teachers, and pedagogues) are of equal importance as the already engaged educational staff because it will depend on them in which direction they will nurture the educational process and inclusion itself. Why should we investigate the students and their opinions regarding inclusion? Because during their initial education at university, they gain knowledge and develop skills to work in an inclusive environment, and also because they follow practical teaching and methodical practice during their studies, which gives them familiarity and contact with inclusion in kindergartens and primary schools. So, we wanted to see their views on what they actually feel they need and what they lack in an inclusive work environment. We examined the students' knowledge and views from several aspects: first, we surveyed the students' awareness of inclusive education, then we examined their opinions about inclusion in general and what conditions, according to them, an inclusive group or classroom needs to have. These results are just the beginning, which should be fulfilled with the views of students from other universities, and together with the already obtained results of long-term research on the views of preschool educators, teachers, and school counselors, we will try to give some serious directions in which fields we need to work

¹ Jadranka.runceva@ugd.edu.mk

² despina.sivevska@ugd.edu.mk

and improve the current situation in order to create favorable conditions for successful inclusion that will benefit society as a whole.

Key words: teaching faculty, students, inclusion, strengthening of study programs

Introduction

Inclusive education has a core value in society. Inclusive education is the most effective way to give all children a fair chance to go to school, learn, and develop the skills they need to thrive (UNICEF, Inclusive Education).

Enrollment of children in preschool institutions is key to their successful social inclusion throughout life. Of course, it is of great importance to enable every child to actively participate in school activities and gain positive experiences through regular education. This gives the child the opportunity to prepare for life and realize the full potential that will enable the individual to fully participate in social flows as a full-fledged member of society. In such a regulated society, we have achieved the main goal of inclusive education (Hasipi et al. 2019).

The quality inclusion of children with special needs in the educational system primarily implies good awareness among the staff working in schools about the needs and possibilities of each child. Recognizing the potential of children, and especially of children with SEN (special educational needs), is the basis on which proper treatment and attitude will be possible towards their opportunities and potentials. At the same time, the correct and timely recognition and identification of these children is necessary in order to ensure a faster and more appropriate treatment in the kindergarten, which would enable their proper psycho-physical development and, furthermore, their inclusion in the school and the following levels of education. Well-informed and trained staff to work in an inclusive classroom or group is the basis for successful work with these children. Hence our motive to conduct research among students - future teachers and educators - to see their knowledge and awareness of working in an inclusive group or classroom.

UNICEF estimates that there are 240 million children with disabilities worldwide, and on the other hand,, disability is one of the most serious barriers to education across the globe (UNICEF, Inclusive Education). The needs of some disabled children are radically different from those of the average child. These different needs must be given proper status, according to Aird (as cited in Nind, Rix, Sheehy and Simmons, 2013).

Social awareness of the education of people with developmental disabilities has changed quite slowly, especially in the acceptance that their uniqueness resulting from disability is not an obstacle to their inclusion in education and society (Stepanović,2018).

The introduction of the inclusive model of upbringing and education represents perhaps one of the most serious and comprehensive changes that have happened to the educational systems in the last twenty years because it assumes serious changes in the policies, culture, and practice of the traditional/typical model. Creating and implementing an inclusive model of education brings numerous challenges that all participants have to face. (Petrovska & Runceva, 2019). It is essential to form a partnership between key stakeholders who can support the change process. A partnership is needed at the institutional, regional, and national level between parents and guardians, teachers, preschool educators, professional associates, researchers, teacher trainers, and policymakers (UNESCO, 2017). In fact, all stakeholders in education should coordinate and actively participate in all phases of the implementation of education reform processes (from design through development and implementation) to ensure inclusive curricula, textbooks, assessment, and all necessary resources to achieve social inclusion (Trpevska et al, 2020).

In the Collection of views on school segregation and inclusive education, the Commissioner for Human Rights of the Council of Europe emphasizes twelve recommendations that should be respected and fulfilled in order to achieve the main goal, real inclusive education, which are: to ensure a comprehensive legal prohibition of discrimination; adopting a school desegregation strategy; spreading awareness about inclusive education; ensuring the quality of education in all schools; planning educational offer through an inclusive prism; editing and monitoring of enrollments in schools; prohibition of testing as a method of selection; assessment of students' needs; balancing the distribution of students from vulnerable groups; defining school districts with a mixed social composition; distribution of the best teachers in the schools where the challenges are greatest; encouraging parental involvement in schools (The Commissioner for Human Rights of the Council of Europe, 20-30 p).

Inclusive education in Macedonia

The beginnings of the process of inclusion in Macedonia date back to 1998, with the realization of a project activity (Ajdisnki & Rasic-Canevska, 2018). Inclusive education in Macedonia has been researched over the years from several different aspects. Numerous studies show that the desired level of inclusive culture and practice has not yet been reached (Stanojkovska – Trajkovska, 2020). In the Education Strategy of Macedonia for the period 2018-2025, one of the strategic priorities in education until 2025 is to improve inclusiveness in preschool, primary, and secondary education (Education Strategy for 2018-2025).

Teachers and school counselors carried out the research to understand the challenges faced when it comes to inclusive education in regular schools in Macedonia. The results showed that it is necessary to complete the professional team in each school and possibly enrich the team with one special educator and rehabilitator or use the

resources of special schools with the aim of timely inclusion of all included children with individual treatment and a better quality of inclusive education. Physical barriers, an insufficient number of materials for work, insufficient network connectivity, and the utilization of external resources and potentials are difficulties faced by Macedonian schools. (Ajdinski & Rasic-Canevska, 2018).

Another major study conducted in 2018 by the Education Development Bureau detected the current situation regarding inclusion in primary education in Macedonia (Hasipi et al. 2018). The research was carried out in 367 elementary schools in Macedonia, with 739 respondents - teachers as well as 335 school counselors in elementary schools in Macedonia (141 pedagogues, 130 psychologists and 64 special educators and rehabilitators) and it was determined that: the individual support that students with special educational needs receive from professional associates in all segments of the educational process (during class, the break, extracurricular activities, free student activities, additional teaching) quantitatively differs depending on the special competencies of the school counselors and in relation to teachers it has been observed that teachers in primary schools are largely untrained in preparation and monitoring of an individual educational plan, application of differentiation, adaptation of conditions, methods and activities to the needs of students with disabilities and monitoring of their achievements (Hasipi et al. 2018).

In continuation of our paper, we wanted to examine the students' views regarding inclusion. Students during their initial education at university gain knowledge and develop skills to work in an inclusive environment, and they follow practical teaching and methodical practice during their studies, which gives them theoretical and practical knowledge on inclusion in kindergartens and primary schools. Therefore, we wanted to see their views on what they actually feel they need and what they lack in an inclusive work environment. We examined the students' knowledge and views from several aspects: first, we surveyed the students' awareness of inclusive education, then we commented above on their opinions about inclusion in general and what conditions, according to them, an inclusive group or classroom needs to have.

Method of work

The subject of our research is aimed at determining the views and opinions of students about inclusive education. We determined this situation through the data obtained from the students who study at the Faculty of Educational Sciences. This institution prepares future teachers, preschool educators, and pedagogues for working in educational institutions with children or students who have SEN.

The purpose of the research is to examine the attitudes of the students from the teaching faculties about the knowledge they have about inclusive education and the need for their expansion and addition.

The research was carried out on a sample of 106 students at the Faculty of Educational Sciences in Stip, Macedonia, in the period April-May 2023. For the purposes of the research, we used an electronic questionnaire, which was created specifically for the purposes of the research. In addition to the basic data (gender, faculty, study program, year of study), the questionnaire contains 10 questions that are related to students' knowledge of working with children with SEN, the way the students acquire the necessary knowledge to work in an inclusive classroom or group, as well as the necessary working conditions in an inclusive group or classroom. The obtained data were analyzed and presented using descriptive statistics (frequencies (f), percentages (%)) and the non-parametric procedure of analysis of variance (ANOVA), using the statistical program SPSS 19.00.

Results and discussion

A total of 106 students from the Faculty of Educational Sciences at the University of Goce Delcev (UGD) Stip were included in the sample. In doing so, students from the study programs of preschool education (49%), primary school education (19%), and pedagogy (31%) were included (chart no. 1). In terms of years of study, the sample included students from the first year (2%), second year (23%), third year (35%), fourth year (23%) and seniors (17%) (Chart 2). In terms of gender, female students dominate (90%).

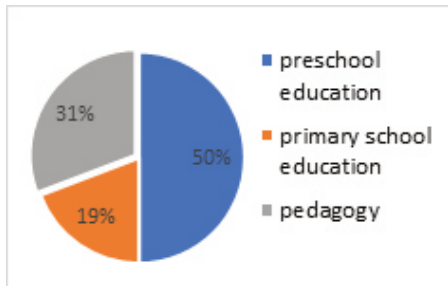


Chart 1. Sample of students according to field of study

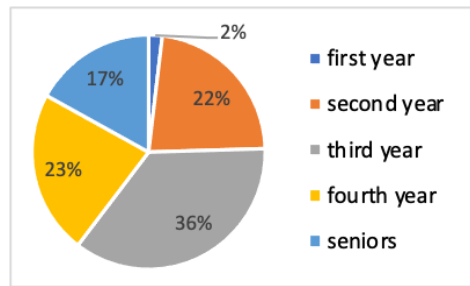


Chart 2. Sample of students according to year of study

Awareness of students about inclusive education

To the question, How do you rate your knowledge of working with children with special educational needs? Most of them answered that they need more knowledge about working with children with SEN (68%), 17% of them believe that they do not have enough knowledge, and a very small part (13%) answered that they have enough knowledge to work with these children .

Regarding the question of the origin of the knowledge about working with children with special educational needs, we obtained results that say that most of the information (46%) *was obtained by following lectures at university*, a smaller part (13%) *by following webinars*, 10% *from visiting lectures from organizations*, 4% *from visiting workshops*, and 27% of them answered that they *did not follow any of the above at all*.

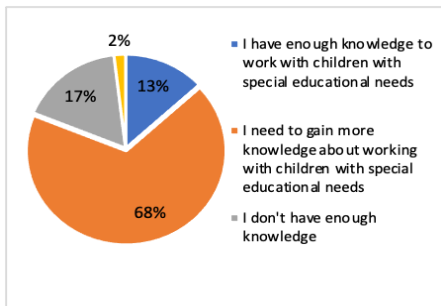


Chart 3. How do you rate your knowledge of working with children with special educational needs?

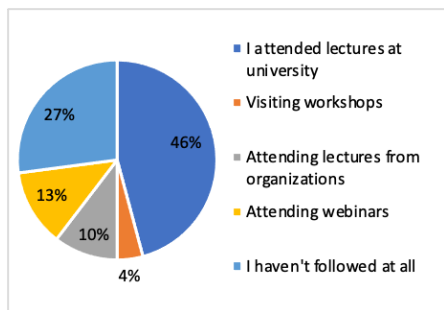


Chart 4. How did you acquire knowledge about working with children with special educational needs?

In accordance with the previously asked question, we asked them to list the subjects they had followed or listened to at university and through which they had acquired knowledge of working with children with SEN. Among the listed, the most numerous are the following: *inclusive education*, *teaching methods of working with children with special educational needs*, and the *practical teaching* that they carried out in schools and kindergartens within the subjects of the same name that they had in their study programs.

However, a large part of them (87%) believe that in addition to the above, they need to study additional subjects for working with children with special educational needs in their undergraduate studies..

The received answers pointed to the fact that the knowledge they have, acquired in a formal or informal way, is not enough to be able to successfully engage in work with children with SEN in regular education. The listed courses that students take within their study programs, both compulsory and optional, are not sufficient for them to be able to engage in quality work with children with SEN in regular groups or classrooms. Some authors (Runcheva & Sivevska, 2021) conducted an analysis of the study programs of the teacher education faculties, showing that the number of subjects and the lessons on inclusive education are not sufficient for the students - future teachers to cope with the challenges and problems that inclusion in the regular education system brings.

Inclusive education does not end with the completion of undergraduate studies. Inclusive education is a dynamic process that requires continuous support, upgrading of existing ones, and continuous acquisition of new knowledge for working with children with SEN.

Ways of working in an inclusive group or classroom

Group/classroom inclusion means an environment in which diverse students are equally included, from the gifted to those with learning disabilities such as dyslexia, ADHD, or some form of autism, and children with typical development. Numerous studies (Gupta, 2014; Henninger & Turnbull, 2010; Stoa, 2016) show that inclusive education can be a positive experience, both for the included child and for all the other children in the group in general. Our respondents also agree on this, which is a large percentage (77%) who have answered that they agree that children with special educational needs should be included in regular groups in kindergartens and primary schools.

Of course, working in such conditions assumes certain challenges for teachers as well as for students, future participants in the teaching process, and leaders of an inclusive group or classroom.

Our motivation is to hear the opinions of our students, future teachers, and preschool educators about what conditions they think an inclusive group or classroom needs to have. In doing so, several statements were offered to this question in which they expressed their degree of agreement (from positive to negative).

Among all the statements offered, the highest percentage of students agree that it is necessary: *a smaller number of children in the group* (60%), *a larger number of psychologists and pedagogues in the school* (84%), *improvement of the equipment of the classrooms or group with appropriate materials and means for work according to the needs of all children* (90%), *school facilities did not provide easy access for every child (school buildings have no elevator, no ramp at the entrance, etc.)* (74%), as well as *greater preparation of future teachers and educators during college for working with children with SEN* (78%) (Chart 5).

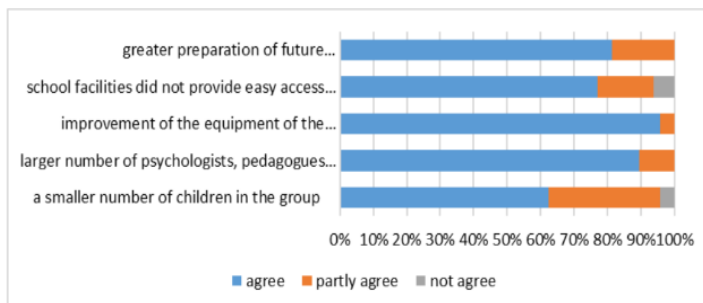


Chart 5. Students' opinion about what conditions an inclusive group or classroom needs

Adapting to new situations is not a simple step at all, but it is of great importance to have the desire and motivation for change and to be ready to improve. Of course, equally important is the provision of adequate material support, which would enable quality staffing, as well as the provision of adequate working conditions. All those factors are important so that the processes can develop in a quality direction and we will have a quality development of the individual, which will bring a quality development of society.

Differences in opinions and attitudes of students with different years of study regarding inclusive education

Differences in responses among the students were analyzed with an F-test (ANOVA). Obtained results show significant differences in part of analyzed responses that leads to conclusion that the type of year of study of the students have some significant role regarded their opinion for inclusive education. Statistically significant differences at the 0.01 level of significance are obtained only for a few items. (table no.1).

In the first question, *How do you evaluate your knowledge of working with children with special educational needs?*, statistically significant differences were observed at the 0.01 level. The differences are observed in the answers of students who are in their first year of studies, who claim that they *do not have much knowledge*, and students who are in their third year, who believe that they *need to gain more knowledge about working with children with special educational needs*.

Statistically significant differences in the answers to the questions were also observed in relation to the question where we asked them to state: *What conditions do you think an inclusive group or classroom needs to have?* For the same question, several statements were offered, and for each, they gave their opinion.

On the statement about the *smaller number of children in the group*, differences are observed between second-year students who *partially agree with this* and fourth-year students who *agree* with this statement.

There are also statistically significant differences in the statement of a *larger number of psychologists and pedagogues in the school* among the second-year students, who *partially agree with this*, and the fourth-year students, who *agree* that successful work in the inclusive classroom or group requires a greater number of professional services in the institution, which will offer the necessary help and support to children with SEN.

And for the statement that the *school facilities did not provide easy access for every child (the school buildings do not have an elevator; they do not have a ramp at the entrance...)*, differences were recorded between the answers of the third year students, who *partly agree* with this, and the seniors who *agree* with this claim.

Table 1: Difference between attitudes of students with different years of study regarding inclusive education (ANOVA)

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
How do you rate your knowledge of working with children with special educational needs?	Between Groups	6303	4	1.576	4.809	.001**
	Within Groups	33.094	101	.328		
	Total	39.396	105			
What conditions do you think an inclusive group/classroom needs to have (give your opinion for each statement)						
smaller number of children in the group	Between Groups	7.042	3	2.347	8.890	.000**
	Within Groups	24.292	92	.264		
	Total	31.333	95			
greater number of psychologists, pedagogues in the school	Between Groups	1.375	3	.458	4.234	.008**
	Within Groups	9.958	92	.108		
	Total	11.333	95			
school facilities did not provide easy access for every child (school buildings have no elevator, no ramp at the entrance...)	Between Groups	3.458	3	1.153	3.738	.014**
	Within Groups	28.375	92	.308		
	Total	31.833	95			

*p< 0.05**p<0.01

The obtained results show that the knowledge and skills acquired by the students during their studies change, expand, and deepen, and their attitudes regarding inclusion and inclusive education change accordingly. It can be another confirmation of the previously noted that it is necessary to invest in the education of the staff working in education, as well as raise awareness both at the local and national level for investing in the implementation of inclusion in our educational system (by providing appropriate conditions in schools, a greater number of professionals who will work with these children, greater accessibility of resources to children with SEN, greater readiness of future teachers and educators during studies to work with children with SEN, etc.).

Conclusion

Life and work in contemporary and modern society require tolerance, acceptance, and inclusion of every person, as well as opportunities for everyone to develop their potential according to their wishes and needs. Every child, student, and person is different, with their own special affinities, needs, and problems. That's why, from the earliest age and with the very entry into the education system, everyone should be enabled to feel safe, accepted, and actively participate in the classroom and the school.

The inclusion of children with special needs in regular groups requires changing the conditions in regular educational institutions, which were adapted only to children with typical development. That process of adaptation and change takes a long time and is conditioned by numerous factors. The students agree that children with special needs should be included in the regular educational system, but at the same time they emphasize that certain changes should be made in the institutions, including increasing the number of professionals and reducing the number of children in kindergartens by groups, to strengthen the preparation of future teachers and educators in the field of working with children with special educational needs. The students point out that they need to acquire more knowledge about working with children with special educational needs in inclusive environments. A large part of the students point out that they need, in addition to the existing ones, several other courses where they can learn about working with children with special educational needs.

The initial preparation of future teachers is of great importance when we talk about teachers' readiness to work with children with special educational needs. It is true that teacher development does not end with the completion of university education, but it is necessary to strengthen the initial preparation of teachers in the area of work with children with special educational needs in inclusive groups.

MIŠLJENJA I STAVOVI STUDENATA O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Apstrakt

Jedna od najvećih promena koja je uticala na obrazovne sisteme u poslednjih nekoliko decenija je inkluzija. Inkluzivno obrazovanje je velika i ozbiljna promena koja se desila svakom obrazovnom sistemu koji je krenuo putem njegove implementacije. Uključivanje u obrazovni proces donosi brojne izazove sa kojima se svi učesnici moraju suočiti. Potrebna je transformacija, prilagođavanje novoj situaciji od same školske infrastrukture do programa inicijalnog obrazovanja nastavnika. U radu smo želeli da vidimo mišljenja i stavove studenata Fakulteta obrazovnih nauka u Štipu u Makedoniji u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem. Oni, studente (budući vaspitači, nastavnici, pedagozi) su od ključnog i jednakog značaja kao i već angažovani vaspitni

kadrovi jer će od njih zavisiti u kom pravcu će negovati vaspitno-obrazovni proces, a i samu inkluziju. Zašto studente i njihova mišljenja o inkluziji? Zato što tokom inicijalnog školovanja na fakultetu stiču znanja i razvijaju veštine za rad u inkluzivnom okruženju, a i zato što tokom studija prate praktičnu nastavu i metodičku praksu koja im omogućava upoznavanje i kontakt sa inkluzijom u vrtićima i osnovnim školama. Dakle, želeli smo da vidimo njihove stavove o tome šta oni zapravo osećaju da im treba i šta im nedostaje u inkluzivnom radnom okruženju. Ispitali smo znanje i stavove studente sa više aspekata: prvo smo videli svest studentima o inkluzivnom obrazovanju, zatim smo sagledali njihovo mišljenje o inkluziji uopšte i kakve uslove, po njima, treba da ima inkluzivna grupa/učionica. Ovi rezultati su samo početak, koji treba da bude ispunjen stavovima studenata sa drugih univerziteta, a zajedno sa već dobijenim rezultatima višegodišnjeg istraživanja stavova vaspitača, vaspitača i stručnih saradnika, pokušaćemo da damo neke ozbiljnim pravcima na kojim poljima treba raditi i unaprediti postojeće stanje kako bismo stvorili realne uslove za uspešno uključivanje koje će koristiti društvu u celini.

Ključne reči: nastavni fakultet, studenti, inkluzija, obrazovne institucije, jačanje studijskih programa

References

- Ajdinski, G., Rasic-Canevska, O. (2018). Proceedings. „Transformation towards sustainable and resilient society for persons with disabilities“, *Conditions and challenges of inclusive education in the Republic of Macedonia*, Skopje: Filozofski fakultet Skopje.
- Henniger, R.W. & Gupta, S.S. (2014). How Do Children Benefit from Inclusion? Retrieved on 15 august 2018 from <http://archive.brookespublishing.com/documents/gupta-how-children-benefit-from-inclusion.pdf>
- The Commissioner for Human Rights of the Council of Europe. With inclusive education against school segregation in Europe: a view. A collection of views, Retrieved on 10 May 2023 from <https://rm.coe.int/-/1680989783>
- Nind, M., Rix, J., Sheehy K., Simmons, K. (2013). *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education*, USA: Routledge.
- Petrovska, S., Runcheva, J. (2019). *Basics of inclusive education – script*, Stip: UGD. Republic of Macedonia Education Strategy for 2018-2025 and Action Plan. Retrieved on 5 March 2023 year from <https://mon.gov.mk/page/?id=2048>
- Runceva, J. and Sivevska, D.(2021) *Inclusive Education - Part of the Study Programs of the Teaching Faculties. Yearbook of Shumen University "Bishop Konstantin Preslavski "*. pp. 923-932. ISSN 1314 – 6769

- Stanojovska-Trajkovska, N. (2020). Legal opinion. Education of persons with disabilities, Skopje. Retrieved on 17 May 2023 from https://mhc.org.mk/wp-content/uploads/2021/08/6.2.-legal-opinion_people-with-disabilities.pdf
- Stepanović, S. (2018). Inkluzija. Sabac: Sumatra.
- Stoa, C. (2016). Benefits and Limitations of Inclusion and Providing Practical Applications for Managing a Successful Inclusive Classroom / Creating an Effective Teaching Environment for a Classroom with diverse Needs. Culminating Projects in Child and Family Studies. http://repository.stcloudstate.edu/cfs_etds/5
- Trpevska, S., Conteva, Z., Ceslarov, M. (2020). Concept of inclusive education, Skopje: BRO.
- Turnbull, K. (2010). The benefits of inclusion for peers without disabilities. A master's research project presented to the Faculty of the College of Education, Ohio University.
- UNICEF. Inclusive education. Every child has the right to quality education and learning. Retrieved on 17th may 2023 from <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education, France: UNESCO
- Hasipi, Z., Ajrulai, A., Trpevska, S., Samardziska – Panova, Lj., Chonteva, Zh. (2018). The current state of inclusion of children with special educational needs in primary education in R.N.Macedonia, Skopje: BRO.

OBRAZOVANJE ODRASLIH

Marija Tomić¹
Filozofski fakultet
Univerzitet u Banjoj Luci
Bosna i Hercegovina

Primljen: 23.03.2023. godine
Prihvaćen: 06.06.2023. godine
UDC: 001.818:374.7377.4
DOI: 10.19090/ps.2023.1.120-134
Pregledni naučni rad

EVALUACIJA REZULTATA I PROCESA PEDAGOŠKO-ANDRAGOŠKOG RADA

Apstrakt

U ovom radu analizirana je evaluacija pedagoško-andragoškog rada kao osnova unapređenja obrazovnog procesa. S obzirom na saznanja iz oblasti andragogije i pedagogije, činjenice iz ove oblasti su pomogle u rasvetljavanju mogućnosti i granica korigovanja obrazovnog procesa na osnovu procesa evaluacije. Rad ima za cilj predstavljanje značaja procesa vrednovanja kao i utvrđivanje mogućnosti predupređenja eventualnih prepreka u budućem radu sa odraslima. Pored cilja i smisla evaluacije, rad predstavlja i najpouzdanije metode evaluacije pedagoško-andragoškog rada nastavnika u obrazovanju odraslih. Detaljna analiza navedenog problema objašnjava važnost i odgovornost svih učesnika u pedagoško-andragoškom radu. S obzirom da je za usmerenje buduće prakse neophodno detaljno analizirati trenutnu situaciju, rad ima za cilj da precizno objasni i uputi na nedostatke u obrazovanju odraslih. Bez obzira što je polje andragogije usmereno na formiranje odrasle osobe, ne možemo zanemariti važnost pedagoških sposobnosti andragoga. Pedagoške kompetencije nisu neophodne samo kada govorimo o vaspitanju djece, nego i u obrazovnom segmentu bez obzira na uzrast. Prožimanje andragogije i pedagogije je neizbežan proces o svakom obrazovnom procesu, samim tim je od krucijalne vrednosti njihova analiza i evaluacija. Rad analizira smisao procesa evaluacije, kompetentnost anragoga kao i metode evaluacije. Da bismo unaprijedili praksu neophodno je da posebnu pažnju posvetimo stručnom usavršavanju andragoga kao i unapređenju obrazovnog procesa kroz uvođenje inovativnih sredstava, metoda i udžbenika.

Ključne reči: evaluacija, celoživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih

¹ marija.tomic93@hotmail.com

Uvod

Evaluacija kao pedagoški pojam zahtijeva detaljnu analizu i proučavanje, ne samo iz ugla formalnog vaspitno-obrazovnog sistema, nego i iz područja andragogije. Pored smisla, cilja i načina evaluacije pedagoško-andragoškog rada, potrebno je pružiti odgovore i na pitanja vezana za dilemu o postojanju modela jedinstvenog sistema praćenja obrazovnog procesa ili pak postojanja različitih modela, u zavisnosti od obrazovnog nivoa ili institucije. Rad u svojoj osnovi ispituje vrednovanje nastavnog procesa ali i svih ostalih aktivnosti koje spadaju u polje pedagogije i andragogije. Posebno je analizirana pedagoška strana obrazovnog procesa odraslih, kao i karakteristike nastavnika koji rade sa odraslima. S obzirom da je sadržaj andragogije usmjeren na odrasle kao ciljnu grupu, pojam evaluacije tog procesa je često zanemaren. Kako je moguće unaprijediti bilo koji proces ukoliko nemamo rezultate prethodno sprovedenih aktivnosti. Evaluacija u svojoj suštini podrazumijeva pružanje informacija o efikasnosti sprovođenja pedagoško - andragoškog rada, kao i pružanju rješenja za dalje unapređenje i poboljšanje svih eventualnih nedostataka. Da bismo uspješno analizirali rad bilo koje vaspitno-obrazovne institucije, prvenstveno treba da precizno definišemo ciljeve učenika, onih koji poučavaju, kao i kompletnog obrazovnog procesa. Kada se govori o vrednovanju pedagoško - andragoškog rada, spominje se vrednovanje institucije, rada odraslih učenika, nastavnika, stručne službe itd. Samim tim, za uspješnu evaluaciju potrebno je uspostaviti mjere za procjenu kvaliteta rada svih pojedinih aspekata u obrazovanju. Za adekvatno proučavanje pedagoško-andragoškog rada, neophodno je odvojeno analizirati pedagoški i andragoški dio obrazovnog procesa.

Smisao i cilj evaluacije pedagoško-andragoškog rada

U posljednjih nekoliko decenija, mnogo je diskusija na temu kako poboljšati vaspitno-obrazovni proces. Ova tema se najčešće odnosi na sistem obrazovanja osnovne i srednje škole, mada ni obrazovanje odraslih nije potpuno zanemareno. Da bi rezultati rada bili na što većem nivou, potrebno je analizirati svaki pojedini segment pedagoškog rada. Za razmatranje problema evaluacije pedagoško-andragoškog rada, neophodno je oba pojma precizno definisati. Iako postoje neslaganja među autorima da li andragogija može da se prihvati kao samostalna nauka ili je to ipak samo deo pedagogije, u nastavku ćemo razjasniti navedenu dilemu. Kao što je već poznato cilj pedagogije je svestrani razvoj ličnosti uključujući moralni, estetski, radni, intelektualni i fizički segment, dok je cilj andragogije više usmjeren na osposobljavanje odraslih na profesionalno obrazovanje (Pastuović, 2022). Andragoški rad kao smisao ima formiranje radnika za tržište rada, ali ne i harmonijski razvijenog pojedinca, sposobnog za druge životne uloge. Samim tim, jasno je da postoji razlika između pedagoškog i andragoškog rada s obzirom da su različiti pristupi potrebni kada želimo da postignemo samo formalna znanja i kada želimo da utičemo na razvoj kompletne ličnosti. Ukoliko

se oslonimo na definiciju pedagogije kao nauke o vaspitanju, u čijoj osnovi je formiranje čovjeka kao ljudskog bića sa svim fizičkim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim kvalitetima, postavljanje se pitanje koliko je pedagoška dimenzija zastupljena u obrazovanju odraslih (Branković i Ilić, 2011). Iako se nekada vaspitanje odnosilo samo na djecu i mlade, sve veći broj autora ističe da je razvijanje i učenje stalan proces, koji nije ograničen životnom dobi pojedinca. Samim tim učenje odraslih samo postaje predmet andragoškog rada koji je više fokusiran na formalna znanja, a manje na razvoj kvaliteta ličnosti. Prema Hamburškoj deklaraciji, ciljevi obrazovanja odraslih su razvijanje autonomije i osjećaja dužnosti ljudi i zajednica, kako bi se ojačala sposobnost suočavanja s transformacijama koje se događaju u ekonomiji, kulturi i u društvu kao cjelini, poboljšana koegzistencija, tolerancija te obaviješteno i kreativno sudjelovanje građana u njihovim sredinama (UNESCO, 2004). Kao što se može zaključiti, obrazovanje odraslih predstavlja složen proces, te je za procjenu njenog kvaliteta neophodna stalna evaluacija.

Velika pažnja se posvećuje kvalitetu rada nastavnika u obrazovanju odraslih, njegovoj pripremi, posvećenosti, profesionalnoj ulozi, kao i predanosti poslu (Stančić, 2014). O važnosti uloge nastavnika kao bitnog činioca za uspjeh učenika, govore i istraživanja koja su se bavila utvrđivanjem veze između postignuća učenika na testovima znanja i karakteristika rada nastavnika. Samim tim, istraživanja su potvrdila da je efekat nastavnika na postignuće učenika moguće mjeriti, čim može da se dalje usmjerava vaspitno obrazovni proces (Goe, 2007). Kako je kvalitet nastavnika varijabla koju je relativno lako kontrolisati, obrazovna politika mnogih zemalja, a naročito zapadnih, je da je svrsishodno usmjeriti pažnju na traganje za načinima da se kvalitet nastavnika poboljša kako bi se poboljšao i uspjeh od učenika (Torres, 1996). Navedene pretpostavke je moguće primjeniti i kada govorimo o nastavnicima u obrazovanju odraslih i odraslim učenicima. Iako postoje stalni zahtjevi za poboljšanjem rada nastavnika, prvenstveno je potrebno jasno definisati i analizirati sve eventualne nedostatke. Kvalitet nastavnika je postao važna društveno-politička tema. Savremeni momenat politike i prakse rješavanja pitanja kvaliteta rada nastavnika u mnogim zemljama u svijetu, slažu se brojni autori, odlikuju nastojanja da se standardizuju liste kompetencija nastavnika i da se obezbijede načini da se rad nastavnika stavi pod kontrolu (Stančić, 2014). Ova nastojanja se mogu tumačiti kao potreba prosvetnih vlasti da se reguliše osiguravanje kvaliteta obrazovanja koje se pruža učenicima kroz regulisanje i kontrolu rada nastavnika, odnosno obezbeđivanje kvalitetnih nastavnika koji dokazano doprinose postignuću svojih učenika i demonstriraju dobru praksu rada nastavnika prezentovanu kroz formalna očekivanja prosvetne politike od njihovog rada (Eliot, 2006). Kako i koliko nastavnici rade, potrebno je usmjeravati i kontrolisati kao ključni faktor za poboljšanje kompletnog sistema vaspitanja i obrazovanja. Kada govorimo o andragoškom spektru, uloga nastavnika je jednako bitna, s tim što je manje fokusirana na vaspitne ciljeve, a više na postizanje obrazovnih ishoda. Ukoliko se zanemari procjena nastavnikovih sposobnosti, moguće je očekivati znatno lošiji uspjeh učenika. Različite analize prakse

uspostavljanja sistema koji bi se mogli okarakterisati kao usmjereni na kontrolu kvaliteta rada nastavnika pokazuju da nastavnici često nisu ni na koji način uključeni u proces donošenja odluka o pokazateljima na osnovu kojih se definiše kvalitet njihovog rada, niti se podstiče njihovo aktivno uključivanje u same procese evaluacije rada (Radulović, 2011).

Iz ovoga jasno vidimo, da nastavnici uopšte nemaju predstavu o tome na šta je potrebno da obrate pažnju, kao i da ne znaju koji segmenti su važni u njihovom radu. Da bi se obrazovni proces unaprijedio u predavačkom segmentu, prvenstveno je neophodno nastavnicima precizno definisati sistem kriterijuma koje je potrebno da ispune i kao pedagozi i kao predavači. Nastavnici su često nemoćni da svoj rad poboljšaju ukoliko stručni savjetnici nisu uključeni u proces rada. U tom dijelu obrazovnog sistema, važna je ličnost pedagoga kao ključne osobe, koja bi trebala da bude odgovorna za profesionalno i stručno usavršavanje nastavnika na svim nivoima obrazovanja. Često se govori o kvalitetu rada nastavnika, iako nije jasno definisano šta taj kvalitet tačno podrazumijeva. Sve strategije za poboljšanje obrazovnog sistema su nedovoljno jasno postavljene (Flores, 2008). Aktuelna insistiranja na potrebi stalnog stručnog usavršavanja i unapređivanja rada nastavnika uslovljavaju i potrebu za kontinuiranom evaluacijom tog rada. Druga svrha evaluacije nastavnika, koja je od najveće koristi rukovodstvu škole i prosvjetnim vlastima, jeste da se na neki način (najčešće kroz određene vidove spoljašnje kontrole) obezbedi da nastavnici čine sve što je u njihovoj moći da poboljšaju učenje učenika – funkcija odgovornosti (Danielson & McGreal, 2000). Evaluacija bi trebala da bude u vezi sa potrebom da se praksa mijenja, jedino u tim okolnostima ona dobija na svojoj pragmatičnosti. Međutim, iz više razloga, u evaluaciji u kontekstu obrazovanja je danas veći akcenat stavljen na dokazivanje da je određeni rad svrsishodan, a ne na usmjerenost da se praksa poboljša i dovede do boljih rezultata. Pored procjene kvaliteta rada nastavnika u obrazovanju odraslih, potrebno je ispitati i druge segmente vezane za pedagoško-andragoški rad. Posebnu pažnju potrebno je posvetiti ispitivanju kvaliteta obrazovnog procesa. Strateški cilj jeste kreiranje i revitalizacija cjelokupnog sistema obrazovanja odraslih, sa naglaskom na većem broju mogućnosti učenja različitih životnih oblasti. Ovako postavljen cilj unapređenja pedagoško-andragoškog rada, kroz evaluaciju jeste potpuno konzistentan sa osnovnim polazištima jer je po svom duhu potpuno prosvetiteljsko- humanistički (Despotović i Popović, 2014).

Po shvatanjima pedagoških teorija za utvrđivanje kvaliteta neophodno je postojanje određenih kvantifikacija. Tako da se kvalitet definiše i kao efikasnost u postizanju postavljenih ciljeva, ili kao kontinuirani proces koji obezbeđuje ispunjavanje dogovorenih standarda (Đermanov i Kostović, 2006). Standardi vaspitno-obrazovnih institucija su najčešće usmjereni na učenička postignuća kao parametar kontrole efikasnosti kompletnog obrazovnog sistema. Pedagoški standardi poput uslova školskog učenja, pedagoškog djelovanja, školskih i sistemskih uslova su najčešće zanemareni (Bašić, 2007). Postavljeni ciljevi u obrazovanju su istovremeno kriterijum za provjeru

kvaliteta i rezultata rada. S obzirom da u sistemu obrazovanja postoje različite interesne grupe i ciljevi se razlikuju u zavisnosti od toga. Samim tim potrebno je uvažiti različitosti ispitanika i njihovih interesa. S polja postavljeni cilj da učenici savladaju što veću količinu sadržaja ne mora biti u interesu učenika ili nastavnika (Maričić, 2016). Pojedini stručnjaci smatraju da je kvalitet obrazovanja povezan primarno sa procesom učenja i sa onim što učenici zaista uče, a samo je sekundarno povezan sa ciljevima. Samim tim se dovodi u pitanje da li je u evaluaciji kvaliteta pedagoško-andragoškog rada potrebno vrednovati rezultate i postignuća ili način i sredstva kojima se do njih dolazi. S obzirom da obrazovni proces nema smisao ukoliko njegov finalni produkt nije i postignuto znanje, a pedagoška važnost leži u postupcima i načinima sticanja znanja, jasno je da su oba segmenta podjednako važna u procjeni kvaliteta kompletnog procesa.

U obrazovanju odraslih posebno su važne metode pomoću kojih se dolazi do rezultata, jer i to predstavlja kvalitet kompletnog procesa. Kvalitet predstavlja i to kako se do njega došlo, uključujući najprikladnije metode, vještine, sredstva i udžbenike. Ako bi se kvalitet mjerio samo postignutim ciljevima bila bi zapostavljena kompleksnost obrazovanja. Šta učenici uče, na koji način, da li su osposobljeni da razmišljaju, zaključuju je suština obrazovanja (OECD, 1998). Pojedini autori navode da trenutni pristupi obrazovanju dovode do spoljašnje kontrole kvaliteta, što za posljedicu ima paralizu djelovanja i mišljenja aktera obrazovnog procesa. Standardizacija obrazovne politike ima čvrsto oblikovane norme, bez nejasnoća i nedoumica. Takva preciznost olakšava praktičarima procjenu i mjerenje kvaliteta obrazovanja (Stančić, 2012). Bez obzira na jednostavnost ovakvog koncepta, jasno je da obrazovni proces mora da ima slobodu i određenu dozu spontanijih reakcija, bez šematizacije i slijepog planiranja svakog koraka.

Da bi evaluacija rada bila uspješna neophodno je fokusirati se na bitne informacije u obrazovanju. Tri vrste informacija su od posebnog značaja: one koje se koriste za unapređivanje obrazovnog rada sa učenicima, one koje su neophodne za stručno usavršavanje nastavnika i informacije kojima se normativno reguliše rad škole (Vilotić, 2005).

Da bismo uspješno evaluirali obrazovni proces, bitno je posvetiti se svakoj od navedenih informacija. S obzirom da je pedagoški rad od posebnog značaja bez obzira o kom uzrastu vaspitanika je riječ, važno je razlikovati dvije paradigme kvaliteta: makropedagoška i mikropedagoška (Kuzmanović i Majer, 2008). Makropedagogija se odnosi na to da se kvalitet obrazovanja tumači kroz promjenu i razvoj sistema, više sa tehničke strane što u centar aktivnosti stavlja najviše nastavnika. Mikropedagoški pristup polazi od specifičnosti pojedinca, a cilj je afirmacija ličnosti, komunikacija, saradnja kao i razvoj lične i društvene kompetentnosti. Da bi evaluacija pedagoško-andragoškog rada bila uspješna, neophodno je precizno definisati kvalitet obrazovanja. Najopštija definicija kvaliteta obrazovanja naglašava da kvalitetno obrazovanje podrazumijeva:

- Učenike koji su zdravi i spremni za obrazovanje
- Okruženje koje je sigurno i koje poštuje različitosti i pruža adekvatne resurse i mogućnosti
- Sadržaje koji se ogledaju u relevantnom kurikulumu za postizanje osnovnih znanja i vještina
- Procese kroz koje vode dobro stručno osposobljeni nastavnici, pristup u kojem je učenik u centru obrazovanja
- Ishode koji usmjeravaju znanje, vještine i stavove učenika, a proizilaze iz nacionalnih obrazovnih ciljeva (UNICEF, 2000).

S obzirom da obrazovanje obuhvata i neformalne metode sticanja znanja, važno je napraviti razliku između nastave i obrazovanja. Obrazovanje kao širi pojam se odnosi na čitav sistem usvajanja znanja od školskih institucija do učenja od vršnjaka, mrežnih izvora kao i napredovanja u svakodnevnim životnim situacijama. Nastava podrazumijeva pojavni oblik organizacionog učenja kojem je cilj vaspitanje i obrazovanje učenika (Jelavić, 1994). Iz ovoga jasno proizilazi da se i pojmovi i kriterijumi kvaliteta nastave i obrazovanja razlikuju.

Po pojedinim autorima sistem kvaliteta nastave čine tri odvojena sistema: socijalni, tehnički i upravljački (Deming, 1986). Socijalni sistem sačinjavaju svi zaposleni u obrazovnoj instituciji, i oni istovremeno utiču na timski rad, kreativnost i motivaciju. Tehnički sistem se odnosi na medije, učila i aparate koji se koriste u radu. Koliko je tehnički sistem koristan i da li se koriste svi njegovi potencijali, može da se ispita u okviru godišnje evaluacije rada ustanove, nakon čega je neophodno eliminisanje slabosti i povećanje efikasnosti kompletnog procesa rada. Upravljački sistem djeluje integrativno u organizaciji i upravljaju radom. Njegova svrha je sprovođenje zaduženja i odgovornosti, planiranja, usmjeravanja i kontrole (Maričić, 2016).

Treći bitan segment kod evaluacije pedagoško-andragoškog rada su sami učenici, čiji nivo znanja treba da se procjenjuje u toku obrazovnog procesa. Za ovakve procjene, potrebno je jasno definisati predviđene nivoe uspjeha i obrazovne ciljeve koje treba postaviti na samom početku rada. Za precizniju procjenu potrebno je utvrditi izvjesne obrazovne zahtjeve na nivou maksimuma, optimuma i minimuma u pogledu stepena zahtjeva ili težine zadataka (Maričić, 2016). U većini Evropskih zemalja standardi za programe predmeta i nivoe u školovanju su precizno postavljeni i dovoljno instruktivni za nastavnike. Neophodno je da postoje dovoljno pouzdani indikatori za različite nivoe znanja kao i metode za njihovu procjenu te kompetentnost nastavnika za primjenu istih. Jedno od istraživanja obrazovanja odraslih u Rijeci i Osijeku je pokazalo da je tek polovina ispitanika upoznata sa ponudom neformalnog obrazovanja ali i da je većina njih zadovoljna kvalitetom programa koji pohađaju. Rezultati su iznenađujući kada je riječ o mišljenju građana o priznavanju neformalnog obrazovanja. 83% ispitanika nije za nagrađivanje ovog vida obrazovanja diplomom jer se boje konkurencije na tržištu rada, te se smatraju stručnijim od tih pojedinaca (Simel, 2011).

Standardi kvaliteta kao osnova evaluacije pedagoško-andragoškog rada

Da bi evaluacija pedagoško-andragoškog rada imala čvrste temelje, neophodno je postaviti standarde za procjenu kvaliteta rada. Na samom početku potrebno je definisati pojam standarda, kao ključne riječi za uspješnu evaluaciju. Pojedine definicije standard određuju kao nešto što se očekuje, tj. socijalno i praktično poželjan kvalitet ili nivo izvršenja (Inglis i Inglis, 1972). Ukoliko se standardi posmatraju kao ciljevi obrazovanja, moguća je pojava problema, jer su društveno postavljeni ciljevi dosta uopšteni i široki, te ne mogu biti jasna mjerila. Iako je pedagoško-andragoški rad proces koji čini cjelinu obrazovnog sistema odraslih, potrebno je posebno analizirati pedagoške i andragoške standarde.

Kompetencije andragoga

S obzirom da se pedagoški aspekt više odnosi na ličnost nastavnika i crte karaktera, kada je u pitanju andragoški spektar, riječ je o profesionalnim kompetencijama koje su često u radu sa odraslim zanemarene. Andragoška profesija u većini zemalja je slabo regulisana, te nisu propisane specifične kvalifikacije potrebne da bi netko bio nastavnik u obrazovanju odraslih. Samim tim ovo otežava evaluaciju andragoškog rada. Koja znanja i komeptencije bi trebao da ima neko ko se bavi andragoškim radom? Pojedina istraživanja naglašavaju nekoliko segmenata za razvoj i poboljšanje obrazovanja odraslih, niza preporuka za kreatore politika vezanih uz obrazovanje odraslih – jačanje svijesti o raznolikosti područja obrazovanja odraslih, jačanje integrisanog pristupa istraživanju andragoških radnika, veće fokusiranje nastavnika na njihovu primarnu zadaću – poučavanje, prilagođavanje andragoških radnika novim okolnostima, razvoj evropskih profila kompetencija za nastavnike u obrazovanju odraslih, povećanje broja empirijskih istraživanja andragoških radnika (Žiljak, 2011). Za procjenu kvaliteta andragoškog rada, važno je definisati i kompetencije neophodne za uspješnog andragoga. S obzirom da bi ovaj skup kompetencija trebao biti primjenjiv na sve koji rade u obrazovanju odraslih, on se ne odnosi samo na aktivnosti poučavanja, već i sve ostale (npr. upravljenje ustanovom, razvijanje programa). Iz istog razloga ne očekuje se da ista osoba ima cijeli skup kompetencija. Studija je identifikovala 13 aktivnosti koje se vezuju uz osobe koje rade u obrazovanju odraslih: 1) procjena obrazovnih potreba, 2) priprema programa, 3) olakšavanje učenja, 4) nadzor i evaluacija, 5) savjetovanje i usmjeravanje, 6) razvoj programa, 7) finansijsko upravljanje, 8) upravljanje ljudskim resursima, 9) cjelokupno upravljanje, 10) marketing i odnosi s javnošću, 11) administrativna podrška, 12) informatička podrška, 13) aktivnosti koje povezuju više područja (Research voor Beleid, 2010).

Kao što se vidi iz navedenog, osnov većine kompetencija andragoga je sposobnost upravljanja. U ovom segmentu se ne pominju osobine ličnosti predavača kao ni način na kom pristupa odraslim učenicima. Samim tim se može reći da je gore navedena lista nepotpuna. Odnos nastavnika prema učeniku bez obzira na starosnu dob je bi-

tan faktor uspješnosti vaspitno-obrazovnog rada. Napredak i obrazovanje pojedinca nije aktivnost koja bi mogla da se odvija po jednom ustaljenom algoritmu, jer svaki pojedinac zahtjeva individualan specifičan pristup. S tim u vezi sposobnost upravljanja se više vezuje za proizvodni proces ili rad sa mašinama, dok pristup ljudima mora da bude više pedagoški oslonjen na pozitivne osobine ličnosti i karaktera.

Za uspješno obavljanje obrazovnog procesa odraslih, potrebno je prvenstveno analizirati pedagoški dio ovog procesa. Ukoliko se osvrnemo na ličnost nastavnika za obrazovanje odraslih, postoji nekoliko ključnih pretpostavki koje treba da posjeduje andragog u radu sa odraslim učenicima. Pedagoške osobine podrazumijevaju različite kvalitete ličnosti i karakter nastavnika. Među njima se posebno ističu organizacija ličnog rada kao i empatičnost, etičnost, emocionalna osjetljivost, uvažavanje, strpljivost, inicijativnost i taktičnost (Jurčić, 2014). Iako na prvi pogled djeluje da su pomenute osobine neophodne za rad sa djecom, nista manje nisu važne ni kada je u pitanju saradnja sa odraslima. Taktičnost nastavnika je neophodna kada je u pitanju usmjeravanje procesa obrazovanja odraslih i podsticanje odraslih učenika na što veću angažovanost i aktivnost. Možemo reći da razlike u ljudskim osobinama uslovljavaju i različite rezultate rada, a ljudske su osobine učitelja međuzavisne s pedagoškim osobinama. Cindrić (1995) navodi kako bi učitelj trebao imati sljedeće osobine koje bi zadovoljile pedagoško zvanje: odgojiteljski eros, odnosno dar i milost prirode, duboku ljubav za čovjeka, visoke moralne osobine, dobro stručno, pedagoško i opšte obrazovanje te svijest o potrebi stalnog usavršavanja, potpuna lična izgrađenost, potreba za dotjerivanjem didaktičkog dara – primjeran metodički rad u nastavi, duh kolegijalnosti, zajednica s vaspitanikom i zajednica sa širim školskim životom, otvorenost, ljubaznost, susretljivost, uglađenost, stvaralaštvo, vedrina, dobronamjernost, srdačnost i humor, sloboda od stega svakodnevnog zbilje i prolazne sadašnjice. Od navedenih osobina nastavnika će zavisiti i kvalitet obrazovnog rada. Drugim riječima rečeno, nastavnik za odrasle učenike mora da ima istančan pedagoški takt, kao i učitelj u radu sa djecom (Žiljak, 2011). Za napredovanje učenika bez obzira na godine, potrebno je da andragog ima sposobnost stvaranja prijatne atmosfere i uslova za učenje. S obzirom da govorimo o pedagoško-andragoškoj evaluaciji, pitanju pedagoške kompetentnosti andragoga nužno je pristupiti multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, andragogija, sociologija, komunikologija itd.) Programi stručnog usavršavanja treba da se temelje na činjenicama nekoliko srodnih nauka, čije teorije predstavljaju uporište mnogih andragoških ideja.

Pojedini autori razlikuju dvije vrste standarda koje je potrebno objasniti zbog kasnijeg procesa evaluacije. Postoje socijalni standardi koji se odnose na međusobno poređenje učenika u odjeljenju. Pedagoška situacija je tako artikulirana da je za svakog učenika važno upoređivanje kao glavni modelizator socijalnog ponašanja (Havelka, 1982). Iako se ovo prvenstveno odnosi na djecu u razvoju, a samim tim na institucije osnovnoškolskog i srednjoškolskog sistema, takmičarski momenat ne treba zanemariti i u okviru andragogije. Kada se uzmu u razmatranje obrazovni standardi, onda se oni odnose na skup normi koje definišu kakav obrazovni sistem treba da bude. Pre-

ciznije rečeno, obrazovni standardi postavljaju kriterijume kojima obrazovni sistem treba da teži. Ne definišu, niti stavljaju u okvire sistem obrazovanja već samo daju smjernice i parametre kojima bi praksa trebala da se vodi. Obrazovni standardi obuhvataju standarde kvaliteta obrazovnih uslova, kvaliteta škola, kvaliteta nastavnog kadra, način upravljanja, standarde kvaliteta nastavnog procesa, efekata i ishoda obrazovnih postignuća i standarde praćenja i evaluacije učeničkih postignuća (Đermanov i Kostović, 2006).

Samim tim, jasno je da je za evaluaciju potrebno analizirati sve navedene aspekte obrazovnog procesa. Standardni učeničkog znanja se jasno definišu empirijskim provjerama na kraju obrazovnog rada, ali nastavniku za kvalitetan rad nisu dovoljni standardi za kraj školske godine, nego je potrebno da nastavnik kontinuirano kontroliše kvalitet rada. Korekcija tokom čitav procesa je neophodna, jer ukoliko finalna evaluacija pokaže određene nedostatke na kraju obrazovnog procesa, za eventualne popravke je kasno. Važno je naglasiti i razliku između shvatanja obrazovnih ciljeva i obrazovnih standarda. Jer standardi predstavljaju rezultat procesa u toku kojeg dolazi do usaglašavanja između efekata koje je obrazovni sistem ostvario o kojem treba da ostvari u narednom koraku. Oni imaju razvojni karakter, što je bitna karakterna odrednica (Maričić, 2016).

Evaluacija u svojoj suštini treba da utiče na povećanje kvaliteta obrazovnog standarda. Funkcije obrazovnih standarda po pojedinim autorima se mogu predstaviti kroz nekoliko tvrdnji: ujednačavanje kvaliteta obrazovnih sistema, povećanje efikasnosti i kvaliteta obrazovnog rada, povećanje objektivnosti i standardizacija ocjenjivanja obrazovnih postignuća, razvijanje osnovnih sredstava, metoda i instrumenata koji će biti podrška nastavniku, povećanje učeničke odgovornosti i motivacije kao i unapređenje komunikacije i saradnje između obrazovne ustanove i šire društvene zajednice (Maričić, 2016). Svaka obrazovna institucija u sklopu evaluacija treba da analizira sve svoje komponente. Osnovne komponente škole su učenici, nastavnici, programi, prostorni uslovi i vremenska dimenzija (Trnavac, 2004). Kada govorimo o obrazovanju odraslih, posebna prednost u odnosu na djecu predstavlja motivacija za rad. Većina ljudi spoznaje svoje potrebe sposobnošću da osjeća, a prije svega da razlikuje osjeća li se dobro ili loše. Samim tim jasno je zašto učenici veći kvalitet rada i motivaciju postižu u vanškolskim aktivnostima. Po mišljenju nekih autora kvalitet škole se može poboljšati primjenom teorije izbora i motivacije. U osnovi motivacije svakog ponašanja leži potreba da se što bolje zadovolji što veći broj osnovnih potreba, samim tim proces obrazovanja treba da uvaži što više čovjekovih potreba (Glasser, 2004). Smisao evaluacije i jeste potreba za analizom pedagoškog rada u svim njenim segmentima, odnosno procjeni kvaliteta rada obrazovne institucije. Da bismo procjenjivali kvalitet trenutne prakse, neophodno je da definišemo koji su to uslovi kvalitetne škole odnosno obrazovnog procesa. Šta je to što je potrebno razvijati u pedagoško-andragoškom radu? Iako na prvi pogled djeluje da se pitanje kvalitetne škole vezuje isključivo za vaspitanje i obrazovanje djece, jasno je da su slične karakteristike neophodne i za na-

stavu prilagođenu odraslim učenicima. Postoji nekoliko uslova za prepoznavanje kvalitetne škole: stvaranje podsticajne atmosfere, odnosno povjerenja između učenika i nastavnika, učenici se bave praktičnim korisnim radom, dok je zadatak nastavnika da objasni važnost određenog sadržaja pogotvno kada govorimo o nižim uzrastima, traži od učenika da rade najbolje što mogu ali u skladu sa individualnim mogućnostima i sposobnostima, učenici imaju priliku za samovrednovanjem kao najbolji način da sagledaju realne mogućnosti, posljedice i uzroke neuspjeha, rad u obrazovnoj instituciji ukoliko je kvalitetan izaziva zadovoljstvo čak i poslije napornog rada, rad u školi nikada nije destruktivan nego treba da bude usmjeren na korištenje znanja u plemenite svrhe (Vilotijević, 2005). Istraživanje koje se bavi indikatorima kvalitetne škole navodi 5 grupa: individualizacija i svestran razvoj učenika, nastavnička klima, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje i saradnja sa roditeljima (Kuzmanović i Majer, 2008). Važnost sličnih indikatora možemo da prepoznamo i u andragoškom radu. Bez svestranog razvoja pojedinca i nastavnog procesa usmjerenog na individuu, prijatne atmosfere, adekvatnih metoda za poučavanje i adekvatnog vrednovanja nema ni uspješnog obrazovnog procesa.

Metode evaluacije pedagoškog i andragoškog rada nastavnika u radu sa odraslima

Da bi unapređenje pedagoško-andragoškog rada bilo moguće, posebnu pažnju je potrebno posvetiti načinima evaluacije istog. S obzirom da je jasno da nastavnici čine bitan segment obrazovnog procesa, važno je objasniti metode za evaluaciju njihovog rada. Na samom početku rada, napravljena je jasna distinkcija između pedagoškog rada koji za cilj ima razvoj harmonijske ličnosti i andragoškog koji je više fokusiran na sticanje znanja. Pri proceni pedagoškog rada fokus je na ličnosti nastavnika i učenika kao i atmosferi časa.

Metode evaluacije pedagoškog rada

Opservacije časova. Posmatranje časova se ponekad odnosi i na pregledanje i analizu radova odraslih učenika kao i nastavnikove planove za čas. Da bi evaluacija bila objektivna u ulozi ocjenjivača kvaliteta rada, su najčešće spoljni supervizori ili akteri uprave škole. Korist od podataka prikupljenih posmatranjem može biti različita u zavisnosti od konteksta u kom se sprovodi evaluacija (Peterson, 2000). Posmatranje časova i bilježenje ili registrovanje ponašanja koja se odvijaju (uglavnom prema prethodno definisanom protokolu posmatranja, odnosno uz korišćenje upitnika, skale procene ili ček-liste) predstavlja jedan od najčešćih metoda evaluacije nastavnog časa (Staničić, 2014). Jedino znanja do kojih se dolazi iskustvom su prava, ali je pored praktičnog rada neophodna i tehnika posmatranja (Ljujić, Maksić i Maksimović, 2012).

Anketiranje odraslih učenika. Na osnovu anketiranja učenika kao direktnih učesnika pedagoško-andragoškog rada, moguće je dobiti povratnu informaciju o kvalitetu

samog obrazovnog procesa. Na osnovu njihovih odgovora mogu da se koriguju eventualne greške i preduprijede budući propusti. Ova metoda je od posebnog značaja s obzirom da odrasli učenici lako mogu da verbalizuju svoja zapažanja, i daju konstruktivne kritike kada je u pitanju ličnost nastavnika. Procjenu karaktera, temperamenta, načina komunikacije i drugih bitnih pedagoških osobina, najpreciznije mogu da daju odrasli učenici. Iako pojedini autori naglašavaju da je ankete učenika potrebno uzimati sa rezervom jer evaluatori u ovom slučaju nisu eksperti za nastavu i nije garantovano da će objektivno da vrednuju kvalitete od onih koji zvanični dokumenti naglašavaju kao važne (Peterson, 2000).

Samoevaluacija Ova metoda evaluacije, spada u jednu od značajnijih s obzirom da podrazumijeva zapažanja nastavnika o vlastitom radu, praćenju, vrednovanju i analizi svih aspekata obrazovnog procesa. Samoevaluacija je pogodna za procjenu pedagoškog takta, osobina ličnosti predavača itd. (Stančić, 2014). Ovakvim shvatanjima, evaluacija se približava akcionim istraživanjima koja predstavljaju nastojanja da se bolje razumije sopstveni rad i nađe rješenje za eventualne probleme na koje se nailazi u praksi. Pored samoevaluacije andragoga, neophodna je i samoevaluacija učenika. Jedno od bitnih istraživanja u oblasti obrazovanja govori i o važnosti vršnjačkog ocjenjivanja. Rezultati pokazuju da je, uprkos tome što je vršnjačka procjena mnogima bila stresna i neprijatna, ipak korisnija za učenje nego samoprocjena. Učenici su izrazili zabrinutost u vezi sa svojom kompetentnošću za ocjenjivanje i odgovornost za ocjene svojih vršnjaka. Međutim, rješavanjem potreba učenika za autonomijom, kompetencijom i povezanošću, ove početne brige mogu se transformirati u pokretače učenja (Stančić, 2020). Može se zaključiti da i međusobno ocjenjivanje odraslih učenika može igrati ulogu u pružanju podrške kao i povećanju kompetencije za samovrednovanje.

Metode evaluacije andragoškog rada

S obzirom da je andragoški rad usmjeren na akademske uspjehe, njegova evaluacija se upravo temelji na stepenu usvojenog znanja i ciljevima profesionalnog razvoja.

Rezultati odraslih učenika na testovima znanja. Budući da veliki broj faktora utiče na rezultate učenika, identifikovanje stepena njihovog znanja može da bude od koristi pri procjeni kvaliteta andragoškog rada. Kako i koliko su učenici usvojili znanja i razvili vještine može da bude parametar za uvođenje i poboljšanje procesa obrazovanja. Međutim, testiranje učenika mogu da usmjere obrazovni proces na striktno poučavanje učenika samo onim znanjima koja će biti podređena testiranju, što može dovesti do povećanja rezultata učenika na testu ali ne i povećanja ovladanosti stvarnim znanjima. Zato se upozorava na opasnost da određene prakse testiranja učenika mogu smanjiti smislenost skorova na testovima kao pokazatelja performansi učenika (Stecher, 2002).

Postavljanje ciljeva profesionalnog razvoja i individualni razgovori o ostvarenom. U sklopu ovog tipa evaluacije podrazumijeva se da nastavnik postavi ciljeve profesionalnog razvoja za određeni vremenski period, u dogovoru sa rukovodstvom škole

nakon čega se procjenjuje koliko su ciljevi ispunjeni. Za ovu vrstu evaluacije posebno je važno povjerenje nastavnika u evaluatora, na osnovu čega može da iznese sve svoje strahove i slabosti kao i spremnost da prihvati kritike i suoči se sa vlastitim greškama.

Vođenje nastavničkog portfolija. Pod portfoliom, pa i onim nastavničkim, podrazumijevamo svojevrsnu kolekciju materijala nastalu u pripremi, tokom i nakon realizacije nastavnog procesa. Ovakva zbirka može predstavljati ilustraciju tog procesa (može da pokaže napore, napredak, prepreke u radu...) i njegovih rezultata tokom nekog perioda (Stančić, 2014). Upravo portfolio može poslužiti za razmatranje i analizu obrazovnog procesa i andragoških kompetencija pedagoga.

Zaključak

Na osnovu svega navedenog, jasno je da je evaluacija neophodna za analizu kao i unapređenje pedagoško-andragoškog rada. S obzirom da je smisao evaluacije u najkraćem jasno definisan kao proces vrednovanja prethodnog rada u cilju unapređenja budućih akcija, nije potrebno dodatno govoriti o važnosti ove teme. Pored toga što rad pruža uvid u moguće metode evaluacije, otvara i nova pitanja o načinima procjene kvaliteta kao i sprječavanja budućih propusta u pedagoškom i andragoškom radu. Karakteristike kvalitetnog obrazovnog procesa su precizno navedene, što bi trebalo da posluži kao osnova za procjenu trenutnog stanja u obrazovanju odraslih. Upravo takve odrednice služe kao temelj za evaluativni proces i sve što on podrazumijeva. Teoretičari, praktičari, političari se često bave analizom obrazovanja, promjenama koje se dešavaju u njemu i rezultatima obrazovnih procesa, međutim mnoga pitanja iz oblasti evaluacije pedagoško- andragoškog rada još uvijek nisu razjašnjena. Evaluacija se najčešće odnosi na provjeru znanja odraslih učenika, čime se ne dobija jasna slika o kvalitetu svih aspekata obrazovnog procesa. Kvantitet znanja odraslih učenika je samo jedna stavka u nizu kriterijuma za procjenu pedagoško-andragoškog rada, ali zanemarivanjem ostalih kriterijuma evaluacije ne daje se objektivna slika stanja u praksi. Samim tim lako je zaključiti da pored obrazovnih rezultata, neophodno je evaluirati i sam obrazovni proces ali i kvalitet rada andragoga.

EVALUATION OF RESULTS AND PROCESS OF PEDAGOGICAL AND ANDRAGOGICAL WORK

Abstract

The paper analyzes the evaluation of pedagogical and andragogical work, as the basis for the improvement educational process. Considering the knowledge, in andragogy and pedagogy, the facts in this field have helped to clarify the possibilities and limits of the educational process, based on the evaluation process. The aim of the paper,

is to present the significance of the evaluation process, as well as to determine the possibility of preventing possible obstacles in future work with adults. In addition to the goal and purpose of the evaluation, the work also presents the most reliable methods of evaluation. A detailed analysis of this problem also explains the importance and responsibility of all participants in pedagogical and andragogical work. Since it is necessary to analyze the current situation in order to guide future practice, the paper aims to precisely explain shortcomings in adult education. Regardless of the fact that the field of andragogy is focused on the formation of adults, we cannot ignore the importance of the teacher's pedagogical skills. Pedagogical competences are needed not only when we talk about raising children, but also in the educational segment, regardless of age. The interweaving of andragogy and pedagogy is an inevitable process in every educational process, therefore their analysis and evaluation is of crucial value. The paper analyzes the meaning of the evaluation process, the competences of andragogist, as well as the methods of evaluation. In order to improve the practice, it is necessary to pay special attention to the professional development of andragogists, as well as improvement of the educational process through innovations, new methods and textbooks.

Key words: evaluation, pedagogical work, andragogical work

Literatura

- Bašić, S. (2007). Nacionalni obrazovni standard-instrument kontrolisanja učinkovitosti obrazovnog sustava unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagoška istraživanja*, 4 (1), 25-41.
- Branković, D. i Ilić, M. (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvaliteta škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 139–151. Zagreb: Školska knjiga.
- Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Zagreb: Persona.
- Despotović, M. i Popović, K. (2014). Strategije obrazovanja odraslih- želje, potrebe, mogućnosti i rezultati. U zborniku: *Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji*[ur.odbor Knežević B., Pejatović A., Milošević Z.] (47-68). Beograd: Filozofski fakultet.
- Deming, E. (1986). *Out of crisis*. Cambridge: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Danielson, C. and McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Đermanov, J. i Kostović, S. (2006). Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja. U: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji: zbornik radova*. Knj.

- I, Ka evropskom obrazovnom prostoru: tokovi promena. [ur. odbor Gajić, O. et al.]. (251-263). Novi Sad: Filozofski fakultet.*
- Eliot, D. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija - da li je moguć srećan brak? *Pedagogija*, (4), 431-440.
- Flores, M., Hilton, G. Klonari, A., Nilsen, E., & Snoek, M. (2008). *Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox*. Braga: University of Minho.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Glasser, W. (2004). *Kvalitetna škola Škola bez prisile*. Zagreb: Eduka.
- Havelka, H. (1982). Pitanje strukture i organizacije praćenja i standarda vrednovanja vaspitno obrazovnog rada u školi, *Praćenje i ocenjivanje učenika*, 35-53.
- Inglis, H. & Inglis, A. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*. Beograd: Savremena administracija.
- Jelavić, F. (1994.) *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja* 11, (1), 77-93.
- Kuzmanović, V. i Majer, Z. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 139-149.
- Ljujić, B., Maksić, T. i Maksimović, M. (2012). Epistemološke osnove istraživanja u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 61-81.
- Maričić, S. (2016). *Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- OECD. (1998). *Škole i kvalitet*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pastuović, N. (2022). "Andragogija protiv pedagogije pedeset godina poslije: slučaj Hrvatska". *Napredak* 163 (1-2), 25-49.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Radulović, L. R. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd: Filozofski fakultet.
- Research voor Beleid (2010), *Key competences for adult learning professionals, Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, Final report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Simel, S. (2011). Neformalno obrazovanje odraslih kao model obrazovanja. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 47-59.
- Stančić, M. (2014). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Stančić, M. (2012). Traganje za kvalitetom u obrazovanju-kako smo podigli filozofska sidra i nasukali se u plitkim vodama politike. *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet. 289-306.

- Stančić, M. (2020). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI 10.1080/02602938.2020.1828267
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of Large-Scale, High-Stakes Testing on School and Classroom Practices, *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*, 79-100.
- Trnavac, N. (2004). *Azbučnik i tipologija poznatih školskih institucija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Torres, M. (1996). Without reform of teacher education there will be no reform of education, *Prospects*, 26 (3), 447-467.
- UNICEF. (2000). *Defining quality in education*. New York: Author.
- UNESCO (2004). *Education for all – The quality imperative*. Paris.
- Vilotijević, M. (2005). *Promjenama do kvalitetne škole*. Beograd: Zajednice učiteljskih fakulteta Srbije.
- Žiljak, O. (2011). Andragoška profesija i andragoške kompetencije. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 31-46.

Zahvaljujemo se kolegama koji su svojom stručnom ekspertizom i dobrom voljom učestvovali u recenziji časopisa Pedagoška stvarnost, godina 2023, broj 1.

Prof. dr Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Prof. dr Tamara Pribiše –Beleslin, Filozofski fakultet Univerzitet Banjoj Luci
Prof. strukovnih studija dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
Prof. dr Eva Mikuska, University of Chichester, Department of Education and Social Science, Chichester, United Kingdom
Prof. strukovnih studija dr Svetlana Radović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
Prof. strukovnih studija dr Otilia Velišek Braško, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
Doc. dr Sanela Slavković, Medicinski fakultet Univerzitet u Novom Sadu
Doc. dr Renata Škrbić, Medicinski fakultet Univerzitet u Novom Sadu
Doc. dr Emina Dedić Bukvić, Filozofski fakultet Univerzitet u Sarajevu
Prof. dr Jovana Milutinović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Doc. dr Sofija Maričić, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu
Prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Doc. dr Dejan Đorđić, Pedagoški fakultet u Somboru Univerzitet u Novom Sadu
Prof. dr Slađana Zuković, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Prof. dr Nina Brkić Jovanović, Medicinski fakultet Univerzitet u Novom Sadu
Doc. dr Jadranka Runcheva, Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, R.N. Macedonia
Doc. dr Bojana Marković, Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu
Doc. dr Senka Slijepčević, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Prof. dr Vesela Milankov, Medicinski fakultet Univerzitet u Novom Sadu

**PEGOŠKA 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 , α) 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, skraćena „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

Časopis *Pedagoška stvarnost* izlazi u suizdavaštvu Pedagoškog društva Vojvodine i Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Sve informacije o članstvu u Pedagoškom društvu Vojvodine i pretplati na časopis možete pronaći na stranici:

<https://www.pedagoskodrustvovojvodine.edu.rs>