

02

PEDAGOŠKA
STVARNOST

NOVISAD 2024



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. LXX	Godišnji broj 2	Str. 123–242	2024.

REDAKCIJA

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

Glavni urednik

doc. dr. Bojana Perić Prkosovački

Odgovorni urednik

prof. dr. Olivera Knežević Florić

Sekretari redakcije

prof. dr. Stanislava Marić Jurišin

doc. dr. Borka Malčić

MA Bojana Pilja

Lektor za srpski jezik

Marina Tucić Živkov, prof.

Lektor za engleski jezik

Anđelka Gemović

Za izdavača: Sanja Rista Popov

Časopis izlazi 2 puta godišnje

email: pedagogkastvarnost@gmail.com

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, prema Listi kategorisanih naučnih časopisa domaćih izdavača za 2024. godinu, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije vrhunskog časopisa nacionalnog značaja.

Izdavanje časopisa „PEDAGOŠKA STVARNOST” pomogao je Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice.

CONTENTS

VIEWS AND OPINIONS

- Katarina Čikoš, Bojana Perić Prkosovački, Nina Brkić-Jovanović: Characteristics of establishing social and communication relationships of adolescents today----- 125
- Stanislava D. Marić Jurišin, Branka P. Spasić: Values: an initiator or a result of social inclusion? ----- 137

PRE-SCHOOL EDUCATION

- Nadica Jovanović Simić, Vesela Milankov, Jelena Kerkez: Pragmatic and communication abilities of preschool children ----- 153
- Jadranka Runcheva, Sonja Petrovska, Despina Sivevska, Bojana Grdanova: The opinions of the parents of children with autism about their children's inclusion in mainstream preschool and school institutions - opportunities and challenges----- 165
- Dušan Stanković: The impact of the application of the learning management system on the durability of students' knowledge in the teaching of nature and society----- 183
- Snežana Jokić, Asim Praskić, Vesna Srdić, Marjana Pardanjac: Analysis of the balance of theory and practice in the technique and technology curriculum --- 199
- Bojana Tankosić, Ana Čvorović: Risk factors for adolescent gambling----- 213

PREGLEDI I MIŠLJENJA

Katarina Čikoš¹

Filozofski fakultet, doktorand

Univerzitet u Novom Sadu

Bojana Perić Prkosovački

Medicinski fakultet

Univerzitet u Novom Sadu

Nina Brkić-Jovanović

Medicinski fakultet

Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 10. 05. 2024.

Prihvaćen: 02. 12. 2024.

UDC: 159.923.5-053.6/.66

DOI: 10.19090/ps.2024.2.125-136

Pregledni naučni rad

KARAKTERISTIKE USPOSTAVLJANJA SOCIJALNIH I KOMUNIKACIJSKIH ODNOSA ADOLESCENATA DANAS

Apstrakt

Svako biće nije izolovano, te živi u zajednici, primorano je da komunicira i funkcionira sa društvom koje ga okružuje. Pripadnost grupi je prirodna potreba, koja pored sigurnosti donosi i određeno osećanje samovrednovanja i stvaranja slike o sebi, koja je posebno važna u periodu adolescencije. Tako svaki pojedinac kroz komunikaciju sa drugima upoznaje sebe, druge i svoje okruženje. Komunikacija i njeni elementi su izuzetno važni za celokupan život pojedinca. Stoga, tema ovog rada je značajna i zanimljiva za istraživanje, posebno u kontekstu adolescencije, koja je period intenzivnih promena i turbulencija. U radu će se raspravljati o pojmu komunikacije, njenim stilovima, prednostima i nedostacima u interakciji adolescenata sa vršnjacima, porodicom, nastavnicima i drugim odraslim osobama. Takođe, pažnja će biti posvećena uticaju tehnologije, medija i društvenih mreža, koji značajno oblikuju načine i tokove komunikacije danas. Cilj ovog rada se ogleda u rasvetljavanju značaja izazova koje nosi današnja komunikacija među adolescentima. Važno je neprekidno pratiti kako mladi komuniciraju i preduzeti preventivne mere kako bi se osigurali optimalni uslovi za njihovo funkcionisanje, kako među vršnjacima, tako i u širem društvenom kontekstu. Na taj način se može doprineti pravilnoj izgradnji identiteta i sveobuhvatne ličnosti mladih.

Ključne reči: adolescenti, komunikacija, mediji, nastava.

¹ kcikos95@gmial.com

Uvod

Osnovna svrha ovog rada je da istražimo komunikaciju među adolescentima, analiziramo procese s kojima se tinejdžeri susreću tokom interakcije, razmotrimo faktore koji je oblikuju i sagledamo njene prednosti i nedostatke. Poseban fokus biće stavljen na interakciju mladih u virtuelnom okruženju. Adolescencija se smatra najdinamičnijim periodom, ispunjenim izazovima i promenama koje utiču na kvalitet komunikacije. Reč adolescencija potiče od latinske “adolescente”, što znači “rasti ka zrelosti”, i označava fazu između detinjstva i odraslog doba (Lacković – Grgin, 2006). Ovaj period se može posmatrati kao pokušaj prilagođavanja na sve unutrašnje i spoljašnje promene koje tinejdžer doživljava, uključujući telesne, psihičke, emocionalne i društvene aspekte. Tinejdžeri počinju da razvijaju razmišljanje slično onom odraslih, ali često još uvek ne razmatraju u potpunosti posledice svojih postupaka, zbog svoje egocentričnosti i nedostatka svesti o uticaju svojih ponašanja na druge (Piaget, 1972; Kohlberg, 1981; Elkind, 1967; Arnett, 2000; Steinberg, 2014). Veoma je važan i način na koji adolescenti procesuiraju informacije iz socijalne sredine, pogotovo danas, jer smo izloženi mnoštvu različitih informacija od strane medija, interneta, roditelja, vršnjaka i dr. (Oreški, 2019). Najvažniji razvojni zadaci u periodu adolescencije su jačanje strukture ličnosti, formiranje seksualnog identiteta, odvajanje od roditelja i smanjenje uticaja vršnjaka. U ovom procesu, komunikacija igra ključnu ulogu u izgradnji odnosa koji značajno oblikuju socijalizaciju i razvoj ličnosti (Graovac, 2010). Pojam komunikacija potiče od latinskog glagola *communicare*, što znači „učiniti poznatim“ ili deliti, što podrazumeva razmenu informacija između ljudi (Markić, 2010). Autori Spajić, Vrkaš, Kukoč i Bašić (2010) definišu komunikaciju kao proces direktne ili posredne razmene značenja, odnosno uzajamnog prenošenja i primanja poruka putem različitih simbola. Današnji adolescenti koriste dva osnovna načina komunikacije: direktni i indirektni (Markić, 2010). Direktna komunikacija podrazumeva lični susret između pojedinaca ili u grupama, dok se indirektna komunikacija odvija putem savremenih tehnologija, uključujući društvene mreže, mobilne telefone i razne aplikacije. Tako se može reći da adolescenti sve više funkcionišu u virtuelnom svetu, gde su tehnologija, internet i mobilni telefoni postali ključna mesta za druženje, socijalizaciju i komunikaciju. Mediji, internet i mobilni telefoni igraju značajnu ulogu u životima mladih, ne samo kao izvori zabave, već i kao važni alati za obrazovanje i socijalizaciju. Informacione i komunikacione tehnologije dovele su do digitalne revolucije koja je promenila načine života, učenja i samog procesa obrazovanja i vaspitanja (Glušac, Kavalić, Makitan i Stanisavljev, 2023).

Najvažniji učesnici procesa komunikacije su, pored adolescenata: vršnjaci, nastavnici i roditelji. Pored navedenih grupa, sve veći značaj imaju uticaji medija i društvenih mreža na komunikaciju i socijalizaciju. Važno je detaljno proučiti komunikaciju adolescenata sa svih aspekata kako bi se bolje razumelo koji oblici komunikacije najviše utiču na njihovo ponašanje i omogućavaju uspostavljanje kvalitetnih odnosa.

To je ključno za razvoj njihovih intelektualnih, socijalnih i drugih potencijala, kao i za kreiranje medijskih sadržaja koji su prikladni za mlade.

Odlike komunikacije među adolescentima u digitalnoj eri

Da bi se postigao cilj komunikacije, uspostavljaju se takozvani komunikacijski mostovi koji pomažu u prevazilaženju prepreka i barijera. U tu svrhu koriste se i vežbaju različite tehnike i metode komunikacije prilagođene raznim oblastima i okruženjima (Milenković i Delić, 2011). Markić (2010) ističe da adolescenti danas komuniciraju na dva osnovna načina: direktno i indirektno. Direktna komunikacija uključuje lične susrete između pojedinaca ili u grupama, dok se indirektna komunikacija odvija putem savremenih tehnologija, kao što su društvene mreže, mobilni telefoni i razne digitalne aplikacije koje su dostupne mladima. S obzirom na to da adolescenti danas sve više provode vreme u virtuelnom svetu, gde tehnologija, internet i mobilni telefoni igraju ključnu ulogu u druženjima, socijalizaciji i komunikaciji, postavlja se pitanje kako ove promene utiču na njihov emocionalni razvoj, međuljudske odnose i sposobnost uspostavljanja dubljih, ličnih kontakata (Oreški, 2019).

Izdvojili bismo nekoliko odlika savremene komunikacije među adolescentima u digitalnoj eri: brzina i efikasnost (digitalna komunikacija omogućava trenutnu razmenu poruka putem aplikacija i društvenih mreža, što olakšava brzu interakciju); raznovrsnost i dostupnost platformi (adolescenti koriste različite platforme, kao što su društvene mreže, chat aplikacije, video pozivi i forumi, što im pruža raznolike mogućnosti za komunikaciju); anonimnost i privatnost (mnoge onlajn platforme omogućavaju određenu dozu anonimnosti, što može olakšati komunikaciju, ali i dovesti do rizika kao što su nasilje na internetu (cyberbullying) ili nedostatak odgovornosti); vizuelna i multimedijalna komunikacija (adolescenti veoma često koriste slike, video zapise i emotikone kako bi obogatili svoje poruke, čineći komunikaciju dinamičnijom i izražajnijom i zanimljivijom); stalna povezanost (tehnologija omogućava adolescentima da budu u kontaktu 24/7, što može dovesti do osećaja stalne povezanosti, ali i sve češće do zavisnosti od digitalnih uređaja); uticaj vršnjaka (onlajn komunikacija često jača uticaj vršnjaka, jer adolescenti mogu lako da dele informacije, mišljenja i stavove, što može oblikovati njihove identitete i ponašanje); kreativnost i izražavanje identiteta (digitalni alati omogućavaju adolescentima da eksperimentišu sa svojim identitetima kroz sadržaj koji dele i način na koji se predstavljaju u onlajn svetu); izazovi i rizici (iako digitalna komunikacija donosi mnoge prednosti, ona takođe nosi rizike, gde je sve češća pojava cyberbullying, izloženost neprimerenom sadržaju i problemi sa privatnošću) (Boyd, 2014; Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Turkle, 2011; Jenkins, 2006; Baym, 2015). Dakle, komunikacija među adolescentima je veoma složena i zahteva kontinuirano praćenje i usmeravanje adolescenta kako bi izbegli nepoželjne situacije.

Društvene mreže predstavljaju specifičan oblik komunikacije koji se odlikuje različitim zajedničkim karakteristikama određenih vrsta, formi i načina interakcije.

Platforme kao što su Myspace, Twitter i Facebook postaju sve popularniji načini komunikacije na internetu (Oreški, 2019). Danas su Instagram i Tik Tok ti koji zauzimaju većinski deo načina komunikacije, socijalizacije i funkcionisanja među mladim osobama. Savremeno doba tehnologije dovelo je do promena u ponašanju adolescenata koji su rođeni i odrastaju u doba interneta i digitalne ekspanzije, multitaskinga, brzih i različitih informacija, veštačke inteligencije i dr (Glušac, Kavalić, Makitan, i Stanislavljev, 2023).

Ono što je upitno i posebna tema za proučavanje jeste uticaj svega navedenog na procese učenja adolescenata, njihov odnos prema školi, nastavnicima, vršnjacima (Glušac, Kavalić, Makitan, i Stanislavljev, 2023).

Pripadnici nove generacije adolescenata, generacija Z, odrastaju u digitalnom okruženju koje u velikoj meri oblikuje njihove vrednosti, ponašanja i načine interakcije sa okolinom. Njihova visoka tehnološka pismenost i stalna povezanost omogućavaju brzu razmenu informacija, ali takođe donose izazove u pogledu privatnosti i mentalnog zdravlja. Ova generacija pokazuje veću svest o društvenim pitanjima i teži autentičnosti, dok istovremeno istražuje različite aspekte svog identiteta kroz onlajn platforme. Iako su prilagodljivi i otvoreni za promene, suočavaju se s izazovima koji proizilaze iz digitalnog načina života. U tom kontekstu, važno je da razumemo njihove specifične potrebe i izazove kako bi se podržali u razvoju zdravih i održivih međuljudskih odnosa. S druge strane, pripadnici generacije Z suočavaju se s brojnim negativnim aspektima. Povećan nivo mentalnih problema, kao što su anksioznost i depresija, često je povezan s konstantnom povezanošću i pritiscima na društvenim mrežama. Cyberbullying je dodatni rizik, dok gubitak privatnosti može dovesti do ozbiljnih posledica. Površnost odnosa i zavisnost od tehnologije smanjuju emocionalnu povezanost i personalne komunikacijske veštine. Osim toga, informacijska preopterećenost i veoma smanjena pažnja otežavaju donošenje odluka (Twenge, 2017; Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Boyd, 2014; Turkle, 2011; Rosin, 2013). Ovi izazovi ukazuju na potrebu za pažljivim upravljanjem digitalnim životima adolescenata kako bi se podržali zdravi obrasci komunikacije i odnosa (Twenge, 2017; Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Boyd, 2014; Turkle, 2011; Rosin, 2013). Ove odlike ukazuju na to kako su društvene, kulturne i tehnološke promene oblikovale iskustva i ponašanje nove generacije adolescenata.

Kada se govori o vaspitanju i uticaju roditelja, pripadnici ove generacije su odrastali pod pažljivim okom svojih roditelja. Očekivanja koja su postavljena pred njih već su formirana, jer imaju pristup obilju informacija. Ova generacija više vrednuje mogućnosti za napredovanje i dodatno usavršavanje, kao i sticanje novih znanja. Takođe, skloni su timskom radu, što su naučili tokom svog obrazovnog puta. Od malih nogu su obučeni da koriste savremene alate i brzo pronalaze načine za pristup informacijama i rešavanje zadataka, što ih čini efikasnijim i kooperativnijim (Vojvodić, 2015; Oreški, 2019).

Prednosti i nedostaci uspostavljanja digitalizovanih i socijalnih komunikacijskih odnosa adolescenata

Uspostavljanje socijalnih i uspešnih komunikacijskih odnosa u adolescenciji je ključno za razvoj mladih. Ovaj proces uključuje istraživanje identiteta, uticaj vršnjaka, razvoj komunikacijskih veština i korišćenje tehnologije. Kvalitetni odnosi pomažu u jačanju samopouzdanja i emocionalne inteligencije, dok raznolikost odnosa (prijateljstva, porodične veze, romantične veze) donosi različite izazove. Uključivanje u grupe i aktivnosti dodatno osnažuje socijalne veštine i omogućava stvaranje značajnih veza. Kvalitet ovih odnosa ima značajan uticaj na emocionalno i mentalno zdravlje adolescenata (Erikson, 1968; Boyd, 2014; Subrahmanyam, & Greenfield, 2008; Turkle, 2011; Shaffer, 2009).

Usled nedostatka optimalne komunikacije i stvaranje socijalnih odnosa, kod mladih se sve češće javlja depresija. Spoljašnji uslovi, koje osoba ne može da prihvati ili prevaziđe, mogu delovati kao okidač za depresiju. Istraživanje pokazuje da bi mnogi mladi, ukoliko bi živeli u optimalnijim uslovima, verovatno izbegli razvoj depresivnih simptoma (Baltazarević V., Đurović i Baltazarević B., 2010). Prema podacima Instituta za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut“ iz 2006. godine, 44% populacije pokazuje simptome depresije, 24% pati od nesаницe, 62% se oseća nervozno, a 10% ima izražen stres. Dugotrajna izloženost stresu u našoj zemlji dovela je do porasta mentalnih zdravstvenih problema, koji su ključni za kvalitetan život. Akutni i hronični stres, kao i akumulirana trauma tokom godina, prouzrokovali su značajne negativne psihološke efekte. Takođe, povećan je broj osoba sa depresivnim, stresnim i psihosomatskim poremećajima, kao i zavisnostima od alkohola i psihoaktivnih supstanci. Ovi pojedinci često imaju poteškoće u socijalnoj adaptaciji i komunikaciji (Baltazarević V., Đurović i Baltazarević B., 2010). Rezultati istraživanja podsećaju nas na važnost kvalitetne komunikacije kao osnovne društvene potrebe. Kada čovek ne može da se izrazi u stvarnom svetu, gubi mogućnost interakcije s drugima. Istraživanje u SAD-u pokazuje da osobe koje se teško snalaze u socijalnim situacijama često komuniciraju samo putem interneta, skrivajući se iza monitora. Ove osobe traže alternativne oblike komunikacije onlajn (Baltazarević V., Đurović i Baltazarević B., 2010). Uzimajući u obzir sve veći uticaj digitalnih medija, društvenih mreža i elektronskih uređaja na svakodnevni život, važno je istraživati ovu temu. Savremeni oblici komunikacije ne moraju nužno biti negativni; mogu se koristiti za postizanje pozitivnih obrazaca ponašanja kod mladih.

Mladi sve više komuniciraju putem poruka, samim tim se gube socijalne veštine (slušanje i interpretacija, izražavanje emocija i empatija, složenija konverzacija i argumentacija, neverbalna komunikacija) te se dovodi u pitanje i verbalno izražavanje dece i mladih. Dakle, gubitak socijalnih veština u ovom kontekstu odnosi se na smanjenje sposobnosti za složeniju, emocionalnu i interaktivnu komunikaciju, što je bitno za razvoj socijalnih i međuljudskih odnosa. Jezička sposobnost dece ove generacije se

svodi na jednostavne naloge, upotrebu i što kraću i šturu konverzaciju (Turkle, 2011; Boyd, 2014; Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Buckingham, 2007; Twenge, 2017). Pored toga, važna je i neverbalna komunikacija koja nedostaje u ovakvim situacijama. Komunikacija se ne sastoji samo od verbalnog izražavanja, već obuhvata i mnoge neverbalne aspekte koji nam pomažu da bolje upoznamo osobu. Kada se komunikacija odvija isključivo putem društvenih mreža i mobilnih aplikacija među vršnjacima, mladi mogu izgubiti deo svojih socijalnih i komunikacijskih veština. Socijalne kompetencije su ključne za uspešno funkcionisanje u društvu, a socijalne veštine uključuju verbalna i neverbalna ponašanja koja su društveno prihvatljiva i koja izazivaju pozitivne reakcije. U suštini, ove veštine pomažu pojedincima da ispune društvena očekivanja (Oreški, 2019). Za neke mlade, onlajn komunikacija je samo oblik zabave, dok za druge predstavlja stvaran način socijalizacije (Oreški, 2019). Problem se javlja kada mladi ljudi postaju introvertni i ne učestvuju u drugim oblicima komunikacije, ne obavljaju svoje obaveze, nemaju interesovanja i odbijaju druženje izvan školskih aktivnosti, što dovodi do socijalizacije koja se oslanja isključivo na tehnologiju. Ovi problemi su samo neki od izazova s kojima se suočavamo danas. Kao što je već poznato, virtuelni svet često "zamenjuje" stvarni život, gde se idealizovani virtuelni identiteti promovišu kao način sticanja popularnosti, ističući samo pozitivne i lepe događaje. Društvene mreže su postale platforme za sticanje vršnjačke popularnosti, razmenu informacija i angažovanje u kulturi mladih. Aktivnosti mladih na društvenim mrežama često utiču na njihove svakodnevne porodične, školske i vršnjačke obaveze (Oreški, 2019).

Komunikacija putem interneta ima nekoliko karakteristika koje mogu da utiču na pojedince da sprovode eksperimente po pitanju sopstvenog identiteta, ispitujući i istražujući ko su i kako žele da se predstavljaju. Pre svega, jedna od karakteristika ove vrste komunikacije jeste smanjeni slušni i vizuelni znakovi koji mogu podstaći mlade da ističu, menjaju ili prikrivaju određene karakteristike fizičkog ja. Internet komunikacija je često anonimna, što mlade može podstaći da se osećaju manje uključenim u otkrivanje određenih aspekata kako sopstvene ličnosti tako i internet sagovornika. Samim tim je formiranje realne slike o sebi, ali i o sagovorniku vrlo ograničena, te se mora biti vrlo obazriv (Valkenburg, Schouten, & Peter, 2005). Okruženje kakva je internet zajednica, pojedinac nije prisutan kao fizički subjekt, nego samo kao „virtuelna reprezentacija“. Tako postavljeno, u internet okruženju ne utiču mladi sami na sebe, već na svoje virtuelne reprezentacije. Međutim, sa psihološkog stanovišta, ovakva reprezentacija ne predstavlja identitet kao takav, nego ona predstavlja skup digitalnih podataka (nadimak, ime, istorija objava, slike, statue i dr.) koji su uređeni na određeni način da bi se osoba u što boljem svetlu predstavila virtuelnoj zajednici (Vybíral, Smahel & Divínová, 2004).

Virtuelna stvarnost je digitalizovan komunikacijski medij koji čini da virtuelna iskustva budu stvarna. Ovakva stvarnost je dobra kada se koristi u obrazovne, vaspitne svrhe i kada utiče pozitivno na komunikaciju mladih i formiranje slike o sebi (Markowitz & Bailenson, 2019). Postojanje 3D dimenzije na računarima i njihovo umrežava-

nje jednih sa drugima putem World Videa, omogućuje istovremeno povezivanje više mladih u isto virtuelno okruženje, što čini njihovu virtuelnu realnost. Upotrebom ovakvog načina komunikacije, adolescenti stiču sposobnost da projektuju svoje fantazije i ideje u virtuelni prostor i tako stvaraju, po njihovom mišljenju, realne odnose i okruženje sa korisnicima ovog virtuelnog prostora. Za komunikaciju u virtuelnom svetu, mladi mogu da koriste svoje avatare, koji predstavljaju njihov virtuelni prikaz “savršenog” ja. Tako postavljeno, mladima omogućuje da se uključe u različite vrste interakcije u virtuelnoj realnosti, koja za njih predstavlja pravu realnost. Neke od tih aktivnosti su: prisustvo koncertima, pohađanje kurseva, učenje jezika, formiranje emotivnih veza, pa i stvaranje porodica i mnoštvo drugih aktivnosti (Nagy & Koles, 2014).

Ipak, da bi se izbegle negativne posledice uspostavljanja digitalizovanih socijalnih i komunikacijskih obrazaca izdvojili bismo ulogu roditelja i na nižem uzrastu, deca neprekidno traže odgovore na razna pitanja i podršku u svakodnevnim situacijama, pa je važno da roditelji odvoje vreme i pokažu strpljenje kako bi bili dostupni svojoj deci. Roditelj bi trebalo da odvoji vreme za kvalitetan razgovor sa detetom a kasnije i sa mladom osobom, pruža podršku, pažnju, ljubav i razumevanje. Ovakav pristup omogućava detetu da se oseća sigurno i stvara povoljne uslove za razvoj zdrave i samouverene ličnosti. Adolescenti su posebno osetljiva grupa koja se suočava sa izazovima vezanim za autonomiju, često se osećajući ograničeno ili sputano unutar porodice. U tom uzrastu, mladi mogu izbegavati komunikaciju s autoritetima, uključujući roditelje. Stoga je važno stvoriti atmosferu slobode i uzajamnog poštovanja u porodici, koja garantuje jedinstvo, uz poštovanje autonomije i individualnosti deteta. Komunikacija može biti različita, ali je važno iskreno deliti svoje misli, osećaje i želje, uz osećaj sigurnosti i prihvaćenosti, čime se omogućava otvorena razmena misli i potreba (Baumrind, 1991; Gottman, 1997; Eisenberg et al, 2010; Faber & Mazlish, 2012; Oreški, 2019).

Odlike uspostavljanja digitalizovanih socijalnih i komunikacijskih odnosa u učionici

Kvalitet nastavnog procesa se ogleda u tome da ispunjava jasnoću i svrishodnost u smislu sadržaja predmeta, kvalitet dijaloga nastavnik-učenik, kao i briga o zadovoljenju emocionalnih fizičkih i društvenih potreba učenika. (Jelovica & Alajbeg, 2023). Nastava koja uključuje aktivno učešće učenika kroz dijaloge, postavljanje pitanja predstavlja dobar temelj za izgradnju kvalitetnog komunikacijskog odnosa između nastavnika i učenika.

Nastavnici koriste komunikaciju u učionici kako bi se postiglo sledeće: da se steknu značajna znanja učenika, da odgovore na pitanja koja učenici postave i da opišu iskustva u učionici koju dele sa učenicima. Nastavnici bi trebalo da budu svesni svojih komunikacijskih veština, uključujući i digitalne alate. Svojim primerom valjanog pristupa putem digitalnih komunikacijskih obrazaca omogućavaju učenicima da usvoje

dobre veštine koje će im biti od koristi za razvoj sopstvenih komunikacionih stilova. Veštine komunikacije podrazumevaju slušanje, govor, čitanje i pisanje (Farell, 2009). Vežbe koje nastavnici treba da razvijaju sa učenicima, u cilju razvoja kvalitetnih obrazaca komunikacije su: aktivno slučanje, postavljanje pitanja, podsticanje kritičkog razmišljanja, Svrha komunikacijskog procesa u učionici, pa i u digitalnom okruženju je aktivna uloga svih učesnika. Mnogi problemi i poteškoće koje nastaju u školi i učionici su upravo zbog nedostatka adekvatne, kvalitetne komunikacije. Uzroci ovih problema su u nedovoljno razvijenoj učeničkoj sposobnosti komuniciranja. Komunikacija se smatra osnovom za kreiranje pozitivne klime u razredu i samim tim dobrih odnosa. Tako, nedostatak komunikacije i loša komunikacija može prouzrokovati mnoge probleme i nerazumevanja između nastavnika i učenika. (Šejtanić, 2019).

Jasno je da digitalna tehnologija ne može i ne sme biti sama po sebi svrha, nego samo jedno od mnogobrojnih nastavnih sredstava koje će doprineti podizanju kvaliteta nastavnog procesa i učenja. S toga, oblikovanje digitalnog obrazovnog materijala bi trebalo da bude u skladu sa načinom na koji učenici obrađuju i usvajaju informacije, kako bi se na taj način podsticao proces dolaženja do znanja, motivacija i razumevanja sadržaja koji je predviđen da se nauči (Jovanović, 2023).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja digitalne kompetencije određuje kao samopouzdanu i kritičku korišćenje informacionih i komunikacionih tehnologija za rad, odmor i komunikaciju. Dakle, digitalne kompetencije kao međupredmetna kompetencija omogućava pojedincima da steknu druge kompetencije koje su od značaja za uspostavljanje dobrih digitalizovanih socijalnih i komunikacijskih odnosa u učionici (Kuzmanović, 2017. prema Jovanović, 2023).

Uloga medija u procesu uspostavljanja dobrih digitalizovanih socijalnih i komunikacijskih odnosa

Cilj izučavanja ove teme jeste da se razume i ispravno protumači novi oblik komunikacije među ljudima. S jedne strane autori tvrde kako su mediji štetni po razvoj dece, da ih čine nesposobnim za apstraktno mišljenje i kritički pristup informacijama, dok medijski pedagozi često ukazuju na mogućnost pozitivnog uticaja medija ako se na temelju njihovih zabavnih i drugih pozitivnih osobina, restrukturira nastava i obrazovanje (Zgrabljic- Rotar, 2005). Dakle, ne utiče samo ono što se prima putem medija, nego i pasivnost okoline u kojoj deca odrastaju, pasivna porodica i škola, ali i lična pasivnost i emotivna i intelektualna nespremnost za život s medijima. Podsetili bismo da se iz medija uči, pa tako mediji imaju posledice na znanje. Na dalje, mediji utiču na kreiranje našeg stanovišta o nekom pitanju, jačaju ga i oblikuju. Treće, mediji deluju na emocije, ponekad osećamo strah, bol, tugu, radost, veselje. Mogu da izazovu fiziološke reakcije kao što su jače lupanje srca, viši krvni pritisak, povišeni adrenalin, pogotovo kod sadržaja koji nas plaše ili seksualno uzbudjuju. Na kraju, mediji utiču na ponašanje gledaoca (McLuhan, 1964; Bandura, 1977; Gerbner et al, 1986; Carr, 2010; Kahneman, 2011). Zbog toga, izuzetno je

važno uvrstiti medijsku pismenost kao neminovnost savremenog sveta i osposobiti decu i mlade da ispravno koriste medijske sadržaje. Mediji mogu oblikovati znanje, stvoriti, ojačati ili oslabiti stavove, delovati na emocije i motivisati nas na akciju, a te emocije često mogu biti pozitivne i korisne za naše društvene interakcije. (Zgrabljčić-Rotar, 2005).

Brčić-Stipčević i Renko (2007) naglašavaju da su mladi najveći korisnici digitalnih medija, a njihova prisutnost poboljšava komunikacijske veštine i društvenu povezanost. Međutim, često nedostaje kritičko razmišljanje i adekvatno obrazovanje o pravilnom korišćenju tih medija. Digitalni mediji i društvene mreže su postali neizostavni deo života mladih, gde se informacije često razmenjuju putem tih platformi. Greenfield i Subrahmanyam (2008) ističu da adolescenti koriste digitalne alate kako bi ojačali postojeće veze sa vršnjacima, kao i za prikupljanje informacija o njima. Iako ova vrsta komunikacije može smanjiti socijalnu anksioznost, donosi i brojne rizike. Mlade generacije su veoma otvorene prema modernim oblicima komunikacije, a Instagram se ističe kao najpopularnija platforma za deljenje slika, gde se komunikacija često svodi na lajkove i komentare. Istraživanja pokazuju da mladi na Instagramu često pokazuju narcisoidne osobine, a korišćenje društvenih mreža pomaže u održavanju postojećih prijateljstava, ali ne doprinosi povećanju broja prijatelja u stvarnom životu (Pollet i dr., 2010). Takođe, upotreba društvenih mreža poboljšava znanje engleskog jezika među mladima (Popović, 2012), a značaj društvenih mreža kao komunikacijskog sredstva potvrđuje uticaj koji imaju na njihove živote (Rattinger, 2020).

Zaključak

Razvoj tehnologije značajno utiče na uspostavljanje socijalnih i komunikacijskih odnosa adolescenata. Dostupnost različitim tehnološkim dostignućima, pruža mogućnost mladima da većinu svog vremena komuniciraju na daljinu tj. onlajn. Na taj način, ostvaruju većinu svojih interakcija kako sa vršnjacima, tako i sa porodicom, poznanicima ali i strancima. Mladi u tehnološkoj eri, u svojoj komunikaciji koriste nove elemente, nove oblike komunikacije, koji ne moraju nužno biti loši i imati negativne posledice. Ipak, komuniciranje u virtuelnom svetu ne može da zameni lične, realne kontakte sa ljudima (Baltazarević, Đurović i Baltazarević, 2010). Komunikacija među adolescentima kontinuirano se menja i razvija. Danas, većinu vremena mladi provode na društvenim mrežama, pri čemu su najpopularnije platforme Instagram, Facebook, TikTok i Snapchat. Korišćenje društvenih mreža dovodi do izgradnje virtuelnog identiteta i formiranja jedinstvenog rečnika mladih. Često dolazi do nesklada između stvarnog i virtuelnog identiteta, a virtuelna prisutnost može predstavljati beg od stvarnosti, što zahteva oprez u pogledu sigurnosti i ponašanja mladih na ovim platformama. Usklađen razvoj stvarnog identiteta i virtuelnog identiteta od ključne je važnosti kako bi se izbegli problemi u ponašanju, komunikaciji i funkcionisanju.

Moderni socijalni i komunikacijski obrasci donose i prednosti i nedostatke. Prednosti uključuju jačanje i održavanje veza s vršnjacima koji nisu dostupni za sva-

kodnevne susrete, prevazilaženje strahova vezanih za socijalnu anksioznost, te širenje kruga prijateljstava. S druge strane, negativne posledice mogu uključivati digitalno nasilje, što je direktno povezano s mentalnim zdravljem, apatiju, pasivnost, smanjenje samopouzdanja i izobličenu sliku o sebi usled uticaja idealizovanih prikaza lepote na društvenim mrežama.

Iako je savremena komunikacija mladih u velikoj meri usmerena na društvene mreže, uloga roditelja i vaspitnih struktura ostaje izuzetno važna u prevenciji neželjenih obrazaca ponašanja i komunikacije. Komunikacija je temelj socijalizacije, izgradnje društvenih odnosa, obrazovanja i opšteg ljudskog funkcionisanja, te je neophodno da ona bude kvalitetna, posebno kada su u pitanju mladi ljudi. Ovaj rad predstavlja samo deo razumevanja i analize ove problematike, a potrebno je nastaviti sa istraživanjem i pronalaženjem novih rešenja, kao i podizati svest o značaju uspostavljanja dobrih socijalnih i komunikacijskih odnosa.

CHARACTERISTICS OF ESTABLISHING SOCIAL AND COMMUNICATION RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS TODAY

Abstract

Since no individual exists in isolation and lives within a community, they are forced to communicate and function within the surrounding society. Belonging to a group is a natural need that, alongside providing safety, brings a sense of self-worth and the development of a self-image, which is particularly important during adolescence. Through communication, each individual understands themselves, others, and their environment. Communication and its elements are extremely important for the overall life of an individual. Therefore, the topic of this paper is significant and interesting to explore, especially in the context of adolescence, a period marked by intense changes and turbulence. This paper will discuss the concept of communication, its styles, advantages, and disadvantages in the interactions of adolescents with their peers, family, teachers, and other adults. Attention will also be given to the influence of technology, media, and social networks, which significantly shape the forms and flows of communication today. This paper aims to explain the challenges posed by contemporary communication among adolescents. It is essential to continuously monitor how young people communicate and to take preventive measures to ensure optimal conditions for their functioning, both among peers and in a broader social context. In this way, we can contribute to the proper construction of identity and the overall personality of young people.

Keywords: adolescents, communication, media, education.

Literatura

- Baltezarević, V., Đurović, I., & Baltezarević, B. (2010). *Virtuelna komunikacija*. Kop-aonik: Međunarodna konferencija YUINFO.
- Belozerova, I. A. (2021). The problem of communication among modern student youth. *JETT*, 12(2), 101-109.
- Brčić-Stipčević, V., & Renko, S. (2007). Čimbenici utjecaja na izbor maloprodajnih oblika. *Zbornik ekonomskog fakulteta u Zagrebu*, 5(1), 387-401.
- Farrell, T. S. (2009). *Talking, listening, and teaching: A guide to classroom communication*. Canada: Corwin.
- Glušac, D. R., Kavalić, M. B., Makitan, V. Z., & Stanisavljev, S. M. (2023). Digitalna pismenost u kontekstu konektivističke teorije učenja. *Pedagoška stvarnost*, 69(2), 249-262.
- Graovac, M. (2010). Adolescent u obitelji. *Medicina Fluminensis: Medicina Fluminensis*, 46(3), 261-266.
- Jelovica, L., & Alajbeg, A. (2023). An Overview of the Characteristics of a Modern School. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj i Obrazovanje*, 25(3).
- Jovanovski, V. (2012). Razvoj poduzetničkih vještina i karijere Generacije y. *Učenje zapoduzetništvo*, 2(1), 121-128.
- Jovanović, S. (2023). Digitalna transformacija Tehničke škole Zaječar. *Pedagoška stvarnost*, 69(2), 220-233.
- Langacker, R. W. (1999). Virtual reality.
- Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 307-315.
- Markivska, L. L., Siruk, N. M., Durmanenko, O. L., Redchuk, R. O., & Tarasyuk, L. M. (2020). Modern society challenges: youth communication in Instagram. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 3124-3133.
- Markowitz, D., & Bailenson, J. (2019). Virtual reality and communication. *Human Communication Research*, 34, 287-318.
- Milenković, S., & Delić, K. (2011). *Komunikologija i poslovna komunikacija*. Beograd.
- Nagy, P., & Koles, B. (2014). The digital transformation of human identity: Towards a conceptual model of virtual identity in virtual worlds. *Convergence*, 20(3), 276-292.
- Oreški, A. (2019). *Komunikacija među adolescentima u srednjim školama*. Diplomski rad, Univerzitet u Varaždinu, Svjeučilište Sjever.
- Pollet, T. V.; Roberts, S. G.; Dunbar, R. I. (2011). Use of social network sites and instant messaging does not lead to increased offline social network size, or to emotionally closer relationships with offline network members. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 253-258.

- Popović, I. (2012) Intergenerational Communication Problems Caused By The Influence Of Social Networks. *Informatol.* 45 (4), 333-341.
- Rattinger, M. (2020) Uloga slobodnog vremena i društvenih mreža u samoprocjeni kvalitete života učenika višeg sekundarnog obrazovanja. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Doktorska dizertacija. <https://doi.org/10.17234/diss.2020.5540>
- Reardon, K. K. (1998), Interpersonalna komunikacija – gdje se misli susreću. Zagreb: Alinea.
- Rotar, N. Z. (2005). Mediji-Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji. Sarajevo: Media Centar.
- Sheldon, P. & Bryant, K. (2016) Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age. *Computer Human. Behaviour* 58, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.059>
- Spajić Vrkaš, V., Kukoč, M., i Bašić, S. (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO i Projekt „Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole”. Zagreb; Filozofski fakultet.
- Subrahmanyam, K.; Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The future of children*, 18(1), 119-146.
- Šejtanić, S. (2018). Kvalitete komunikacije učenika i nastavnika tijekom nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 67(2), 343-355.
- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New media & society*, 7(3), 383-402.
- Vybíral, Z., Smahel, D., & Divínová, R. (2004). Growing up in virtual reality: Adolescents and the Internet. *Society, reproduction, and contemporary challenges*, 169-88.
- Wohlgenannt, I., Simons, A., & Stieglitz, S. (2020). Virtual reality. *Business & Information Systems Engineering*, 62, 455-461.

Stanislava D. Marić Jurišin
Filozofski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu
Branka P. Spasić¹
Pedagoški fakultet u Užicu
Univerzitet u Kragujvcu

Primljen: 19. 12. 2024.
Prihvaćen: 20. 12. 2024.
UDC: UDC: 316.752:304.5
DOI: 10.19090/ps.2024.2.137-152
Pregledni naučni rad

VREDNOSTI: POKRETAČ ILI REZULTAT SOCIJALNE INKLUZIJE?

Apstrakt

Socijalna inkluzija, kao kontinuiran i kompleksan društveni proces, podrazumeva da je društvo u poziciji da svojim članovima obezbedi jednakost i ravnopravnost, a da iskoreni svaku vrstu diskriminacije. Osim toga, vezuje se za brojne druge vrednosti kao što su empatičnost, saradnja, zajedništvo, poštovanje različitosti... Savremeno društvo nalazi se pod snažnim globalizacijskim uticajima koji dvojako utiču na vrednosti i vrednosni sistem – s jedne strane, pogoduju inkluzivnim vrednostima, a s druge strane, dovode do snažnih promena na tom polju i širenju globalnih vrednosti, koje trpe i brojne negativne uticaje. U ovom radu, najpre analiziramo teorijske postavke o vrednostima i različite klasifikacije vrednosti, a zatim proučavamo socijalnu uključenost i isključenost, osvrćemo se na pedagoški aspekt socijalne inkluzije i interkulturalnost kao proces paralelan socijalnoj inkluziji. Kako je cilj ovog rada proučavanje veze socijalne inkluzije i vrednosti koje su u osnovi ponašanja i interakcija pojedinaca i društva, finalni deo rada usmeren je na analizu tog odnosa i težnju da se prouči da li su vrednosti pokretač ili rezultat socijalne inkluzije. U zaključku konstatujemo da je ovaj odnos višedimenzionalan i složen i da vrednosti pokreću uključivanje u društvo, ali se i razvijaju i produbljuju kroz taj proces.

Ključne reči: vrednosti, socijalna inkluzija, socijalna isključenost, interkulturalnost, inkluzivne vrednosti

Uvod

Savremeni globalizacijski procesi bitno utiču na sve aspekte života i funkcionisanja društva, što uslovljava burne promene na području vrednosti na kojima se temelji i razvija društvo. Ti procesi mogu se posmatrati iz više perspektiva i na više nivoa.

¹ spasic.branaa@gmail.com

Pre svega, globalizacija se posmatra kao pojava koja istovremeno pogoduje razvoju i urušavanju vrednosti poput demokratije (Munck, 2002) i poštovanja ljudskih prava (Dhakar, 2022). Dalje, savremena atmosfera u društvu može se posmatrati kao pretnja očuvanju globalnog, jer sve više dolazi do homogenizacije kultura (Nag, 2019; Steger, 2003), pa su tradicionalne vrednosti različitih kultura dovedene u pitanje. Takođe, dolazi do širenja globalnih vrednosti, koje pod uticajem brojnih promena, masovnih medija i prevelike dostupnosti informacija mogu biti i pozitivnog i negativnog karaktera (Bojović, 2022; Jensen et al., 2011).

U kontekstu globalizacije, česta je dilema da li su pojedinci sve više slični ili različiti (Steger, 2003), te je pitanje da li eventualne različitosti menjaju položaj pojedinca u društvu u negativnom kontekstu. Kao uvek aktuelan društveni proces prepoznaje se socijalna inkluzija, koja se posmatra kao težnja da se svakome u društvu pruži jednak i ravnopravan tretman u životu, što se prevashodno odnosi na participaciju u socijalnom, ekonomskom, kulturnom i političkom životu zajednice, odnosno na ravnopravnost u ostvarivanju ljudskih prava. Iako su demokratija i ravnopravnost okosnice savremenog društva, ljudska prava, potrebe i težnje nisu uvek zadovoljene, uopšte, ili bar ne na nivou na kome je to potrebno za kvalitetan život i blagostanje. Vrednosti smatramo neodvojivim segmentom socijalne inkluzije, a veza ovih kategorija još uvek je nedovoljno istražena i razjašnjena.

Vrednosti povezane sa socijalnom inkluzijom su jednakost, demokratija, poverenje, poštovanje različitosti, zajedništvo, tolerancija, borba protiv diskriminacije, segregacije i svake vrste različitog tretmana u društvu... Ključno je pitanje da li su ovo vrednosti koje omogućavaju da se proces uključivanja u društvo pokrene, održava i sprovodi na adekvatan način ili se, pak, društvenom inkluzijom mogu iznedriti, razvijati i negovati. U ovom radu usmerili smo se upravo na traganje za odgovorom na ovo pitanje, što implicira da je cilj ovog rada proučiti vezu između socijalne inkluzije i vrednosti kojima pojedinci i celo društvo usmeravaju svoje ponašanje, odnose i interakcije.

Učenje o vrednostima

Kako se navodi u *Pedagoškoj enciklopediji 2* (1989), koren termina vrednost nalazi se u latinskoj reči *valeo*, u značenju jak, zdrav, krepak, valjan. U filozofiji se pojavljuje u drugoj polovini 19. veka, a direktno se preuzima iz ekonomije. Pojam vrednost (ili vrednosti) koristi se i tumači u različitim naukama, uključujući ekonomiju, antropologiju, filozofiju, sociologiju, psihologiju, pedagogiju, pa neki autori (Koković, 2005) smatraju da predstavlja gotovo jednako interdisciplinarni pojam kao pojam sistem. Osim toga, smatra se i jednim od temeljnih pojmova, značajnih za definisanje brojnih drugih pojmova (Petrović i Zotović, 2012). Pored toga, vrednosti se u pomenutim naukama različito tumače i definišu.

Kornelija Mrnjaus, na primer, ističe da su u filozofiji vrednosti određene kao generalne osobine koje se dodeljuju nosiocima vrednosti (lep, koristan, istinit), dok se

u psihologiji i sociologiji odnose na karakterne osobine (mišljenja, stavovi prema pozitivno vrednovanim dobrima), odnosno na subjektivne orijentacije ili stavove prema vrednostima (Mrnjauš, 2008). Za Miladina Životića, sposobnost razlikovanja vrednog od nevrednog (pravedno od nepravednog, istinito od lažnog, lepo od ružnog itd.) jedna je od najvažnijih odrednica čoveka u odnosu na druga bića. Ovde se pojavljuje praksa kao proces tokom koga se vrednosti stvaraju. Naime, priroda kakva jeste ne može se smatrati ni lepom ni ružnom, ni dobrom ni zlom, odnosno, ne može se tumačiti izolovano od čoveka. On je taj koji objektivnoj stvarnosti pridaje određenu vrednost (Životić, 1969).

Iz ugla aksiologije, vrednosti se mogu tumačiti s aspekta stavova, preferencija i donošenja sudova. Naime, ističe se da vrednosti uključuju sve pozitivne i negativne stavove čoveka, kao i osećaje naklonosti prema nečemu što se želi ili, pak, zanemari vanje istog, kao i druge protivrečne osećaje poput zadovoljstva naspram boli, korisnosti naspram nekorisnosti, odobravanja naspram neodobravanja. Osim što se ljudske vrednosti mogu opisati, o njima se mogu donositi vrednosni sudovi, a mogu se kreirati i one dotad nepoznate i nedefinisane. Sve to znači da, svaki put kada čovek donosi svesnu odluku ili svesno deluje, postoji pretpostavka o postojanju determinante koja razdvaja željeno i poželjno. Dalje, nalazimo da se vrednost istovremeno može tumačiti objektivno i subjektivno, odnosno, kao svojstvo stvari i kao svojstvo duha, kao i da se uvek tumači kao vrednost nečeg objektivnog za određeni subjekt (odnosno, za nekog) ili, drugim rečima, subjektivno doživljavanje objektivno postojećeg. Vrednost, dakle, jedino postoji kada postoji odnos (koji može biti pozitivan ili negativan) subjekta ka objektivnoj stvarnosti (Tanović, 1972). Ovde uočavamo podudarnost s prethodno pomenutim viđenjem Miladina Životića o povezanosti čoveka i objektivne stvarnosti u stvaranju vrednosti.

S druge strane, nalazimo tumačenje da vrednosti ipak ne mogu uključivati negativan odnos prema objektima, već isključivo pozitivan, pri čemu se objekti tretiraju kao cenjeni i značajni. Kod čoveka postoji težnja da se dati objekti realizuju, što podrazumeva potrebu za aktivnom angažovanošću ličnosti pojedinca. Objekti o kojima se u ovom kontekstu govori jesu pojave od socijalne važnosti. Kao još jednu značajnu karakteristiku vrednosti uočavamo uticaj na sveopšte ponašanje čoveka i njegovo formiranje stavova (Rot i Havelka, 1973).

Takođe aksiološki posmatrano, Dragomir Pantić izdvaja nekoliko suštinskih karakteristika vrednosti: to su dijalektičke kategorije, što implicira na postojanje sopstvenih protivrečnosti u sebi samima; istovremeno su i subjektivne i objektivne (što smo ranije uočili kod Tanovića); rezultat su individualnih dispozicija i socijalnih entiteta; nisu univerzalne, već istorijski uslovljene; racionalne prirode su i mogu se empirijski istraživati; teže da istovremeno racionalizuju objektivno postojeće i prevaziđu postojeću ljudsku praksu; svaka dispozicija koja se socijalno i lično smatra poželjnom može biti vrednost. Iz svega navedenog, pomenuti autor izvodi sledeću definiciju: „Vrednosti su relativno stabilne, opšte i hijerarhijski organizovane karakteristike pojedinca (dispozicije) i grupe

(elementi društvene svesti), formirane međusobnim delovanjem istorijskih, aktuelno-socijalnih i individualnih činilaca, koje zbog tako pripisane poželjnosti usmeravaju ponašanje svojih nosilaca ka određenim ciljevima” (Pantić, 1981: 13).

Razmatrajući ovaj pojam, Halsted ističe da se prilikom definisanja vrednosti uvek odnose na stvari koje bismo mogli tretirati kao dobre, poput ljubavi, istine, odanosti, poštenja, a isti autor razmatra tumačenja različitih autora (Halstead, 1996): neki ih tumače kao verovanja i osećanja koje je pojedinac svesno i samostalno izabrao, uvek ih primenjuje i na njih je ponosan (Halstead, 1996, prema Raths et al., 1966), drugi kao stvari koje nas emocionalno obavezuju (Halstead, 1996, prema Fraenkel, 1977) ili promovišu blagostanje čoveka (Halstead, 1996, prema Beck, 1990). Definicija koje Halsted, pak, nastavlja da se pridržava jeste da su vrednosti „principi, fundamentalna uverenja, ideali, standardi ili životna stanovišta, koja deluju kao opšte smernice u ponašanju ili kao polazne tačke u donošenju odluka ili vrednovanju verovanja ili delovanja i koja su usko povezana s ličnim integritetom i ličnim identitetom” (Halstead, 1996: 5).

U *Pedagoškom leksikonu* (1996: 74) nalazimo da vrednost „označava čovekove ciljeve, regulativne principe, težnje ili ostvarenja (na primer: dobrota, istina, lepota, ljubav, svetost, vera i sl.)”, te da predstavlja „oznaku za kvalitet ili svojstvo stvari, pojave ili osobe koje je cenjeno, poželjno ili korisno”. Dalje, za Jovana Đorđevića vrednosti predstavljaju pokazatelje za izbor sredstava za dolaženje do postavljenih vaspitnih ciljeva, a odnose se i na izbore načela vezanih za norme ponašanja i životne ciljeve. Đorđević još dodaje da vrednosti „predstavljaju i znače orijentaciju ka celini klase ciljeva koji se smatraju značajnim za život pojedinca u društvu” (Đorđević, 1997: 22, 23).

Značajnim nalazimo tumačenja Miliona Rokiča, koji se smatra najpoznatijim teoretičarem i istraživačem vrednosti (Đorđević, 2012), a čije ideje citiraju i tumače brojni autori. Naime, neki autori (Jukić, 2013; Mladenović i Knebl, 2000; Vujičić, 1987) navode definiciju Rokiča (1973), po kojoj je vrednost trajno ili postojano uverenje da postoje načini življenja i ponašanja koji su poželjniji i prihvatljiviji u odnosu na one suprotne. Kod drugih, pak, nalazimo da bi se, prema pomenutoj definiciji, vrednosti mogle shvatiti kao uverenja koja upućuju na načine kako neko treba, odnosno ne treba da postupa ili, pak, kao granična egzistencijalna stanja kojima bi trebalo, odnosno ne bi trebalo težiti (Rokech, 1970 prema Budimir-Ninković, 2004). Njegova stanovišta o vrednostima tumači i Mrnjauš, koja razume da bi vrednosti mogle biti višestruki normativi koji određuju bihevioralnu sferu života, što obuhvata socijalne stavove i delovanja, poređenje sebe i drugih, moralno rasuđivanje o sebi i drugima... Bile bi to kognitivne predstave kako ličnih potreba, tako i socijalnih i institucionalnih zahteva, pa se smatraju proizvodom sadejstva socijalnih i individualnih psiholoških snaga (Rokeach, 1973 prema Mrnjauš, 2008).

Neka od određenja ovog pojma obuhvataju tumačenje vrednosti kao kognitivne, emocionalne i bihevioralne determinante, a uključuju i mogućnosti da se zauzme

određeni stav, te da se životnom stilu pojedinca ili grupe da određeni smisao (Budi-mir-Ninković, 2004). Nalazimo, takođe, da vrednosti predstavljaju jednu od bazičnih odrednica života pojedinca, da su deo društvene strukture, kulture i svakodnevnog života. Determinišu svako selektivno delovanje i individualno i grupno su uslovljene i uvek su na neki način uokvirene. Čine „skup opštih uverenja, mišljenja i stavova o tome šta je ispravno, dobro ili poželjno, a što se formira i usvaja kroz proces socijalizacije” (Koković, 2005: 122).

Kao što se različito mogu definisati, vrednosti se mogu različito i klasifikovati, a Jovan Đorđević je, analizirajući kategorizacije vrednosti različitih autora, dao svoj predlog za podelu vrednosti u četiri kategorije (Đorđević, 1997: 25): *vrednosti univerzalnog značaja* (pravičnost, sloboda, humanost, hrabrost, istinoljubivost, ekološki sklad), *vrednosti značajne za društvenu zajednicu* (odgovornost, poštovanje zakona i reda, društvena angažovanost), *vrednosti koje ukazuju na odnose prema drugima* (altruizam, solidarnost, kooperativnost, tolerantnost, poštenje) i *vrednosti koje se odnose na razvoj pojedinca* (integritet, pozitivan odnos prema radu, stvaralaštvo, samokontrola, skromnost i preduzimljivost).

Analiza koncepta socijalne inkluzije

Socijalna inkluzija odnosi se na pružanje ravnopravnosti i jednakosti za život, a omogućava svim pojedincima da participiraju u socijalnom, ekonomskom i kulturnom segmentu života, odlučivanju i doprinosu zajednici (Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije, 2019). Drugim rečima, kažemo da bi cilj socijalne inkluzije bio obezbeđivanje ravnopravnosti svim članovima društva, što se smatra jednakim pravom svih (Socijalna uključenost u Bosni i Hercegovini, Nacionalni izvještaj o humanom razvoju za 2020. godinu). Definicija socijalne uključenosti, koja se bazira na *Deklaraciji o ljudskim pravima*, akcenat stavlja na procesualnost i ističe da se pojedincima izloženim većem riziku od isključivanja pruža mogućnost da se integrišu u ekonomski, društveni i kulturni život zajednice u kojoj žive, te da uživaju prava na isti životni standard društva, što im omogućava uključenost u odlučivanje o stvarima koje se tiču ostvarivanja njihovih prava, te njihovih života (Joint report on social inclusion, 2004). Dakle, socijalna inkluzija usmerena je na jednakost i ravnopravnost u ostvarivanju ljudskih prava, uključivanju u svaki vid društvenog života i funkcionisanja. Ipak u naučno-istraživačkoj literaturi češće se nailazi na pojam socijalne isključenosti, koja je značajan problem koji postoji na globalnom nivou. Socijalna isključenost pojedinaca ili čitavih društvenih grupa predstavlja veliki izazov savremenog društva (Leuter i sar., 2014; Zubac, 2020) i čini složen i višedimenzionalni proces (Jelić i Kolarević, 2016; Levitas et al., 2007; Sarkar & Pawreen, 2021; Yadav & Longchar, 2018). U naučnim okvirima, pojam socijalne isključenosti srećemo od nedavno (Babović, 2011; Trbanc, 1996). Ipak, za njegovu raniju upotrebu (koja se vezuje za javne politike), zaslužan je Rene Lenoar (Babović, 2011; Jelić i Kolarević,

2016; Silver, 1994; Škorić, 2016; Zubac, 2020), koji je radeći kao francuski državni sekretar za socijalnu akciju zaključio da određene grupe nisu uključene u sistem socijalnog osiguranja, te ih je nazvao isključenima. Ovoj grupi mahom su pripadali pojedinci s različitim mentalnim ili fizičkim invaliditetima, zavisnici i delinkventi, zlostavljana deca, samohrani roditelji, porodice koje imaju višestruke probleme (Babović, 2011; Silver, 1994), siromašni, stari, te pojedinci sa suicidalnim tendencijama (Silver, 1994; Zubac, 2020). Pojam se vremenom menjao i proširivao, pa se kasnije vezuje i za ekonomske probleme, ali i rano napuštanje školovanja, dugoročnu nezaposlenost, deprivaciju migranata (Babović, 2011).

Socijalna isključenost može se definisati kao „proces u kojem se pojedinci ili grupe isključuju iz mogućnosti, prilika, prava koja proizilaze iz političkih, ekonomskih, socijalnih sfera, koja su im zagantovana uređenjem određenog društva” (Zubac, 2020: 316). Predstavlja proces marginalizacije pojedinaca ili grupa (Jelić i Kolarević, 2016; Joint report on social inclusion, 2004), onemogućavanje potpunog uključivanja u društvo usled stanja poput siromaštva, diskriminacije, nedostatka kompetencija ili mogućnosti za permanentno obrazovanje (Joint report on social inclusion, 2004), što ih dovodi u poziciju smanjenih mogućnosti zapošljavanja i obrazovanja, ali i uključivanja u zajednicu i socijalnu mrežu (Joint report on social inclusion, 2004; Yadav & Longchar, 2018). Položaj ovih pojedinaca ili grupa je takav da su im uskraćena osnovna ljudska prava (Jelić i Kolarević, 2016), resursi i usluge učešća u aktivnostima i odnosima dostupnim ostalima u zajednici, što narušava koheziju i jednakost u čitavom društvu, ali i kvalitet života pojedinca (Levitas et al., 2007).

Kako navode neki autori (Babović, 2011; Babović i sar., 2012), socijalna isključenost može se posmatrati kroz tri bazične dimenzije: *ekonomsku* (isključenost iz podele ekonomskih resursa ili s tržišta rada, neadekvatnost smeštaja, neposredovanje sredstava poput bankovnog računa ili mobilnog telefona), *političku* (isključenost iz političkih procesa, poput izbora, protesta) i *društvenu* (snižen nivo komunikacije i interakcije s drugima, isključenost ili smanjena uključenost u aktivan život zajednice, ograničen pristup obrazovanju, kao i zdravstvenoj i socijalnoj zaštiti).

Ako posmatramo odakle bi socijalna isključenost mogla da proističe, mogli bismo da uočimo četiri grupe izvorišta. Najpre se izdvaja široko rasprostranjena društvena nejednakost, koja se najčešće bazira na rasnim, nacionalnim ili etničkim obeležjima, pri čemu dolazi do različitog nivoa isključenosti iz društvenog života u odnosu na pomenuta obeležja. Slabo razvijena geografska područja često sama mogu biti uzročnik socijalne izopštenosti, a osim toga uočavaju se i životne okolnosti pojedinaca, u koje možemo svrstati prisustvo bolesti ili invaliditeta, jednoroditeljske porodice, ali i takozvane životne faze koje dovode pojedinca u poziciju podložniju isključivanju iz socijalne mreže i života, kao što su mladost ili starost. Naposljetku, sama dinamika socijalnih promena dovodi do sve učestalijih stvaranja razlika u društvu, što se posebno uočava u svetlu globalizacijskih tokova, kada se, na neki način, izopštavaju svi oni koji ne odgovaraju potrebama savremenog društva (Šporer, 2004).

Pedagoška dimenzija socijalne inkluzije

U proučavanju socijalne inkluzije, istraživačka literatura često upućuje na probleme ekonomske prirode, materijalne deprivacije, nedostupnosti tržišta rada, isključenosti iz sistema zdravstvene zaštite i sistema obrazovanja (Babović i sar., 2012), nedovoljnog ostvarivanja građanskih i političkih prava, lošeg kvaliteta životnog okruženja i uslova života (Levitas et al., 2007), kao i siromaštva kao pojma koji se stavlja uz, a često i izjednačava s pojmom socijalno uključivanje (Babović i sar., 2012; Slijepčević, 2016; Zubac, 2020), ili, ukratko rečeno, onemogućeno ili nepotpuno ostvarivanje određenih ljudskih prava.

U našem fokusu se ipak nalazi nematerijalni aspekt socijalne inkluzije, koji bi uključivao nedostupnost obrazovanja, socijalnih kontakata i drugih socijalnih komponenti značajnih za psihički razvoj pojedinca, njegovo vaspitanje i blagostanje. Ako bismo površno posmatrali socijalnu inkluziju s pedagoškog aspekta, mogli bismo reći da je obrazovanje jedan od značajnijih mehanizama uključivanja pojedinaca u zajednicu, jer se smatra da obrazovni proces dovodi do smanjenja nezaposlenosti zbog veće prohodnosti na tržištu rada, čime se povećavaju materijalna i novčana sredstva, poboljšavaju se egzistencijalni uslovi i smanjuje siromaštvo, te unapređuje integracija u društvo i poboljšava društvena kohezija (Slijepčević, 2016). S obzirom na to da je ovo i dalje fokusirano na društveni (čak sociološki) kontekst, treba pomenuti i samo inkluzivno obrazovanje i značajne prednosti koje ono ima za pojedince.

Inkluziju u obrazovnom kontekstu treba razumeti kao jednak pristup obrazovanju svoj deci, a inkluzivno obrazovanje kao obrazovanje zasnovano na principu poštovanja ljudskih, pre svega dečjih prava u skladu sa *Konvencijom o pravima deteta*. Ovakav pristup zahteva da se kreiraju sistemi škola i obrazovanja koji će odgovarati individualnim potrebama svakog deteta, kao i uklanjanje svih prepreka u sprovođenju inkluzivne nastave (Cvetko i sar., 2000; Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova, 2013; Miles, 2007; Muškinja, 2011; Vican i Karamatić Brčić, 2013). Svako dete ima specifične potrebe, interese i karakteristike, pa bi zbog toga pravo na obrazovanje trebalo da se odnosi na dizajniranje sistema vaspitanja i obrazovanja i takvih obrazovnih programa koji te specifičnosti uzimaju u obzir. Zato se može reći da je koncept inkluzije nastao iz potrebe da se među pojedincima otkloni bilo kakav oblik segregacije (Imširagić, 2011).

Osim što nas zakonski dokumenti (*Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima*, *Konvencija o pravima deteta*, *Svetska deklaracija o obrazovanju za sve* itd.) obavezuju da čitav obrazovni sistem temeljimo na inkluziji (Maksimović, 2017), iz prethodno navedenog možemo videti da je suština inkluzije uzeti u obzir individuu, pojedinca, njegovu jedinstvenost, mogućnosti, sposobnosti, težnje, želje, aspiracije... Ističemo znatno važnijim suštinsko uvažavanje individualnosti pojedinca nego samo formalno uključivanje na koje nas obavezuju zakonski okviri. To omogućava da se svako oseća dobro, da voli i uvažava sebe, da želi i može da napreduje, da neguje i razvija svoje kapacitete i ostvaruje svoj pun potencijal, što je značajno, pre svega, za samog pojedin-

ca, ali i za društvo u celini. Ovako postavljen cilj inkluzije u obrazovanju (samim tim i u socijalnom okruženju) je ono što usmerava na razvoj suštinskih inkluzivnih vrednosti u društvu, što smatramo preduslovom za razvoj i održivost inkluzivnog pristupa svakodnevnom životu. U skladu sa tim, možemo konstatovati i da obrazovno-vaspitni sistem „u izvesnom smislu predstavlja stožer u prenošenju i utemeljenju vrednosti koje društvo zastupa, na naraštaje koji se obrazuju i pripremaju za aktivno učešće u zajednici kojoj pripadaju” (Autor, 2020: 160).

Interkulturalnost kao praksa socijalnog uključivanja

Usled brojnih društvenih promena i snažnih globalizacijskih tokova, danas je sve učestaliji život u multikulturalnom društvu, gde dolazi do suživota pripadnika različitih kultura na istom prostoru (Hercigonja, 2017), čija je interakcija u tim okolnostima neizbežna, posebno s obzirom na rasprostranjenost globalnih kontakata i sve učestalije migracije (Mrnjajus, 2013; Ninčević, 2009). Ipak, sama raznolikost kultura i njihov suživot ne podrazumevaju i poštovanje, razumevanje i uvažavanje drugih kultura, pa je sve veći akcenat na konceptu interkulturalnosti, gde se odlazi mnogo dalje od tolerancije na kulturnu različitost (Hercigonja, 2017). Multikulturalnost kao bazična pojava (a uz to i interkulturalnost) može se posmatrati s aspekta promovisanja različitosti kao izdvojene vrednosti ili, pak, kao slobodu u odlučivanju i mišljenju (Ninčević, 2009). Ovo daje jaku potporu socijalnom uključivanju, s obzirom na promovisanje različitosti kao centralnog okidača isključenosti iz društva i potrebe za inkluzivnim pristupom.

Interkulturalnost uključuje sposobnost da se iskusi drugačije od kulture kojoj pojedinac pripada, da se pobudi zainteresovanost i otvorenost za drugačije, te empatičnost i osvešćenost o drugačijem, a zahteva od pripadnika multikulturalnog društva da poseduju znanja o drugim kulturama, otvorenost i poštovanje prema njima, kritički pristup promišljanju o „svom” i „tuđem” (Byram et al., 2009, prema Mrnjajus i sar., 2013). Akcenat je na odnosu i interakciji, koja obuhvata upravo interesovanje, prihvatanje i poštovanje. Osim toga, interkulturalnost i uz to interkulturalno učenje i obrazovanje kao srodni pojmovi, uče nas kako da živimo u svetu različitosti, odnosno da uvažavamo različitost u svim oblastima života čime se promovišu demokratija, ravnopravnost i jednakost u ljudskim pravima (Grupa MOST, 2007). Interkulturalnost obuhvata i učenje o zajedništvu, solidarnosti i nenasilnom rešavanju sukoba, a smanjuju se stereotipi, predrasude, diskriminacija, etnocentrizam, nacionalizam (Bedeković i Zrilić, 2014), što se može smatrati bazom socijalne inkluzije. Kako navode Nikolić i Cvijanović (2017), u osnovi interkulturalnog obrazovanja leži ideja da se demokratija i poštovanje ljudskih prava odnose na sve ljude na svetu.

Interkulturalnost inicira promišljanje o razlikama raznorodnog osnova (etničkog, kulturnog i drugih), iskorenjivanju predrasuda, jednakim obrazovnim mogućnostima, toleranciji prema starijima, razlikama u veroispovesti, mišljenju, seksualnom opredeljenju, stavovima (Bosnić Đurić i sar., 2021)... To podrazumeva shvatanje dru-

gih i interakciju s njima (Bosnić Đurić i sar., 2021; Centar za istraživanje etniciteta, 2019). Na osnovu navedenog možemo zaključiti da nas interkulturalnost, kao životni pristup savremenog društva, uči bazičnim inkluzivnim vrednostima kao što su poštovanje i uvažavanje različitosti, demokratija, empatičnost, zajedništvo, solidarnost, sloboda izražavanja sebe...

Vrednosna dimenzija socijalne inkluzije

Vrednosti kao standardi, ciljevi, ideali, stavovi koji leže u osnovi ponašanja pojedinaca i utiču na društvo u celini, vezuju se i za koncept socijalne inkluzije, a suštinsko je pitanje u čemu se ta veza ogleda. Odnos o kome govorimo može se posmatrati kao jednodimenzionalan, gde bi vrednosti bile pokretač socijalnog uključivanja ili bi socijalno uključivanje bilo atmosfera pogodna za razvoj vrednosti. Moguće ga je, pak, posmatrati i kao višedimenzionalan, čak cikličan odnos, kada vrednosti iniciraju socijalnu inkluziju i istovremeno proizilaze i razvijaju se iz nje. U tekstu analizirana istraživačka literatura ne daje konkretan i jednostran odgovor na postavljeno pitanje, ali upućuje na vrednosti koje se vezuju za socijalnu inkluziju, kao što su ravnopravnost, jednakost, dobrobit drugih, participacija, integracija, tolerancija, empatija, uvažavanje različitosti i individualnosti, sloboda, zajedništvo, prihvatanje, poštovanje, nenasilnost, demokratičnost, kao i borba protiv diskriminacije, predrasuda, segregacije...

Društveni odnosi, čiji je jedan od segmenata upravo društvena inkluzija, bitna su komponenta društvenog života pojedinca jer utiču na formiranje slike o sebi, uvežbavanje socijalnih veština i kompetencija, razvijanje veština saradnje, pomaganja drugima, prihvatanja drugih, deljenja (Mikanović i Popović, 2021). Drugačije rečeno, kroz interakciju sa socijalnom sredinom, pojedinci mogu da razvijaju sebe, ali i vrednosti koje podstiču pozitivan odnos sa zajednicom, te otvorenost za uključivanje svih u društvo. Osim toga, kada je reč o vrednostima, interesovanje različitih istraživača za njihovo proučavanje može proisteći iz njihovog doprinosa u tumačenju pojava u društvu i delovanja pojedinaca, i posebno u njihovoj prediktivnoj moći (Joksimović i Janjetović, 2008). Ovde se, dakle, može pronaći bazična veza između socijalne inkluzije i vrednosti.

Osim toga, značajno je osvrnuti se i na zakonsku bazu inkluzije. Naime, brojni dokumenti koji uređuju društveno funkcionisanje, na međunarodnom, a onda i na državnom nivou, baziraju se na poštovanju i negovanju određenih društvenih vrednosti. Pre svega, *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* iz 1948. godine, pored dostupnosti uključivanja u kulturni život, obrazovanje i zdravstveni sistem, obavezuje na tretman svakog pojedinca kao slobodnog i jednakog u pravima, bez razlikovanja po bilo kom osnovu, uz zaštitu od svake vrste diskriminacije (Universal Declaration of Human Rights, 1948). Pored toga, *Svetska deklaracija o obrazovanju za sve* naglašava da svi imaju pravo da koriste obrazovne mogućnosti kako bi razvili svoje pune kapacitete, razvijali se i živeli dostojanstveno, a osim toga, obrazovanje im pomaže da poštuju

svoju kulturu, rade na socijalnoj pravdi, štite životnu sredinu, razvijaju toleranciju, da poštuju opšte humanističke vrednosti i ljudska prava, neguju moralne vrednosti (World Declaration on Education for All, 1990)...

Na osnovu analize svega izloženog u članku, možemo konstatovati da se odnos vrednosti i socijalne inkluzije ne može posmatrati jednodimenzionalno, već isključivo iz višedimenzionalne i ciklične perspektive. Da bi se inkluzivni pristup u društvu razvio i utemeljio, da bi se sprovodio na pravi način i prevazišao nivo formalnosti, neophodno je da društvo u temelju gaji opšteljudske i inkluzivne vrednosti, što podrazumeva da ih i pojedinci kao članovi tog društva poseduju, neguju i „žive”. Ovako posmatrane, vrednosti bi se mogle smatrati jednim od bazičnih preduslova i pokretača socijalne inkluzije. Pored toga, ako se uključivanje u društvo adekvatno realizuje, ako svi članovi zajednice teže uključivanju svih oko sebe, ako teže jednakosti na svim poljima, ako poštuju i vrednuju sve oko sebe, društvo je na putu prevazilaženja diskriminacije i segregacije, širenja tolerancije, ravnopravnosti, poštovanja, čime se neguju i razvijaju ove, ali i brojne druge vrednosti, koje održivom čine pre svega socijalnu inkluziju, ali i blagostanje i razvoj društva u celini, kao i pojedinaca koji ga čine i osećaju se dobro, prihvaćeno i ostvarenih potencijala u društvu kome pripadaju.

Zaključak

Teorijska promišljanja o vrednostima pokazuju dihotomiju u shvatanjima autora koji su izneli svoje perspektive o tumačenju ovog pojma, te da univerzalna definicija ne postoji, što ukazuje na kompleksnost samog pojma. Ono što je sigurno, jeste da je priroda ovog pojma interdisciplinarna, jer se vezuje za ekonomiju, filozofiju, antropologiju i druge društvene nauke, uključujući i pedagogiju. Vrednosti se tumače kao osobine, sposobnosti, stavovi, naklonosti, verovanja, osećanja, obaveze, principi, težnje, orijentacije, sudove, koji se odražavaju na ponašajnu sferu čovekovog života. Istraživačka literatura upućuje na činjenicu da se vrednosti često ne mogu tumačiti izolovano od društva, što potkrepljuje potrebu tumačenja vrednosti u kontekstu društvene inkluzije. Različite klasifikacije ističu brojne vrednosti, među kojima su sloboda, jednakost, samopoštovanje, osećaj pripadnosti, učtivost, poštovanje, iskrenost, odanost, humanost, altruizam, tolerantnost... Tumačenja socijalne inkluzije svedoče o povezanosti s pomenutim vrednostima, a ovom radom nastojali smo da bliže analiziramo u čemu se ta veza ogleda.

Kako sami zakonski okviri, na čelu s *Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima*, obavezuju društvo na jednakost, ravnopravnost i demokratiju i protive se svakom obliku diskriminacije, očekuje se da se društvo temelji upravo na tim vrednostima i da pojedinci svoje ponašanje i interakcije usmeravaju istim. Ovo znači da bi svako društvo u osnovi trebalo da bude inkluzivno i otvoreno za sve, odnosno, da počiva na određenim vrednostima. To implicira da društvo razvijenih vrednosti obezbeđuje uključivanje svim pojedincima koji ga čine. Osim toga, savremeno društvo sve je više interkulturalno društvo, koje obezbeđuje zajedništvo, toleranciju, razumevanje

i poštovanje drugih i drugačijih od sebe, što ponovo dovodi do povećane tolerancije, uključenosti različitih u društvo i jednakosti, kao i smanjenja diskriminacije. Ovako postavljena teza upućuje na to da bi se vrednosti mogle posmatrati kao pokretač i preduslov socijalne inkluzije. Dalje, inkluzivno društvo širiće inkluzivne vrednosti, produbljiće opšteljudske vrednosti i postavljaće temelje za sopstveni razvoj i razvoj svojih članova u inkluzivnim okvirima. Povećavaju se šanse da se na vrednosnim temeljima vaspitavaju pojedinci, uređuju društvene institucije i obrazovni sistem i da se osiguravaju dugoročni efekti. Ova, pak, teza implicira na to da inkluzivna zajednica omogućava razvoj, produbljivanje i širenje različitih vrednosti. Dakle, opšti zaključak ovog rada bio bi da je odnos vrednosti i socijalne inkluzije složen i višedimenzionalan, da se ne može posmatrati iz jedne perspektive, da su vrednosti istovremeno pokretačka snaga i siguran rezultat socijalnog uključivanja, da društvo treba da se temelji na vrednostima da bi bilo inkluzivno i da će inkluzivno društvo razvijati i širiti bazične ljudske vrednosti, pa se ovaj odnos može smatrati cikličnim, a ove dve kategorije, vrednosti i inkluzija – međuzavisnim.

VALUES: AN INITIATOR OR A RESULT OF SOCIAL INCLUSION?

Summary

Social inclusion, as a continuous and complex social process, implies that society adopts a stance to ensure equality and fairness for all its members and to eliminate every form of discrimination. Furthermore, it connects to many other values, such as empathy, cooperation, community, and respect for differences. Modern society is heavily influenced by globalization, which has a dual impact on values and the value system—on the one hand, it promotes inclusive values, while on the other, it brings significant changes to this field and leads to the spread of global values, which are subject to numerous negative influences. In this paper, we begin by analyzing theoretical propositions about values and various classifications of values. Next, we examine social inclusion and exclusion, reflecting on the pedagogical dimension of social inclusion and interculturality as a parallel process to social inclusion. This paper aims to explore the connection between social inclusion and values, which form the basis of behavior and interactions between individuals and society. The final section examines this relationship, questioning whether values serve as the initiators or the outcomes of social inclusion. We conclude that the relationship is multidimensional and complex, with values not only driving inclusivity in society but also evolving and deepening through the process.

Key words: values, social inclusion, social exclusion, interculturality, inclusive values

Literatura

- Babović, M. (Ur.) (2011). *Socijalno uključivanje: koncepti, stanje, politike*. Beograd: SeConS – grupa za razvojnu inicijativu, Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu. <https://jugovic.fasper.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2016/10/Socijalno-uklju%C4%8Divanje-koncepti-stanje-politike.pdf>
- Babović, M., Vuković, O., Cvejić, S. i Vuković, D. (2012). *Socijalno uključivanje na lokalnom nivou*. Beograd: SeConS – Grupa za razvojnu inicijativu. <https://secons.net/wp-content/uploads/2022/01/22-Socijalno-ukljucivanje-na-lokalnom-nivou.pdf>
- Bedeković, V. i Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadentaria*, 9(1), 111-122. <http://dx.doi.org/10.15291/magistra.714>
- Bojović, Ž. (2022). *Opšta pedagogija*. Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu.
- Bosnić Đurić, A., Đurić, M. i Tomašević, T. (2021). *Isto i različito: kratki vodič kroz interkulturalno obrazovanje*. Beograd: Evropski pokret u Srbiji. https://www.emins.org/wp-content/uploads/2021/03/ISTO-I-RAZLI%C4%8CITO-Kratki-vodi%C4%8D-kroz-interkulturalno-obazovanje_FINAL1.pdf
- Budimir-Ninković, G. (2004). *Vrednosne orijentacije mladih i odraslih*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Centar za istraživanje etniciteta (2019). *Šta su prepreke interkulturalnosti u Srbiji?* Beograd: Centar za istraživanje etniciteta. <https://ercbgd.org.rs/wp-content/uploads/pdf/publikacije-naslovna/prepreke-interkulturalizmu.pdf>
- Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1(1), 24-28. <https://hrcak.srce.hr/20562>
- Dhakar, D. (2022). The Impact of Globalization on Human Rights. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 10(1), 749-755. <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2201532.pdf>
- Dimitrova-Radojičić, D. i Čičevska-Jovanova, N. (2013). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(Supplement), 164-172. <https://hrcak.srce.hr/110039>
- Dorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet, Sasvez pedagoških društava Jugoslavije.
- Dorđević, J. (2012). Talentovani učenici: vrednosti i moralno vaspitanje. U G. Gokov (Ur.), *Daroviti i moralnost*, 17(str. 276-290). <https://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/17%20Okrugli%20sto/21%20DjordevicJ.pdf>
- Grupa MOST (2007). *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo. <https://www.researchgate.net/publicati>

- on/283123055_Vodic_za_unapredjenje_interkulturalnog_obrazovanje#fullTextFileContent
- Halstead, M. (1996). Values and values education in schools. In M. Halstead, & M. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (3-14. str.). RoutledgeFalmer. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203973554/values-education-education-values-monica-taylor-mark-halstead?refId=20daf3c-36a1-405a-a532-2173ac81517a&context=ubx>
- Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme*, 1(4), 103-115. <https://hrcak.srce.hr/file/285399>
- Imširagić, A. (2012). Humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog sluha. *Život i škola*, LVIII(27), 94-102. <https://hrcak.srce.hr/83167>
- Jelić, S. i Kolarević, V. (2016). Fenomen socijalne isključenosti u periodu tranzicije u Srbiji. *Sociološki pregled*, L(2), 209-228. <https://doi.org/10.5937/soc-preg1602209J>
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identitydevelopments in adolescence and emerging adulthood. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 285-301). NewYork, NY: Springer Publishing Company. https://www.researchgate.net/publication/227063612_Globalization_and_Cultural_Identity
- Joint report on social inclusion* (2004). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. https://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf
- Joksimović, S. i Janjetović, D. (2008). Pojam o sebi i vrednosne orijentacije adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 288-305. <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2008/0579-64310802288J.pdf>
- Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost*, 11(3), 401-417. <https://hrcak.srce.hr/file/164212>
- Koković, D. (2005). *Pukotine kulture* (2. izmenjeno izd.). Novi Sad: Prometej.
- Leutar, I., Penava, T. i Marković, N. (2014). Uključenost osoba s invaliditetom u zajednicu. *Socijalne teme*, 89-114. <https://hrcak.srce.hr/file/261743>
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., ..., Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. Bristol: Department of sociology and school for social policy, Townsend centre for the international study od poverty and Bristol institute for public affairs, Univerity of Bristol. https://www.researchgate.net/publication/267222796_The_Multi-Dimensional_Analysis_of_Social_Exclusion
- Maksimović, J. (2017). *Inkluzija u obrazovanju – podrška deci sa smetnjama u razvoju*. Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu.
- Marić Jurišin, S. (2020). Učenje zasnovano na zajednici – važan segment treće misije univerziteta. U Klemenović, J. (Ur.), *Znanje i poverenje u visokom obrazovanju*

- (str.158-178). Novi Sad: Centar za podršku studentima Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu
- Mikanović, B. i Popović, K. (2021). Konstrukcija i provera skale socijalne uključenosti i isključenosti studenata. *Research in Pedagogy*, 11(2), 351-358. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102351M>
- Miles, S. (2007). *Škola za sve – uključivanje djece sa razvojnim teškoćama u obrazovanje* (J. Đorđević, prev.). Podgorica: Save The Children UK. (Originalni datum izdavanja: 2002). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Schools%20for%20All%20Serbian.pdf>
- Mladenović, U. i Knebl, J. (2000). Vrednosne orijentacije i preferencije životnih stilova adolescenata. *Psihologija*, 33(3-4), 435-454. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0048-5705/2000/0048-57050003435M.pdf>
- Mrnjajus, K. (2008). *Pedagoška promišljanja o vrijednostima*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Mrnjajus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugacijima”. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 309-325. <https://hrcak.srce.hr/file/191500>
- Mrnjajus, K., Rončević, N. i Ivošević, L. (2013). *[Inter]kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Munck, R. (2002). Globalization and Democracy: A New „Great Transformation”? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 581(1), 10-21. <http://dx.doi.org/10.1177/000271620258100103>
- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija – između želje i mogućnosti*. Novi Sad: Pokrajinski ombudsman Autonomne Pokrajine Vojvodine. https://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura_na_srpskom_jeziku/inkluzija_izmedju_zelje_i_mogucnosti_2011.pdf
- Nag, D. (2019). Globalization and Cultural Transformation: Concept and Perspectives. *Emerging Trends in Development Research*, 26(1-2), 13-19. https://www.academia.edu/45673533/Globalization_and_Cultural_Transformation_Concept_and_Perspectives
- Nikolić, S. i Cvijanović, G. (2017). Interkulturalno obrazovanje kao nova dimenzija školskog kurikulumu kroz implementaciju migranata u redovan školski sistem. *Pedagoška stvarnost*, 63(2), 93-106. <https://doi.org/10.19090/ps.2017.2.93-106>
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7(1), 59-84. <https://hrcak.srce.hr/file/60935>
- Pantić, D. (1981). *Vrednosne orijentacije mladih u Srbiji*. Beograd: Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije.
- Pedagoška enciklopedija 2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petrović, J. i Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji: U traganju za novim vrednostima. *Teme*, XXXVI(1), 47-66.

- Rot, N. i Havelka, N. (1973). *Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine*. Beograd: Institut za psihologiju, Institut društvenih nauka.
- Sarker, R., & Parween, S. (2021). Disability and exclusion: social, education and employment perspectives. *Bhutan journal of research & development*, 10(2), 29-47. <https://bjrd.rub.edu.bt/index.php/bjrd/article/view/95/43>
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: three paradigms. *International labour review*, 133(5-6), 531-578. https://www.researchgate.net/publication/247563087_Social_Exclusion_and_Social_Solidarity_Three_Paradigms
- Slijepčević, D. (2016). Obrazovanje kao mehanizam socijalnog uključivanja - Uloga obrazovanja u smanjivanju rizika od socijalne isključenosti -. *Sociološki diskurs*, 6(11), 81-96.
- Socijalna uključenost u Bosni i Hercegovini, Nacionalni izvještaj o humanom razvoju za 2020. godinu. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-11/Summary_NHDR_2020_BSC.pdf
- Steger, M. (2003). *Globalization: a Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press. https://www.academia.edu/7176061/Steger_Manfred_2003_Globalization_A_very_short_introduction
- Škorić, J. (2016). Socijalna isključenost i nejednakost u kontekstu globalizacije. *Kultura polisa*, XIII(29), 395-405. <https://kpolisa.com/index.php/kp/article/download/859/816/1717> <https://doisrpska.nub.rs/index.php/socioloskidiskurs/article/view/3875/3692>
- Šporer, Ž. (2004). Koncept društvene isključenosti. *Društvena istraživanja*, 13(1-2(69-70)), 171-193. <https://hrcak.srce.hr/file/24362>
- Tanović, A. (1972). *Vrijednost i vrednovanje: (prilog proučavanju aksiologije)*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije (2019). *10 godina (2009-2019)*. https://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2019/12/SIPRU_10_sr.pdf
- Trbanc, M. (1996). Social exclusion: the concept and data indicating exclusion in Slovenia. *Družboslovne razprave*, XII(22-23), 99-114. <https://www.sociološko-drustvo.si/wp-content/uploads/2021/10/dr22-23Trbanc.pdf>
- Universal Declaration of Human Rights* (1948). Adopted and proclaimed by the United Nations General Assembly resolution 217 A (III). <https://www.supremecourt.ge/files/upload-file/pdf/act3.pdf>
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, LIX(30), 48-65. <https://hrcak.srce.hr/131847>
- Vujčić, V. (1987). *Sistem vrijednosti i odgoja: idejni i vrijednosni aspekti razvoja i odgoja mladih*. Zagreb: Školska knjiga.

- World Declaration on Education for All* (1990). Adopted by the World Conference on Education for All, in Jomtien, Thailand. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- Yadav, M. K., & Longchar, S. (2018). Social exclusion and social inclusion: an overview. *International journal of science and research*, 7(1), 877-880. <https://www.ijsr.net/archive/v7i1/25121707.pdf>
- Zubac, J. (2020). Problem definisanja i operacionalizacije pojma socijalna inkluzija. *Kultura*, 166, 316-336. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0023-5164/2020/0023-51642066316Z.pdf>
- Životić, M. (1969). *Čovek i vrednosti*. Beograd: Prosveta.

PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Nadica Jovanović Simić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu

Vesela Milankov

Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

Jelena Kerkez¹

Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 06. 06. 2024.

Prihvaćen: 13. 09. 2024.

UDC: 81'23-053.4

DOI: 10.19090/ps.2024.2.153-164

Originalni naučni rad

PRAGMATSKE I KOMUNIKACIONE SPOSOBNOSTI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt

Na našim prostorima se najveći broj istraživanja bavi strukturalnim aspektima jezika i pragmatiskim sposobnostima kod dece tipične populacije. Pragmatika se smatra aspektom jezika koji se poslednji razvija i veoma je međuzavisna od ostalih aspekata jezika. Cilj istraživanja je da istaknemo razliku u pragmatiskim, komunikacionim sposobnostima i ostalim strukturalnim aspektima jezika u odnosu na pol i u odnosu na uzrast. Istraživanje je koncipirano kao studija preseka. Istraživanje je sprovedeno u predškolskoj ustanovi "Pčelica" u Sremskoj Mitrovici, a upitnici su bili distribuirani i putem društvenih mreža. Saglasnost za istraživanje dobijeno je od direktora predškolske ustanove u Sremskoj Mitrovici. Takođe, saglasnost za sprovođenje istraživanja dobijeno je i od Etičke komisije Medicinskog fakulteta u Novom Sadu. Uzorak je činilo 103 ispitanika. ANOVA testom testirane su uzrasne razlike u pragmatiskim sposobnostima i strukturalnim aspektima jezika. Rezultati pokazuju da postoje značajne uzrasne razlike, takve da u odnosu na strukturalne sposobnosti uočavamo razlike između sve tri grupe. Što su deca starija to pokazuju bolje rezultate kada su u pitanju strukturalni aspekti jezika. Kada su pragmatске sposobnosti u pitanju razlika je statistički značajna samo između dece od šest godina i mlađih grupa. Između dece od četiri i pet godina nisu uočene razlike u pragmatiskim sposobnostima. Što se tiče polnih razlika, dečaci su

¹ jelena.kerkez@mf.uns.ac.rs

ostvarili bolje rezultate i kada su u pitanju pragmatike i komunikacione sposobnosti i ostali strukturalni aspekti jezika, ali ta razlika nije bila statistički značajna.

Ključne reči: pragmatiko-jezičke sposobnosti, pragmatika, govor, deca predškolskog uzrasta, strukturalni aspekti jezika.

Uvod

Jezik predstavlja glavno sredstvo komunikacije. Svaki jezik ima jedinstvene simbole i pravila za kombinovanje tih simbola koji omogućavaju uspešnu komunikaciju. Kada govorimo o dimenzijama jezika, prema Drljan (2022) jezik ima tri dimenzije: formu, sadržaj i upotrebu. Forma jezika obuhvata formalne karakteristike jezika i sastoji se od fonologije, prozodije, morfologije i sintakse. Sadržaj jezika predstavlja značenje odnosno semantiku jezika. Upotreba jezika je jezička dimenzija koja predstavlja funkciju govora i to kako se govor koristi u određenom kontekstu. Upotreba jezika se drugačije može nazvati i pragmatikom. Ranija podela u lingvistici postavlja pragmatiku nasuprot sintakse i semantike, koje se odnose isključivo na odnose između lingvističkih oblika i pojmova, dok sa druge strane pragmatika obuhvata odnose između jezičkih oblika i upotrebe tih oblika (Ivašac i Gaćina, 2006). Pragmatika, gledano sa aspekta jezika, daje uvid u namere govornika, njegove pretpostavke, svrhe i ciljeve govornih aktivnosti. Sa aspekta upotrebe jezika u socijalnim interakcijama, pragmatika uključuje tri komunikacijske veštine. Ona uključuje upotrebu jezika za različite svrhe kao što su pozdravljanje, davanje informacija, zahtevanje, obećavanje, traženje informacija. Ona nam omogućava prilagođavanje jezika zahtevima situacije ili sagovornika (na drugačiji način se obraćamo detetu, a na drugačiji način odrasloj osobi). Takođe nam omogućava i poštovanje pravila konverzacije i pripovedanja, koje uključuje pričanje priče, prepričavanje knjige, filma, opisivanje dana, pojašnjavanje kod nespornizuma (Ivašac i Gaćina, 2006; Carril & Perez-Pereira, 2019). Pragmatike sposobnosti se posmatraju kao najkompleksniji aspekt jezika, budući da podrazumeva sinergiju na svim nivoima jezika, kao i interakciju između jezika i kognicije (Bisho, 2015).

Razvoj pragmatikog jezika počinje od preverbalnog preuzimanja uloge slušaoca i govornika što se okviro dešava oko osmog meseca i preverbalnih komunikacionih namera i protoreči oko dvanaestog meseca (Brojčin, Đorđević i Milačić-Vidojević, 2016). Deca iako još uvek nisu progovorila već tada šalju aktivno poruke drugim osobama i pokazuju znake namerne komunikacije (Cheung & Elliott, 2017). U istraživanjima je potvrđeno da deca već oko devetog meseca počinju da koriste svoje gestove i vokalizaciju kao pragmatike veštine (Bouchard et. al, 2020). Deca u tom periodu koriste veliki broj kombinacija neverbalnih znakova komunikacije poput kontakta očima sa osobom i mnoštvo naučenih gestova. Pragmatiki razvoj zapravo počinje od onog trenutka kada dete učestvuje u interakciji sa drugim ljudima. Dete uči kako da koristi jezik u različite svrhe i kako da zadovolji određene namere (Beuker,

2013). Smatra se da je ostvarivanje kontakta očima najjače sredstvo koje predstavlja prvi korak do uspostavljanja komunikacije kod ljudi. Istraživanja koja su se bavila proučavanjem pragmatikih sposobnosti kod dece uzrasta od osam do petnaest meseci, primećeno je da deca već u tom periodu komuniciraju u funkciji odbijanja, zahtevanja radnje, zahtevanja predmeta, komentarisanja predmeta, radnje i odgovaranja (Beuker, 2013; Cheung & Elliott, 2017).

Odnos pragmatikih sposobnosti sa drugim jezičkim sposobnostima naveo je pojedine autore na razmišljanje o tome da se deca sa razvojnim jezičkim poremećajem mogu podeliti na dve podgrupe: jednu sa izraženim pragmatikim deficitima i drugu sa predominantnim deficitima na nivou drugih strukturalnih aspekata jezika (Adams, 2001; Adams et. al, 2009). Osim toga, veoma je važno posmatrati pragmatike sposobnosti kroz prizmu ostalih strukturalnih aspekata jezika upravo zbog međudejstva navedenih aspekata jezika. Recimo, u istraživanju Pronina i saradnici (2023) su istaknuli rezultati da je prisutna pozitivna i jaka korelacija između pragmatikih sposobnosti i strukturalnih aspekata jezika. Slične nalaze vidimo i u radovima koji su pregledom literature isticali da je najveća povezanost pragmatikih sposobnosti i strukturalnih aspekata jezika (Matthews et. al, 2018). Osim jasne međuzavisnosti pragmatikih sposobnosti i ostalih strukturalnih aspekata jezika, pragmatike sposobnosti su ključan aspekt komunikacije. Upravo pragmatike sposobnosti se odnose na sposobnost da se jezik efikasno i na odgovarajući način koristi u različitim društvenim kontekstima. Podrazumeva razumevanje i korišćenje odgovarajućih društvenih normi, konvencija i očekivanja u vezi sa upotrebom jezika, kao i sposobnost tumačenja i reagovanja na društvene znakove i komunikativne namere drugih (Tarawneh, 2023).

Metodološki okvir

Cilj istraživanja

Cilj našeg istraživanja je da istaknemo razliku u pragmatikim, komunikacionim sposobnostima i ostalim strukturalnim aspektima jezika u odnosu na pol i u odnosu na uzrast (4, 5, 6 godina).

Mesto i vreme istraživanja

Istraživanje je koncipirano kao studija preseka. Ispitivanje je sprovedeno u predškolskoj ustanovi "Pčelica" u Sremskoj Mitrovici tokom 2023. godine, a upitnici su distribuirani i putem društvenih mreža. Saglasnost za istraživanje dobijeno je od direktora predškolske ustanove u Sremskoj Mitrovici. Takođe saglasnost za sprovođenje istraživanja dobijeno je i od Etičke komisije Medicinskog fakulteta u Novom Sadu. Roditelji ili staratelji su popunjavali upitnik, nakon što su prethodno informisani o načinu i svrsi istraživanja, a potrebno je bilo i da daju pismenu saglasnost.

Uzorak istraživanja

Uzorak je činilo 103 ispitanika. Od toga 55 dečaka i 48 devojčica. Deca su bila uzrasta 4 godine (33 dece), 5 godina (40 dece) i 6 godina (30 dece). Najveći broj dece, njih 87, bio je iz gradske sredine, 16 dece bilo je iz ruralne sredine. Kriterijumi za uključivanje u istraživanje su bili da su deca prosečnih intelektualnih sposobnosti, da nemaju teže motoričke i neurološke poremećaje i oboljenja, kao i da imaju potpisanu saglasnost roditelja za učestvovanje u istraživanju.

Instrumenti istraživanja

Instrument koji je korišćen je Komunikaciona ček lista (CCC-2), za koji je dobijena saglasnost za korišćenje. Ček lista se sastoji od deset skala i svaka sadrži po sedam ajtema. Prve četiri skale (Govor, Sintaksa, Semantika, Koherencija) se koriste za procenu strukturalnih aspekata jezika (različiti aspekti jezičke strukture, rečnika i diskursa). Sledeće četiri skale služe za procenu pragmatških sposobnosti (Neadekvatna inicijacija, Stereotipan govor, Korišćenje konteksta i Neverbalna komunikacija). Poslednje dve skale služe za procenu recipročnih socijalnih interakcija i neobičnih interesovanja. U svakoj skali pet ajtema opisuju eventualne poremećaje u komunikaciji, dok se preostala dva ajtema odnose na komunikacione sposobnosti.

Statistička obrada podataka

Za unos i obradu podataka korišćen je programski paket SPSS 22.0. 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 korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije, T test i ANOVA.

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).

Rezultati istraživanja

U ovom istraživanju bavili smo se ispitivanjem strukturalnih aspekata jezika kod dece predškolskog uzrasta, njihovim pragmatškim i komunikacionim sposobnostima, kao i povezanošću navedenih sposobnosti u odnosu na pol i u odnosu na uzrast.

Opis uzorka socio-demografske karakteristike

Tabela 1
Socio-demografske karakteristike ispitivanog uzorka

Varijable	Deskripcija uzorka	Istraživačka grupa	
		N	%
Pol	Dečaci	55	53,4
	Devojčice	48	46,6
Uzrast	4 godine	33	32,0
	5 godina	40	38,8
	6 godina	30	29,1
Mesto boravka	Grad	87	84,5
	Selo	16	15,5
Obrazovanje roditelja	Visoko	24	23,3
	Srednje	78	75,7
	Zanat	1	1,0
Bračni status roditelja	U braku	82	79,6
	Vanbračna zajednica	14	13,6
	Razvedeni	7	6,8

Uzorak je činilo 103 ispitanika. Nešto veći procenat uzorka čine dečaci (53,4%). U uzorku je svoj deci maternji jezik bio srpski. Najveći procenat dece ima pet godina (38.8%), potom četiri (32%), a najmanje je dece sa 6 godina (29.2%). Sva deca povezuju reči u rečenice. 84.5% dece je iz grada, a najveći procenat majki ima srednje obrazovanje (75.7%), potom visoko (23.3%), a jedna majka ima završen zanat. Ukoliko obratimo pažnju na bračni status roditelja, najveći broj roditelja dece iz uzorka je u bračnoj zajednici (82), potom u vanbračnoj zajednici (14), dok je sedmero dece iz porodica sa razvedenim roditeljima.

U tabeli 2 prikazana je deskriptivna statistika za percentilni rang strukturalnih kompetencija i pragmatikih sposobnosti dece, kao i za opšti skor komunikacionih sposobnosti.

Tabela 2

Deskripcija vrednosti na varijablama

Varijable	N	Min	Max	M	SD
Strukturalni aspekti jezika	103	4	49	14,95	9,48
Pragmatske kompetencije	103	0	58	16,76	10,31
Komunikacione sposobnosti	103	10	26	7,16	5,01

U sledećem koraku analizirali smo polne i uzrasne razlike u strukturalnim aspektima jezika, pragmatiskim i komunikacionim sposobnostima dece. T testom za nezavisne uzorke testirane su polne razlike. Rezultati pokazuju da iako dečaci postižu nešto više skorove u strukturalnim aspektima jezika, pragmatiskim i komunikacionim sposobnostima predškolaca nema statistički značajnih razlika.

Tabela 3

Polne razlike u strukturalnim aspektima jezika i pragmatiskim sposobnostima dece

Varijable	Grupa	M	SD	T	df	p-nivo
Strukturalni aspekti jezika	Dečak	13,82	8,49	-1,30	101	0,19
	Devojčica	16,25	10,44			
Pragmatske sposobnosti	Dečak	15,42	8,99	-1,44	99	0,15
	Devojčica	18,37	11,58			
Komunikacione sposobnosti	Dečak	6,35	3,74	-1,77	101	0,08
	Devojčica	8,08	6,07			

ANOVA testom testirane su uzrasne razlike u pragmatiskim sposobnostima i strukturalnim aspektima jezika. Rezultati pokazuju da postoje značajne uzrasne razlike, takve da u odnosu na strukturalne sposobnosti uočavamo razlike između sve tri grupe gde što su deca starija to imaju bolje strukturalne aspekte jezika. Kada su pragmatске sposobnosti u pitanju razlika je statistički značajna samo između dece od šest godina i mlađih grupa. Između dece od četiri i pet godina nisu uočene razlike u pragmatiskim sposobnostima. Kod komunikacionih sposobnosti uočavamo razlike između sve tri grupe gde što su deca starija to imaju bolje komunikacione sposobnosti.

Tabela 4

Uzrasne razlike u strukturalnim aspektima jezika, pragmatiskim sposobnostima i komunikacionim sposobnostima dece

Varijabla	Grupa	M	SD	F	df	p-nivo
Strukturalni aspekti	4 god.	14,66	9,16	3,23	100	0,000
	5 god.	17,23	10,89			
	6 god.	11,62	6,78			
Pragmatske sposobnosti	4 god.	16,50	10,04	1,59	100	0,006
	5 god.	18,75	11,71			
	6 god.	14,31	8,04			
Komunikacione sposobnosti	4 god.	7,09	4,66	2,55	100	0,008
	5 god.	8,28	6,50			
	6 god.	5,59	3,65			

Diskusija

Poremećaji pragmatiskih sposobnosti predstavljaju široku lepezu poremećaja i mogu imati uticaja na različite aspekte govorno jezičkog funkcionisanja i neverbalnog komunikativnog ponašanja, sa individualnim varijacijama u težini ispoljavanja poremećaja. Poznato je koliko je važno da su pragmatске sposobnosti, kao i strukturalni aspekti jezika razvijeni pre polaska u školu kako bi proces opismenjavanja bio neometan (Abedi & Lord, 2001; Purpura & Reid, 2016; Gözüm & Aktulun, 2021; Pham et al, 2022). Takođe, osim opismenjavanja, pragmatске i komunikacione sposobnosti uz ostale jezičke sposobnosti čine osnovu za socijalne interakcije koje dete ostvaruje sa vršnjacima. (De Stefani & De Marco, 2019).

U radu su upoređeni strukturalni aspekti jezika i pragmatске i komunikacione sposobnosti u odnosu na pol. Rezultati pokazuju da dečaci postižu nešto više skorove u strukturalnim aspektima jezika, pragmatiskim i komunikacionim sposobnostima predškolaca, mada te razlike nisu statistički značajne. Ovakvi rezultati jesu pomalo neočekivani, s obzirom na to da se sve češće u literaturi susrećemo sa dominantnošću devojčica u odnosu na dečake kada su u pitanju govorno-jezičke sposobnosti. Razlog zbog kog su u našem istraživanju ipak dečaci pokazali blagu prednost u odnosu na devojčice može biti veći broj dečaka u odnosu na devojčice u našem uzorku. Ukoliko obratimo pažnju na druga dostupna istraživanja, primetićemo upravo ono što smo prethodno pomenuli. Uglavnom su istraživanja isticala bolja postignuća devojčica u odnosu na dečake. U istraživanju Urm i Tulviste (2016) je ispitivan povezanost između obima rečnika kod dece i pola. U ovom istraživanju, rezultati pokazuju da devojčice imaju veći rečnik od dečaka. Istraživanje autorki Kovačević, Kraljević i Capanec (2007) koje je sprovedeno na našim prostorima pre više od jedne decenije takođe ističe

bolje jezičke sposobnosti devojčica u odnosu na dečake. Golubović i Slavković (2018) su ispitivali roditelje dece i na taj način je procenjen receptivni i ekspresivni govor i u okviru njega pragmatske sposobnosti. U ovom istraživanju su takođe dobijeni rezultati koji su govorili u korist devojčica.

Osim polnih razlika, drugi cilj našeg istraživanja je bio da istaknemo razliku u pragmatskim, komunikacionim sposobnostima i ostalim strukturalnim aspektima jezika u odnosu na uzrast (4, 5 i 6 godina). U našem istraživanju je postojala statistički značajna razlika kada su u pitanju pragmatske sposobnosti kod dece na uzrastu od šest godina u odnosu na mlađi uzrast. Ovakvi rezultati mogu se objasniti činjenicom da kognitivni i pragmatički razvoj napreduju paralelno sa uzrastom. Sa uzrastom, dete i njegove kognitivne sposobnosti postaju sofisticiranije, tako da se proporcionalno unapređuju i njegove pragmatske sposobnosti, odražavajući međuzavisnost između kognitivnog sazrevanja i pragmatske kompetencije. Takođe, posle treće godine se javlja sve uspešnija razmena i komunikacija sa sredinom. Dok se i dalje razvija neverbalna komunikacija, dešava se mnogo intenzivniji razvoj govora, socijalne kognicije i pragmatike. Ovaj intenzivni razvoj govora, socijalne kognicije i pragmatike omogućava detetu razvoj imaginativne igre, apstraktnih ideja koje će olakšati formiranje kategorija i pojmova. Sve navedeno će detetu olakšati da se kasnije uključi u formalne aspekte obrazovanja i razvoj pismenosti (Bauca, 2012). Zbog svega pomenutog je važno da dete do polaska u školu ima razvijene sposobnosti koje su preduslovi za razvoj pismenosti te smo zbog toga izabrali ovaj segment predškolskog uzrasta. Uslovljenost i povezanost strukturalnih aspekata jezika i pragmatskih sposobnosti možemo jasno videti i kod razvoja govorno-jezičkih sposobnosti osoba sa intelektualnom ometenošću. U istraživanju autora Brojčin, Đorđević i Milačić-Vidojević (2016) su posmatrani učenici osnovne škole uzrasta od osam do trinaest godina sa lakom intelektualnom ometenošću. Rezultati govore u prilog našim rezultatima, odnosno ispitanici koji su bili stariji su imali bolja postignuća na testu pragmatskog jezika u odnosu na decu mlađeg uzrasta. Takođe, i rezultati istraživanja autora Blejn-Briera i saradnika (2014) su pokazali da sa porastom godina deca pokazuju bolje rezultate na testu koji procenjuje pragmatske sposobnosti. Još jednu potvrdu koja govori u prilog rezultatima našeg istraživanja možemo pronaći i u istraživanju Buđevac, Anđelković i Savić (2009). Autorka i koautorke su u radu, između ostalog, imale za cilj da dokažu da se razvoj komunikacionih sposobnosti u spontanoj interakciji javlja veoma rano i da se pragmatske sposobnosti ipak razvijaju na malo kasnijem uzrastu. Jedan od zaključaka ovog istraživanja jeste da se složenije pragmatske sposobnosti kod dece stabilizuju kasnije, odnosno tek na uzrastu od šest godina pa nadalje.

Zaključak

Važno je napomenuti koliko je značajno proučavati strukturalne aspekte jezika, pragmatske sposobnosti i komunikacione sposobnosti. Pre svega, kroz proučavanje

pomenutih sposobnosti zapravo detektujemo potencijalne simptome poremećaja koji će u školskom periodu remetiti proces usvajanja akademskih veština. Uzimajući u obzir koliko su pragmatske sposobnosti važne za celokupno funkcionisanje osobe i koliko razvijenost pragmatskih sposobnosti posebno dolazi do izražaja u školskom periodu, neophodno je isticati važnost ispitivanja i istraživanja pragmatskih sposobnosti u toku ranog detinjstva, makar u sličnoj meri u kojoj se istražuju ostali aspekti jezika. Razvoj pismenosti direktno utiče na razvoj govora i usvajanje jezičkog sistema, tako što povećava svest o jezičkoj strukturi i organizaciji. Usvajanjem čitanja i pisanja, krug komunikacije se znatno proširuje i samim tim se grade novi trajni izvori razvoja kako komunikacije, tako i pragmatskih sposobnosti koje se nakon šeste godine najintenzivnije razvijaju. Sve navedeno će detetu olakšati da se kasnije uključi u formalne aspekte obrazovanja i razvoj pismenosti.

Rezultati naše studije govore u prilog tome da sa uzrastom i razvoj pragmatskih sposobnosti dolazi do izražaja i da starija deca pokazuju bolje pragmatske sposobnosti u odnosu na mlađu decu. Ovakvi rezultati nam omogućavaju uvid u to da se pragmatske sposobnosti razvijaju uporedo sa strukturalnim aspektima jezika, ali da ipak zahtevaju razvijenost osnovnih aspekata jezika kako bi se uopšte razvijale. U istraživanjima koja su ispitavala decu sa intelektualnom ometenošću se najbolje uočava koliko se pragmatske sposobnosti oslanjaju na razvoj strukturalnih aspekata jezika.

Takođe, iako nema statističke značajnosti, dečaci su ostvarili bolje rezultate i u pragmatskim i komunikacionim sposobnostima kao i u ostalim strukturalnim aspektima jezika. Ove interesantne nalaze bi trebalo dodatno istražiti, naročito ukoliko obratimo pažnju na rezultate drugih istraživanja koja su istakla da su devojčice dominantnije u svim pomenutim domenima.

Svakako, važno je napomenuti da je potrebno i dalje sprovoditi istraživanja na ovu temu kako bismo što više toga saznali o pragmatskim sposobnostima i kako bismo što lakše detektovali poremećaje koji mogu potencijalno da utiču na detetov razvoj. Osim toga, nekako uvek zaboravljamo na ogroman uticaj koji imaju pragmatske sposobnosti na razvoj pismenosti i polazak u školu, a i više je nego jasno koliko je važno posvetiti pažnju i ovom aspektu jezika.

PRAGMATIC AND COMMUNICATION ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

In our region, the largest amount of research deals with structural aspects of language and pragmatic abilities in children of a typical population. Pragmatics is considered the last aspect of language to be developed and is highly interdependent with other aspects of language. The research aims to highlight the difference in prag-

atics, communication abilities, and other structural aspects of language in terms of gender and age. It was designed as a cross-sectional study and conducted in the preschool institution "Pčelica" in Sremska Mitrovica, while the questionnaires were also distributed through social networks. Consent for the research was obtained from the preschool director in Sremska Mitrovica as well as from the Ethics Committee of the Faculty of Medicine in Novi Sad. The sample consists of 103 respondents. ANOVA test was used to test age differences in pragmatic abilities and structural aspects of language. The results show significant difference in structural abilities depending on the age, leading to variance between all three groups. The older the children are, the better they perform when it comes to the structural aspects of language. When it comes to pragmatic abilities, the difference is statistically significant only between children aged six and younger groups. No differences in pragmatic abilities were observed between four- and five-year-old children. As for gender differences, boys achieved better results when it comes to pragmatic and communicative abilities and other structural aspects of language, but this difference was not statistically significant.

Keywords: pragmatic-linguistic abilities, pragmatics, talk, children of preschool age, structural aspects of language.

Literatura

- Abedi, J., & Lord, C. (2001). The language factor in mathematics tests. *Applied Measurement in Education*, 14(3), 219–234. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1403_2.
- Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic-pragmatic language disorder. *International Journal of Language Communication Disorders*, 36(3):289-305.
- Adams., C, Clarke., E., & Haynes., R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3),301-318.
- Baucal, A. (2012). Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji. *Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, UNICEF Srbija*, 49-66.
- Beuker, K., Rommelse, N., Donders, R., & Buitelaar, J. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life: *infant behavior and development*, 36:71-83.
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., & Bigras, N. (2014). The role of executive functions in the pragmatic skills of children ages 4–5. *Frontiers in Psychology*, 5, 81239.
- Bisho, D.M. (2015). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4).

- Bouchard, C., Sylvestre, A., & Forget-Dubois, N. (2020). Why are boys perceived as less prosocial than girls by their early childhood educators? The role of pragmatic skills in preschool and kindergarten children. *Educational Psychology*, 40(10),1-21.
- Brojčin, B., Đorđević, M., i Milačić-Vidojević, I. (2016). Pragmatske veštine dece i mladih sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(2).
- Buđevac, N., Anđelković, D., i Savić M. (2009). Deca pitaju ali ne znaju kako da postavljaju pitanje-epi pragmatski i meta-pragmatski razvoj. Univerzitet u Beogradu. *Filozofski fakultet; Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju*. Srbija, 42(1), 121-138.
- Carril, A. & Perez-Pereira, M. (2019). Pragmatic abilities in children with ASD, ADHD, Down syndrome, and typical development through the Galician version of the CCC-2. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia*, 39(3),105-114.
- Cheung, S. & Elliott, J. (2017). Child shyness and peer likeability: The moderating role of pragmatics and vocabulary. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(4):531–45.
- De Stefani, E., & De Marco, D. (2019). Language, gesture, and emotional communication: An embodied view of social interaction. *Frontiers in Psychology*, 10, 465-649.
- Drljan, B. (2022). *Jezički poremećaji kod dece*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Gözüm, A. İ. C., & Aktulun, Ö. U. (2021). Relationship between Pre-Schoolers' self-regulation, language, and early academic skills: The mediating role of self-regulation and moderating role of gender. *Current Psychology*, 40(10), 4718–4740. doi:10.1007/s12144-021-01699-3.
- Golubović, Š. & Slavković, S. (2018). Kako roditelji procenjuju razvoj svoje dece? *PONS Med Č*, 15(1),13-20.
- Ivašac, J. & Gaćina, A. (2006). Postoji li pragmatički jezični poremećaj? *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2),15-29.
- Kovačević, M., Kraljević, J., i Cepanec, M. (2006). Sex differences in lexical and grammatical development in Croatian. *Proceedings from the First European Network Meeting on the Communicative Development Inventories*, 5-15. Dubrovnik, Croatia.
- Matthews, D., Biney, H., & Abbot-Smith, K. (2018). Individual Differences in Children's Pragmatic Ability: A Review of Associations with Formal Language, Social Cognition, and Executive Functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186–223. doi:10.1080/15475441.2018.1455584.
- Pham, T., Joannis, M. F., Ansari, D., Oram Cardy, J., Stager, C., & Archibald, L. M. (2022). Early cognitive predictors of language, reading, and mathematics outcomes in the primary grades. <https://doi.org/10.31234/osf.io/w23hs>.

- Pronina, M., Prieto, P., Bischetti, L., & Bambini, V. (2023). Expressive pragmatics and prosody in young preschoolers are more closely related to structural language than to mentalizing. *Language Learning and Development*, 19(3), 323-344.
- Purpura, D. J., & Reid, E. E. (2016). Mathematics and language: Individual and group differences in mathematical language skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 259– 268. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.020>.
- Tarawneh, R. T. (2023). Exploring the Impact of Pragmatic Competence on the Communicative Competence. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 28-42.
- Urm, A., & Tulviste, T. (2016). Sources of individual variation in Estonian toddlers' expressive vocabulary. *First Language*, 36(6), 580-600.

Jadranka Runcheva¹
Faculty of Educational Sciences
Goce Delcev University
N. Macedonia

Sonja Petrovska
Faculty of Educational Sciences
Goce Delcev University
N. Macedonia

Despina Sivevska
Faculty of Educational Sciences
Goce Delcev University
N. Macedonia

Bojana Grdanova
Bachelor of Pedagogy
N. Macedonia

Priljen: 24. 06. 2024.
Prihvaćen: 25. 09. 2024..
UDC: 81'23-053.4
DOI: 10.19090/ps.2024.2.165-182
Originalni naučni rad

THE OPINIONS OF THE PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM ABOUT THEIR CHILDREN'S INCLUSION IN MAINSTREAM PRESCHOOL AND SCHOOL INSTITUTIONS - OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Abstract

The call for educational inclusiveness is becoming louder, more present and more and more necessary in the social context. In recent decades, education has been increasingly based on the paradigm of inclusion, which reflects its commitment to accepting diversity and meeting the needs of every child and student. Autism is a complex neurodevelopmental disorder that affects individuals during their entire life span. The most common signs by which it can be recognized are short-term and labile attention, motor restlessness characterized by stereotyped movements: yawning, running in circles, repetition of the same words/syllables, absence or poorly developed speech and absence of eye contact. However, each person with this neurodevelopmental disorder is unique, with a wide range of abilities and challenges. Hence, the inclusion of children and youth in regular kindergartens and schools represents a complex process of building and developing a specific policy, culture and practice compatible with the spectrum of diversity embodied in each child/student. The paper presents results, obtained with the help of a semi-structured interview with 9 parents of children with

¹ Jadranka.runceva@ugd.edu.mk

autism (aged 4-15 years), regarding their experiences in the process of including children with autism in typical/regular preschools and elementary schools. The goal was to detect the difficulties/barriers they face during the education of their children, as well as to discover possible ways to overcome them. The research is based on the principles of the descriptive-analytical method and has a qualitative character. The obtained results reveal that parents and children have encountered and continue to face challenges stemming from institutional and social policies, physical conditions, inadequate technical and technological resources in kindergartens and schools negative attitudes towards children with autism from teachers, educators, parents of neuro-typical children, peers, and the broader community.

Keywords: inclusive education, barriers, educational institution, children with autism

Introduction

The concept of inclusion, in the context of education, goes beyond traditional understandings of homogeneous classrooms, rigid curricula, and traditional institutional organization. Inclusive education strives to create an environment where every child/student, regardless of their abilities or differences, is not only welcome but also actively engaged and supported in their learning. Despite reforms in educational policies, theory, and practice, it can still unfortunately be said that the situation remains critical and below satisfactory levels. A special challenge for educational practice in Macedonia is the inclusion of children with autism into mainstream educational institutions. Inclusive education should challenge historical norms of segregating children and students on the basis of perceived differences. It should recognize and value diversity, promote a sense of belonging and equity, continuously striving to break down barriers that lead to isolation. Autism spectrum disorder is a lifelong condition that affects individuals at every stage of life. Early intervention and especially the inclusion of these children in regular preschool institutions play a key role in supporting their development, and later, in the inclusive school, these students are enabled to build on their potential and become more acceptable to their peers with typical development. Given that the inclusive education model fosters coexistence within a diverse peer environment that reflects the real-life diversity that children and young people will encounter outside the school walls, it also contributes to the overall development of all children/students, promoting empathy, understanding, and acceptance (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013).

Children with autism

Autism is classified as a pervasive developmental disorder. It is characterized by difficulties in social interaction and communication and by restricted, repetitive,

and stereotyped patterns of behavior. Symptoms (short-term and labile attention, motor restlessness characterized by stereotyped movements: yawning, running in circles, repeating the same words) are usually observable before the third year of life (Brignell A, et al, 2022; Demerdzieva, A. 2015).

Recent studies show that up to 70% of people with autism meet at least one diagnostic criterion for at least one other (mostly unrecognized) psychiatric condition, which can further impair their psychosocial functioning. Intellectual disability, defined as an IQ below 70, is present in approximately 50% of young individuals with autism (NICE clinical guidelines, 2011).

Although autistic behavior typically occurs in early childhood, it may still go unnoticed until a change in the social environment, such as entering kindergarten, primary school, or transferring to high school (NICE clinical guidelines, 2011: 1).

Usually, a health diagnosis is made in the 3rd year of life, although experts suggest that with careful observation, subtle signs may be detectable as early as 6 months. Early intervention can greatly improve outcomes, allowing the child to achieve greater independence. Social integration fosters improved communication and cognitive skills, which in turn helps reduce anxiety and repetitive behaviors. (Demerdzieva, 2015).

Children with autistic spectrum disorders (ASD) often have difficulty concentrating and understanding social rules (Humphrey, 2008). This represents one of the key challenges for their inclusion in regular educational institutions. This raises questions about the underlying reasons for the exclusion of children with autism spectrum disorders. It remains unclear whether the exclusion is driven by the inherent characteristics of children with autism spectrum disorders or by the responses of society, the environment, educators, and peers towards them. (Trajkovski & Stanceska, 2019).

Children with autistic spectrum disorders thrive best when they have a well-structured environment that will offer an appropriate individualized program with the possibility of modification depending on a child's capabilities. It is crucial to provide children with autism the necessary conditions from an early age to enhance their social, cognitive, and speech abilities. Designing an environment tailored to the needs and abilities of children with autism is a complex task since various requirements must be fulfilled, including material, spatial, technical, and staffing needs. In this context, educators should employ differentiated pedagogical strategies providing diverse methods and resources, such as adapted textbooks and worksheets, to present information and assess progress (Herrera, et al.,2008).

Also, individualized education plans serve as indispensable tools for adapting education to the specific needs of children with autism. This, in turn, requires teamwork of experts and parents. For children with autistic spectrum disorders, differentiated instructions may include modifying plans, providing additional support, accommodations, and offering alternative assessments to ensure that each student can access and engage with the curriculum (Ainscow & Messiou, 2018).

Finally, the psychosocial barriers, such as the beliefs, attitudes, and values of everyone (teachers, professional associates, parents of children with typical development, peers with typical development) involved in the realization of the process of inclusion of children with autistic spectrum disorders in regular educational institutions are perhaps the most complex factor. Some studies reveal that psycho-social barriers such as stereotypes, negative attitudes, and prejudice towards children with developmental disabilities are overcome by the inclusive process (Sretenov, D., 2000).

Research methodology

The study investigated the attitudes and opinions of parents regarding the inclusion of their children with autistic spectrum disorders in typical/regular preschools and primary schools in order to detect the barriers they face during their children's education, as well as to reveal possible ways to overcome them. The research is based on the principles of the descriptive-analytical method and has a qualitative character.

The data were collected using semi-structured individual interviews, for which a special interview protocol was prepared. The interview is a research technique that we believe to be the most suitable for achieving the objectives of this research because it can not only provide a rich repertoire of information about the views and opinions of the respondents but also offer an argument for them.

The conversation with the respondents was conducted according to several questions provided in the protocol for the semi-structured interview:

1. Institutional, social and physical difficulties / barriers to your child's inclusion in regular kindergartens / schools (primary education);
2. Psychosocial difficulties / barriers to the inclusion of your child in regular kindergartens / schools (primary education);
3. Your (parents') suggestions for improving the practice of including children with autism in regular kindergartens, schools and society in general.

Although curricular barriers were not the subject of this research, some issues were actualized by parents.

A purposive sample of 9 parents was selected (9 mothers accepted participation in the research) whose children are aged 4-15 years (3 parents of children with autism attending regular preschools/kindergartens, 6 parents whose children are in regular primary school). Children and parents live in urban areas, in the central and eastern part of Macedonia.

Psycho-pedagogical and social profile of children

Before enrolling in preschool institutions, all children had very limited speech development limited to basic words such as *mom*, *dad*, *grandmother*, and *water*, struggled to establish eye contact and lacked interaction with peers and their broader en-

vironment. In addition, they come from families generally with average financial and material resources.

Results and discussion

When we talk about institutional barriers to inclusive education, we first of all think of the policies that are promoted in schools/kindergartens. Practice has shown that management is extremely important for building an inclusive institution (Apriliani, et.al, 2024). In the development plans and the annual work programs of the schools/kindergartens, the support of inclusion as a development goal is often insufficiently elaborated operationally (Petrovska, Runceva i Sivevska, 2022; Petrovska, Runceva i Sivevska, 2019). In this context, the work responsibilities of inclusive teams, psychologists, pedagogists, special educators and rehabilitators (who are often absent in kindergartens), educational and personal assistants (who are often absent in kindergartens) are mostly uncoordinated and unsystematized. It is important to recognize that these barriers often stem from social factors that result from inadequate state educational policies (laws, regulations, guidelines, funding, etc.) or, when well-designed, they are poorly implemented in practice. State educational policies are also reflected in the level of material and technical equipment of educational institutions, which which can either facilitate or hinder the process of inclusion.

In terms of institutional, social, and physical barriers, the parents from our research indicated several issues — insufficiently qualified teachers, educators, and semi-educated caregivers work in kindergartens; due to the rigid time frame of the educational activities in the institutions and the rigid approach to the distribution of work tasks between caregivers and educators, no special play activities are organized that will focus on children with autistic spectrum disorders; a large number of children in the kindergarten groups (1 educator and 1 caregiver work with over 20 children aged 5 to 6 according to the Child Protection Law consolidated text); there is a lack of professional staff (special educators and rehabilitators, educational assistants), and even when they are present, their work is insufficiently coordinated and targeted.

Table 1 presents the experiences of parents regarding the inclusion of their children in regular preschool and primary school education related to institutional and social barriers.

Table 1
Institutional and social barriers

INSTITUTIONAL AND SOCIAL BARRIERS		PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM
INSUFFICIENT QUALIFIED STAFF IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS	<ul style="list-style-type: none"> • We were faced with insufficiently qualified and semi-educated staff • There is no trained staff and we do not see a strategy of competent ministries or institutions in terms of drastically changing the situation • Insufficient competence of the educational staff • Staff incompetence 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 4-year-old girl with autism • parent of a 5-year-old boy with autism • parent of a 7-year-old girl with autism • parent of a 15-year-old boy with autism
LACK OF PROFESSIONALS	<ul style="list-style-type: none"> • There was not enough professional staff (1 special education teacher per 5 kindergartens), the special education teacher barely managed to spend 1 hour a week with the child. • In our city, there are no special education specialists and speech therapists, we were forced to travel for two years three times a week to Skopje for classes with a special education teacher, usually in a private special education center, it cost us about 25,000 denars per month • There was no professional staff in preschool institutions • There is no adequate team to work with • Lack of professionals (speech therapists, special educators and rehabilitators) • Lack of medical staff 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 7-year-old girl with autism • parent of a 4-year-old girl with autism • parent of a 15-year-old boy with autism • parent of a 12-year-old boy with autism • parent of a 4-year-old girl with autism • parent of a 9-year-old boy with autism

<p>LARGE NUMBER OF CHILDREN IN THE GROUPS IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Large number of children in the group and he could not sleep in the kindergarten • Large number of students in the groups in the school • large groups of 30 children each, with one teacher working with them 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 9-year-old boy with autism • parent of a 15-year-old boy with autism • parent of a 7-year-old girl with autism
<p>EDUCATIONAL ASSISTANT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • There are no assistants who will work with them • There are not enough assistants to help the child in mastering the lessons. • Lack of assistants • There are not enough educational assistants Many are forced to pay for private educational assistants. • There are no assistants, he cannot master the content in regular classes. • We had a problem getting an educational assistant 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 15-year-old boy with autism • parent of a 12-year-old boy with autism • parent of a 5-year-old boy with autism • parent of 15 years old boy with autism • parent of a 10-year-old boy with autism • parent of a 9-year-old boy with autism
<p>INSUFFICIENT FINANCIAL SUPPORT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The financial assistance from the state is very small, around 7,000 denars, and for these children, if quality supplementation is used according to certain protocols, it costs more than 300 euros per month. Of course, I will also add costs for treatments, private lessons for a speech therapist and a special education teacher, a special way of eating with healthy food that costs more than 500 denars every day. • lack of finances • Regarding therapy, if the parent has finances, he can afford it 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 7-year-old girl with autism • parent of a 12-year-old boy with autism • parent of a 4-year-old girl with autism • parent of a 15-year-old boy with autism • parent of a 4-year-old girl with autism

<p>ABSENCE OF PROMOTING AN INCLUSIVE CULTURE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • There are no activities at the kindergarten level to highlight the work and progress of children with SEN • We are not sufficiently informed about how our child is treated • There are no educational activities at the kindergarten level for parents • There was no individualized plan • The director did not want to present to us the possibilities of including our child in the preschool system of upbringing and education. There was no plan at all for the inclusion of children with SEN. • There was no proper team to work with, or a special plan and program for inclusion (at least we had no information about that?). • There was no individual work and progress plan, nor specialized work teams 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 4-year-old girl with autism • parent of a 5-year-old boy with autism • parent of a 12-year-old boy with autism • parent of a 10-year-old boy with autism
<p>SCHOOLS ARE NOT READY FOR INCLUSIVE EDUCATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • By going to school, our child became unhappy • Schools are not sufficiently prepared for inclusive education • Children with disabilities do not have the opportunity to attend full-day classes either in primary school or in the full-day groups that are in kindergartens 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 15-year-old boy with autism • parent of a 9-year-old boy with autism • parent of a 7-year-old girl with autism

<p>EXAMINATIONS, THERAPIES</p>	<p>We have been purchasing vitamin therapies from abroad for 3 years now. Tests and check-ups are always private healthcare, because there are never any appointments under the state fund, nor are children's doctors available at the clinics. Regarding therapy, if the parent has finances, they can afford it. We have done stem cell therapies which takes a large amount of money. We ordered supplements from Hong Kong, that is, a special drug permit. We have done many types of analysis for trials in other countries. We had an allowance from the state which amounts to seven thousand denars, and the child has that right until he is 26 years old. Regarding treatments, attending classes, purchasing supplements, examinations, it all has to be covered by us.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 4-year-old girl with autism • parent of a 15-year-old boy with autism • parent of a 7-year-old girl with autism
<p>PARENTS ARE FORCED TO LEAVE THEIR JOBS</p>	<p>Many are also forced to pay for private educational assistants. If they are not able, they are forced to leave their working positions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 5-year-old boy with autism

Example of a parent's statement:

Parent 3. There is no trained staff, and we do not see a strategy of competent ministries or institutions in terms of drastically changing the situation. Very little is done and it is quite slow. Imagine where the residents of rural areas take their children with disabilities? (parent of a 5-year-old boy with autism)

The success of inclusive education for children with autism relies on a collaborative effort that extends beyond the classroom. Access to a range of professional services, including pedagogists, psychologists, special educators, and rehabilitators, educational assistants is essential to provide comprehensive support. Peer support plays a crucial role in the success of inclusion— it promotes social integration, enhances learning, builds empathy and understanding, provides emotional support. It can be concluded from the parents' statements that preschool institutions and schools have

a lack of professional collaborators who have a key role in planning, organizing and implementing the inclusive process. Among them are pedagogists. Their expertise in educational theory and practice enables them to work collaboratively with teachers to develop and implement effective teaching strategies. Educators can offer insight into curriculum development, assessment methods, and individualized learning plans, contributing to the overall success of inclusive classrooms (MCGO, 2016)

Psychologists help in understanding the psychological and emotional aspects of children with autistic spectrum disorders. They can conduct assessments to identify specific needs, provide counseling services, and offer guidance on behavior management strategies. Collaboration between psychologists and teachers improves the overall social and emotional well-being of students with autism (MCGO, 2016).

Special educators and rehabilitators are integral members of the inclusive education team. Their specialized training equips them to address the unique learning needs of children with autism. Special educators and rehabilitators collaborate with classroom teachers to implement individualized education plans, adapt instructional materials, and provide targeted support, ensuring students receive the tailored interventions they need (MON, 2018).

Children with autistic spectrum disorders often experience challenges in speech and language development. Speech and language therapists play a vital role in addressing these challenges. They can provide targeted interventions, support the development of communication skills, and collaborate with teachers to create a language-rich environment that benefits all students. Professional therapists contribute to the physical and sensory aspects of inclusive classrooms. For children with autism, occupational therapists can provide interventions to address sensory sensitivities, improve fine and gross motor skills, and improve overall independence. Collaborative planning between occupational therapists and educators provides a supportive environment that responds to diverse sensory needs (MON, 2018).

Kindergartens very rarely organize joint activities to promote the work and progress of children with special needs and activities to sensitize the parents of typical children to the benefits of the inclusive model of education, parents from our sample complained.

Inclusive educational institutions should design programs for the development of social skills that address the specific needs of children with autistic spectrum disorders. These programs, of course, developed in collaboration with psychologists, special educators, and rehabilitators, provide structured opportunities for social interaction, peer support, and the development of social-emotional skills. At the same time, this is a good opportunity for teachers to be involved in activities that will support their professional development (Goldsmith, & LeBlanc, 2004).

Table 2 presents the barriers that we labeled as physical barriers/material and technical equipment of educational institutions that parents faced during the inclusion of their children in regular preschool and school institutions.

Table 2

Physical barriers and technical–technological equipment

PHYSICAL BARRIERS AND TECHNICAL – TECHNOLOGICAL EQUIPMENT		PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS
SENSORY ROOM	<ul style="list-style-type: none"> • There was/is a sensory room only in the main kindergarten. If you are in a different building from the main kindergarten and if you want the child to go to the sensory room, you must bring it by yourself. 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 7-year-old girl with autism • parent of a 5-year-old boy with autism
THERE IS NO SENSORY SPACE IN THE KINDERGARTEN GROUPS AND CLASSROOMS	<ul style="list-style-type: none"> • a lack of sensory rooms or sensory space in classrooms/kindergarten groups 	All parents
ASSISTIVE TECHNOLOGY	<ul style="list-style-type: none"> • There is a lack of modern applications for the development of communication skills in children with autism 	All parents
WE DID NOT FACE ANY OBSTACLES	<ul style="list-style-type: none"> • Our child was included in kindergarten without a problem. • Our child was accepted by all • There was no individual work plan and monitoring of the child’s involvement and development, but all employees were strongly committed. 	<ul style="list-style-type: none"> • parent of a 15-year-old boy with autistic spectrum disorders

Regarding the physical barriers and the technical-technological situation of the kindergartens and schools, most parents reported that space is seldom made available

for children who occasionally need, because of their emotional restlessness and sensory sensitivities, to be alone for independent play or activities.

The problems pointed out by the parents are completely justified because the sensory rooms, the equipment, and the organization of the space in the classrooms/ kindergarten groups are vital for creating an inclusive environment for children with autistic spectrum disorders. Clear paths, designated work corners and visual organization contribute to a space that is conducive to learning for children with autistic spectrum disorders. Consideration should be given to children's need for a space that minimizes distracting stimuli, providing visual cues and a classroom/playroom layout that accommodates various sensory needs. Sensory spaces enable children with autism to better regulate their sensory experiences (Frauenberger, Good, Alcorn, & Pain, 2012). In particular, visual support is invaluable for the inclusion of children with autistic spectrum disorders in regular classrooms/kindergarten groups. The layout of charts and signs provides a visual structure that aids understanding of what is being taught, reduces anxiety, improves communication, and reinforces routines (Andrunyk, Pasichnyk, Antonyuk, & Shestakevych, 2020). Many children with autistic spectrum disorders face challenges in expressive and receptive communication. In that context, different types of assistive technologies, such as communication devices or applications, can facilitate and improve communication. Of course, educators/teachers should be trained to use this technology, as well as collaborate with speech and language therapists. (Hayes, Hirano, Marcu, Monibi, Nguyen, & Yeganyan, 2010).

Using educational apps and software tailored to the needs of children with autistic spectrum disorders enhances the learning experience. These tools can provide interactive and engaging activities that support academic goals while accommodating different learning styles. Educators and teachers should have access to appropriate technological resources and receive training for their effective integration (Folostina, Dumitru, Iacob, & Syriopoulou-Delli, 2022; Petrovska, Runcheva & Sivevska, 2022).

Inclusive education implies the availability of modified teaching materials. Teachers, in collaboration with special education teachers, can adapt textbooks, worksheets, and other materials to meet the individualized needs of children with autism. Providing materials in a variety of formats, such as visual or tactile, ensures accessibility for all learners (Herrera, Alcantud, Jordan, Blanquer, Labajo, & De Pablo, 2008).

Psychosocial barriers are also a serious obstacle in the process of achieving the inclusion of children in regular preschool institutions (Runceva, Lukic, Mesinkovska Jovanovska and Trajkovska, 2022). First of all, we think of the attitudes of all involved (educators, caregivers, professional associates, parents of typical children, typical children) in the process of inclusion. Bearing in mind that attitudes are acquired tendencies to react (positively or negatively) to people, objects, situations, oneself, or specific ideas and actions, societies and educational institutions should strive to cultivate attitudes that support inclusion and dispel stereotypes and prejudices. Today, there is still a prevalence of negative attitudes towards the inclusion of children with autistic

spectrum disorders in the regular education system. This is confirmed by the findings of this research. The statements of the majority of parents reveal that they and their children faced non-acceptance and rejection by children with typical development, by parents of typical children, by educators, and even by the institution.

Table 3
Psychosocial barriers

PSYCHOSOCIAL BARRIERS (NON-ACCEPTANCE, REJECTION)	PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM
<ul style="list-style-type: none"> • PEER REJECTION 	<p>Children do not include my child into the games, and educators say that they cannot do anything</p> <p>parent of a 4-year-old girl with autism</p>
<ul style="list-style-type: none"> • NON-ACCEPTANCE BY EMPLOYEES 	<ul style="list-style-type: none"> • The child is not accepted neither by the employees nor by the children • After a short period, the employees told us that our child is not suitable for the kindergarten. <p>parent of a 4-year-old girl with autism</p>
<ul style="list-style-type: none"> • NON-ACCEPTANCE BY PARENTS OF CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT 	<ul style="list-style-type: none"> • It was lonely all the time, the staff said they couldn't cope with his behavior. • Complaints from parents because of the presence of our child in the group. <p>parent of a 10-year-old boy with autism</p>
<ul style="list-style-type: none"> • NON-ACCEPTANCE BY THE INSTITUTION 	<ul style="list-style-type: none"> • Non-acceptance of the child by a private kindergarten • Politely, but directly "asked" to leave the kindergarten as soon as possible, because we are ruining the reputation of the kindergarten • The educators had a negative attitude towards the child <p>parent of a 5-year-old boy with autism</p> <p>parent of a 10-year-old boy with autism</p>

NON-ACCEPTANCE BY PEOPLE	<ul style="list-style-type: none"> • We as a people are not educated enough about children with difficulties and are seen with different eyes and of course ignored and not accepted • Not accepting my child • Complete non-acceptance by parents and children 	<p>parent of a 4-year-old girl with autism</p> <p>parent of a 15-year-old boy with autism</p> <p>parent of a 10-year-old boy with autism</p>
CHILD NEGLECT	The teacher does not pay any attention and does not try to teach literacy	parent of a 15-year-old boy with autism

An example of parents' experience:

Parent 1: „ We were forced to unregister the child from the state kindergarten because she was often neglected by the staff. She often sat alone in the corridor, she was always brought out early to the room from where we had to pick him up, and in the photos that the educators took to document their activities with the children, our child was always standing in the background – she was excluded from almost every activity. “ - (parent of a 4-year-old girl with autism).

Parent 2: „ Our child attended a private preschool. We sincerely hoped that we would find, in addition to good material and technical equipment, and a greater dedication of the educational staff. To our disbelief, after a few days we were directly asked to leave the kindergarten because, according to them this will ruin their reputation.” The parents in this case suggest: „ We think that in the near future, parents should receive paid professional support in terms of achieving equal rights for children in education. We need someone who will represent us before educational institutions whenever children's educational rights are affected or violated. Such cases should be sanctioned and publicly pointed out as a negative practice.”- (parent of a 5-year-old boy with autism).

During the interview with the parents, discussions also covered their ideas for overcoming barriers to their children's inclusion in mainstream educational institutions. All parents (9) agree that it is crucial to increase the number of professional workers in schools and kindergartens. They particularly indicated the need for an educational assistant for every child with autism, as well as to strengthen the competencies of professionals who work with children with ASD. The largest number (7) of parents believe that teamwork in schools and kindergartens should be strengthened, that is, precise time frames for the work of inclusive teams and parents should be established. Six parents recommended frequent meetings between parents of typical children and parents of children with ASD to share experiences and knowledge regarding child care. All (9) parents believe that the state must allocate financial resources for the ma-

terial and technical equipment of schools and kindergartens, as well as funds for the construction of day care centers that will provide additional professional help both for children with ASD and for their families.

Conclusion

Our research in the field of inclusive education in Macedonia began ten years ago. Inclusion is a process that requires various changes and improvements in competencies, which is why our research has been extensive. This decade-long study highlights the evolution of the educational concept in Macedonian preschool and primary school education towards achieving a more inclusive environment. All aspects of the research contribute to a broader understanding, reflecting the perspectives and opinions of all stakeholders involved in the inclusion process in preschool and primary education in Macedonia.

The creation and implementation of inclusive policies in education cannot be successfully realized without being familiar with the conditions and experiences of the directly affected participants (in our case the children with autistic spectrum disorders, that is, their parents). The analysis of the opinions of the parents of children with autistic spectrum disorders about the possibilities and conditions for the inclusion of their children in the educational process showed, on the one hand, the physical inclusion of children in regular groups and classes in preschool and primary school institutions, but on the other hand, a large number of difficulties and obstacles encountered by them and their children in this whole process:

Lack of material-technical and human resources—inclusive education requires adequate resources, including specialized teaching materials, low-cost services for the production of didactic aids, assistive technologies and professional staff to support teachers;

Preparation and training of teachers and other professional staff to work with children with autistic spectrum disorders—teachers and all other professionals seem to be insufficiently trained to work with children with autism, hence the state, in cooperation with higher education institutions, should be involved in creating conditions for the education of specialized staff;

The research revealed that negative attitudes and misconceptions about children with disabilities persist in our society, particularly within the educational context. Social stigma and rejection by peers, and even some teachers, hinder the creation of conditions that ensure every child can have positive educational experiences and emotional well-being.

According to the obtained results it is necessary to provide greater personnel, professional and financial support to parents and children with autism. Here we need to actively involve all the pedagogical faculties, the municipalities and the state. As faculties, we should strengthen the preparation of educational staff in the area of inclusion

and work with children with autism, and municipalities and the state should provide adequate material support for children with autism.

MIŠLJENJA RODITELJA DECE SA AUTIZMOM O UKLJUČIVANJU NJIHOVE DECE U REDOVNE AKTIVNOSTI PREDŠKOLSKIH I ŠKOLSKIH USTANOVA – MOGUĆNOSTI I IZAZOVI

Apstrakt

Poziv na obrazovnu inkluzivnost postaje sve glasniji, prisutniji i sve potrebniji u društvenom kontekstu. Poslednjih decenija obrazovanje se sve više zasniva na paradigmi inkluzije, što odražava njegovu posvećenost prihvatanju različitosti i zadovoljavanju potreba svakog deteta i učenika. Autizam je složen neurorazvojni poremećaj koji pogađa pojedince tokom čitavog njihovog životnog veka. Najčešći znaci po kojima se može prepoznati su kratkotrajna i labilna pažnja, motorički nemir koji karakterišu stereotipni pokreti: zevanje, trčanje u krug, ponavljanje istih reči/slogova, odsustvo ili slabo razvijen govor i odsustvo kontakta očima. Međutim, svaka osoba sa ovim neurorazvojnim poremećajem je jedinstvena, sa širokim spektrom sposobnosti i izazova. Dakle, uključivanje dece i mladih u redovne vrtiće i škole predstavlja složen proces izgradnje i razvoja specifične politike, kulture i prakse kompatibilne sa spektrom različitosti oličenih u svakom detetu/učeniku. U radu su prikazani rezultati dobijeni uz pomoć polustrukturisanog intervjua sa 9 roditelja dece sa autizmom (uzrasta 4-15 godina) u vezi sa njihovim iskustvima u procesu uključivanja dece sa autizmom u tipične/redovne predškolske ustanove i osnovne škole. Cilj je bio da se otkriju teškoće/prepreke sa kojima se suočavaju tokom školovanja svoje dece, kao i da se otkriju mogući načini za njihovo prevazilaženje. Istraživanje se zasniva na principima deskriptivno-analitičke metode i ima kvalitativni karakter. Dobijeni rezultati otkrivaju da su se roditelji i deca susreli i suočavaju sa izazovima koji proizilaze iz institucionalne i socijalne politike, fizičkih uslova, neadekvatnih tehničkih i tehnoloških resursa u vrtićima i školama, negativnim stavovima nastavnika, vaspitača, roditelja neurotipične dece prema deci sa autizmom, vršnjaci i šira zajednica.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, barijere, obrazovna ustanova, deca sa autizmom

References

- Apriliani, I., Pahrudin, A., Koderi, K., & Syafril, S. (2023). Management of Inclusive Education: An Implementation. Munaddhomah: *Journal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(1), 112–125. (1) (PDF) Management of Inclusive Education:

- An Implementation. Available from: https://www.researchgate.net/publication/377459242_Management_of_Inclusive_Education_An_Implementation [accessed Jun 13 2024].
- Ainscow, M. & Kyriaki M., (2018). “Engaging with the views of students to promote inclusion in education.” *Journal of Educational Change* 19 (2018). 1-17.
- Andrunyk, V., Pasichnyk, V., Antonyuk, N., & Shestakevych, T. (2020). *A complex system for teaching students with autism: The concept of analysis. formation of IT teaching complex*. In *Advances in Intelligent Systems and Computing IV: Selected Papers from the International Conference on Computer Science and Information Technologies, CSIT 2019, September 17-20, 2019, Lviv, Ukraine* (pp. 721-733). Springer International Publishing.
- Bossaert, G., Colpin, H., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79
- Brignell, A., Harwood, R.C., May, T., Woolfenden, S., Montgomery, A., Iorio, A., & Williams K. (2022). *Overall prognosis of preschool autism spectrum disorder diagnoses*. Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 9. Art. No.: CD012749. DOI: 10.1002/14651858.CD012749.pub2.
- Child protection law consolidated text. Retrieved from <https://www.mtsp.gov.mk/content/pdf/>
- Demerdzieva, A. (2015). *Znaci na autizam kaj decata*. Retrieved on 6 december 2018 from <http://acibademsistina.mk/health/index.php/familijarno-zdravje/detsko-zdravje/586-znaci-na-autizam-kaj-decata.html>
- Folostina, R., Dumitru, C., Iacob, C. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2022). Mapping knowledge and training needs in teachers working with students with autism spectrum disorder: A comparative cross-sectional investigation. *Sustainability*, 14(5), 2986
- Frauenberger, C., Good, J., Alcorn, A., & Pain, H. (2012). Supporting the design contributions of children with autism spectrum conditions. In *Proceedings of the 11th international conference on interaction design and children* (pp. 134-143).
- Goldsmith, T. R., & LeBlanc, L. A. (2004). Use of technology in interventions for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1(2), 166.
- Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D. H., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and ubiquitous computing*, 14, 663-680.
- Herrera, G., Alcantud, F., Jordan, R., Blanquer, A., Labajo, G., & De Pablo, C. (2008). Development of symbolic play through the use of virtual reality tools in children with autistic spectrum disorders: Two case studies. *Autism*, 12(2), 143-157.
- Humphrey, N.,(2008). Including all pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, [e-journal] 23 (1), 41-47

- MCGO, (2016). Osnovni profesionalni kompetencii I standardi za strucnite sorabotnici, Skopje.
- MON. (2018). Konceptijata za inkluzivnoto obrazovanie. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://mon.gov.mk/download/%3Ff%3D13.06.2020_konceptija-za-IO-so-vneseni-korekcii.doc&ved=2ahUKEwiu9uXGgaKJAxX1SvEDHZwLNXAQFnoECBcQAQ&usg=A-OvVaw1hgrIz-bA0OQcp_-45NFCo
- NICE clinical guidelines (2011). Recognition, referral and diagnosis of children and adolescents belonging to the autistic spectrum [NICE клинички упатства (2011). *Препознавање, упатување и дијагноза на деца и адолесценти што припаѓаат на аутистичниот спектар*]. Retrieved on 6 december 2018 from http://www.lkm.org.mk/DB/dokumenti/edukacija_NICE/Dijagnoza%20na%20autizam%20kaj%20deca%20i%20adolescenti-Ped.psihijatrija.pdf
- Petrovska, S., Runceva, J. i Sivevska, D. (2022). Inclusion in the kindergarten (situation and challenges). *11th International Methodological Conference*. <https://eprints.ugd.edu.mk/31959/>
- Petrovska, S. i Runceva J. (2019). *Osnovi na inkluzivno obrazovanie* (skripta), Stip: UGD.
- Petrovska, S. Sivevska, D., i Runceva, J. (2019) *Inclusion in early childhood education and care*. Седма меѓународна научна конференција “Съвременното образование - условия, предизвикателства и перспективи”, 14-16 June 2019, Blagoevgrad, Bulgaria.
- Pravilnik za osnovnite profesionalni kompetencii po podracja na strucniot sorabotnik vo osnovnite I srednite ucilista, <https://mon.gov.mk/content/?id=3240>
- Runceva, J., Lukic, N., Mesinkovska Jovanovska, L., i Trajkovska, V. (2022) Challenges faced by inclusive education in primary school. 11th International methodological conference <http://eprints.ugd.edu.mk/view/creators/Runceva=3A-Jadranka=3A=3A.html>
- Sretenov, D. (2000), *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular preschool*, Magistarski rad, Univerzitet of Birmingham.
- Trakovski V. i Stancevska T.(2019), The inclusion of students with autism spectrum disorders in the region of Southwest Macedonia. October 18-20th, 2019, Budva: c2019. 37-52.
- Inclusion of children with disability in pre-school education: research report. - Skopje: Naroden pravobranitel na RM, (2018) [Vklucenost na decata so poprecenost vo preducilisnoto obrazovanie: izvestaj od istrazuvanje. - Skopje: Naroden pravobranitel na RM, 2018], Retrieved from: https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4386/file/MK_CWDInKindergarten_Report_MK.pdf

Dušan Stanković¹

Osnovna škola „Braća Ribar“
Donja Borina

Primljen: 14. 05. 2024.

Prihvaćen: 07. 10. 2024.

UDC:159.953:[371.3::3/5

DOI: 10.19090/ps.2024.2.183-198

Originalni naučni rad

UTICAJ PRIMENE SISTEMA ZA UPRAVLJANJE UČENJEM NA TRAJNOST ZNANJA UČENIKA U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Apstrakt

U radu je predstavljeno istraživanje čiji je cilj bio da se utvrdi da li i u kojoj meri rad pomoću sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinosi postizanju trajnijeg znanja učenika. Ovo istraživanje predstavlja nastavak eksperimentalnog istraživanja u kojem je, tokom tri meseca realizacije, na uzorku od devet odeljenja četvrtog razreda (dve grupe, eksperimentalna i kontrolna, ukupno 209 učenika), utvrđeno da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno boljeg kvantitativnog i kvalitativnog uspeha učenika eksperimentalne grupe. Za potrebe provere trajnosti znanja učenika nakon tri meseca od realizacije eksperimentalnog programa učenici obe grupe su podvrgnuti nenajavljenom ponovljenom finalnom testu znanja. Na osnovu poređenja rezultata ove dve grupe učenika došli smo do zaključka da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe. Posebno nas je interesovao kvalitet usvojenih znanja, tako da smo efikasnost sistema za upravljanje učenjem sagledali i sa stanovišta obrazovnih standarda za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja. Poređenjem ukupnog broja bodova koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na osnovnom, srednjem i naprednom nivou došli smo do zaključka da je primenjeni model rada doprineo postizanju statistički značajno trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe, koji su nastavne sadržaje prirode i društva usvajali pomoću sistema za upravljanje učenjem.

¹ uchadb@gmail.com

Ključne reči: sistem za upravljanje učenjem, nastava, priroda i društvo, učenici, trajnost znanja.

Uvod

Na početku rada osvrnućemo se na već realizovano i objavljeno istraživanje o uticaju sistema za upravljanje učenjem na postignuća učenika u nastavi prirode i društva. U njemu je predstavljeno istraživanje čiji je cilj bio da se utvrdi da li i u kojoj meri rad pomoću sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinosi postizanju boljeg uspeha učenika. Istraživanje je realizovano na uzorku od devet odeljenja četvrtog razreda, u kojem su formirane dve grupe, eksperimentalna i kontrolna, sa ukupno 209 učenika. Tokom tri meseca 105 učenika eksperimentalne grupe savladavalo je nastavne sadržaje oblasti *Moja domovina deo sveta* pomoću sistema za upravljanje učenjem, dok su 104 učenika kontrolne grupe iste nastavne sadržaje savladavali uobičajenim načinom rada. Nakon izvedenog eksperimenta obe grupe učenika su radile finalni test znanja. Poređenjem rezultata ove dve grupe učenika došlo se do zaključka da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno kvantitativnijeg i kvalitetnijeg uspeha učenika eksperimentalne grupe (Više u: Stanković, 2022: 64-79).

Nakon realizovanog istraživanja i finalnog testiranja učenika nametnula se potreba za otvaranjem novog problema, o kome nije bilo reči u pomenutom istraživanju. Ovaj problem se odnosi na veoma važan segment u oblasti sticanja znanja, umenja i navika učenika, a to je trajnost znanja.

Osnovni cilj organizovanog procesa obrazovanja i vaspitanja je da upozna učenike sa određenim sadržajima koji će predstavljati osnovu za građenje sposobnosti neophodnih za život i rad u društvenoj zajednici. Zbog toga učenici treba ne samo da nauče, već i da trajno zadrže stečena znanja, umenja i navike. Međutim, nakon učenja javlja se selekcija sadržaja, prirodan proces koji zovemo zaboravljanje. Sva nastojanja da se ostvari trajnost znanja, umenja i navika predstavljaju organizovanu borbu protiv zaboravljanja koju je potrebno da organizuje svaki nastavnik (Lekić, 1976).

Princip trajnosti usvajanja znanja, umenja i navika je prepoznat kao jedan od najvažnijih didaktičkih principa, o čemu govore različiti autori. „Ovaj princip zahteva da stečeno znanje, veštine i navike postanu trajna svojina učenika.“ (Janjušević, 1969: 43). On se odnosi „na vrlo čvrsto i temeljno usvajanje znanja, koja bi se mogla lako reprodukovati u obrazovno-vaspitanom procesu prirode i društva i trajno koristiti u svakodnevnom životu“ (Žderić, Cekuš, Malešević i Grdinić, 1996: 60). „Princip trajnosti znanja ističe da je neophodno voditi nastavu tako da učenici temeljno usvajaju osnovnu građu svih nastavnih predmeta, da su je u stanju vazda reproducirati i njome se služiti kako za nastavne, tako i za praktične ciljeve.“ (Danilov i Jesipov, 1964: 164).

Na trajnost usvojenih znanja utiču mnogobrojni faktori. Veoma su važni način i primena stečenih znanja, umenja i navika, aktivnost nastavnika i učenika, interesova-

nja učenika za sadržaje prirode i društva (Lazarević i Bandur, 2001). Obrada gradiva bi trebalo da bude potpuno organizovana u sadržinskom, metodičkom i materijalnom pogledu, nakon čega bi usledilo dobro isplanirano utvrđivanje, proveravanje i ocenjivanje. Domaći zadaci i jednaka pažnja prema svakom učeniku ne bi smeli da izostanu (Lekić, 1976). Znanja su trajnija ukoliko učenici svesnije i aktivnije učestvuju u njihovom usvajanju, ukoliko su raznovrsnija očigledna sredstva, ukoliko ima što više uspostavljenih veza između činjenica i pravila (Danilov i Jesipov, 1964). Učenje treba da se odvija vlastitom misaonom aktivnošću sa neprekidnim vežbanjem i ponavljanjem (Bakovljević, 1988).

Naša pretpostavka je bila da sistem za upravljanje učenjem, koji smo primenili u realizaciji nastavne teme *Moja domovina deo sveta*, poseduje određene kvalitete koji će učenicima omogućiti sticanje trajnijeg znanja. Želeli smo da utvrdimo uticaj sistema za upravljanje učenjem na trajnost usvojenih znanja učenika u nastavi prirode i društva prema ukupnom broju osvojenih bodova, ali i prema zadacima sa osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa. Zbog toga smo tri meseca nakon realizacije eksperimentalnog programa i finalnog testiranja učenika izvršili ponovno testiranje učenika eksperimentalne i kontrolne grupe. Namera nam je bila da utvrdimo da li postoji razlika u trajnosti znanja između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe na ponovljenom finalnom testu, kao i da uporedimo razlike u prosečnom broju bodova između finalnog i ponovljenog finalnog testa za svaku od grupa. Smatrali smo da bi bilo korisno da ispitamo efikasnost primene sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva i u pogledu trajnosti znanja učenika. Postavili smo problem istraživanja: *Da li je i u kojoj meri rad pomoću sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva u odnosu na uobičajeni način rada efikasniji u pogledu sticanja trajnijeg znanja učenika?* Da bismo dobili odgovor na ovo pitanje bilo je potrebno da empirijski utvrdimo efekte koji se postižu primenom sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva. To znači da smo za predmet istraživanja fokusirali *efekte primene sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva*.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi da li i u kojoj meri rad pomoću sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinosi postizanju trajnijeg znanja učenika. Iz postavljenog cilja izvedeni su sledeći zadaci istraživanja:

- Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u trajnosti znanja učenika kada je nastava realizovana primenom sistema za upravljanje učenjem i uobičajenim načinom rada.
- Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u trajnosti znanja učenika kada je nastava realizovana primenom sistema za upravljanje učenjem i uo-

bičajenim načinom rada u odnosu na zadatke osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa.

Hipoteze istraživanja

Iz postavljenog cilja i zadataka istraživanja izveli smo sledeću opštu hipotezu: Pretpostavljamo da rad pomoću sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinosi postizanju trajnijeg znanja učenika.

Rukovodeći se zadacima istraživanja postavili smo i posebne hipoteze:

- Očekujemo da postoji statistički značajna razlika u trajnosti znanja učenika kada je nastava realizovana primenom sistema za upravljanje učenjem i uobičajenim načinom rada.
- Očekujemo da postoji statistički značajna razlika u trajnosti znanja učenika kada je nastava realizovana primenom sistema za upravljanje učenjem i uobičajenim načinom rada u odnosu na zadatke osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju je korišćena eksperimentalna metoda i metoda modelovanja. Eksperimentalnu metodu smo koristili u delu istraživanja koji se odnosi na ispitivanje efikasnosti primene sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva. Metodom modelovanja je osmišljen i kreiran sistem za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva, i u njemu, posebna nastavna tema – *Moja domovina deo sveta*. Od instrumenta istraživanja korišćen je finalni test znanja iz nastavne oblasti *Moja domovina deo sveta*.

Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju istraživanja činili su učenici četvrtog razreda osnovne škole sa teritorije Republike Srbije. Struktura uzorka učenika obuhvaćenog istraživanjem predstavljena je u Tabeli 1.

Tabela 1

Struktura uzorka učenika obuhvaćenog istraživanjem

Grupa	Škola	Odeljenje	Broj učenika	Ukupno
Eksperimentalna	Osnovna škola „Anta Bogićević“	IV ₁	26	105
		IV ₂	27	
		IV ₃	26	
		IV ₄	26	

		IV ₁	20	
	Osnovna škola „Jovan Cvijić“	IV ₂	23	
Kontrolna		IV ₃	22	104
	Osnovna škola „Dositej Obradović“	IV ₁	20	
		IV ₂	19	

Statistička obrada podataka

Podatke koje smo dobili tokom istraživanja obrađivali smo pomoću softvera za statističku obradu podataka *SPSS 15.0*.

Tok istraživanja

Kao što smo već rekli na početku rada, u pomenutom istraživanju (Stanković, 2022: 64-79) tokom tri meseca učenici eksperimentalne grupe su u onlajn okruženju savladavali nastavne sadržaje pomoću sistema za upravljanje učenjem, dok su učenici kontrolne grupe nastavne sadržaje savladavali uobičajenim načinom rada. Nakon ovog perioda izvršeno je finalno testiranje obe grupe učenika. Tri meseca nakon finalnog testiranja obe grupe učenika su nenajavljeno radile nepromenjeni finalni test.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Rukovodeći se zadacima istraživanja, najpre smo analizirali i uporedili rezultate koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na ponovljenom finalnom testu znanja. Pored ukupnog broja osvojenih bodova, interesovao nas je i kvalitet usvojenih znanja, tako da smo rezultate analizirali i upoređivali i prema zadacima sa osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa.

Efikasnost sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva – trajnost usvojenih znanja (ukupan broj bodova na ponovljenom finalnom testu)

U Tabeli 2 nalaze se rezultati koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na ponovljenom finalnom testu znanja. Ukoliko uporedimo proseke osvojenih bodova možemo primetiti da je eksperimentalna grupa (71,12 % od ukupnog broja bodova) i u ovom slučaju bila dosta uspešnija od kontrolne grupe učenika (53,04 % od ukupnog broja bodova).

Tabela 2

Ukupna postignuća učenika na ponovljenom finalnom testu

Nivo	Grupa	N	Max.	%	M	SD
Ukupna postignuća	Eksperimentalna	105	24	71,12	17,07	3,9
	Kontrolna	104	24	53,04	12,73	4,43

Napomena: N = Broj učenika; Max: = Maksimalan broj bodova; % = Postignuća izražena u procentima; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija.

Obe grupe su prosečno osvojile manje bodova nego na finalnom testiranju, što smo i očekivali, jer je prošlo tri meseca između dva testiranja (Tabela 3). Izračunavanjem Vilkoksonovog testa ranga vidi se da su ove razlike statistički značajne u slučaju eksperimentalne ($Z = -2,38$; $p = 0,01$) i kontrolne grupe učenika ($Z = -3,16$; $p = 0,002$). Jačina razlike je nešto veća u kontrolnoj ($r = 0,21$), nego u eksperimentalnoj grupi ($r = 0,16$). Prema Koenovom kriterijumu ove razlike su male. Medijana rezultata na finalnom i ponovljenom finalnom testu je opala u eksperimentalnoj (od $Md = 18,5$ do $Md = 17,5$) i kontrolnoj grupi (od $Md = 14$ do $Md = 13$). Međutim, za nas je veoma značajno što je razlika u prosečno osvojenim bodovima na finalnom i ponovljenom finalnom testu manja kod eksperimentalne (2,25 %) nego kod kontrolne grupe učenika (3,5 %) (Tabela 3). To nas navodi na razmišljanje da je novi model rada doprineo postizanju čvršćeg i trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe.

Tabela 3

Ukupna postignuća učenika na finalnom i ponovljenom finalnom testu

Nivo	Test	Grupa	N	Max.	%	M	SD
Ukupna postignuća	FT	Eksperimentalna	105	24	73,37	17,61	3,84
		Kontrolna	104	24	56,54	13,57	4,76
	PFT	Eksperimentalna	105	24	71,12	17,07	3,9
		Kontrolna	104	24	53,04	12,73	4,43

Napomena: FT = Finalni test; PFT = Ponovljeni finalni test; N = Broj učenika; Max. = Maksimalan broj bodova; % = Postignuća izražena u procentima; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija.

Poređenjem rezultata obe grupe učenika želeli smo da utvrdimo da li između njih postoji statistički značajna razlika. Na osnovu dobijene vrednosti Kolmogorov-Smirnov testa normalnosti ($p = 0,00$) uočavamo da pretpostavka o normalnosti raspodele nije potvrđena i da je moramo odbaciti. Prednost smo dali neparametarskom Man-Vitnijevom U testu koji se može primenjivati i u slučajevima asimetrične raspodele rezultata.

Man-Vitnijev U test ($U = 2488$; $Z = -6,32$; $p = 0,00$) je otkrio značajnu razliku u postignućima eksperimentalne ($Md = 17,5$; $N = 105$) i kontrolne grupe učenika ($Md = 13$; $N = 104$) (Tabela 4). Neprekidna promenljiva je prosečno veća u eksperimentalnoj grupi, dok je veličina uticaja, prema Koenovom kriterijumu približna velikom uticaju ($r = 0,47$).

Tabela 4

Provera značajnosti razlike u rezultatima koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na ponovljenom finalnom testu

Nivo	Grupa	N	M	Mann-Whitney U	Z	p
Ukupna postignuća	Eksperimentalna	105	17,5	2488	-6,32	0,00
	Kontrolna	104	13			
Osnovni nivo	Eksperimentalna	105	8,5	3073	-5,48	0,00
	Kontrolna	104	7			
Srednji nivo	Eksperimentalna	105	5,5	2787,5	-6,14	0,00
	Kontrolna	104	3,5			
Napredni nivo	Eksperimentalna	105	4,5	2729	-6,26	0,00
	Kontrolna	104	2,5			

Napomena: N = Broj učenika; M = Medijana; Mann-Whitney U = Man-Vitnijev U test; Z = Z aproksimacija; p = Nivo značajnosti.

Na osnovu ukupnog broja bodova koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na ponovljenom finalnom testu, kao i poređenja rezultata ove dve grupe učenika, možemo da dođemo do zaključka da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno boljeg uspeha i za nijansu trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe, koji su nastavne sadržaje prirode i društva usvajali pomoću sistema za upravljanje učenjem. Razloge za ovakvo stanje možemo da potražimo u vrednostima novog modela rada pomoću kojeg se u odeljenju, između ostalog, veoma lako obezbeđuje individualizacija, grupni rad i diskusija. To je veoma važno, jer je u pojedinim istraživanjima utvrđeno da grupni rad i diskusija (Mišćević-Kadijević, 2009) i individualizacija (Golubović-Ilić, 2008) doprinose sticanju trajnijeg znanja učenika.

Rezultati do kojih smo došli u skladu su sa radovima drugih autora. U jednom od njih je empirijskim istraživanjem utvrđeno da primena multimedijalne nastave u poređenju sa tradicionalnom nastavom omogućava bolji uspeh učenika i trajnije znanje, što ukazuje na efikasnost primene ovog modela u nastavi prirode i društva (Ilić, Sućević i Srdić, 2013).

Pozitivne rezultate primene informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi prirode i društva možemo zapaziti i u istraživanju u kojem je utvrđeno da učenici primenom obrazovno-računarskog softvera lako i bez teškoća usvajaju predviđene sadržaje prirode i društva i da su tako stečena znanja daleko kvalitetnija u pogledu praktične primenljivosti i trajnosti od onih znanja koja učenici stižu na tradicionalni način, bez primene obrazovno-računarskog softvera (Cekić-Jovanović, 2012).

U još jednom istraživanju, čiji je cilj bio da se ispita efekat nastave zasnovane na obrazovnom veb portalu u pogledu trajnosti znanja, izvedeni su slični zaključci. Nakon pauze od tri meseca, učenici eksperimentalne grupe, koji su učili sadržaje prirode i društva koristeći obrazovni veb portal, pokazali su bolji uspeh u rešavanju zadataka u odnosu na kontrolnu grupu kod koje su isti sadržaji obrađivani na tradicionalni način (Radovanović i Karić, 2010).

Efikasnost sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva – trajnost usvojenih znanja (kvalitet usvojenih znanja na ponovljenom finalnom testu)

Naša interesovanja nisu bila usmerena isključivo na utvrđivanje uticaja sistema za upravljanje učenjem na uspeh učenika eksperimentalne grupe prema ukupnom broju osvojenih bodova na ponovljenom finalnom testu. Posebno nas je interesovao kvalitet usvojenih znanja, tako da smo efikasnost sistema za upravljanje učenjem sagledali i sa stanovišta obrazovnih standarda za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Priroda i društvo.

Osnovni nivo

U Tabeli 5 nalaze se rezultati koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na osnovnom nivou. Ako uporedimo njihove rezultate uočićemo da je eksperimentalna grupa učenika (73,63 % od ukupnog broja bodova) bila uspešnija od kontrolne grupe učenika (60,63 % od ukupnog broja bodova). Kao i na finalnom testu, nijedna grupa nije odgovorila na zahtev prema kojem se očekuje da će najmanje 80 % učenika uspešno savladati sadržaje sa osnovnog nivoa.

Tabela 5

Postignuća učenika na ponovljenom finalnom testu (osnovni nivo)

Nivo	Grupa	N	Max.	%	M	SD
Osnovni nivo	Eksperimentalna	105	11	73,63	8,1	1,54
	Kontrolna	104	11	60,63	6,67	1,81

Napomena: N = Broj učenika; Max: = Maksimalan broj bodova; % = Postignuća izražena u procentima; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija.

Obe grupe su prosečno osvojile manje bodova nego na finalnom testiranju, što smo i očekivali, jer je prošlo tri meseca između dva testiranja (Tabela 6). Izračunava-

njem Vilkoksonovog testa ranga vidi se da su ove razlike statistički značajne u slučaju eksperimentalne ($Z = -2,2$; $p = 0,02$) i kontrolne grupe učenika ($Z = -2,39$; $p = 0,01$). Jačina razlike je neznatno veća u kontrolnoj ($r = 0,16$), nego u eksperimentalnoj grupi ($r = 0,15$). Prema Koenovom kriterijumu ove razlike su male. Medijana rezultata na finalnom i ponovljenom finalnom testu je u eksperimentalnoj (od $Md = 8,5$ do $Md = 8,5$) i kontrolnoj grupi (od $Md = 7$ do $Md = 7$) ostala ista. Međutim, za nas je veoma značajno što je razlika u prosečno osvojenim bodovima na finalnom i ponovljenom finalnom testu manja kod eksperimentalne (2,55 %) nego kod kontrolne grupe učenika (2,64 %) (Tabela 6). To nas navodi na razmišljanje da je novi model rada doprineo postizanju čvršćeg i trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe.

Tabela 6

Postignuća učenika na finalnom i ponovljenom finalnom testu (osnovni nivo)

Nivo	Test	Grupa	N	Max.	%	M	SD
Osnovni nivo	FT	Eksperimentalna	105	11	76,18	8,38	1,48
		Kontrolna	104	11	63,27	6,96	1,78
	PFT	Eksperimentalna	105	11	73,63	8,1	1,54
		Kontrolna	104	11	60,63	6,67	1,81

Napomena: FT = Finalni test; PFT = Ponovljeni finalni test; N = Broj učenika; Max. = Maksimalan broj bodova; % = Postignuća izražena u procentima; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija.

Njegovu metodičku efikasnost proverili smo i upoređivanjem rezultata učenika eksperimentalne i kontrolne grupe. Man-Vitnijev U test ($U = 3073$; $Z = -5,48$; $p = 0,00$) je pokazao značajnu razliku između eksperimentalne ($Md = 8,5$; $N = 105$) i kontrolne grupe učenika ($Md = 7$; $N = 104$) (Tabela 4). Neprekidna promenljiva je prosečno veća u eksperimentalnoj grupi, dok je veličina uticaja, prema Koenovom kriterijumu približna velikom uticaju ($r = 0,37$).

Na osnovu ukupnog broja bodova koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na osnovnom nivou, kao i poređenja rezultata ove dve grupe učenika, možemo da dođemo do zaključka da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno boljeg uspeha i za nijansu trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe, koji su nastavne sadržaje prirode i društva usvajali pomoću sistema za upravljanje učenjem.

Srednji nivo

U Tabeli 7 nalaze se rezultati koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na srednjem nivou. Obe grupe su i u ovom slučaju odgovorile na utvrđeni zahtev, jer je preko 50 % učenika uspešno savladalo sadržaje sa srednjeg nivoa. Kada

uporedimo njihove rezultate uočavamo da je eksperimentalna grupa učenika (71,85 % od ukupnog broja bodova) bila mnogo uspješnija od kontrolne grupe učenika (51,57 % od ukupnog broja bodova). S obzirom na razlike u prosečno osvojenim bodovima možemo da zaključimo da je sistem za upravljanje učenjem u velikoj meri doprineo uspješnijem savladavanju nastavnih sadržaja sa srednjeg nivoa.

Tabela 7

Postignuća učenika na ponovljenom finalnom testu (srednji nivo)

Nivo	Grupa	N	Max.	%	M	SD
Srednji nivo	Eksperimentalna	105	7	71,85	5,03	1,33
	Kontrolna	104	7	51,57	3,61	1,62

Napomena: N = Broj učenika; Max: = Maksimalan broj bodova; % = Postignuća izražena u procentima; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija.

Obe grupe su prosečno osvojile manje bodova nego na finalnom testiranju, što smo i očekivali, jer je prošlo tri meseca između dva testiranja (Tabela 8). Izračunavanjem Vilkoksonovog testa ranga vidi se da su ove razlike statistički značajne u slučaju eksperimentalne ($Z = -2,62$; $p = 0,009$) i kontrolne grupe učenika ($Z = -2,02$; $p = 0,04$). Jačina razlike je neznatno veća u eksperimentalnoj ($r = 0,18$) nego u kontrolnoj grupi ($r = 0,14$). Prema Koenovom kriterijumu ove razlike su male. Medijana rezultata na finalnom i ponovljenom finalnom testu u eksperimentalnoj grupi je ostala ista (od $Md = 5,5$ do $Md = 5,5$), dok je u kontrolnoj grupi opala (od $Md = 4$ do $Md = 3,5$). Za nas je veoma značajno što je razlika u prosečno osvojenim bodovima na finalnom i ponovljenom finalnom testu manja kod eksperimentalne (3,72 %) nego kod kontrolne grupe učenika (3,85 %) (Tabela 8). To nas navodi na razmišljanje da je novi model rada doprineo postizanju čvršćeg i trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe.

Tabela 8

Postignuća učenika na finalnom i ponovljenom finalnom testu (srednji nivo)

Nivo	Test	Grupa	N	Max.	%	M	SD
Srednji nivo	FT	Eksperimentalna	105	7	75,57	5,29	1,42
		Kontrolna	104	7	55,42	3,88	1,7
	PFT	Eksperimentalna	105	7	71,85	5,03	1,33
		Kontrolna	104	7	51,57	3,61	1,62

Napomena: FT = Finalni test; PFT = Ponovljeni finalni test; N = Broj učenika; Max. = Maksimalan broj bodova; % = Postignuća izražena u procentima; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija.

Kako bismo utvrdili metodičku efikasnost sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva uporedili smo rezultate obe grupe učenika. Man-Vitnijev U test ($U = 2787,5$; $Z = -6,14$; $p = 0,00$) je otkrio značajnu razliku između eksperimentalne ($Md = 5,5$; $N = 105$) i kontrolne grupe učenika ($Md = 3,5$; $N = 104$) (Tabela 4). Neprekidna promenljiva je prosečno veća u eksperimentalnoj grupi, dok je veličina uticaja, prema Koenovom kriterijumu približna velikom uticaju ($r = 0,42$).

Na osnovu ukupnog broja bodova koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na srednjem nivou, kao i poređenja rezultata ove dve grupe učenika, možemo da dođemo do zaključka da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno boljeg uspeha i za nijansu trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe, koji su nastavne sadržaje prirode i društva usvajali pomoću sistema za upravljanje učenjem.

Napredni nivo

U Tabeli 9 nalaze se rezultati koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na naprednom nivou. Kao i na finalnom testu, obe grupe su odgovorile na utvrđeni zahtev prema kojem se očekuje da najmanje 25 % učenika treba uspešno da savlada sadržaje sa naprednog nivoa. Kada uporedimo njihove rezultate uočavamo da je eksperimentalna grupa učenika (65,83 % od ukupnog broja bodova) bila mnogo uspešnija od kontrolne grupe učenika (40 % od ukupnog broja bodova).

Tabela 9

Postignuća učenika na ponovljenom finalnom testu (napredni nivo)

Nivo	Grupa	N	Max.	%	M	SD
Napredni nivo	Eksperimentalna	105	6	65,83	3,95	1,7
	Kontrolna	104	6	40	2,4	1,57

Napomena: N = Broj učenika; Max: = Maksimalan broj bodova; % = Postignuća izražena u procentima; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija.

Za nas je veoma značajno što su u ovom slučaju samo učenici kontrolne grupe prosečno osvojili manje bodova nego na finalnom testiranju (5,33 %). Učenici eksperimentalne grupe su osvojili prosečno više bodova (0,33 %) (Tabela 10).

Tabela 10

Postignuća učenika na finalnom i ponovljenom finalnom testu (napredni nivo)

Nivo	Test	Grupa	N	Max.	%	M	SD
Napredni nivo	FT	Eksperimentalna	105	6	65,5	3,93	1,58
		Kontrolna	104	6	45,33	2,72	1,82
	PFT	Eksperimentalna	105	6	65,83	3,95	1,7
		Kontrolna	104	6	40	2,4	1,57

Napomena: FT = Finalni test; PFT = Ponovljeni finalni test; N = Broj učenika; Max. = Maksimalan broj bodova; % = Postignuća izražena u procentima; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija.

Izračunavanjem Vilkoksonovog testa ranga vidi se da su ove razlike statistički značajne u slučaju kontrolne grupe učenika ($Z = -2,68$; $p = 0,007$), dok kod eksperimentalne grupe učenika ova razlika nije značajna ($Z = -0,37$; $p = 0,7$). Jačina razlike u kontrolnoj grupi ($r = 0,18$) je prema Koenovom kriterijumu mala. Medijana rezultata na finalnom i ponovljenom finalnom testu u eksperimentalnoj grupi je porasla (od $Md = 4$ do $Md = 4,5$), dok je u kontrolnoj ostala ista (od $Md = 2,5$ do $Md = 2,5$).

Kako bismo utvrdili metodičku efikasnost sistema za upravljanje učenjem uporedili smo rezultate obe grupe učenika. Man-Vitnijev U test ($U = 2729$; $Z = -6,26$; $p = 0,00$) je otkrio značajnu razliku između eksperimentalne ($Md = 4,5$; $N = 105$) i kontrolne grupe učenika ($Md = 2,5$; $N = 104$) (Tabela 4). Neprekidna promenljiva je prosečno veća u eksperimentalnoj grupi, dok je veličina uticaja, prema Koenovom kriterijumu blizu velikom uticaju ($r = 0,43$).

Na osnovu ukupnog broja bodova koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na naprednom nivou, kao i poređenja rezultata ove dve grupe učenika, možemo da dođemo do zaključka da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno boljeg uspeha i trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe, koji su nastavne sadržaje prirode i društva usvajali pomoću sistema za upravljanje učenjem.

Postoje istraživanjima u kojima je utvrđeno da učenici prilikom rada u multimedijalnom, interaktivnom, kompjuterski posredovanom okruženju stiču praktično primenljivija i kvalitetnija znanja (Cekić-Jovanović, Ristanović i Bandur, 2014). Radeći u ovakvom okruženju učenici uspešnije rešavaju problemsko-logičke zadatke (Hilčenko, 2008), stiču znanja koja su daleko kvalitetnija u pogledu praktične primenljivosti (Cekić-Jovanović, 2012) i postižu viši nivo razumevanja naučenog (Karić, Radovanić i Radić-Šestić, 2009).

Razloge zbog kojih su na naprednom nivou učenici eksperimentalne grupe postigli bolji uspeh i trajnije znanje od učenika kontrolne grupe, možemo da potražimo u načinu učenja i vežbanja na sistemu za upravljanje učenjem. Učenici eksperimentalne

grupe stavljeni su u poziciju da analiziraju, upoređuju, razlikuju, kritički sude, iznose lični stav, povezuju različita znanja, primenjuju ih i snalaze se u novim i nestandardnim situacijama. Ranija istraživanja ukazuju na to da se primenom ovakvih aktivnih metoda nastave i učenja utiče na razvoj metakognitivnih veština (Zečević, 2011) i opšti razvoj učenika (Marinković, 2011). Pojedine komponente sistema za upravljanje učenjem omogućavaju izradu materijala za vežbanje, utvrđivanje i proveravanje znanja u kojima se od učenika zahtevaju kvalitativno viši nivoi znanja. Ovo je veoma značajno jer učitelji prilikom konstruisanja pitanja uglavnom traže kratke odgovore, prepoznavanje i reprodukciju činjenica (Blagdanić, 2009). Pomoću ovih komponenti mogu se raditi zadaci različitih nivoa složenosti što doprinosi misaonoj angažovanosti učenika, intenziviranju nastave i otklanjanju slabosti tradicionalne predmetno-časovne nastave (Golubović-Ilić, 2008). Posebni moduli za asinhronu i sinhronu komunikaciju na sistemu za upravljanje učenjem mogu da obezbede kvalitetnu komunikaciju, diskusiju i kooperativni grupni rad, koji su, prema zaključcima nekih istraživanja, korisni za sticanje trajnijeg proceduralnog znanja (Miščević-Kadijević, 2009).

Zaključak

Efikasnost primenjenog modela rada pokazala se i u pogledu trajnosti znanja učenika. Ovo je vidljivo na osnovu rezultata ponovljenog finalnog testa, koji je realizovan nenajavljeno, tri meseca nakon završetka nastavne teme *Moja domovina deo sveta*. Period između dva testiranja učinio je da dođe do zaboravljanja, tako da su učenici obe grupe prosečno osvojili manje bodova nego na finalnom testiranju. Napomenućemo da je proces zaboravljanja manje izražen kod učenika eksperimentalne grupe, jer je razlika u prosečno osvojenim bodovima na finalnom i ponovljenom finalnom testu manja kod eksperimentalne (2,25 %) nego kod kontrolne grupe učenika (3,5 %). To nam daje osnovu za pretpostavku da je novi model rada doprineo postizanju čvršćeg i trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe. Na osnovu poređenja ukupnog broja bodova koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na ponovljenom finalnom testu, možemo da dođemo do zaključka da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno boljeg uspeha učenika eksperimentalne grupe, koji su nastavne sadržaje prirode i društva usvajali pomoću sistema za upravljanje učenjem.

Trajnost znanja učenika proverena je i upoređivanjem razlika u prosečnom broju bodova između finalnog i ponovljenog finalnog testa na osnovnom, srednjem i naprednom nivou. Nijedna grupa nije odgovorila na zahtev prema kojem se očekuje da će najmanje 80 % učenika uspešno savladati sadržaje sa osnovnog nivoa, što smo i očekivali, jer se to nije dogodilo ni na finalnom testiranju. Učenici obe grupe su na osnovnom nivou prosečno osvojili manje bodova nego na finalnom testiranju, s tim što je razlika u prosečno osvojenim bodovima na finalnom i ponovljenom finalnom testu manja kod eksperimentalne (2,55 %) nego kod kontrolne grupe učenika (2,64

%). Na srednjem nivou je takođe primetno zaboravljanje, ali je i u ovom slučaju razlika u prosečno osvojenim bodovima na finalnom i ponovljenom finalnom testu manja kod eksperimentalne (3,72 %) nego kod kontrolne grupe učenika (3,85 %). Veoma je zanimljivo da na naprednom nivou (gde se od učenika traži da analizira, upoređuje, razlikuje, kritički sudi, iznosi lični stav, povezuje različita znanja, primenjuje ih i snalazi se u novim i nestandardnim situacijama) nije došlo do procesa zaboravljanja kod učenika eksperimentalne grupe. Rezultati pokazuju da su oni na ponovljenom finalnom testu osvojili za nijansu prosečno više bodova (0,33 %) nego na finalnom testu. Učenici kontrolne grupe su prosečno osvojili manje bodova nego na finalnom testiranju (5,33 %). Na osnovu svega rečenog možemo zaključiti da je novi model rada doprineo postizanju čvršćeg i trajnijeg znanja učenika eksperimentalne grupe, na osnovnom, srednjem i naprednom nivou. Na osnovu poređenja ukupnog broja bodova koje su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe postigli na ponovljenom finalnom testu, na osnovnom, srednjem i naprednom nivou možemo da dođemo do zaključka da je primena sistema za upravljanje učenjem u nastavi prirode i društva doprinela postizanju statistički značajno boljeg uspeha učenika eksperimentalne grupe, koji su nastavne sadržaje prirode i društva usvajali pomoću sistema za upravljanje učenjem.

THE IMPACT OF THE APPLICATION OF THE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM ON THE DURABILITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE TEACHING OF NATURE AND SOCIETY

Abstract

The paper presents research whose goal was to determine whether and to what extent the use of a learning management system in the teaching of nature and society contributes to the achievement of more permanent student knowledge. This research is a continuation of the experimental research in which, during three months of implementation, on a sample of nine classes of the fourth grade (two groups, experimental and control, a total of 209 students), it was determined that the application of the learning management system in the teaching of nature and society contributed to the achievement statistically significantly better quantitative and qualitative success of students in the experimental group. For the purposes of checking the durability of students' knowledge, three months after the implementation of the experimental program, students of both groups were subjected to an unannounced repeated final test of knowledge. Based on the comparison of the results of these two groups of students, we came to the conclusion that the application of the learning management system in the teaching of nature and society contributed to the achievement of statistically significantly more permanent knowledge of the students of the experimental group. We were particularly interested in the quality of acquired knowledge, so we looked at

the effectiveness of the learning management system from the point of view of educational standards for the end of the first cycle of compulsory education. By comparing the total number of points achieved by the students of the experimental and control groups at the basic, intermediate and advanced levels, we came to the conclusion that the applied work model contributed to the achievement of statistically significantly more permanent knowledge of the students of the experimental group, who adopted the teaching content of nature and society using the management system by learning.

Key words: learning management system, teaching, nature and society, students, durability of knowledge.

Literatura

- Bakovljević, M. (1988). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Blagdanić, S. (2009). Kvalitet niza zadataka objektivnog tipa u nastavi prirode i društva. *Inovacije u nastavi*, 22, 40-50.
- Cekić-Jovanović, O. (2012). Uticaj primene obrazovno-računarskog softvera na kvalitet učeničkih znanja prirode i društva. *Pedagogija*, 67, 387-399.
- Cekić-Jovanović, O., Ristanović, D. i Bandur, V. (2014). Obrazovno-računarski softver u funkciji osavremenjavanja kurikuluma prirode i društva. *Nastava i vaspitanje*, 63, 259-273.
- Danilov, M. A. i Jesipov, B. P. (1964). *Didaktika*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće „Veselin Masleša“.
- Golubović-Ilić, I. (2008). Mogućnosti i efekti inoviranja nastave prirode i društva zadacima različitih nivoa složenosti. *Inovacije u nastavi*, 21, 51-60.
- Hilčenko, S. (2008). Obrazovni softver kao podsticajno sredstvo u učenju rešavanjem problemsko-logičkih zadataka učenika razredne nastave. *Inovacije u nastavi*, 21, 62-68.
- Ilić, M., Sučević, V. i Srdić, V. (2013). Uticaj primene modela multimedijalnih prezentacija u obradi istorijskih sadržaja na uspeh učenika u razrednoj nastavi. *Pedagogija*, 68, 380-391.
- Janjušević, M. (1969). *Didaktika*. Beograd: IP „Vuk Karadžić“.
- Karić, J., Radovanović, V. i Radić-Šestić, M. (2009). Nastava uz pomoć kompjutera za decu oštećenog sluha. *Nastava i vaspitanje*, 58, 229-236.
- Lazarević, Ž. i Bandur, V. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini i Beogradu: Učiteljski fakultet.
- Lekić, Đ. (1976). *Eksperimentalna didaktika*. Zrenjanin: Pedagoško-tehnički fakultet.
- Marinković, S. (2011). Aktivnost učenika u svetlu razvojnih teorija učenja. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 349-366.
- Miščević-Kadijević, G. (2009). Kooperativni pristup u nastavi i trajnost učeničkih znanja. *Nastava i vaspitanje*, 58, 499-508.

- Radovanović, V. i Karić, J. (2010). Efekat savremenih tehnologija na trajnost znanja učenika oštećenog sluha u oblasti prirode i društva. *Beogradska defektološka škola*, 2, 273-279.
- Stanković, D. (2022). Uticaj primene sistema za upravljanje učenjem na postignuća učenika u nastavi prirode i društva. *Pedagoška stvarnost*, 1, 64-79.
- Zečević, I. (2011). Aktivno učenje i njegov uticaj na razvoj metakognitivnih vještina. *Inovacije u nastavi*, 24, 76-88.
- Žderić, M., Cekuš, G, Malešević, J i Grdinić, B. (1996). *Metodika nastave prirode i društva*. Novi Sad: IP „Todor“.

Snežana Jokić¹

Technical Faculty Mihajlo Pupin,
University of Novi Sad

Asim Praskić

Independent University of Banjaluka,
Bosnia and Herzegovina

Vesna Srdić

Hilfe von Mensch zu Mensch,
München, Germany

Marjana Pardanjac

Technical Faculty Mihajlo Pupin,
University of Novi Sad

Primljen: 25. 09. 2024.

Prihvaćen: 28. 09. 2024.

UDC:373.3/.4:[371.3.:62/69

DOI: 10.19090/ps.2024.2.199-212

Originalni naučni rad

ANALYSIS OF THE BALANCE OF THEORY AND PRACTICE IN THE TECHNIQUE AND TECHNOLOGY CURRICULUM

Abstract

This paper analyses the balance between theoretical and practical teaching outcomes in Serbian primary schools' Technique and Technology curriculum. Integrating theory and practice is crucial in developing the technical skills necessary for students' success in a rapidly evolving technological landscape. While theoretical education fosters critical thinking and conceptual understanding, practical education enables students to apply these concepts in real-world scenarios. This research examines the distribution of theoretical and practical outcomes across grades 5 to 8, analysing the curriculum's alignment with national and European educational priorities. Using quantitative and qualitative methods, the study reveals that while the curriculum maintains a balance between theory and practice, there is a notable dominance of practical outcomes in the lower grades, with a shift towards theoretical outcomes in higher grades. The paper offers recommendations for improving the curriculum, such as increasing theoretical content in earlier grades and enhancing opportunities for practical application in later stages, ensuring comprehensive development of students' technical competencies. The findings underscore the importance of strategically balancing theoretical knowledge and practical skills to prepare students for future challenges in the modern workforce. Future research could explore students' attitudes

¹ snezana.jokic@yahoo.com

toward technical education and investigate how an interdisciplinary approach could further enhance the curriculum's balance between theory and practice.

Keywords: theoretical and practical outcomes, theoretical and practical education, Technique and Technology curriculum, technical education in primary school.

Introduction

Developing technical skills in students is essential in today's rapidly advancing technological society. The education system must strive to harmonize theoretical and practical education and thus prepare students for future careers. Theoretical education provides the fundamental knowledge of technical principles and concepts, fostering analytical and critical thinking skills necessary for interpreting and solving complex problems (Bloom, 1956). However, theoretical knowledge can remain abstract without practical application. Practical education allows students to apply their knowledge through tangible projects, laboratory exercises, and simulations, developing technical skills like precision, manual dexterity, and technical literacy (Simpson, 1972; Kozik, 2015). Additionally, it enhances creativity, teamwork, and real-time problem-solving abilities (Aliyu & Dabblan, 2010; Odo et al., 2017; Purković, 2015; Gopalan & Hashim, 2021).

Integrating these educational methods into broader strategies emphasizes their significance, especially in light of the Council of the European Union's recommendation, which identifies digital and technological competencies as vital for both personal and professional success. These align with the objectives of the subject TT, focusing on technical-technological literacy and the practical application of theoretical knowledge.

At the national level, Serbia's Action Plan for implementing the Industrial Policy Strategy (2024-2025) and the Strategy of Scientific and Technological Development emphasise the need for skills in digitisation and artificial intelligence, highlighting the importance of practical education in Engineering and Technology for the future development of industries. Additionally, adapting educational content to align with the national AI strategy ensures that students acquire digital competencies crucial for a digitised society and technology-driven economy.

By aligning the theoretical and practical components of the curriculum with national and European strategies, students gain technical-technological literacy, equipping them to contribute to technological and industrial advancements and compete in the global labour market (Gopalan & Hashim, 2021). While both theoretical and practical aspects are significant, the influence of their balance on the development of crucial competencies for lifelong learning has not yet been sufficiently studied. The fundamental question that arises is how successful technical-technological education balances theory and practice and how that balance affects the development skills needed for the modern world.

This research analyses the relationship between theoretical and practical teaching outcomes in elementary schools' Technique and Technology curriculum. The following hypotheses are proposed:

H1 Theoretical and practical outcomes in the Techniques and Technologies curriculum achieve a balance;

H2 Theoretical and practical outcomes are equally distributed in grades across the Techniques and Technology curriculum.

The research will include an analysis of the current curriculum and examining how teaching outcomes are distributed between theoretical and practical aspects. In conclusion, the paper will provide recommendations for improving the curriculum to integrate theoretical and practical components more effectively. This work offers a deeper understanding of the existing balance between theory and practice in technical-technological education and its impact on the development of students' skills, relying on modern educational strategies and national priorities.

Methodology

The methodology used in this research to analyse the Technique and Technology curriculum in Serbian primary schools combines quantitative and qualitative approaches. Data were collected from publicly available teaching programs for grades 5 to 8, focusing on teaching areas, units, and teaching outcomes.

1. Quantitative Analysis:

Quantitative data were gathered to evaluate the balance between theoretical and practical content. Descriptive statistics were employed to identify patterns and trends in the distribution of outcomes across different grades. The data were organised into tables to clearly show how theoretical and practical components are structured in the curriculum.

2. Qualitative Analysis:

The qualitative analysis explored the thematic connections between teaching units and teaching outcomes. This approach examined how well theoretical knowledge and practical skills are integrated within the curriculum and whether there is alignment between the intended teaching outcomes and actual teaching practices. Patterns in the content distribution were identified to assess the effectiveness of the curriculum in balancing theory and practice.

3. Results Interpretation:

Quantitative and qualitative findings were integrated to provide a comprehensive understanding of the curriculum. The quantitative data provided a measurable interpretation of the balance of outcomes, while the qualitative analysis offered deeper insights into the strengths and weaknesses of content distribution.

4. Conclusions and Recommendations:

Based on the analysis, conclusions were drawn regarding the current state of balance between theoretical and practical content in the curriculum. Improvement recommendations were made to integrate these components better to meet student needs and align with labour market demands.

This integrated approach thoroughly evaluated the curriculum's effectiveness in providing students with theoretical knowledge and practical skills necessary for future challenges.

Analysis of the technique and technology curriculum

The TT curriculum in Serbian primary schools is designed to intertwine and complement theoretical and practical content, striving for a balance between these elements. However, exact percentages are not always specified. The program equips students with fundamental knowledge of essential concepts such as techniques and technology, innovation, materials, energy, and information. Theoretical content covers the principles of technical systems, the historical development of technology, and technological progress's societal and environmental impacts.

Practical application involves handling tools and materials, creating technical drawings and models, and working with digital technologies. These activities enable students to apply theoretical knowledge in real-world situations and develop practical skills.

The program's integrated approach is evident in project-based learning, experiments, and visits to factories, workshops, and museums, which help students connect theory with practice. This approach ensures students acquire both knowledge and hands-on experience, enhancing their ability to understand and apply what they have learned.

Determining the structure of the Techniques and Technologies curriculum

The first step is analysing teaching areas and teaching outcomes. Table 1 shows each area's total number of teaching outcomes by grade.

Table 1
Analysis of teaching outcome by grades

Teaching area	5th grade	6th grade	7th grade	8th grade	Total
Living and working environment	5	5	5	5	20
Traffic	9	4	4	4	21
Technical and digital literacy	7	3	7	5	22
Resources and production	8	7	8	8	31
Constructive modelling	3	6	7	6	22
In total	32	25	31	28	116

The analysis of the curriculum reveals the following key points:

1. Balance Between Teaching Areas:

- “Living and Working Environment” consistently has five outcomes per grade, indicating stable focus.
- “Traffic”: Most outcomes in the 5th grade (9) decrease in higher grades, suggesting that foundational traffic concepts are introduced early.
- “Technical and Digital Literacy” is present in every grade with variations, peaking in the 5th and 7th grades.
- “Resources and Production”: the most represented area with 31 outcomes, particularly emphasised in the 5th and 8th grades, indicating a strong focus on practical education.
- “Constructor Modeling”: Outcomes increased from the 5th to 7th grade, with a slight drop in the 8th grade, reflecting a gradual introduction of complex tasks.

2. Total Number of Teaching outcomes by grade:

It varies by grade, decreasing from 32 to 25 outcomes between grades 5 and 6 and increasing again in grades 7 and 8, suggesting varying program intensity by age and education stage.

3. Distribution of Teaching Outcomes by Area:

- “Resources and Production” is the most prominent area (31 outcomes), highlighting its importance in practical education.
- “Constructor Modelling” and “Technical and Digital Literacy” follow with 22 outcomes each.
- “Traffic” and “Living and Working Environment” have fewer outcomes (21 and 20), likely treated as complementary or specialised areas.

Based on the conclusions, the following *recommendations* are suggested:

- **Adjust Program Intensity:** Reevaluate the reduced number of outcomes in the 6th grade to determine if an increase is needed to support continuous learning and skill development.

- **Integrate Fields:** Promote content integration across different areas to provide comprehensive educational experiences that link theory with practice.
- **Flexible outcomes Allocation:** Consider revising the distribution of outcomes in areas like “Transport” to ensure students gain adequate knowledge and practice in all essential topics.

Analysis of teaching outcomes by domains

The next step of the research involves analysing teaching outcomes by domains through a qualitative approach, counting theoretical and practical results to identify patterns.

Theoretical outcomes include acquiring knowledge, understanding concepts, classifying information, and performing analysis and synthesis, which are crucial for developing students’ basic understanding and critical thinking. Examples include 5th graders describing the role of technology in community development and 8th graders evaluating the importance of electrical engineering in daily life.

Practical outcomes focus on applying knowledge through tasks such as using tools, creating models, and demonstrating skills essential for applying theoretical knowledge in real situations. Examples include 5th graders independently drawing simple objects and 8th graders building and controlling electromechanical models. Table 2 illustrates the distribution of theoretical and practical teaching outcomes by grade.

The analysis of teaching outcomes of the technology and technology curriculum involves analysing teaching outcomes through a qualitative approach, counting theoretical and practical results to identify patterns.

Table 2
Analysis of teaching outcomes

Class	Theoretical results		Practical results		Total
	numerical	%	numerical	%	
5th grade	13	30.23%	30	69.77%	43
6th grade	10	30.00%	23	70.00%	33
7th grade	13	43.33%	17	56.7%	30
8th grade	14	53.85%	12	46.15%	26
Total	50	45,46%	72	54,54%	132

Based on the data, the following observations can be made:

1. **Overall balance:** The curriculum favours practical outcomes (54.54%) over theoretical ones (45.46%), indicating a slight emphasis on hands-on learning, though the approach remains well-balanced.

2. Class analysis:

- **5th Grade:** Practical outcomes dominate (69.77%), focusing on developing practical skills at the introductory level.
- **6th Grade:** Practical outcomes surpass theoretical ones (70.00%), emphasizing continued hands-on learning and skill development.
- **7th Grade:** The distribution is more balanced, with practical outcomes at 56.67%, reflecting a transition between skill application and more complex theoretical knowledge.
- **8th Grade:** Theoretical outcomes take a slight lead (53.85%), suggesting a focus on reinforcing conceptual understanding as students prepare for more advanced topics.

3. Content Analysis:

- **Theoretical Outcomes:** These are most prominent in the 8th grade (14 outcomes, 53.85%), showing an increasing focus on theory as students progress, while in earlier grades, the emphasis on theory is relatively lower.
- **Practical Outcomes:** Practical learning is prevalent throughout, peaking in the 6th grade (23 outcomes, 70.00%). While it slightly decreases by the 8th grade, it remains a crucial part of the curriculum.

The analysis of teaching outcomes in the Technique and Technology curriculum for elementary school shows a slight preference for practical outcomes (54.54%) compared to theoretical ones (45.46%), which indicates a balanced approach between acquiring knowledge and developing skills through practical work. This balance helps students acquire technical skills while understanding basic theoretical concepts. Practical outcomes are most represented in lower grades (5th and 6th grade), where students learn more through work and application of technological procedures. In comparison, in higher grades (7th and 8th grade), the number of theoretical outcomes gradually increases, aligning with expectations of educational advancement and preparation for more complex technical concepts.

It determines the percentage representation of theoretical and practical learning outcomes.

Table 3

Presentation of the relationship between theoretical and practical outcomes by class

Class	Total number of outcomes	Ratio of theoretical and practical outcomes	Deviation from balance (50:50 theory and practice) %
5th grade	43	.43	19.77%
6th grade	33	.43	20.00%
7th grade	30	.76	6.67%
8th grade	26	1.16	3.85%

The data presents the distribution of theoretical and practical outcomes in the technical education curriculum across different grade levels:

1. 5th Grade: The practical outcomes dominate with a ratio of .43, meaning there is a 19.77% deviation from a balanced 50:50 split. This significant deviation suggests a strong emphasis on practical skills early in the curriculum, focusing on hands-on activities and applications rather than theoretical knowledge.

2. 6th Grade: Similar to the 5th grade, the practical outcomes remain dominant with a .43 ratio and a 20.00% deviation from balance. This continues the trend of emphasising practical knowledge, which likely reinforces the foundational skills learned in the previous year, making students more proficient in application-based learning.

3. 7th Grade: The balance shifts, with a .76 ratio and only a 6.67% deviation. This indicates a more balanced integration of theory and practice, suggesting that students now engage more in theoretical concepts, likely to support more advanced practical applications.

4. 8th Grade: A further shift toward theoretical outcomes is observed with a ratio of 1.16 and a slight 3.85% deviation. This indicates that theory begins to take a leading role in the curriculum, reflecting the need for students to understand more complex concepts near the end of their technical education at this level.

5. Overall: The program maintains a balanced approach across all grades, with an average ratio of 1.21 and a 4.65% deviation from the 50:50 balance. This slight emphasis on practical outcomes in the earlier grades transitions toward a more balanced or theory-leaning approach in the upper grades.

The overall technical education curriculum thoughtfully progresses from a practical to a more theoretical focus as students advance. The emphasis on practical skills is evident in the earlier grades (5th and 6th), while theory plays a more critical role in the upper grades (7th and 8th). This balance ensures that students develop strong foundational skills early on and are equipped with the necessary theoretical knowledge to prepare for more complex challenges.

Recommendations

1. Maintaining Balance: To maintain the balance between theoretical and practical outcomes means ensuring the comprehensive development of students. Placing greater emphasis on theoretical concepts in upper grades can help students better understand technological processes and principles, while practice allows for acquiring concrete skills.

2. Increasing Theoretical Outcomes in Lower Grades: In the 5th and 6th grades, where practical outcomes dominate, it would be helpful to introduce more theoretical elements so that students can bridge the gap between practice and theory earlier and develop a deeper understanding of technological concepts.

3. *Strengthening Practical Outcomes in 7th and 8th Grade:* Although theoretical outcomes become more significant in higher grades, it is essential to continue emphasising practical skills so that students gain as much experience as possible in applying knowledge in real situations, primarily through projects and teamwork.

4. *Development of Innovative Learning Methods:* Introduce more digital tools and simulations that could help integrate theoretical knowledge with practical skills, especially in technology and engineering, to enable students to gain holistic knowledge applicable to future career paths.

These recommendations could improve teaching outcomes and enable students to acquire the comprehensive technical competencies necessary for success in STEM fields.

Discussion

The research results show that the Technique and Technology curriculum in primary education in Serbia is successfully structured to balance theoretical and practical content, which is aligned with modern educational practices that emphasise the importance of applying knowledge in real situations. Previous studies, such as Purković (2016), Aleksić et al., and the report of the Maryland State Department of Education (2021), point out that technical education should integrate cognitive, psychomotor and affective aspects so that students develop comprehensive competencies.

The obtained results align with the literature that recommends that technical education emphasises the acquisition of knowledge and the development of practical skills that equip students to handle real-world and professional scenarios (ITEEA, 2020) (Wisconsin, 2017). While the program generally maintains a good balance, the analysis shows a slightly higher representation of theoretical outcomes, especially in the lower grades. This trend supports the claims of Purković (2016) that it is essential to ensure that practical skills are integrated already in the early stages of education in order to ensure seamless integration of theoretical knowledge and practical skills.

Opportunities for improvement: The literature highlights the importance of continuous evaluation and adaptation of curricula to ensure they remain relevant and aligned with changes in society and technology (ITEEA, 2020). The research results point to several critical areas for improvement, including the need for greater integration of practical skills and strengthening of the affective domain. It is essential to increase the participation of practical tasks in lower grades and to integrate modern technologies such as 3D printing and CAD software into teaching. These recommendations align with contemporary education trends that emphasise the importance of STEM skills (Science et al.) for students' future professional success (Wisconsin, 2017).

Preparation for future educational and professional challenges: The Technique and Technology program provides a solid foundation for students' further education and professional development. The literature confirms this emphasis on developing

technical skills as a key competency for future generations (Purković, 2015). However, to ensure optimal student preparation for future challenges, it is necessary to continuously monitor and adapt the program to modern standards and labour market expectations. This way, students will be better prepared to face complex tasks in a modern technological environment.

Based on the results obtained and the literature used, it is confirmed that the curriculum for Technique and Technology in primary education in Serbia has been successfully set up to balance theoretical and practical content. Nevertheless, there is room for further improvements, especially in greater integration of practical skills in lower grades, strengthening the affective domain and aligning the program with modern educational standards. Through these changes, the program can further strengthen its role in preparing students for contemporary educational and professional challenges.

Conclusion

This research provided a deeper insight into the balance between theoretical and practical teaching outcomes within the Technique and Technology curriculum in primary schools in Serbia. The results of the research confirmed hypothesis 1 that the theoretical and practical outcomes in the program are balanced, but at the same time, pointed to the need to improve the program in terms of better integration of theoretical elements in the early grades and maintaining a solid practical aspect in the upper grades. Several recommendations for improvement have been proposed, including strengthening theoretical elements in lower grades and greater integration of digital tools and innovations into the teaching process.

Based on the analysis, the distribution of theoretical and practical outcomes in the Engineering and Technology program is not uniform across grades. In the lower grades (5th and 6th grade), practical outcomes are predominant, while in the 7th grade, a balance is achieved, and in the 8th grade, theoretical outcomes gain prominence. These findings do not align with hypothesis 2, which states that theoretical and practical outcomes are equally distributed across grades. Although there is a trend towards balance in the middle grades, the distribution of outcomes shows that practical outcomes are significantly more prevalent in the early stages (5th and 6th grade). In contrast, theoretical outcomes assume greater significance in the final grades (7th and 8th grade).

The analysis showed that the programme generally balances theoretical and practical components, with a slight predominance of practical outcomes in the lower grades. This aligns with the need to develop practical skills in the early stages of education. However, theoretical outcomes are increasing in higher grades, indicating the gradual introduction of more complex concepts to prepare students for a deeper understanding and application of technical and technological knowledge.

This research highlighted the importance of balancing theory and practice in technical and technological education for students to acquire comprehensive compe-

tencies necessary for the modern labour market and future professional development. Despite the progress made, the curriculum requires continuous evaluation and adaptation to remain in line with the requirements of modern technology and industry, which is an essential step towards raising the quality of education and preparing students for the challenges of modern society.

Suggestions for further research: Research on the affective domain could focus on how students' emotional development and attitudes towards technical subjects affect the development of practical skills and their overall progress in education, as well as interdisciplinary research that can examine how the integration of technical education with mathematics, physics and the arts contribute to a better balance between theory and practice and the development of comprehensive skills in students.

Technical and technological education is crucial for developing skills necessary in modern society. Its implementation must not be left to chance but requires careful planning and balancing between theoretical knowledge and practical skills to prepare students for future challenges.

ANALIZA BALANSA TEORIJE I PRAKSE U PROGRAMU TEHNIKE I TEHNOLOGIJE

Apstrakt

U savremenom društvu, koje se ubrzano tehnološki razvija sticanje tehničkih veština u didaktičko - metodičkoj interpretaciji kurikuluma, a prema zahtevima nastavne prakse, postaje neophodno za uspeh učenika u budućim karijerama. Integracija teorijske i praktične nastave koja je ključna za razvoj tehničkih veština doprinosi dizajniranju nastavnog procesa koji je usmeren ka razvijanju akcionih kompetencija učenika kao najvišeg ishoda predmetnog kurikuluma.

Mogućnosti za ostvarivanje kurikularnog balansa u pogledu ciljeva i ishoda integracijom teorijske i praktične nastave pruža u osnovnim školama predmet Tehnika i tehnologija. Teorijska nastava omogućava učenicima da razviju kritičko mišljenje, analitičke sposobnosti i konceptualno razumevanje tehničkih principa. Praktična nastava, sa druge strane, pruža mogućnost učenicima da primene svoje teorijsko znanje kroz konkretne projekte, laboratorijske vežbe i simulacije. Time se razvijaju manuelne veštine, tehnička pismenost, kreativnost i sposobnost za rešavanje problema u realnom vremenu.

Definisanje adekvatnog modela uzajamne povezanosti i didaktičko–metodičkog reciprociteta teorijske nastave i prakse operacionalizovano je istraživačkim pitanjem - koliko uspešno tehničko - tehnološko obrazovanje balansira između teorije i prakse, i da li je postojeći kurikulum pogodan okvir za razvoj veština potrebnih za život u savremenom svetu?

Istraživanje je sprovedeno sa ciljem da analizira odnos između teorijskih ciljeva i praktičnih ishoda učenja u kurikulumu predmeta Tehnika i tehnologija u osnovnim školama. Definisane su sledeće hipoteze:

H1 Teorijski ciljevi i praktični ishodi u kurikulumu Tehnike i tehnologije su u ravnoteži;

H2 Teorijski ciljevi i praktični ishodi su ravnomerno raspoređeni po razredima u kurikulumu Tehnike i tehnologije.

U istraživanju je korišćena kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih pristupa. Kvantitativna analiza je omogućila pregled distribucije teorijskih ciljeva i praktičnih ishoda učenja po razredima, dok je kvalitativna analiza fokusirana na tematske veze između nastavnih jedinica i ishoda učenja, kako bi se utvrdilo da li postoji usklađenost između planiranih ciljeva i ostvarenih ishoda u nastavnoj praksi.

Kvantitativni podaci su pokazali da kurikulum generalno održava balans između teorijskih ciljeva i praktičnih ishoda, ali da postoji blaga dominacija praktičnih ishoda u petom i šestom razredu, dok se teorijski ciljevi više naglašavaju u sedmom i osmom razredu. Ovaj obrazac odgovara obrazovnoj logici prema kojoj se učenici najpre suočavaju u petom i šestom razredu sa praktičnim zadacima kako bi razvili osnovne tehničke veštine, dok se u sedmom i osmom uvode složeniji teorijski koncepti koji im pomažu da dublje razumeju tehničke procese.

Glavni rezultati istraživanja analize nastavnih oblasti i ishoda učenja pokazali su nekoliko ključnih nalaza: balans između nastavnih oblasti: Nastavna oblast "Životna i radna sredina" pokazuje stabilan fokus u svim razredima sa po pet ishoda. "Saobraćaj" je najviše zastupljen u petom razredu, dok se u ostalim razredima taj fokus smanjuje. "Tehnička i digitalna pismenost" i "Resursi i proizvodnja" su ključne oblasti sa većim brojem ishoda u starijim razredima, što ukazuje na značaj praktične edukacije; ukupan broj ishoda po razredima: Broj ishoda varira po razredima, sa smanjenjem u šestom razredu i povećanjem u sedmom i osmom. To sugeriše da intenzitet programa varira u zavisnosti od uzrasta učenika.

Distribucija teorijskih i praktičnih ishoda: analiza pokazuje da praktični ishodi dominiraju u mlađim razredima, dok se u starijim razredima povećava broj teorijskih ishoda. U petom razredu praktični ishodi čine 69.77%, dok teorijski čine 30.23%. U osmom razredu odnos se menja, pa teorijski ishodi čine 53.85%, a praktični 46.15%.

Na osnovu sprovedene analize, autori zaključuju da program Tehnike i tehnologije najvećim delom uspešno balansira između teorijskih i praktičnih komponenti, kao i da analiza ukazuje na sledeće preporuke za unapređenje nastavnog koncepta:

1. Održavanje ravnoteže: kontinuirano održavanje ravnoteže između teorijskih i praktičnih rezultata kako bi se osigurao sveobuhvatan razvoj učenika. Naglasak na teorijskim konceptima u starijim razredima može pomoći učenicima da bolje razumeju tehnološke procese i principe, dok praksa omogućava sticanje konkretnih veština.

2. Povećanje teorijskog sadržaja u mlađim razredima: u petom i šestom razredu, gde su praktični ishodi dominantni, trebalo bi uvesti više teorijskih elemenata kako bi učenici ranije uspostavili povezanost između teorije i prakse.

3. Jačanje praktičnih ishoda u starijim razredima: iako teorijski ishodi postaju značajniji u sedmom i osmom razredu, važno je zadržati snažan fokus na praktičnim veštinama kako bi učenici stekli što više iskustva u primeni znanja u realnim situacijama, posebno kroz projektni rad i timske zadatke.

4. Razvoj inovativnih metoda učenja: uvođenje više digitalnih alata i simulacija, poput 3D štampanja i CAD softvera, može pomoći integraciji teorijskih znanja sa praktičnim veštinama, što će omogućiti učenicima da steknu sveobuhvatno znanje primenjivo u budućim karijerama.

Ove preporuke imaju za cilj da unaprede ishode nastave i omoguće učenicima sticanje tehničkih kompetencija neophodnih za uspeh u STEM oblastima (nauka, tehnologija, inženjering i matematika).

Istraživanje je potvrdilo da su teorijski ciljevi i praktični ishodi u programu Tehnike i tehnologije uravnoteženi, ali je istovremeno ukazalo na potrebu za boljom integracijom teorijskih elemenata u mlađim razredima i zadržavanjem snažnog praktičnog aspekta u starijim razredima. Distribucija ishoda pokazuje da praktični ishodi dominiraju u mlađim razredima, dok teorijski ishodi postaju značajniji u starijim razredima. Iako je napredak očigledan, kurikulum zahteva kontinuiranu evaluaciju i adaptaciju kako bi ostao u skladu sa zahtevima modernog tržišta rada i tehnoloških inovacija. Predlozi za dalja istraživanja mogu biti usmereni ka afektivnoj oblasti sa ciljem da se sagleda kako emocionalni razvoj učenika i stavovi prema tehničkim predmetima utiču na razvoj praktičnih veština i njihov ukupni napredak u obrazovanju, kao i ka interdisciplinarnim istraživanjima kojima bi se utvrdilo kako integracija tehničkog obrazovanja sa drugim predmetima doprinosi boljoj ravnoteži između teorije i prakse i razvoju sveobuhvatnih veština kod učenika.

Ključne reči: teorijski i praktični ishodi, teorijsko i praktično obrazovanje, nastavni plan i program Tehnike i tehnologije, tehničko obrazovanje u osnovnoj školi.

References

- Aleksić, V. Papić, M. Đorić, B. Manojlović, G., i Papić, Ž. (2015). *Preduzetničko učenje u nastavi predmeta Tehničko i informatičko obrazovanje / Entrepreneurial learning in Technics and Informatics Education*, Conference: Reinženjering poslovnih procesa u obrazovanju RPPO15 / The reengineering of business processes in education RPPO15, At: Cacak, Serbia. (PDF) [Preduzetničko učenje u nastavi predmeta Tehničko i informatičko obrazovanje / Entrepreneurial learning in Technics and Informatics Education \(researchgate.net\)](#)

- Aliyu, M. & Dabban, I.M (2010). *Role Of Technical Education In National Development*, The Nigerian Academic Forum Volume 19 No. 2 November, 2010, Retrieved July 2024 [ROLE OF TECHNICAL EDUCATION.pdf \(globalacademicgroup.com\)](#)
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green. https://web.archive.org/web/20201212072520id_/https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf
- Gopalan, Y. & Hashim, H. (2021). Enhancing Higher Order Thinking Skills (Hots) Through Literature Components in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 317-329. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/9673>
- Kozík, T. (2015). *The Importance of Technical Education for the Development of Society*. Acta Technologica Dubnicae 5(3). DOI:10.1515/atd-2015-0070 https://www.researchgate.net/publication/288992834_The_Importance_of_Technical_Education_for_the_Development_of_Society
- Maryland State Department of Education (2016). *Maryland Technology Education Standards Grades 6 – 12*. Division of Career and College Readiness <https://marylandpublicschools.org/programs/Documents/CTE/MDTechnologyEducationStandards.pdf>
- Odo J.U., Okafor W.C.2, Odo A.L.3, Ejikeugwu L.N., & Ugwuoke C.N. (2017) *Technical Education – The Key to Sustainable Technological*, Universal Journal of Educational Research 5(11): 1878-1884, 2017 DOI: 10.13189/ujer.2017.051104, [UJER4-19509333.pdf \(hrpub.org\)](http://www.hrpub.org) <https://www.astate.edu/a/assessment/assessment-resource-links/files/Revised-Bloom%20s-Taxonomy-All-Domains.pdf>
- Paragraf (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u republici srbiji do 2030*. GODINE. “Sl. glasnik RS”, br. 63/2021. http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/2021_06/SG_063_2021_001.htm
- Purković, D. (2015). *Realiteti tehničkog obrazovanja*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsek za politehniku ISBN: 978-953-7975-22-7, Rijeka .[D_Purkovic-Realiteti_TK.pdf \(ffri.hr\)](http://www.ffri.hr)
- Simpson, E. J. (1972). *The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1506688>
- Vlada republike Srbije (n.d.) *Strategije, programi i planovi*. <https://www.srbija.gov.rs/dokument/45678/strategije-programi-planovi-.php>
- Wisconsin Department of Public Instruction (2017) *WISCONSIN STANDARDS FOR Information And Technology Literacy*, Wisconsin Department of Public Instruction Adopted. <https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/standards/New%20pdfs/InformationTechnologyLiteracyStandards2017.pdf>

Bojana Tankosić¹
Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu
Ana Čvorović
Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 31. 10. 2024.
Prihvaćen: 09. 12. 2024.
UDC:343.56-053.66/.67
DOI: 10.19090/ps.2024.2.213-230
Originalni naučni rad

FAKTORI RIZIKA ADOLESCENTNOG KLAĐENJA

Apstrakt

Cilj ovog istraživanja bio je da identifikuje faktore rizika za klađenje među mladima i ispita ključne karakteristike koje podstiču ovo rizično ponašanje. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 1,675 adolescenata iz AP Vojvodine, korišćenjem binarne logističke regresije za analizu povezanosti između različitih faktora (pol, uzrast, prosečno školsko postignuće, socijalna mreža i gledanje rijaliti programa) i verovatnoće klađenja. Rezultati su pokazali da su muški pol, stariji adolescentni uzrast, niže školsko postignuće, intenzivniji socijalni kontakti i gledanje rijaliti programa značajni prediktori klađenja. S druge strane, materijalni status porodice nije se izdvojio kao statistički značajan faktor. Ovi nalazi ukazuju na potrebu za prevencijom i intervencijama usmerenim na specifične rizične grupe i faktore koji podržavaju klađenje među mladima, uz poseban naglasak na školsku sredinu kao mesto gde se mogu primeniti preventivne strategije.

Ključne reči: klađenje, mladi, faktori rizika, adolescenti

Uvod

Klađenje - osnovne odrednice i vrste

Klađenje predstavlja oblik rizičnog ponašanja koji se dovodi u vezu sa brojnim negativnim ishodima u svakodnevnom funkcionisanju, između ostalog sa problemima u interpersonalnim relacijama, finansijskim poteškoćama, tendencijama ka upuštanju u druge vrste rizičnih i maladaptivnih ponašanja, te problemima na planu mentalnog zdravlja uopšte (Rizzo et al., 2023). Kao takvo, umnogome narušava kvalitet života pojedinca, ali ujedno predstavlja i značajan društveni problem. U razmatranjima fenomena klađenja, shodno intenzitetu problema koji se javljaju kao njegovi pratioci i

¹ bojana.tankosic@mf.uns.ac.rs

stepenu kontrole koji osoba ima nad ponašanjem, tipično se pravi distinkcija između tzv. socijalnog, tj. rekreativnog klađenja, problematičnog klađenja i patološkog klađenja/kockanja (Black, 2020; Kajić-Selak, 2024). Patološko kockanje uvršteno je u obe klasifikacije mentalnih poremećaja i mada je njegovo mesto u zvaničnoj nozologiji variralo tokom godina, i s obzirom na to o kojoj je klasifikaciji reč, aktuelno se svrstava u poremećaje kontrole impulsa, odnosno u grupu poremećaja zavisnosti nevezanih za supstance (Black, 2020; Petry, Bowden-Jones, & George, 2013). Patološko kockanje podrazumeva nekontrolabilnost poriva za klađenjem uprkos doživljenom značajnom stepenu distresa i drugim averzivnim posledicama usled datog obrasca ponašanja. Pored navedenog, uključuje i ispoljavanja u ponašanju karakteristična za zavisnosti uopšte, poput ponavljanih bezuspešnih pokušaja da se prekine sa nepoželjnom aktivnošću, naglašene iritabilnosti, problema na planu samoregulacije i sl. S druge strane, termin problematično klađenje/kockanje koristi se za označavanje tzv. pretkliničkih formi klađenja. Međutim, i problematični oblik takođe je praćen ozbiljnim posledicama - odlikuje ga snažan, kontinuiran doživljaj potrebe za klađenjem i predstavlja pouzdan prediktor povišenog rizika za razvoj poremećaja kockanja u budućnosti. Naposljetku, rekreativno klađenje podrazumeva nešto veći stepen kontrole nad svojim postupcima u poređenju sa ostalim formama (Gupta & Pinzon, 2012; Kajić-Selak, 2024; Tran et al., 2024).

Klađenje u populaciji dece i mladih

Premda smatrano ponašanjem koje je prvenstveno svojstveno odraslim osobama, sa pojavom novih formi klađenja i njihovom povećanom dostupnošću u vidu virtuelnog formata, poslednjih godina se na globalnom nivou beleži značajan rastući trend u klađenju među adolescentnom populacijom, uprkos zakonskim regulativama kojima se u većini zemalja ovakve prakse nastoje staviti pod kontrolu (Buja et al., 2022; Pitt, Thomas, Bestman, Daube, & Derevensky, 2017; Riley, Oster, Rahamathulla, & Lawn, 2021). Novija saznanja upućuju na to da je tipičan profil osobe koja se kladi mlađi muškarac starosti između 15 i 35 godina, pri čemu pojedinci ispod 25 godina starosti spadaju u posebno rizičnu grupu, pogotovo kad je reč o onlajn igrama i sportskom klađenju (Labrador & Vallejo-Achon, 2020; Riley et al., 2021). Iako se u ispitivanjima fenomena klađenja kod mladih, nezavisno od težine posledica, tipično koristi izraz problematično klađenje kako bi se izbegla upotreba termina sa psihijatrijskom konotacijom, u literaturi se dosledno tokom godina može naići na procene da je patoloških kockara značajno više u adolescentnoj nego u odrasloj populaciji (Gupta & Pinzon, 2012; Kajić-Selak, 2024; Shaffer & Hall, 1996, Griffiths & Wood, 2000, prema Langhinrichsen-Rohling, Rohde, Seeley, & Rohling, 2004). Pojedini nalazi takođe sugerišu da je klađenje kao takvo, bez specifikovanja konkretnih oblika, zastupljenija aktivnost među mladima nego u drugim starosnim grupama (Molinario et al., 2014). Slučajevi kockanja registruju se već i kod preadolescentne dece na uzrastu od 10 godina, a posebno alarmantan podatak dobijen je u jednom istraživanju u kome je

nezanemarljiv procenat osmogodišnjaka ispoljio zainteresovanost za učešće u igrama klađenja (Pitt et al., 2017).

Naročita štetnost ulaska u svet klađenja na ranijem uzrastu ogleda se u dugoročnim reperkusijama po razvoj i kvalitet života osobe, u smislu povišenih socijalnih, ekonomskih, ali i zdravstvenih rizika čiji efekti nisu vezani samo za aktuelno funkcionisanje, već mogu perzistirati i u odrasloj dobi (Armitage, 2021). Mladi su generalno skloniji da sa rekreativnog kockanja pređu na problematični oblik kockanja. Istraživanja pokazuju da je klađenje kod adolescenata i mladih povezano sa slabijim školskim postignućem, prekidom školovanja, odnosno povišenim rizikom od ispadanja iz obrazovnog sistema, lošijim mogućnostima zaposlenja, različitim psihosocijalnim problemima, povišenim rizikom za pojavu depresivnih simptoma, povišenim suicidalnim rizikom, drugim oblicima zavisnosti, sklonošću ka kriminogenim i antisocijalnim formama ponašanja i dr (Kajić-Selak, 2024; Riley et al., 2021; Tran et al., 2024).

Klađenje u kontekstu adolescencije kao razvojnog stadijuma

Problem kockanja kod adolescenata zavređuje posebnu pažnju ne samo zbog činjenice da je u ekspanziji i da je povezan sa nizom nepovoljnih ishoda, već i usled toga što adolescencija kao period intenzivnog razvoja uključuje određene specifičnosti koje, uz svakako prisutne individualne razlike, potencijalno mogu doprineti motivaciji mlade osobe da se opredeli na ovu rizičnu aktivnost, a što bi trebalo uzeti u obzir prilikom planiranja i sprovođenja psiholoških intervencija.

Adolescencija se, kao razvojni stadijum koji pred mladu osobu stavlja zahteve za tranzicijom iz uloge deteta u ulogu odraslog, često definiše kao period eksperimentisanja sa različitim mogućnostima. Pritom, ovo eksperimentisanje se ponekad može ispoljavati i na nefunkcionalne načine, prvenstveno kroz izraženiju sklonost ka upuštanju u ponašanja koja sa sobom nose povišen rizik. Reč je o postupcima koji uključuju element neizvesnosti u pogledu posledica do kojih dovode, bilo u zakonskom, zdravstvenom ili socijalnom smislu (Defoe, Rap, & Romer, 2022; Tomova, Andrews, & Blakemore, 2021). Sem toga, doživljaj egocentrizma, odnosno lične nepovredivosti, tipičan za mnoge adolescente, još jedna je od specifičnosti razvojnog doba koja može doprineti objašnjenju izraženije podložnosti ove uzrasne kategorije rizicima, uključujući i sklonost ka kockarskom ponašanju (Kajić-Selak, 2024).

Adolescencija je i period naglašene potrebe za socijalnom uklopljenošću, pripadanjem i dokazivanjem, te su vršnjački uticaji na donošenje odluka i ponašanje pojedinca naročito izraženi (Tomova et al., 2021). Potvrda navedene sklonosti dobijena je na izvestan način i na neuralnom planu. Naime, eksperimentalne provere uticajnog Modela dualne obrade, koji u osnovi veće sklonosti adolescenata ka preuzimanju rizika postulira razlike u zrelosti dva relevantna sistema - dominantnijeg „socioemocionalnog” (sačinjenog od strijatuma i medijalnih i prefrontalnih regija prefrontalnog korteksa) i još uvek nedovoljno zrelog „kognitivnog kontrolnog” (sačinjenog od lateralnih regija prefrontalnog i parijetalnog korteksa, te anteriornog cingulatnog kortek-

sa), pokazuju da se naročito povišena aktivacija „socioemocionalnog sistema”, koji doprinosi impulsivnim, rizičnim odlukama, javlja u situacijama donošenja odluka u prisustvu vršnjaka. Nezavisno od opisane paradigme, istraživački nalazi generalno pružaju potvrde veće verovatnoće rizikovanja adolescenata pod uticajem okruženja. Preciznije, ukoliko su rizična ponašanja pozitivno konotirana i podsticana u okviru vršnjačke grupe, postoji povišena verovatnoća da će mlada osoba, usled pomenutog socijalnog pritiska, uzeti učešće u datim aktivnostima. Adolescenti među najčešćim razlozima za upražnjavanje rizičnih oblika ponašanja navode upravo želju da impresioniraju druge i strah da će u suprotnom biti isključeni iz vršnjačke grupe (Defoe et al., 2022; Tomova et al., 2021). Kada je konkretno reč o kockanju, jedan od najrobusnijih istraživačkih rezultata je da, posebno u adolescenciji, druženje sa osobama koje se kockaju povećava verovatnoću razvoja kockarske zavisnosti (Langhinrichsen-Rohling et al., 2004; Rizzo et al., 2023). U svetlu ovih podataka, interesantan je i nalaz da se čak u 75% slučajeva mladi kockaju u društvu svojih prijatelja (Galić, 2024).

Premda su opisana svojstva adolescencije kao stadijuma razvoja relevantna za razumevanje visoke zastupljenosti klađenja kod mladih, rizici i objašnjenja ovog problema ne mogu se svesti samo na pomenute razvojne specifičnosti. S tim u vezi, različiti sociodemografski, individualni, porodični i sredinski činioci takođe se pretpostavljaju značajnim determinantama adolescentnog klađenja. Međutim, konkretni faktori koji se izdvajaju kao relevantni često variraju u zavisnosti od istraživanja, pri čemu su relativno malobrojne studije koje nastoje da pruže sveobuhvatan prikaz potencijalnih faktora rizika.

Adolescentno klađenje i socio-demografske karakteristike

Nalaz koji je višestruko potvrđen je da je među osobama koje se klade više muškaraca nego žena, što se dosledno dobija i na uzorku adolescenata (Galić, 2024; Gupta & Pinzon, 2012; Kovačić, 2019; Riley et al., 2021; Tran et al., 2024). Polne razlike se beleže i u razlozima zbog kojih pojedinci posežu za kockanjem. Žene koje se kockaju najčešće izveštavaju da to čine kako bi ublažile distres, te im ova aktivnost prvenstveno predstavlja „beg“ od ličnih problema. S druge strane, muškarci pretežno navode socijalni pritisak kao razlog, odnosno kockaju se kako bi se „pokazali” u društvu. Muškarci takođe kao podsticaje za kockanje navode zabavu i finansijske razloge (Bellringer, Janicot, & Ikeda, 2024; Buja et al., 2022). Osim što polne razlike postoje po pitanju učestalosti i motiva u osnovi kockanja, razlike se javljaju i što se tiče ishoda kockarskog ponašanja. Muškarci koji se kockaju skloniji su da razvijaju više pratećih emocionalnih i ponašajnih problema nego žene (Livazović & Bojčić, 2019; Riley et al., 2021).

Demografski faktor koji se takođe ponekad ispituje u kontekstu adolescentnog klađenja je uzrast, u vidu poređenja mlađih i starijih adolescenata po ovom problemu. Neka istraživanja nalaze da je prevalenca kockanja, što se tiče mladih, najviša među srednjoškolicima, odnosno adolescentima uzrasta 16-19 godina (Riley et al., 2021).

Iako istraživački rezultati generalno govore u prilog tome da su stariji adolescenti pod većim rizikom, po ovom pitanju nema definitivnog zaključka, s obzirom da se u pojedinim studijama dobijaju upravo suprotni podaci (Langhinrichsen-Rohling et al., 2004; Livazović & Bojčić, 2019).

Uloga socio-ekonomskog statusa, još jednog potencijalno značajnog činioca, takođe ostaje relativno nerazjašnjena. Mnoge studije ističu lošije materijalno stanje kao važan faktor rizika za pojavu maladaptivnih formi ponašanja, nalazeći da mladi koji pripadaju siromašnom, socijalno depriviranom društvenom sloju u većoj meri manifestuju sklonost ka rizičnim aktivnostima, uključujući klađenje. Naime, čini se da ovu aktivnost neretko doživljavaju kao prećicu za uvećanje prihoda (Buja et al., 2022; Canale et al., 2016; Paleologou et al., 2021). Nasuprot navedenom, pojedini istraživački nalazi upućuju da je problem klađenja zastupljeniji među adolescentima boljeg finansijskog statusa, naročito onih koji imaju pristup porodičnim finansijama, te koji od roditelja redovno dobijaju određene sume novca na samostalno raspolaganje (Langhinrichsen-Rohling et al., 2004; McComb & Sabiston, 2010).

Adolescentno klađenje, individualni i porodični činioci

Nešto ređe, ispitivana je i povezanost određenih ličnosnih karakteristika i kockarskih tendencija kod mladih. Osobine koje se pre svega izdvajaju kao faktori rizika su povišeno traženje senzacija i impulsivnost, dok se značajnim protektivnim faktorima pokazuju visoka prijetnost i savesnost (Kajić-Selak, 2024). Pored toga, pojedini empirijski nalazi sugerišu da su ekstraverti pod većim rizikom, međutim, ovi rezultati nisu jednoznačni. Čini se da bi doprinose ekstraverzije rizičnim ponašanjima pre svega trebalo posmatrati kroz perspektivu prethodno pominjanih uticaja vršnjačke grupe u adolescenciji. Odnosno, može se pretpostaviti da socijalabilnost *per se* ne vodi povišenom riziku, već da su adolescenti sa intenzivnijim socijalnim kontaktima izloženiji povišenom riziku za klađenje u slučaju da je ovo ponašanje nešto što se odobrava i podstiče od strane vršnjaka. U prilog prethodno rečenom na izvestan način govore i pojedini nalazi koji upućuju da i slabija socijalna povezanost može predstavljati faktor koji povećava rizik za adolescentno klađenje. Takođe, rezultati dobijeni na starosno-heterogenom uzorku sugerišu da adekvatni interpersonalni odnosi i kvalitetna mreža socijalne podrške figuriraju kao važni protektivni faktori kada je reč o rizičnim i maladaptivnim ponašanjima (Bellringer et al., 2024; Sirola, Kaakinen, Savolainen, & Oksanen, 2019; Tomova et al., 2021; Wang & Bellringer, 2022).

U razmatranja problema klađenja kod adolescenata potrebno je uključiti i određene karakteristike porodičnog okruženja mlade osobe, posebno spram činjenice da se kao višestruko empirijski podržan prediktor adolescentnog klađenja izdvaja upravo istorija klađenja u primarnoj porodici. Pojedinci koji odrastaju uz roditelje koji se kockaju ili koji generalno izražavaju stav odobravanja u tom pogledu, pod povišenim su rizikom da razviju isti obrazac ponašanja, naročito kada su u pitanju problematičan i psihopatološki oblik kockanja (McComb & Sabiston, 2010). Takođe, druge vrste

roditeljskih ponašanja zavisnosti, poput alkoholizma, povećavaju verovatnoću da će se mlada osoba uključiti u kockarsko i druga rizična ponašanja (Rizzo et al., 2023).

Uloga škole i karakteristika socio-kulturnog okruženja

Pored prethodno navedenih činilaca, potencijalno važne aspekte u kontekstu objašnjenja problema klađenja kod mladih predstavljaju različite karakteristike školskog okruženja, te iskustva adolescenta specifično vezana za školski kontekst, i u pogledu uspeha, ali i kvaliteta odnosa unutar školske zajednice. Kao jedan od faktora rizika za upuštanje u klađenje na adolescentnom uzrastu dosledno se izdvaja slabije školsko postignuće, dok podržavajuća školska klima, te percepcija nastavnika kao podržavajućih figura predstavljaju neke od potencijalnih protektivnih faktora (Buja et al., 2022; Laftman et al., 2020; Wahlstrom, Laftman, & Olsson, 2023). Međutim, preciznija saznanja o relacijama školskog konteksta i adolescentnog klađenja manjkaju. Pritom, ovi podaci bi mogli biti naročito važni, imajući u vidu količinu vremena koje adolescenti provode u školi i formativne uticaje koje ista ima na njihova iskustva i ponašanje (Laftman et al., 2020).

Naposletku, još jedan složeniji faktor koji može biti od interesa za potpunije razumevanje fenomena adolescentnog klađenja tiče se karakteristika socio-kulturnog konteksta u širem smislu. Istraživanja sugerišu da je, u poređenju sa vršnjacima koji ne razvijaju zavisnost, među adolescentima koji kockaju više onih koji odrastaju u okolnostima opterećenim različitim averzivnim iskustvima poput agresije, nasilja, promovisanja rizičnih ponašanja (Storr, Lee, Derevensky, Ialongo, & Martins, 2012). No, navedena saznanja pre svega su vezana za porodični i školski kontekst. Znatno su ređe proveravane relacije izloženosti nasilnim sadržajima u sklopu opšteg društvenog diskursa i sklonosti ka klađenju kod adolescenata. Čini se da je u tom pogledu naročito korisno specifičnije ispitati ulogu sredstava javnog informisanja, imajući u vidu brojne medijske sadržaje koji afirmišu upuštanje antisocijalne i rizične aktivnosti, te u kojima se neretko nailazi i na konkretno plasiranje klađenja kao poželjnog oblika ponašanja.

Imajući u vidu, s jedne strane, pervazivnu prirodu posledica do kojih klađenje dovodi, i s druge strane činjenicu da su konkretni mehanizmi karakteristični za klađenje kod maloletnika i mladih još uvek relativno neistraženi i nejasni (Armitage, 2021; Paleologou et al., 2021), generalni je konsenzus da temeljnije ispitivanje faktora koji doprinose navedenom problemu specifično u pomenutim uzrasnim grupama predstavlja važno i aktuelno relevantno istraživačko pitanje. Razumevanje faktora rizika vezanih za klađenje kod mladih osoba, kao i protektivnih faktora, moglo bi rezultirati unapređenjem strategija prevencije ovog sve rasprostranjenijeg problema, kao i efikasnijim psihosocijalnim intervencijama. Strategije bi, autori ističu, u prvom redu trebalo da budu usmerene na obrazovanje mladih, roditelja i nastavnika, ali bi trebalo da obuhvate i preporuke za poboljšanje načina na koji se reguliše dostupnost kockarskih sadržaja (Armitage, 2021).

Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj ovog rada je ispitati koji su činioci relevantni za problem adolescentnog klađenja. Sa namerom da se stekne sveobuhvatniji uvid, u razmatranje je uključen širok opseg potencijalnih faktora rizika. Rukovodeći se nekim od prethodno iznetih saznanja, postavljene su sledeće hipoteze:

H1: Socio-demografski faktori značajno doprinose verovatnoći klađenja mlade osobe. Muški pol, pripadanje kategoriji starijih adolescenata i procena socio-ekonomskog statusa porodice kao lošijeg povećavaju šansu za klađenje.

H2: Adolescenti sa lošijim školskim uspehom pod većim su rizikom za klađenje.

H3: Adolescenti sa intenzivnijim socijalnim kontaktima pod većim su rizikom za klađenje.

H4: Izloženost sadržajima koji podstiču i glorifikuju rizična ponašanja i nasilje, operacionalizovana kroz gledanje rijaliti programa, povećava rizik za uključivanje mladih u rizična ponašanja, tj. klađenje.

Metod

Problem

Problem ovog istraživanja se fokusira na identifikaciju faktora koji utiču na verovatnoću klađenja među mladima u AP Vojvodini, posebno ističući ulogu socio-demografskih fakotra, preciznije materijanog stanja, porodičnih i društvenih odnosa, kao i ponašanja vezanih za slobodno vreme i medijske navike poput gledanja rijaliti programa.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od 1,814 mladih osoba iz osnovnih i srednjih škola na teritoriji AP Vojvodine, prikupljenih u okviru projekta „Istraživanje o mentalnom zdravlju mladih u AP Vojvodini“ (2015). Finalna analiza je obuhvatila 1,675 ispitanika nakon eliminacije nedostajućih vrednosti. Uzorak je činilo 59,2% devojčica i 40,8% dečaka, sa prosečnom starošću od 16,03 godine (SD = 1,64), pri čemu su ispitanici bili uzrasta od 13 do 19 godina.

Instrumenti

Podaci su prikupljeni pomoću ankete koja je bila namenjena učenicima osnovnih i srednjih škola u Vojvodini. Anketa je sadržala 53 glavna pitanja, kojima su se prikupljali socio-demografski podaci, informacije o porodičnim i socijalnim odnosima, zdravlju, stavovima o izgledu i telesnoj težini, ponašanjima u vezi sa fizičkim aktivno-

stima, konzumacijom supstanci, kao i navikama u vezi korišćenja interneta i mobilnih uređaja. Ispunjavanje ankete je bilo anonimno.

Varijable

Kako bi se ispitivali faktori koji utiču na verovatnoću da se mlada osoba kladi, odabrane su sledeće varijable: Zavisna varijabla „*Da li se kladiš?*“ koja je potom prekodirana u binarni format, gde su odgovori „*Da, često*“ i „*Da, ponekad*“ grupisani u „*Da, kladam se*“ što je kodirano jedinicom (1), a odgovor „*Nikad*“ u „*Ne*“, što je kodirano nulom (0). Nezavisne varijable uključivale su pol, godine, prosek ocena, procenu materijalnog stanja, lakoću sticanja prijatelja i gledanje rijaliti programa. Varijabla materijalno stanje, kao ordinalna promenljiva je definisana na Likertovoj skali od 1-5, pri čemu 1 označava „*izuzetno loše*“, a 5 „*odlično*“ materijalno stanje. Zatim, „*Da li lako ili teško stičeš nove prijatelje*“ je varijabla koja je prvobitno bila definisana na Likertovoj skali od 1-4, gde 1 označava „*veoma teško*“, a 4 „*veoma lako*“. Pošto je uočen mali procenat odgovora „*veoma teško*“ (1,9%) i „*teško*“ (11,7%), izvršeno je grupisanje tih odgovora, kao i odgovora „*lako*“ i „*veoma lako*“. Nakon grupisanja varijabla je nominalna binarna, gde su odgovori „*teško/veoma teško*“ kodirani jedinicom, a „*lako/veoma lako*“ nulom. Kada je reč o nominalnoj promenljivoj „*Da li gledaš rijaliti programe (Farmu, Velikog brata, Parove i sl.)?*“, ispitanici su mogli da odgovore sa „*Da, često*“, „*Da, ponekad*“, i „*Nikad*“. Pošto je uočen mali procenat odgovora „*Da, često*“ (6,1%), ovaj odgovor je grupisan sa odgovorom „*Da, ponekad*“ (27,1%), što ukupno čini 33,2%. Stoga je ova varijabla nominalna binarna, gde je odgovor „*Da*“ kodiran jedinicom, a odgovor „*Ne*“ nulom.

Procedura i statistička obrada podataka

Podaci su prikupljeni poštujući principe anonimnosti učenika. Provera kvaliteta prikupljenih podataka je uključivala procenu nedostajućih vrednosti, grupisanje kategorija u slučaju malih frekvencija, kao i proveru multikolinearnosti. Podaci su obrađeni metodom binarne logističke regresije u statističkom paketu SPSS-u (verzija 2023).

Rezultati istraživanja

Analiza binarne logističke regresije dala je nekoliko značajnih uvida u faktore koji utiču na verovatnoću kladenja među mladima. Pre nego što budu prikazan i rezultati sprovedene analize, biće pružen uvid u deskriptivne pokazatelje ispitivanih varijabli redom:

Tabela 1

Struktura promenljive Materijalno stanje

	N	%
<i>Izuzetno loše = 1</i>	10	,6
<i>Loše = 2</i>	48	2,9
<i>Srednje = 3</i>	506	30,2
<i>Dobro = 4</i>	751	44,8
<i>Odlično = 5</i>	360	21,5
Ukupno	1675	100,0

Tabela 2.

Struktura promenljive Rijaliti

	N	%
<i>Gleda = 0</i>	1130	67,5
<i>Ne gleda = 1</i>	545	32,5
Ukupno	1675	100,0

Tabela 3

Struktura promenljive Sticanje prijatelja

	N	%
<i>Lako = 0</i>	1438	85,9
<i>Teško = 1</i>	237	14,1
Ukupno	1675	100,0

Kada je reč o binarnoj logističkoj regresiji, prikazani rezultati su zasnovani na tri modela:

- ◇ Model 0 (nulti) bez varijabli,
- ◇ Model 1 sa svim nezavisnim varijablama,
- ◇ Model 2 sa isključenim varijablama koje nisu statistički značajne.

Nakon što su sprovedene sve pripreme za binarnu logističku regresiju, u ovom delu prikazani su njeni rezultati. Priprema je podrazumevala proveru nedostajućih vrednosti u matrici podataka, a rezultati (MCAR - Missing Completely at Random):

$x^2 = 3,028$, $df = 2$, $p > 0,05$ ukazuju na to da su podaci slučajno nedostajući. U skladu sa tim, oni su isključeni iz analize. Preciznije, 78 ispitanika je izostavilo dogovore na varijabli prosek, 24 na varijabli materijalno stanje, dok je jedan ispitanik odgovorio da ima 0 godina usled čega je i on isključen iz matrice podataka. Nakon brisanja nedostajućih podataka od početnih 1814, ostalo je 1675 ispitanika. Pored brisanja nedostajućih vrednosti, priprema podataka za obradu je uključivala i proveru multikolinearnosti koja je pokazala da se vrednosti korelacija između nezavisnih varijabli kreću od $-0,092$ do $0,243$ što ukazuje na slabu multikolinearnost.

Sva tri modela su ispraćena rezultatima tabela klasifikacije u kojima se nalaze pokazatelji tačnosti modela, odnosno koliko tačno model predviđa kategorije zavisne varijable. Kao što je rečeno, analiza je izvedena kroz tri modela i poslednji model (*Model 2*) ispravno klasifikuje 80,4% svih slučajeva. Učinak *Modela 1* i *Model 2* je testiran pomoću *Omnibus Testa koeficijenata modela*, kako bi se utvrdilo da li postoji razlika između modela koji sadrži (posmatrane) nezavisne varijable i *Modela 0* u koji nije uneta nijedna varijabla. Slaganje (fitovanje) *Modela 1* i *Modela 2* sa podacima ocenjeno je pomoću : *Hosmer i Lemešovog Testa*, dva *Pseudo R²* koeficijenta (*Coks i Šnelov* i *Neglkerkov Pseudo R²*) i *ROK krive*.

Model 0. Model bez varijabli.

Nulti model služi kao početna tačka za upoređivanje sa drugim modelima. Ne sadrži nijednu nezavisnu promenljivu i pretpostavlja da su svi ishodi jednako verovatni, što znači da uzima u obzir samo osnovnu verovatnoću događaja. Prema nultom modelu procenat tačno predviđenih slučajeva iznosi 78,4% . Takođe, rezultati govore u prilog tome da je šansa da se neko kladi 0,276 puta manja u poređenju sa referentnom grupom, što se zaključuje na osnovu vrednosti $\text{Exp}(B)$ od 0,276.

Model 1. Model sa svim varijablama.

Uvidom u podatke potvrđuje se da je statistički bolji model onaj koji uključuje nezavisne promenljive u odnosu na model koji ima samo konstantu. Procenat tačnosti je 80,2%, što je 1,8 više u poređenju sa modelom koji sadrži samo konstantu.

Rezultati Omnibus testa ukazuju da je model sa uključenim nezavisnim varijablama statistički značajan ($\text{hi-kvadrat} = 348,691$, $p = .000 < 0.05$), što omogućava dalju analizu njihovog uticaja na predviđanje klađenja.

Na osnovu takozvane "pseudo" R^2 vrednosti, *Coks i Šnelovog R²* i *Neglkerkovog R²* koji iznose redom 0,188 i 0,290, vidi se poboljšanje predviđanja u odnosu na *Model 0*. Međutim, posebno tumačenje ovih vrednosti u binarnoj logističkoj regresiji nije potpuno pouzdano. Ipak, budući da R^2 u linearnoj regresiji predstavlja procenat varijacije zavisne promenljive objašnjene nezavisnim promenljivama, možemo reći da vrednost od 0,290 sugerise da model može objasniti 29% varijacije korišćenjem posmatranih nezavisnih varijabli. Nadalje, rezultati Hosmer Lemešovog testa, ukazuju na to da je $p = 0.312 > 0.05$ što znači da model odgovara podacima.

Površina ispod ROC krive (AUC) je 0,798, što ukazuje na to da model ima dobru diskriminativnu sposobnost. Ova vrednost, koja je blizu 0,8, sugeriše da model vrlo dobro razlikuje između pozitivnih i negativnih slučajeva.

Najvažniji rezultati binarne logističke regresije, koji se odnose na varijable, nalaze se u Tabeli 4. Ova tabela je ključna za razumevanje odgovora na pitanje o klađenju, jer iz nje se može videti kako pojedinačne nezavisne varijable utiču na zavisnu varijablu. U koloni *B* nalaze se logistički regresioni koeficijenti, koji predstavljaju ocene parametara za predviđanje verovatnoće (logaritma šansi ili šansi) da se neko kladi. Testiranje nulte hipoteze o parcijalnom doprinosu pojedinačnih varijabli u predviđanju vrši se pomoću Valdove statistike, gde se iz kolone *Sig. (p)* vidi koje su promenljive statistički značajne (tj. $p < 0.05$). Sve promenljive, osim promenljive *materijalno stanje* ($p = 0.46 > 0.05$), su značajne. S obzirom na to da *Materijalno stanje* nije značajno u ovom skupu promenljivih, izvršena je nova analiza bez ove promenljive.

Tabela 4
Ocene logističkih koeficijenata za model

	<i>B</i>	<i>S.G.</i>	<i>Vald</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Exp(B)</i>
Pol	2.26	.15	228.02	1	.00	9.62
Godine	.19	.04	19.07	1	.00	1.21
Prosek	-.27	.09	8.03	1	.01	.75
Rijaliti	.45	.14	9.96	1	.00	1.57
Sticanje prijatelja	-.57	.22	6.20	1	.01	.57
Materijalno stanje	.06	.08	.55	1	.46	1.06

Koeficijenti uz varijable *pol*, *godine*, *rijaliti* i *materijalno stanje* su veći od 1 (tj. njihov $B > 0$), što ukazuje na to da ove varijable povećavaju šanse za klađenje. S druge strane, koeficijenti uz varijable *prosek* i *sticanje prijatelja* su manji od 1 (tj. njihov $B < 0$), što znači da ove varijable smanjuju šanse za klađenje.

Model 2. sa isključenim varijablama koje nisu značajne

Nakon isključivanja varijable *materijalno stanje* koja nije pokazala statistički značajan doprinos objašnjenju modela, urađena je nova analiza. Upoređivanjem pomatranih modela *Model 0* (78,4%), *Model 1* (80,2%) i *Model 2* (80,4%), vidimo da je ukupna tačnost najveća u *Modelu 2*, ali i da je vrlo slična *Modelu 1*, tj. da su razlike minimalne. Nakon isključivanja varijable *materijalno stanje* *Model 2* je i dalje statistički značajan ($p < 0,001$). Hi kvadrat vrednosti su veoma slične i za *Model 1* i za *Model 2*, s tim što *Model 1* ima nešto višu vrednost pa se smatra da ima viši nivo objašnjene varijanse. Međutim, budući da je *Model 2* jednostavniji (ima manje varijabli), a njegova hi

kvadrat vrednost je gotovo ista kao kod *Modela 1*, *Model 2* može biti efikasniji izbor. *Modelom 2* se postiže sličan nivo predikcije uz manje kompleksan model, što je često poželjno jer se izbegava prekomerno prilagođavanje modela i omogućava lakše tumačenje rezultata. Vrednosti *Koks i Šnelovog i Neglkerkovog* R^2 su identične, što ukazuje na isti nivo objašnjene varijanse i predikcione moći oba modela.

Rezultati Hosmer Lemešovog testa (p -vrednost testa je $p=0,811>0,05$), sugerišu da model dobro odgovara podacima. S obzirom na to da je ova vrednost veća od vrednosti kod *Modela 1*, može se zaključiti da *Model 2* bolje odgovara podacima nego Model 1.

Takođe je i za *Model 2* sprovedena analiza ROK krive, a njeni rezultati su skoro isti kao i kod *Modela 1*, imajući u vidu da je površina ispod ROK krive 0,772.

Tabela 5
Varijable u modelu

	<i>B</i>	<i>S.G</i>	<i>Vald</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Exp(B)</i>
Pol	2.26	.15	227.95	1	.00	9.61
Godine	.18	.04	18.66	1	.00	1.20
Prosek	-.28	.09	8.19	1	.00	.75
Rijaliti	.46	.14	10.51	1	.00	1.59
Sticanje prijatelja	-.57	.22	6.61	1	.01	.56

Pozitivni koeficijenti *B* uz varijable *pol*, *godine*, *rijaliti* (odnosno njihov $Exp(B)>1$) su statistički značajni, jer su p -vrednost Valdove test statistike $<0,01$. To znači da ove varijable povećavaju šanse za kladenje. Tačnije, na osnovu količnika šansi za varijablu *pol* vidimo da su šanse da se dečak kladi $Exp B= 9,611$ puta veće nego da se kladi devojčica. Nadalje, šanse da će se kladiti oni koji gledaju rijaliti je $Exp(B)=1.592$ puta veća od onih koji ne gledaju rijaliti programe. Takođe, sa svakom godinom starosti raste šansa da se ispitanik kladi za 1.206 puta ($Exp(B)=1.206$).

Negativni koeficijenti *B* uz varijable *prosek* i *sticanje prijatelja* (tj. njihovi $Exp(B)<1$) govore u prilog tome da ove varijable utiču na smanjenje šansi za kladenje. Tačnije, učenici sa višim prosekom će imati manje šanse da se klade (*prosek* je $OR_{pr} = Exp(B) = 0.756$) Količnik šansi za promenljivu *sticanje prijatelja* je $OR_{sp} = Exp(B)=0.564$, što znači da ispitanici koji teže stiču prijatelje imaju značajno manju šansu da se klade. Alternativno, može se posmatrati recipročna vrednost količnika šansi koja iznosi $OR_{ps} = 1/0.564=1.772$, a to znači da je šansa da će se ispitanik kladiti 1.772 puta veća kod onih koji lakše stiču prijatelje.

Diskusija

Rezultati ovog istraživanja pružaju uvid u faktore koji utiču na verovatnoću klađenja kod mladih. Na osnovu sprovedene binarne logističke regresije, identifikovani su ključni faktori koji statistički značajno doprinose predikciji klađenja, a koji obuhvataju pol ispitanika, godine, prosečan školski uspeh, sticanje prijatelja i gledanje rijaliti programa.

Faktor koji se izdvaja kao najistaknutiji je pol ispitanika. Rezultati upućuju da su mladići značajno skloniji klađenju u poređenju sa devojkaama, sa šansom za klađenje koja je preko devet puta veća kod muških ispitanika. Dobijeni rezultat u skladu je sa postavljenom hipotezom i sa zaključcima drugih studija koje dosledno pokazuju da su muškarci generalno skloniji rizicima, uključujući i aktivnosti kao što je klađenje (Buja et al., 2022; Galić, 2024; Kovačić, 2019). Ovi rezultati ukazuju na potrebu za ciljanim preventivnim programima koji bi se bavili specifičnim rizicima i ponašanjima kod mladih muškaraca.

Drugi značajan faktor je starost. Preciznije, sa svakom godinom starosti, šansa za klađenje raste, što govori u prilog hipoteze da su stariji adolescenti, odnosno srednjoškolci, izloženi riziku klađenja. Shodno tome, dobijeni rezultat odgovara većinski podržanim zapažanjima po ovom pitanju i sugerise potrebu za ciljanim intervencijama namenjenim ovoj uzrasnoj grupi. Međutim, ne bi trebalo zanemariti ni podatke koji upućuju na značajno učešće mladih ispod 15 godina u igrama klađenja, naročito s obzirom na pojedina saznanja da je donja uzrasna granica kada je reč o klađenju spuštена na preadolescentni period (Pitt et al., 2017). Takvi podaci sugerisu da bi osmišljavanje intervencija, pre svega preventivnog tipa, i za osnovnoškolsku decu moglo biti od koristi.

Socio-demografski faktor koji se nije izdvojio kao značajan za predviđanje verovatnoće klađenja je socio-ekonomski status porodice. Drugim rečima, rezultati sugerisu da procena materijalnog stanja kao lošijeg ne povećava rizik za upuštanje u kockarsko ponašanje kod adolescenata. S tim u vezi, prva hipoteza koja se tiče doprinosna socio-demografskih faktora samo je delimično potvrđena. Ovakav nalaz donekle je očekivan, s obzirom da je ispitivanje finansijske situacije kao motiva za klađenje i u dosadašnjim istraživanjima na adolescentnoj populaciji davalo kontradiktorne rezultate (McComb & Sabiston, 2010), premda je utisak da su rezultati poput dobijenog u ovom istraživanju u manjini. Jedno od mogućih objašnjenja za datu nekonzistentnost je da su efekti materijalnog stanja na kockarsko ponašanje potencijalno posredovani drugim relevantnim faktorima, poput, na početku teksta navedenih ličnosnih karakteristika mlade osobe ili specifičnih porodičnih okolnosti koje se takođe dovode u vezu sa zavisnošću od klađenja. Međutim, kako ovi faktori prevazilaze okvire aktuelnog istraživanja, pomenutu pretpostavku trebalo bi proveriti nekim budućim istraživanjima.

Što se tiče pretpostavljene relacije prosečnog školskog uspeha i verovatnoće klađenja, rezultati pokazuju da sa višim prosekom ocena verovatnoća za klađenje

opada, čime je potvrđena hipoteza o slabom školskom postignuću kao faktoru rizika. Pritom, na osnovu raspoloživih saznanja izvedenih iz dosadašnjih istraživanja, čini se da slabije školsko postignuće ne samo što predstavlja faktor rizika za maloletničko i adolescentno kockanje, već je istovremeno, zajedno sa većom verovatnoćom preuranjenog prekida školovanja, i jedna od njegovih mogućih posledica na obrazovnom planu. S obzirom na značaj koji školski kontekst ima za razvoj mladih, poseban fokus daljih ispitivanja problema adolescentnog klađenja trebalo bi da bude na faktorima vezanim za školu, uključujući i kvalitet interpersonalnih relacija koje se uspostavljaju u datom okruženju. Ovo je važno, između ostalog i zbog toga što bi škola kao mesto gde se podučava mogla predstavljati centralno mesto za sprovođenje odgovarajućih intervencija, obrazovanje i podizanje svesti mladih, ali i njihovih roditelja, o štetnosti kockanja i drugih rizičnih ponašanja. U pogledu moguće protektivne uloge školskog sistema, obećavajući su rezultati jednog novijeg istraživanja u kojem su se kao faktori koji značajno redukuju verovatnoću klađenja kod adolescenata izdvojili pozitivna školska klima i specifično, podržavajući stav nastavnika, te nastavničko komuniciranje zainteresovanosti za probleme mladih ljudi (Wahlstrom et al., 2023).

Hipoteza o intenzivnijoj socijalnoj aktivnosti, odnosno umreženosti, kao faktoru koji povećava verovatnoću klađenja je potvrđena. Rezultati sugerišu da su adolescenti koji lakše stižu prijatelje u većem riziku za klađenje u poređenju sa vršnjacima koji nemaju širok krug prijatelja i socijalnih kontakata. Ovo se može razumeti u kontekstu naglašene podložnosti pritiscima grupe koja je karakteristična za adolescente, a kojoj su socijalniji adolescenti potencijalno izloženi. Međutim, uzevši u obzir ranije kontradiktorne rezultate, napominjemo da bi samu brojnost socijalnih kontakata eventualno trebalo razmotriti u sadejstvu sa još nekim odlikama interpersonalnog funkcionisanja. Odnosno, kada je reč o interpersonalnim faktorima kao prediktorima, treba imati na umu i na početku izložena saznanja (Rizzo et al., 2023; Langhinrichsen-Rohling et al., 2004) koja sugerišu generalno povišen rizik za one mlade koji potiču iz ili se kreću u takvom okruženju u kome je klađenje podsticano i odobravano ponašanje. Povezujući dobijeni rezultat sa ranijim empirijski podržanim zapažanjima o karakteristikama socijalnog okruženja kockara, najverovatnije je da je rizik za razvijanje kockarskih obrazaca ponašanja naročito visok za mlade osobe koje lako uspostavljaju kontakte, pri čemu se njihove socijalne interakcije pretežno odvijaju u grupama u kojima je klađenje normalizovano kao aktivnost ili predstavlja izvor zajedničkog interesovanja njenih članova.

Konačno, gledanje rijaliti programa identifikovano je kao još jedan značajan prediktor klađenja. Veća je verovatnoća da će se kladiti oni ispitanici koji prate pomenute sadržaje, što govori u prilog hipoteze da konzumiranje medijskih sadržaja koji propagiraju rizik i kontroverzne oblike ponašanja deluje podsticajno na mlade po pitanju preuzimanja rizičnih aktivnosti, konkretno u formi klađenja. Evidentno je da su masovni mediji prevashodno putem reklamiranja doprineli destigmatizaciji klađenja, međutim, prema našim saznanjima, uloga rijalitija kao specifičnog programskog sa-

držaja nije do sada ispitivana u ovom kontekstu. S tim u vezi, dobijeni nalaz otvara prostor za dalja istraživanja o specifičnim uticajima rijaliti formata na oblikovanje vrednosnog sistema i ponašanja adolescenata, što može biti značajna tema, naročito ako se ima u vidu činjenica da isti godinama unazad predstavlja jedan od najdominantnijih medijskih žanrova u našem društvu.

Ograničenja rada

Ograničenja ovog istraživanja odnose se na nekoliko ključnih aspekata. Pre svega, istraživanje je sprovedeno u specifičnom društvenom, kulturnom i ekonomskom kontekstu Vojvodine 2015. godine, što može ograničiti primenljivost rezultata na druge vremenske periode. Dodatno, iako pseudo R^2 vrednosti pokazuju da modeli objašnjavaju do 29% varijance zavisne promenljive, to sugerise da značajan deo varijanse ostaje neobjašnjen, što ukazuje na prisustvo dodatnih faktora, koji nisu obuhvaćeni analizom, a koji bi mogli imati značajan uticaj na klađenje među mladima. Stoga, buduća istraživanja treba da razmotre dodatne varijable kako bi se dobila sveobuhvatnija slika o ovom problemu.

Zaključak

Klađenje u adolescentnoj populaciji je složen fenomen koji vodi mnogim problemima u različitim aspektima funkcionisanja mlade osobe, pri čemu su činioci koji doprinose pojavi ovog sve prisutnijeg oblika rizičnog ponašanja tek delimično razjašnjeni i predstavljaju fokus znatnog broja skorijih istraživanja. Faktori rizika za klađenje kod mladih izdvojeni u ovom istraživanju su muški pol, stariji adolescentni uzrast, slabije školsko postignuće, veća lakoća uspostavljanja socijalnih relacija i gledanje rijaliti programa. Rukovodeći se rezultatima dosadašnjih istraživanja, osnovano se može pretpostaviti da se klađenje kao aktivnost u velikoj meri uspostavlja kroz učenje po modelu, bilo da se dato učenje odvija u porodičnom, bilo u širem socijalnom kontekstu ili putem izloženosti određenim uzorima dominantno eksponiranim u medijima. S druge strane, ovo istovremeno podrazumeva i nezanemarljiv prostor za korektivne uticaje, za čije bi sprovođenje prvenstveno trebalo da bude zadužena škola, kao jedan od ključnih segmenata u životu mladih i sistem koji bi trebalo da promoviše pozitivne primere.

Dalji pravci istraživanja mogli bi podrazumevati temeljnije proučavanje doprinosa svakog od izdvojenih faktora zasebno, kako bi se ispitali specifičniji mehanizmi njihovog delovanja. Pritom, s obzirom da se muški pol izdvaja kao najubedljiviji faktor koji povećava verovatnoću za klađenje, naročito bi bilo interesantno precizno ispitati potencijalne medijatore između pola i sklonosti ka klađenju kod mladih i data saznanja inkorporirati prilikom kreiranja intervencija namenjenih redukciji klađenja. Takođe, rezultati sugerisu potrebu za planiranjem intervencija koje bi bile specifično

prilagođene mlađim, odnosno starijim adolescentima, te bi i ovaj podatak trebalo uzeti u obzir u procesu osmišljavanja konkretnih strategija.

RISK FACTORS FOR ADOLESCENT GAMBLING

Abstract

The aim of this study was to identify risk factors for gambling among young people and to examine key characteristics that promote this risky behavior. The research was conducted on a sample of 1,675 young individuals from the Autonomous Province of Vojvodina, using binary logistic regression to analyze the interconnectedness of various independent factors (gender, age, average academic achievement, social network, and reality TV viewing) with the likelihood of gambling. The results showed that male gender, older adolescent age, lower academic achievement, more intensive social contacts, and watching reality TV programs are significant predictors of gambling. On the other hand, family socioeconomic status did not emerge as a statistically significant factor. These findings highlight the need for prevention and interventions targeting specific at-risk groups and factors that support gambling among youth, with a particular emphasis on the school environment as a setting where educational and preventive strategies can be implemented.

Keywords: gambling, youth, risk factors, adolescents

Literatura

- Armitage, R. (2021). Gambling among adolescents: an emerging public health problem. *The Lancet Public Health*, 6(3), 143.
- Bellringer, M. E., Janicot, S., & Ikeda, T. (2024). Changes in some health and lifestyle behaviours are significantly associated with changes in gambling behaviours: Findings from a longitudinal New Zealand population study. *Addictive Behaviors*, 149, 1-8.
- Black, D. W. (2020). Impulse-control and its disorders, including pathological gambling. In J. R. Geddes, N. C. Andreasen, & G. M. Goodwin (Eds.) *New Oxford Textbook of Psychiatry* (pp. 1257-1264). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Buja, A., Sperotto, M., Genetti, B., Vian, P., Vittadello, F., Simeoni, E., Zampieri, C., & Baldo, V. (2022). Adolescent gambling behavior: a gender oriented prevention strategy is required? *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 1-9.
- Canale, N., Vieno, A., ter Bogt, T., Pastore, M., Siciliano, V., & Molinaro, S. (2016). Adolescent gambling-oriented attitudes mediate the relationship between perceived parental knowledge and adolescent gambling: implications for preven-

- tion. *Prevention science: The official journal of the Society for Prevention Research*, 17(8), 970-980.
- Defoe, I. N., Rap, S. E., Romer, D. (2022). Adolescent's own views on their risk behaviors, and the potential effects of being labeled as risk-takers: A commentary and review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13.
- Galić, M. (2024). *Sportsko klađenje studenata u Zagrebu* (master rad). Zagreb: Odsjek za Psihologiju Fakulteta hrvatskih studija.
- Gupta, R., & Pinzon, J. L. (2012). Gambling in children and adolescents. *Paediatrics & Child Health*, 17(5), 263-264.
- Kajić-Selak, A. (2024). Sociodemografske razlike u prevalenciji, intenzitetu i psihosocijalnim posljedicama kockanja adolescenata u Mostaru. *Zdravstveni glasnik*, 10(1), 24-41.
- Kovačić, A. (2019). *Kockanje i klađenje kod mladih* (diplomski rad). Zagreb: Fakultet hrvatskih studija.
- Labrador, F. J., & Vallejo-Achon, M. (2020). Prevalence and characteristics of sports betting in a population of young students in Madrid. *Journal of gambling studies*, 36(2), 297-318.
- Laftman, S. B., Modin, B., Olsson, G., Sundqvist, K., Svensson, J., & Wennberg, P. (2020). School ethos and adolescent gambling: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *BMC Public Health*, 20(1), 1-10.
- Langhinrichsen-Rohling, J., Rohde, P., Seeley, J. R., & Rohling, M. L. (2004). Individual, Family and Peer Correlates of Adolescent Gambling. *Journal of gambling studies*, 20(1), 23-46.
- Livazović, G., & Bojčić, K. (2019). Problem gambling in adolescents: what are the psychological, social and financial consequences? *BMC Psychiatry*, 19(1), 1-15.
- McComb, J., & Sabiston, C. M. (2010). Family Influences on Adolescent Gambling Behavior: A Review of the Literature. *Journal of gambling studies*, 26(4), 503-520.
- Molinaro, S., Canale, N., Vieno, A., Lenzi, M., Sciliano, V., Gori, M., & Santinello, M. (2014). Country-and individual-level determinants of probable problematic gambling in adolescence: A multi-level cross-national comparison. *Addiction*, 109(12), 2089-2097.
- Paleologou, A. P., Lazaratou, H., Anagnostopoulos, D. K., Trimponiki, A., Economou, M., Malliori, M., & Papageorgiou, C. (2021). Gambling in adolescents during the financial crisis in Greece. *Psychiatriki Journal*, 32(1), 34-42.
- Petry, N. M., Bowden-Jones, H., George, S. (2013). Proposed changes for substance use and gambling disorders in DSM-5: impact on assessment and treatment in the UK. *The Psychiatrist*, 37(2), 41-43.
- Pitt, H., Thomas, S. L., Bestman, A., Daube, M., Derevensky, J. (2017). Factors that influence children's gambling attitudes and consumption intentions: lessons for

- gambling harm prevention research, policies and advocacy strategies. *Harm Reduction Journal*, 14(1), 1-12.
- Riley, B. J., Oster, C., Rahamathulla, M., & Lawn, S. (2021). Attitudes, Risk Factors, and Behaviours of Gambling among Adolescents and Young People: A Literature Review and Gap Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 18(3), 1-15.
- Rizzo, A., La Rosa, V. L., Commodari, E., Alparone, D., Crescenzo, P., Yildirim, M., & Chirico, F. (2023). Wanna Bet? Investigating the Factors Related to Adolescent and Young Adult Gambling. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2202-2213.
- Shulman, E. P., Smith, A. R., Silva, K., Icenogle, G., Duell, N., Chein, J., & Steinberg, L. (2016). The dual systems model: Review, reappraisal, and reaffirmation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 103-117.
- Sirola, A., Kaakinen, M., Savolainen, I., Oksanen, A. (2019). Loneliness and online gambling-community participation of young social media users. *Computers in Human Behavior*, 95, 136-145.
- Storr, C. L., Lee, G. P., Derevensky, J. L., Ialongo, N. S., & Martins, S. S. (2012). Gambling and Adverse Life Events Among Urban Adolescents. *Journal of gambling studies*, 28(2), 325-336.
- Tomova, L., Andrews, J. L., Blakemore, S. (2021). The importance of belonging and the avoidance of social risk taking in adolescence. *Developmental Review*, 61(12), 1-10.
- Tran, L. T., Wardle, H., Colledge-Frisby, S., Taylor, S., Lynch, M., Rehm, J., Volberg, R., Marionneau, V., Saxena, S., Bunn, C., Farrell, M., & Degenhardt, L. (2024). The prevalence of gambling and problematic gambling: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 9(8), 594-613.
- Wahlstrom, J., Laftman, S. B., & Olsson, G. (2023). School-related covariates of adolescent gambling: findings from the Stockholm school survey. *International Gambling Studies*, 23(2), 313-327.
- Wang, G. Y., & Bellringer, M. E. (2024). Social Connectedness and Associations with Gambling Risk in New Zealand. *Journal of Clinical Medicine*, 11(23), 1-13.

RECENZENTI ČASOPISA **PEDAGOŠKA STVARNOST** ZA 2024. GODINU

Doc. dr Nataša Tančić	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Senka Slijepčević	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Olivera Gajić	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Nenad Stevanović	Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija/Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Serbia
Prof. dr Zorica Šaljić	Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Prof. dr Lejla Kafedžić	Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, BH/ Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, BH
Prof. dr Ljiljana Jerković	Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci, BH/ Faculty of Philosophy, University of Banja Luka, BH
Prof. dr Tamara Pribišev-Beleslin	Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci, BH/ Faculty of Philosophy, University of Banja Luka, BH
Prof. dr Milica Andevski	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Stefan Ninković	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Aleksandra Trbojević	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Dejan Đorđić	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia

Doc. dr Bojana Marić	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
Prof.dr Olivera Cekić-Jovanović	Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija/Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Serbia
Prof.dr Biljana Lungulov	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Prof.dr Jasmina Klemenović	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Prof.dr Emina Dedić Bukvić	Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, BH/ Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, BH
Prof. dr Mila Veselinović	Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Medicine, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Tatjana Krstić	Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Medicine, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Mila Beljanski	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Sandra Sovilj Nikić	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Snežana Jokić	Tehnički fakultet “Mihajlo Pupin” u Zrenjaninu, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Technical Faculty “Mihajlo Pupin” in Zrenjanin, University of Novi Sad, Serbia
Profesor strukovnih studija dr Svetlana Radović	Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija/ Preschool Teacher Training College, Novi Sad, Serbia
Profesor strukovnih studija dr Otilia Velišek-Braško	Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija/ Preschool Teacher Training College, Novi Sad, Serbia

Profesor strukovnih studija dr Svetlana Lazić	Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija/ Preschool Teacher Training College, Novi Sad, Serbia
Prof. dr Snježana Šušnjar	Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, BH/ Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, BH
Doc. dr Ninoslav Kačarić	Visoka škola – Akademija Srpske Pravoslavne Crkve za umetnosti i konzervaciju, Beograd, Srbija/ College – Academy of the Serbian Orthodox Church for Arts and Conservation, Belgrade, Serbia
Asst.dr Mina Mavrić	Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija/International University of Novi Pazar, Serbia

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 naučno-istraživački 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 konsektivno 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 re-

ferenci, 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 skraćunica „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 skraćunica „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., Mascall, 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 fakuteta 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>