

02

PEDAGOŠKA STVARNOST

NOVI SAD 2025



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.LXXI	Godišnji broj 2	Str.100-245	2025.

REDAKCIJA

akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
akademik Marjan Blažič, Slovenija
akademik Drago Branković, Republika Srpska
prof.dr Sofija Vrcelj, Hrvatska
prof.dr Kornelija Mrnjauš, 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 Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr Milica Andevski, Srbija
prof. dr Mila Beljanski, Srbija
prof. dr Marta Dedaj, Srbija
prof. dr Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr Milena Letić Lungulov, Srbija
prof. dr Stefan Ninković, Srbija
doc.dr Borka Malčić, Srbija
doc.dr Bojana Perić Prkosovački, Srbija
prof.dr Olivera Knežević Florić, Srbija
prof.dr Nermin Mulaosmanović, BiH
prof.dr Aleksandra Maksimović, Srbija
prof.dr Marija Cvijetić Vukčević, Srbija
prof.dr Maja Brust Nemet, Hrvatska

Glavni urednik

doc. dr Bojana Marić

Odgovorni urednik

prof. dr Stanislava Marić Jurišin

Sekretari redakcije

*doc. dr Borka Malčić
dr Tamara Radovanović*

Tehnički sekretari redakcije

*MA Bojana Pilja
MA Katarina Vignjević
Igor Lekić*

Lektor za srpski jezik

Marina Tucić Živkov, prof.

Lektor za engleski jezik

MA Anđelka Gemović

Za izdavača: dr Otilia Velišek- Braško,
profesor strukovnih studija

Časopis izlazi 2 puta godišnje
email:pedagoskastvarnost@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.



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.LXXI	Godišnji broj 2	Str.100-245	2025.

SADRŽAJ

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

1. Irina G. Kljajić: **OBRAZOVANJE GLUVIH I NAGLUVIH OSOBA KROZ ISTORIJU**100-113

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

1. Isidora Drljača: **TWICE-EXCEPTIONAL ESL STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS:A CASE STUDY**114-127
2. Adrijana Grmuša: **SCHOOL SAFETY: A REVIEW OF DEFINING DIMENSIONS AND EFFECTIVE STRATEGIES**128-146

LIDERSTVO U OBRAZOVANJU

1. Maša Magzan, Snežana Jokić, Ana- Maria Karleuša: **MENTALNI MODELI KAO KLJUČNI RESURSI ZA SUŠTINSKE PROMENE U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA: TEORIJSKA RAZMATRANJA**147-162

VISOKO OBRAZOVANJE

1. Dragana Vuković Vojnović, Ljiljana Knežević: **THE AFFECTIVE DIMENSION IN THE VIRTUAL EXCHANGE PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION – A CASE STUDY OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSE**163-180

2. Milica Jovanov: **OSPOSOBLJENOST POLAZNIKA INICIJALNOG OBRAZOVANJA UČITELJA ZA INTEGRACIJU VIZUELNIH UMETNOSTI U NASTAVI**.....181-191
3. Ivana Stamenković: **CILJEVI I VREDNOSTI U KONCIPIRANJU I REALIZACIJI PROGRAMA INICIJALNOG OBRAZOVANJA VASPITAČA**.....192-207

PORODIČNA PEDAGOGIJA

1. Tatjana Novović: **DIMENZIJE RODITELJSTVA U SAVREMENOM CRNOGORSKOM KONTEKSTU**.....208-228

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

1. Veronika Bačová: **CORE COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS**.....229-245

CONTENT

INCLUSIVE EDUCATION

1. Irina G. Kljajić: **DEAF AND HARD OF HEARING EDUCATION THROUGHOUT HISTORY**.....100-113

SCHOOL PEDAGOGY

1. Isidora Drljača: **TWICE-EXCEPTIONAL ESL STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS: A CASE STUDY**.....114-127
2. Adrijana Grmuša: **SCHOOL SAFETY: A REVIEW OF DEFINING DIMENSIONS AND EFFECTIVE STRATEGIES**.....128-146

EDUCATIONAL LEADERSHIP

1. Maša Magzan, Snežana Jokić, Ana- Maria Karleuša: **TEACHERS' MENTAL MODELS: LEADERSHIP, RESISTANCE, AND ORGANIZATIONAL TRANSFORMATION**.....147-162

HIGHER EDUCATION

1. Dragana Vuković Vojnović, Ljiljana Knežević: **THE AFFECTIVE DIMENSION IN THE VIRTUAL EXCHANGE PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION – A CASE STUDY OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSE**.....163-180
2. Milica Jovanov: **PREPAREDNESS OF PRE-SERVICE TEACHERS FOR THE INTEGRATION OF VISUAL ARTS INTO CLASSROOM PRACTICE**.....181-191
3. Ivana Stamenković: **GOALS AND VALUES IN THE CONCEPTUALIZATION AND IMPLEMENTATION OF THE INITIAL PRESCHOOL TEACHER EDUCATION PROGRAMS**.....192-207

FAMILY PEDAGOGY

1. Tatjana Novović: **DIMENSIONS OF PARENTING IN THE MODERN MONTENEGRIN CONTEXT**.....208-228

PRE-SCHOOL EDUCATION

1. Veronika Bačová: **CORE COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS**.....229-245

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Irina G. Kljajić¹

Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Medicinski fakultet

Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 18. 12. 2024.

Prihvaćen: 18. 06. 2025.

UDC: 376-056.273(091)

DOI:10.19090/ps.2025.2.100-113

Pregledni naučni rad

OBRAZOVANJE GLUVIH I NAGLUVIH OSOBA KROZ ISTORIJU²

Apstrakt

Pitanje kvalitetnog obrazovanja za svu decu pokretalo je brojne teorijske i praktične rasprave mnogih učenih ljudi, promene zakona i reforme obrazovnog sistema u celini. Posebna pažnja je usmeravana na obrazovanje i vaspitanje dece sa smetnjama u razvoju, samim tim i gluve i nagluve dece. Stvaranje uslova za jednako i kvalitetno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju predstavlja obavezu svakog razvijenog društva. Predmet ovog rada je istorijat obrazovanja gluvih, od pojedinačnog podučavanja, osnivanja prvih privatnih škola, do otvaranja državnih škola i uvođenja inkluzivnog obrazovanja. Ukazano je na specifičnost nastavnih metoda koje su u njima korištene, kroz analizu i prikaz obrazovanja gluvih kroz istoriju, uslove i različite društvene kontekste. Pitanja pristupačnosti i uključivanja u redovno obrazovanje su centralna u diskusijama od najstarijih vremena, sve do danas. U radu je korištena deskriptivna metoda, koja je zasnovana na analizi i sintezi literature stručnjaka iz oblasti obrazovanja gluvih i naglavih.

Ključne reči: obrazovanje, škole za gluvu i nagluvu decu, znakovna metoda, oralna metoda, kombinovana metoda.

Uvod

Obrazovanje kao društvena pojava stara je koliko i ljudsko društvo i usko je povezana sa društvenim strukturama određene epohe. Sama istorija obrazovanja gluvih predstavlja evoluirajuće razumevanje ljudske komunikacije i njeno prilagođavanje razvoju društva. Od drevnih civilizacija do modernih vremena, put obrazovanja gluvih prošao je mnoge prekretnice,

¹ irinakljajic@gmail.com

² Diplomski rad. Mentor: prof. dr Renata Škrbić

oblikovane kulturnim, tehnološkim i obrazovnim napretkom. Od vremena kada su odbacivani ili zbrinjavani u manastirima, srednjeg veka kada su iskorištavani kao jeftina radna snaga (Savić, 1973), do buđenja svesti kod humanih pojedinaca o potrebi socijalne integracije gluvih osoba. Preko pokušaja individualnog obučavanja gluvih, od Ponsa de Leona, prvih privatnih škola za gluve, poput l' Epeove, do otvaranja prvih državnih škola i zavoda. Ovaj evolutivni put odražava ne samo težnju da se omogući komunikacija i obrazovanje gluvih osoba, već i šire društvene promene u percepciji i inkluziji. Istražujući istorijski aspekt obrazovanja gluvih, otkrivamo bogat niz savladanih izazova, prihvaćenih inovacija i osnaženih pojedinaca. Čitav ovaj put napretka prošlo je i obrazovanje gluvih u Srbiji.

Istorijski osvrt na položaj i obrazovanje gluvih u starom veku

U prvobitnoj ljudskoj zajednici ljudi su svakodnevno morali da se bore za opstanak. Položaj gluvih osoba u takvim uslovima bio je komplikovan i težak, jer im je sama priroda hendikepa onemogućavala uključivanje u zajednicu. Oni nisu mogli učestvovati u gonjenju i lovu na divljač, jer su nemi, a da idu u pratnju takođe im je bilo nemoguće, jer su gluvi i ne čuju približavanje zveri koja ih je svakog momenta mogla napasti. Smatrano je kao neophodno da se zajednica oslobodi za rad nesposobnog člana. To ubijanje je, kako Herodot kaže, u stvari samo „akt ljubavi zajednice”, jer je surovo ostaviti one koje volimo da lagano umiru od starosti i nemoći (Savić, 1973). U robovlasništvu se ne nailazi na pomen o odnosu prema deci robova koja su imala invaliditet, ali imamo tragova o njihovom ubijanju (Savić, 1973). Preživele slepe i gluve osobe su bile korišćene za najteže fizičke poslove kao i za prosjačenje (Sovak, 1979). Proučavanjem antičke grčke književnosti saznajemo da je gluvoća prepoznata u najranije doba. Iz Aristotelovih dela možemo videti da je on razumevao da postoji veza između gluvoće i nemogućnosti govora, ali je smatrao da je obrazovanje nemoguće za osobe sa oštećenjem sluha i takav stav se zadržao sve do 16. veka (Ferreri, 1906). Ovakav Aristotelov stav uticao je na to da su lekari punih 20 vekova pogrešno shvatali uzrok gluvoće i nemosti i nisu prihvatili mogućnost obučavanja gluvih govoru (Laes, 2011). Stari Rimljani nisu smatrali gluve punopravnim građanima, tako da prema „Justinijanovom zakoniku”, nijedna osoba gluva od rođenja nije imala nikakva imovinska prava (Ferreri, 1906). Kod Jevreja, „Talmud” (Kiddushin 29a), rabinska učenja i Jevrejski usmeni zakon (Tora Shebe'al Peh) donet u petom veku nove ere, pokrenuli su mogućnost podučavanja gluvih. Pošto je u to vreme učenje bilo uglavnom **usmeno**, gluvima je preporučivano korišćenje pisane reči ili vizuelnih znakova (Lang, 2003).

Hrišćanska crkva je u početku prema osobama sa smetnjama u razvoju, uopšte, a posebno prema gluvima, zauzimala mistički, a potom demonološki stav, vremenom otvarajući

azile u kojima se stara o njima, dok joj oni služe za prikupljanje milostinje (Savić, 1973; Savić i Maslić, 1974). Razvoj društva doveo je do rasta proizvodnih snaga i produkcionih odnosa, što je dovelo do novog, feudalnog društvenog uređenja koje je donelo napredak u odnosu na prethodno, gde su gluve osobe, koje su do tada bile odbacivane, postale jeftina radna snaga vlasnicima manufakturnih radionica.

Počeci školovanja gluvih

Srednjovekovni filozofi i učitelji su osobe sa oštećenjem sluha smatrali delom Božijeg plana na koji nemaju pravo da utiču. Samo je visoko sveštenstvo imalo pravo da se bavi gluvima i slepima (Radić Šestić, Dimić, Šešum, 2012). Postavlja se pitanje, otkud to da u srednjem veku, u Španiji, zemlji u kojoj je besnela inkvizicija, u manastirima započne školovanje gluvih i pojavi se prvo obrazovanje za gluve, a da Španija postane „kolevka surdopedagogije” (Savić, 1973). Benediktinski kaluđer, Pedro Pons de Leon 1540. godine započeo je obuku gluve dece španske vlastele. S obzirom na to da su monasi njegovog reda bili pod strogim zavetom ćutanja, Pons je sa njima, kao i sa svojih dvanaest učenika komunicirao gestikulacijom. Pošto se njegov metod pokazao efikasnim, počeo je na isti način da podučava i druge gluve osobe, koje su uglavnom bile iz bogatih porodica (Van Cleve, 1987). Da bi izbegao osudu inkvizicije, tvrdio je da je dobio dozvolu od samog Ignasija Lojole³, kako bi mogao da obučava gluve (Savić i Maslić, 1974). Svojim radom je dokazao da čak i gluvi mogu da čitaju, pišu, misle i govore (Radić Šestić i sar., 2012). Pons je koristio direktnu intuitivnu metodu na početnom nivou obrazovanja gluvih, a nakon toga je prelazio na učenje fonetskih elemenata. Njegova metoda, nažalost, nigde nije opisana, iako je detalje svog metoda zabeležio u spisima koji nikada nisu štampani. Danas postoji samo jedna stranica za koju se smatra da pripada tom delu. Iako nijedan od istoričara surdopedagogije ne opisuje detaljnije njegov metod, svi ga smatraju prvim učiteljem gluvih (Savić i Maslić, 1974). Naslednikom Pedra Ponsa de Leona smatra se Manuel Ramirez de Karion. Karion je počeo sa obukom gluvih u Španiji, gde je objavio knjigu „Čuda prirode” (1629), u kojoj je delimično opisao svoj metod kojim je obučavao gluve da čitaju i pišu, kao i o mogućnostima njihovog obrazovanja (Radić Šestić i sar., 2012). Karion, kao i većina učitelja tog vremena, nastojao je da svoju metodu sačuva u tajnosti, trudeći se da izbegne pojavu konkurencije. On je primetio da je nerazvijenost govora kod gluvih posledica nedostatka slušne stimulacije, a s obzirom na to da su njihovi govorni organi potpuno funkcionalni, moguće ih je naučiti da govore. Karionov metod se

³ Ignasio Lojola - katolički sveštenik i teolog

najverovatnije zasnivao na učenju slova prema glasovima koje predstavljaju. Karion je koristio i prstnu azbuku koju je najverovatnije preuzeo od Boneta, uz minimalne korekcije (Van Cleve, 1987). Njegov metod je postao poznat tek kada ga je opisao i objavio Bonet, 1620. godine. Huan Pablo Bonet je bio učitelj španskog jezika i autor prve knjige u potpunosti posvećene obrazovanju gluvih. Bonet je posmatrao način na koji Karion podučava gluvu decu, pa je usvojio njegov metod i sam krenuo u obrazovanje gluvih. Godine 1620. objavio je knjigu „O prirodi glasova i veštini učenja govora gluvonemih”. Ova knjiga ima dva dela: prvi je deskriptivna fonetika španskog jezika, dok je u drugom delu izložio brojne principe vaspitanja gluvih i tako postavio temelje artikulacione nastave. Njegov rad sa gluvima poslužio je kao inspiracija ostalim evropskim učiteljima (Radić Šestić i sar., 2012).

Razdoblje humanizma i renesanse donosi preporod u celokupnom društvu, pa i u razvoju teorije o vaspitanju i obrazovanju gluvih osoba. Prvi predstavnik naučne misli i osnivač teorijske koncepcije obrazovanja gluvih bio je Italijan Đirolamo Kardano (Savić i Maslić, 1974). On je prvi javno izneo da je nemogućnost govora nastala kao posledica gluvoće i da nije božanska kazna, zbog čega je bio zatvoren od strane Inkvizicije, a mnoge njegove knjige su spaljene. Smatrao je da gluva osoba uz odgovarajuću obuku može da dostigne visok intelektualni nivo. Postao je prvi lekar koji je postavio teoriju da se gluvi mogu obrazovati (Radić Šestić i sar., 2012). Kardanove ideje o mogućnosti intelektualnog razvoja i obrazovanja gluvih omogućile su širenje individualnog obrazovanja gluvih, započeto u Španiji, a koje se zatim prenosi na celu Evropu (Savić i Maslić, 1974). U Holandiji se Švajcarac Johan Konrad Aman prvi u praksi uspešno bavio formiranjem govora kod gluvih osoba. On je u nastavi primenio čitanje govora s usana. Bio je izričiti pobornik korišćenja oralne metode u nastavi i potpuno odbacio prstnu azbuku Ponsa i Bonea (Savić i Maslić, 1974). U svom delu „Govoreći gluvi”, opisao je osnovne principe učenja govora gluvih. Amanovi stavovi nisu našli mnogo pristalica u Holandiji, ali su zato prihvaćeni u drugim zemljama, posebno u Nemačkoj i Italiji (Kovačević i Radovanović, 2021). U početnom razdoblju nastave i vaspitanja gluvih u Francuskoj bili su retki pojedinci koji su u radu koristili oralnu metodu. Nju je prvi upotrebio Pereira, a pored njega, oralnom metodom su se bavili Erno i Dešan. Dešan je imao nesreću što se pojavio baš u ono vreme kad je l’ Epe u punoj svojoj slavi privukao na sebe poglede čitavog civilizovanog sveta (Savić i Maslić, 1974).

Otvaranje škola za gluve

Izgleda čudno kako je došlo do toga da posle uspeha koje su postigli Pereira, Erno i opat Dešan, oralna metoda bude potisnuta zbog znakovne metode, ali to se može objasniti

velikim uticajem koji je imao njen osnivač Šarl Mišel De l' Epe, koji je u svojoj kući u Parizu, osnovao internatsku školu za gluve, prvu u svetu, koju je dobrim delom sam finansirao (Savić i Maslić, 1974). L' Epe je od Bonea preuzeo sistem daktilološke abecede i prilagodio ga potrebama francuskog jezika, dopunio ga i dao mu metodička pravila (Hedberg & Lane, 2020). Njegova metoda se nije zasnivala isključivo na gestikulaciji. On je uvideo značaj čitanja sa usana, ali je smatrao da se govor i čitanje sa usana mogu koristiti samo kod onih koji su pre gubitka sluha čuli i govorili (Savić i Maslić, 1974). Epeov rad u nastavi sa osobama oštećenog sluha razradio je Roš Ambroaz Kikiron Sikar, koji je 1790. preuzeo upravu nad De l' Epeovim zavodom, koji postoji i danas u Parizu. Iako je dugo podržavao podučavanje upotrebom znakovnog jezika on se pred kraj svoje duge karijere okrenuo oralnoj metodi. Njegov rad je uticao na Tomasa Galadeta i učenje gluvih u Sjedinjenim Američkim Državama (Hedberg & Lane, 2020).

Oralna metoda se proširila u francuskim školama za gluve, iako su se mnogi protivili njenom uvođenju. U tome imaju zasluge Švajcarci Žantoble i Manja, koji su organizovali zavode za gluve u Lionu i Parizu. Manja je, kao pristalica oralne metode, bio jedan od organizatora Međunarodnog kongresa surdopedagoga u Parizu 1878. Godine. Od oktobra 1880. godine, tj. od Kongresa surdopedagoga u Milanu, kod svih novih učenika pariskog zavoda, kao i u drugim francuskim školama za osobe sa oštećenjem sluha, nastava se izvodila isključivo oralnom metodom (Savić i Maslić, 1974).

U ruskom sistemu, prve godine 19. veka predstavljaju najbitnije razdoblje, jer se tada otvaraju prve škole za gluve. U nastavi se koristila gestovno mimička metoda. Krajem istog veka, uvedena je oralna metoda u škole za gluve, ali zadržani su i delovi mimičke metode. Nakon Oktobarske revolucije, izvršena je diferencijacija učenika prema stepenu oštećenja sluha, nakon čega su gluva i nagluva deca slata na školovanje u ustanove za gluve i nagluve u cilju sticanja obrazovanja naspram njihovih mogućnosti korišćenjem odgovarajućih nastavnih metoda (Savić i Maslić, 1974).

U Habsburškoj monarhiji, l' Epeovi učenici Johan Fridrih Štork i Jozef Maj osnivaju zavod za gluve u Beču. U početku se koristila znakovna metoda, ali je Štork upoznajući oralnu metodu, sa saznanjem da gluvi mogu i govoriti počeo da primenjuje kombinovanu metodu. Tako je stvorena tzv. „bečka škola”. U Mađarskoj, najznačajnije škole za obrazovanje gluvih su bile Jevrejska škola u Budimpešti i Zavod za gluvoneme u Vacu. Učenici su primani u uzrastu od sedam do deset godina (osim u jevrejskoj školi, gde je nastava počinjala sa šest godina). Školovanje je trajalo uglavnom osam godina, a učenici su osposobljavani za razne

zanate. Iako se u početku koristila kombinovana metoda, od 1877. u nastavi se koristi čista oralna metoda (Savić i Maslić, 1974).

U Španiji, početkom 19. veka je Huan Albert Martin osnovao prvu školu za gluve. Koristio je prvo špansku ručnu abecedu, a zatim je nastavio Bonetov oralni metod i Epeove „metodičke znakove”. Škola je prestala sa radom nakon tri godine (Moore & Miller, 2020). U isto vreme se javlja još jedna velika figura španske surdopedagogije dr Faustino Barbera Marti, lekar-otorinolaringolog, koji je 1886. godine osnovao u Valensiji privatnu školu za gluve (Savić i Maslić, 1974). U školi se koristila oralna metoda, što je podrazumevalo potpuno odbacivanje znakovnog jezika. Škola je postala baza za širenje oralizma kao sistema komunikacije i nastave za gluvu i naglugu decu. (Fresquet Febrer, 2016).

U Nemačkoj dolazi do javnog sukoba između Samuela Hajnikea, koji je 1778. u Lajpcigu otvorio „Saksonski institut za neme i druge osobe koje imaju poremećen govor”, prvu javnu školu za gluve u Nemačkoj i opata De l’ Epea oko principijelnih pitanja u metodi: da li je oralni ili znakovni govor uspešniji u obuci gluvih (Savić, 1973). Tako je započeo „rat metoda” između zagovornika sistematske upotrebe znakovnog jezika u obrazovanju gluve dece i onih koji su insistirali na isključivoj upotrebi govornog jezika, bez znakova kao sveobuhvatnog rešenja (Lang, 2003). Njihova prepiska je prevedena na gotovo sve jezike sveta. Hajnike je svoju metodu bazirao na principima nemačke idealističke filozofije, što ga je odvelo u verbalizam. On je podredio govoru sadržaj obrazovanja, razvoj inteligencije i psihički razvoj, što su bile i glavne tačke napada pristalica znakovne metode. Prevelik naglasak na oralnom govoru doveo je do zapostavljanja rada na jezičkom razvoju. Gluvi su imali dobar izgovor određenih glasova i reči, ali je fond reči bio siromašan (Kovačević i Radovanović, 2021).

U Velikoj Britaniji, najstariji zapis o obučavanju gluvih nalazimo u osmom veku kod Bede, u crkvenoj istoriji Engleske, gde je zabeležio da je sv. Džon od Beverlija obučio oralnom govoru jednog gluvog dečaka. Kao prva osoba u engleskoj modernoj istoriji koja se bavila obučavanjem gluvih osoba bio je engleski lekar Džon Bulver. On je obučavanje gluvih bazirao na gestovnoj metodi. Naučno je obrazložio čitanje s usana, prvi u svetskoj literaturi (Savić i Maslić, 1974; Wollock, 2012). Značajna ličnost engleske surdopedagogije je i Džordž Dalgarno. On je smatrao da gluve osobe imaju iste sposobnosti kao i čujuće i da bi ih od najranijeg doba trebalo učiti ručnoj azbuci (Lang, 2003). Porodica Brejdvud je dala veliki doprinos otvaranju škola za gluve u Velikoj Britaniji. Tomas Brejdvud je 1760. godine osnovao školu u Edinburgu u kojoj je gluve učio oralnom govoru. Iako je škola bila poznata po tome što koristi oralnu metodu, u stvari je koristila „kombinovani sistem”. U nastojanju da sačuvaju prednost u oblasti obrazovanja osoba sa oštećenjem sluha, članovi porodice Brejdvud i

zaposleni čuvali su svoje pedagoške metode podučavanja u tajnosti (Zimmerman & Horejes, 2020).

Nema mnogo podataka o obrazovanju gluvih u Sjedinjenim Američkim Državama pre 1800. godine, iako se znakovni jezik koristio u mnogim delovima Severne Amerike, kako kod osoba sa oštećenjem sluha, tako i kod čujućih osoba, kako bi se olakšala međukulturalna komunikacija među mnogobrojnim narodima koji su tamo živeli i govorili različitim jezicima (Mc Kay Cody & Davis, 2010). Prvu školu u SAD osnovao je 1815. godine pukovnik Vilijam Boling, čija su deca imala nasledno oštećenje sluha. Škola je imala pet učenika. Opstala je samo nekoliko godina (Hawkins & Galloway, 2011; Zimmerman & Horejes, 2020). Otprilike u isto vreme, Tomas Hopkins Galadet je otišao u Englesku na školovanje, kako bi proučavao metode koje se koriste u Brejdvud akademiji, ali kako je Akademija držala u tajnosti metode rada, Galadet je imao velikih poteškoća da nauči bilo šta (Van Cleve & Crouch, 1989). U isto vreme, opat Sikar poslao je dva svoja najbolja studenta, Lorena Klerka i Žana Masjea, da u Britaniji održe predavanja o obrazovanju gluvih. Upoznavši ih, Galadet je pozvan da poseti školu u Parizu i upozna njihove metode rada (Hawkins & Galloway, 2011). U maju 1816. godine, Klerk se dobrovoljno ponudio da pođe sa Galadetom u Severnu Ameriku (Zimmerman & Horejes, 2020), gde osnivaju Američki zavod za obrazovanje gluvih osoba u Hartfordu, sa ukupno sedam đaka. U početku nisu podučavali samo učenike, nego i nastavnike (Hawkins & Galloway, 2011). U nastavi se koristio francuski znakovni jezik kojeg je Klerk prilagodio engleskom jeziku (Hedberg & Lane, 2020). Loren Klerk je umro 1869. godine, a na spomeniku postavljenom u krugu škole stoji natpis: „Loren Klerk, apostol gluvonemih Novog sveta. Podigli su ga gluvonemi Amerike u znak sećanja na svog dobrotvora, Sikarovog učenika, Galadetovog saradnika, koji je napustio svoju domovinu da bi ih svojim učenjem uzdigao i svojim primerom ohrabrio”. Klerk je možda najvažnija figura u istoriji američkog znakovnog jezika (American Sign Language-ASL). Mešavina francuskog znakovnog jezika i američkih znakova koje koriste učenici, postao je standardizovani jezik koji se koristi širom Amerike. Aleksandar Grejem Bel, poznati pronalazač i jedan od pionira surdopedagogije u Americi, prihvatio je Dalgarnov znakovni sistem. Budući da se ovaj sistem može upotrebljavati čak i kod osoba sa oštećenjem sluha i vida, dao je doprinos u podučavanju Helen Keler, s kojom se njena nastavnica mis Saliven sporazumevala pomoću tog sistema (Savić i Maslić, 1974). Bel je koristio znakovni jezik za komunikaciju sa odraslim gluvim osobama, dok se u radu sa decom zalagao izričito za oralnu obrazovnu metodu, jer je verovao da su oralne veštine neophodne za društvenu integraciju gluvih (Lane & Philip, 1984). Integracija gluvih kao aktuelna ideja tog vremena predstavlja prvi korak ka inkluziji kakvu danas poznajemo.

Posle Milanskog kongresa, 1880. godine, došlo je do dominacije oralne metode i upotrebe govornog jezika u obrazovanju gluvih. Znakovni jezik, koji je do tada bio primenjivan, bio je potisnut, pa čak i zabranjen u mnogim obrazovnim institucijama. U ovom periodu došlo je do opadanja upotrebe znakovnog jezika, što je imalo duboke posledice na zajednicu gluvih. Gluvi su nastavili da koriste znakovni jezik van obrazovnih institucija, što je vremenom dovelo do njegovog ponovnog pojavljivanja kao priznatog i cenjenog jezika u obrazovanju gluvih. Vremenom su učitelji gluvih počeli da prepoznaju značaj bilingvalnog obrazovanja, koje naglašava upotrebu znakovnog uz govorni jezik. Primena bilingvalnog načina obrazovanja dala je dobre rezultate u mnogim zemljama (Kovačević, Isaković, Arsić, 2019). Tokom 1980-ih i 1990-ih, bilingvalni nastavni programi su bili u eksperimentalnoj fazi i kako su dali dobre rezultate, postali su sastavni deo nastave za gluve danas (Lang, 2003).

Istorijski osvrt na položaj i obrazovanje gluvih u Srbiji

Biografija Stefana Nemanje predstavlja najstariji trag u kojem se pojavljuje podatak o gluvima. Pri manastirima su po ugledu na evropske, postojale institucije za čuvanje i negovanje siromašnih, među njima i gluvih (Savić, 1991). Oslobođenje Srbije od Turaka označilo je kraj perioda srednjeg veka i feudalnog doba. 1882. godine, na inicijativu tadašnjeg ministra prosvete Stojana Novakovića, donet je „Zakon o osnovnim školama”, kojim je propisano obavezno pohađanje osnovne škole u trajanju od šest godina. Ovi propisi su bili na snazi sve do Prvog svetskog rata (Savić, 1991). Narodna skupština je donela „Zakon o uređenju sanitetske struke i čuvanju narodnog zdravlja”, koji je predviđao osnivanje Sirotinjskog doma za telesno nesposobne u Nišu, koji je trebalo da zbrine svu gluvu decu iz države i obuči ih zanatu od koga mogu kasnije zarađivati i samostalno živeti. Siromašna deca primala bi se besplatno. Gluva deca nakon izučenog zanata, mogla bi ostati da rade u radionicama doma. Nakon donošenja pomenutog zakona, prvi zadatak je bio školovanje stručnog kadra za rad u domu. Ministarstvo prosvete na školovanje u Nemačku šalje Kostu Nikolića, učitelja iz Paraćina. On 1884. podnosi svoj prvi izveštaj o studijama u kojem postavlja pitanje koje se postavljalo širom Evrope - Može li gluvi da nauči govor. U nastavi gluvih ističe oralni metod. Najveću pažnju posvećuje glasovima: lj, nj, đ, ć, č, ž, kojih nema u nemačkom jeziku. Dok je Nikolić izučavao nastavu za gluve, u Srbiji je došlo do bitnih promena u Zakonu, koje su dovele do odlaganje rada Sirotinjskog doma za telesno nesposobne. U Srbiji se više nije spominjalo otvaranje ustanova za školovanje dece sa smetnjama u razvoju, sve do 1896. godine (Savić, 1991).

Srpski narod u Vojvodini do 20. veka nije imao državnu samostalnost, pa su se duhovni i prosvetni život odvijali u okvirima crkve. O obrazovanju gluve dece u Vojvodini nije bilo reči. U nedostatku nacionalnih škola, gluva srpska deca su se školovala u mađarskim i nemačkim školama za gluve, gde su učila govor, ali su istovremeno gubila nacionalni identitet i jezik (Savić, 1991; Savić, 1970). Javljaju se sporadični pokušaji otvaranja privatnih škola za gluve (Sremska Mitrovica), koji posle dužeg ili kraćeg vremena prestaju sa radom (Savić, 1991; Savić, 1970). Prvu školu za gluve u Vojvodini osnovao je Radivoj Popović, rođen u selu Vašica kod Šida, koji se sa nastavom za gluve upoznao na školovanju u Beču, u Jevrejskom zavodu, a zatim u Državnom zavodu, gde je obavljao praksu za vreme studija (Savić, 1970). Nakon završenog školovanja, Popović se vraća u Sremsku Mitrovicu gde 1886. godine otvara „*Privatni zavod za gluvonemu decu*”. Nastava u Zavodu je trajala osam godina, što je tada predstavljalo novinu, jer je do tada nastava u evropskim zavodima trajala od četiri do šest godina. Popović je sam uredio plan i program, napisao priručnik za bukvarsku nastavu, priručnik za artikulacionu nastavu, čitanke za prvih šest razreda, biblijske priče za versku nastavu. Kroz zavod je, za dvanaest godina, prošlo oko trideset učenika koji su po završenom školovanju odlazili na zanat. Težak materijalni položaj, nedovoljne subvencije države, političke okolnosti, loši uslovi rada su primorali Popovića da 1898. zatvori Zavod (Savić, 1991). Radivoj Popović je bio izdavač prvog srpskog surdopedagoškog časopisa „Dobrotvor” (Savić, 1991; Savić, 1970).

Zavodi tog vremena su osnivani po uzoru na zavode drugih evropskih zemalja. Bili su to privatni zavodi, sa malim brojem učenika (10-15), a primana su gluva deca različitog uzrasta i stepena oštećenja sluha. Praksa je bila da je u njima obično radio samo jedan nastavnik. U Srbiji, prvi *Srpski zavod za gluvonemu decu u Požarevcu*, 1896. godine, otvara Veljko Ramadanović koji je u Pragu završio učiteljsku školu i specijalizovao se za rad sa slepom i gluvom decom (Obradović, 2011). Škola je bila internatski uređena, ali je primala i učenike koji nisu boravili u internatu. Kako Ministarstvo prosvete nije moglo finansijski da pomogne Ramadanoviću oko izdržavanja doma, preporučeno mu je da se obrati za pomoć Društvu „Kralj Dečanski”, ali je to bila loša odluka kako za njega lično tako i za Zavod u Požarevcu. Uprava Društva na brzinu sakuplja gluvu decu i 1897. godine otvara *Zavod za obrazovanje i vaspitanje gluvoneme dece Društva „Kralj Dečanski”*. Za direktora novoosnovanog zavoda postavljen je već pomenuti Kosta Nikolić. Po nalogu Društva „Kralj Dečanski”, Kosta Nikolić je poveo kampanju protiv Ramadanovića i njegove škole. Na prvom mestu je osporavao Ramadanoviću stručne kvalifikacije, smatrajući sebe jedinim stručnjakom za gluvoneme u državi (Savić, 1991). Škola za gluve u Požarevcu, zbog nedostatka finansija i loših materijalnih prilika,

morala je da se zatvori 1898. Ramadanovićeve namere bile su ugašene predrasudama, zavišću i politikom, jer su bile daleko ispred doba u kojem je živio (Janković, 2016). Nastava u Zavodu društva „Kralj Dečanski”, organizovana je prema nastavnom planu i programu koji je napisao Kosta Nikolić. To je bio prvi i jedini nastavni plan za gluvu decu u Srbiji do Prvog svetskog rata. Nastava je trajala osam godina. U radu se koristio čist oralni metod. Nikolić je isticao da govor gluvog deteta treba razvijati na isti način kao i kod čujućeg. Najvažnije Nikolićevo delo bila je „Čitanka za gluvoneme učenike” (Savić, 1991).

Obrazovanje i vaspitanje gluvih u Srbiji između dva rata sprovodilo se uglavnom u dva zavoda za gluvu decu, u Beogradu i Jagodini. U njima je školovanje trajalo osam godina i sastojalo se od šestorazredne osnovne škole i dva razreda zanatske obuke. Profesionalno osposobljavanje u školama za gluve sprovodilo se u radionicama zatvorenog tipa, u kojima su se gluvi uglavnom obučavali zanatima, bez mogućnosti da izaberu poziv prema svojim naklonostima. Do 1929. godine specijalno školstvo u Srbiji je imalo privatno - humanitarni karakter, sve do donošenja Zakona o narodnim školama 1929. godine, kada ulaze u državni školski sistem. U praksi je mali broj ove dece obuhvaćen školovanjem (Obradović, 2001; Savić, 1991). Za vreme Drugog svetskog rata, od 1941. do 1945. godine ustanove za obrazovanje gluvih su bile zatvorene (Obradović, 2011). Nakon Drugog svetskog rata, Zakonom o obaveznom školovanju propisano je obavezno školovanje za svu decu od sedam do 15 godina starosti. U specijalnim školama, nastavni planovi i programi za gluve učenike bili su isti kao i oni u redovnim osmogodišnjim školama i sadržali su iste predmete (nisu obuhvatali muzičku kulturu) (Obradović, 2011). Privatne škole su ukinute, doneti su jedinstveni nastavni planovi i programi za slepu, gluvu i decu sa smetnjama u razvoju. Škole za gluve uključene su u jedinstveni školski sistem u našoj republici (Savić, 1991).

Školovanje gluvih nakon rata prošlo je kroz *četiri* faze.

Prvu fazu razvoja, od 1945. do 1958. godine karakteriše briga društva za školovanje gluve dece. Nakon rata Srbija je ostala samo sa jednom i to veoma oštećenom školom u Jagodini, kao i nekoliko odeljenja u Beogradu, stoga je glavna pažnja bila posvećena otvaranju novih škola (Savić, 1991). Kako bi se obezbedio školovani kadar za rad u njima 1947. godine otvara se Defektološki odsek u sastavu Više pedagoške škole u Beogradu, za obrazovanje surdopedagoga. Prema statističkim podacima iz 1957. godine, u Narodnoj Republici Srbiji postojalo je dvadeset jedno odeljenje za gluvu decu pri redovnim osnovnim školama, pet zavoda internatskog tipa za osnovno školovanje gluve dece, tri odeljenja za nagluve učenike i šest škola za učenike u privredi (Obradović, 2011).

Drugu fazu razvoja, od 1958, do 1974. godine, karakteriše:

- a) intenzivni rad na reformi specijalnog školstva u okviru reforme osnovnoškolskog sistema;
- b) prvi put u Republici Srbiji donet je Zakon o specijalnim školama, 1960. godine, kojim su obuhvaćene i škole za gluve;
- v) donet je pravilnik o kategorizaciji i evidenciji dece sa smetnjama u razvoju, prema kojem se nijedno dete sa oštećenim sluhom ne sme primiti u školu bez posebnog nalaza i mišljenja komisije;
- g) doneta je Uredba o profesionalnoj rehabilitaciji dece oštećenog sluha.

Otpočela je i diferencijacija odeljenja za nagluvu decu u školama za gluve. Donet je Nastavni plan i program za obrazovanje gluve dece u osmogodišnjim školama 1959. godine, kao i nastavni plan i program za trogodišnju specijalnu školu za gluve učenike u privredi. Otvaraju se domovi za gluve – internati (Savić, 1991).

Treću fazu razvoja karakteriše izdavanje metodičkih priručnika za mnoge predmete, u cilju unapređivanja nastave u školama za gluve. Sa istim ciljem Kulturno-prosvetno veće Skupštine Srbije je odlučilo da obrazovanje i usavršavanje nastavnika i defektologa za rad sa decom i omladinom sa smetnjama u razvoju treba organizovati na fakultetskom nivou (Savić, 1991). Defektološki fakultet je počeo sa radom 10. novembra 1975. Fakultet 2005. menja ime u Fakultet za specijalnu edukaciju rehabilitaciju (FASPER). U Novom Sadu, 2008. godine osniva se studijski program Specijalna edukacija i rehabilitacija na Medicinskom fakultetu.

Četvrta faza razvoja počinje donošenjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. (Službeni glasnik RS, 2009), po kojem učenici mogu pohađati redovne škole, bez obzira na stepen oštećenja sluha. Kako bi se pružila adekvatna podrška deci sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovnu nastavu uveden je individualni obrazovni plan (IOP), a na osnovu člana 98 stav 19 Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja i člana 34 stav 6 Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, propisan je Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (Službeni glasnik RS, 2010). Ovim pravilnikom uređuju se bliži uslovi za procenu potreba za pružanje dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu i učeniku, i sastav i način rada interresorne komisije (član 1). Pored činjenice da su gluva i nagluva deca uključena u program inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama i dalje im je omogućeno obrazovanje u izdvojenim grupama ili odeljenjima, kao i u specijalnim školama za obrazovanje gluvih i nagluvih. Danas u Srbiji radi osam škola za gluve i nagluve.

Zaključak

Istorija obrazovanja gluvih i nagluvih odražava put od isključenosti do inkluzije kao svedočanstvo kako napretka, tako i izazova koje je on nosio. Kroz istoriju, tretman gluvih osoba se veoma razlikovao. Rana društva su gluvoću često posmatrala kao božansku kaznu ili znak inferiornosti, što je dovelo do društvene isključenosti i ograničenih mogućnosti obrazovanja. Postojali su izolovani naponi da se obrazuju gluvi pojedinci, ali je sistematsko obrazovanje počelo da se javlja tek u 18. i 19. veku. Debate se i danas nastavljaju oko najboljeg metodičkog pristupa, bilo kroz znakovni jezik, oralizam (fokus na čitanje sa usana i govorni jezik) ili kombinaciju oba ova metoda. Pitanja pristupačnosti i uključivanja u obrazovni sistem ostaju centralna u diskusijama. Iako je postignut napredak, potrebni su stalni naponi da se osigura jednak pristup obrazovanju i da se poštuje različitost.

DEAF AND HARD OF HEARING EDUCATION THROUGHOUT HISTORY

Abstract

The issue of providing high-quality education for all children has long been the subject of extensive theoretical and practical discussion, as well as numerous legislative changes and reforms to the education system. Particular attention is given to the education and training of children with developmental disabilities, including those with hearing impairments. Ensuring equal and high-quality education for children with developmental disabilities is a fundamental responsibility of every developed society. This paper explores the history of deaf education - from early individual instruction and the founding of the first private schools to the establishment of state institutions. Special attention is given to the evolution of teaching methods used throughout this history, with a focus on how these approaches have developed from the earliest periods to the present day, as illustrated through an analysis of educational practices for the deaf. The aim of this graduation thesis is to analyze and present the education of the deaf through its historical development, conditions, and various social contexts. Issues of accessibility and inclusion in mainstream education have been central to discussions from ancient times to the present day. This study employs a descriptive method, drawing on the work of experts specialized in the field of hearing impairment and the education of both children and adults with hearing difficulties.

Keywords: education, schools for deaf and hard of hearing children, sign method, oral method, combined method.

Literatura

- Ferreri, G. (1906). The deaf in antiquity. *Am Ann Deaf*, 51(5), 460-73.
- Fresquet Febrer, J. (2016). *Faustino Barberá Martí (1850-1924): Médico y publicista valenciano*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hawkins, L. & Galloway, S. (2011). The beginnings of deaf education. *The Endeavor*, 1, 35-51.
- Hedberg, U. & Lane, H. (2020). *Elements of French Deaf Heritage*. Washington: Gallaudet university press.
- Janković, M. (2016). *Veljko Ramadanović: biografija filantropa nacionalnog, i prosvetnog radnika*. Doktorska disertacija, Miodrag Janković Beograd, 2016.
- Kovačević, J. (1998). *Surdopedagoška evaluacija individualnog i frontalnog oblika nastavnog rada u školovanju gluve dece* (doktorska disertacija). Beograd: Defektološki fakultet.
- Kovačević, J. i Radovanović, V. (2021). Komunikacija gluvih zasnovana na oralnoj metodi. *Baština*, 31(54), 395-409.
- Kovačević, T., Isaković, Lj. i Arsić, R. (2019). Bilingvalni pristup u obrazovanju gluve i nagluve dece. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, 49(4), 107-24.
- Laes, C. (2011). Silent witnesses: Deaf-mutes in Graeco-Roman antiquity. *Classical World*, 104(4), 451-73.
- Lane, H. & Philip, F. (1984). *The deaf experience: Classics in language and education*. Cambridge: Harvard university press.
- Lang, H. (2003). *Perspectives on the history of deaf education. Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford university press.
- McKay-Cody, M. & Davis, J. (2010). *Signed language of America Indian communities: considerations for interpreting work and research*. Washington: Gallaudet university press.
- Moore, D. & Miller, M. (2020). *Deaf people around the world: Educational and social perspectives*. Washington: Gallaudet university press.
- Obradović, V. (2011). Specifičnosti školovanja gluve i nagluve dece i omladine u Srbiji do donošenja zakona o specijalnim školama. *Beogradska defektološka škola*, 17(3), 395-414.
- Radić Šestić, M., Dimić, N. i Šešum, M. (2012). Počeci obrazovanja gluvih osoba: Renesansna Evropa (XIV-XVI vek). *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(1), 147-65.

- Savić, Lj. i Ivanović, P. (1994). *Surdopedagogija*. Beograd: Defektološki fakultet.
- Savić, Lj. i Maslić, F. (1974). *Pregled opšte istorije surdopedagogije I knjiga: Evropa*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije.
- Savić, Lj. (1970). *Gluvi u Vojvodini*. Novi Sad: Pokrajinski odbor Saveza gluvih Vojvodine.
- Savić, Lj. (1973). Društveno-istorijska uslovljenost staranja za gluvoneme u razvoju društva. *Defektologija*, 9, 41-9.
- Savić, Lj. (1991). *Istorija surdopedagogije Srbije*. Beograd: Savez gluvih i nagluvih Srbije.
- Sovak, M. (1979). *Specijalna pedagogika*. Beograd: Savez defektologa SR Srbije.
- Tabular Statement of American schools for the deaf. *Am Ann Deaf*. (1930). 75(1), 10-33.
- Van Cleve J, Crouch B. (1989). *A place of their own*. Washington: Gallaudet university press.
- Van Cleve J.V. (1987). *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*. New York: McGraw-Hill.
- Wollock, J. (2012). Psychological theory of John Bulwer, *Encyclopedia of the History of Psychological Theories*, 194, 839-56.
- Zimmerman, H. & Horejes, T. (2020). An introduction to educating children who are deaf/hard of hearing (2017-2020), *Origins of deaf education: From alphabets to America. Preparing to teach committing to learn* (pp. 1-16). Utah: National center for hearing assessment and management Utah state university.

Isidora Drljača¹

Osnovna škola "Žarko Zrenjanin"

Novi Sad

Primljen: 18. 3. 2025.

Prihvaćen: 26. 06. 2025.

UDC:376:[371.3::811.111

DOI:10.19090/ps.2025.2.114-127

Originalni naučni rad

**TWICE-EXCEPTIONAL ESL STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS:
A CASE STUDY**

Abstract

With the help of technological advances, ESL students have the opportunity to study English through various sources, which makes them eager to learn and enables them to easily comprehend new aspects of the language. It is generally acknowledged that people who are open to different experiences often seek out information that aligns with their interests; therefore, they tend to enjoy change, technology, self-expression, and creativity - features commonly found in English language learning (Zivlak, 2019).

When the schooling process begins, students are expected to learn in a controlled environment where they cannot choose different sources but must rely on the ones provided. In such situations, talented, gifted students and underachievers are identified by teachers through various means. Exceptional students are typically identified based on their academic performance. Twice-exceptional students (2e) are defined as individuals who, in addition to being gifted, also have a physical or emotional disability or a learning difficulty. These children are often frustrated by their inability to meet their own expectations, and their feelings of discouragement and helplessness may manifest as impatience, resistance to criticism, or a tendency to belittle the task (Altaras, 2006). Misconceptions frequently arise because 2e students are often mistakenly categorized as underachievers.

This paper explores the identification of 2e students and the application of SEN (Special Educational Needs) documents in English classes in elementary schools. It also presents findings based on input from the students' parents, their personal assistants (where applicable), and the students themselves. The aim of this paper is to emphasize the importance

¹ Isidora.drljaca@zarkons.edu.rs

of recognizing, adapting, and implementing SEN documentation when working with 2e students, and to highlight its positive effects.

Keywords: ESL students, twice-exceptional students (2e), SEN papers, underachievers, elementary school

Introduction

English has been accepted as the global language among speakers of thousands of different languages (Rao, 2019) and, as of February 2025, English was the most popular language for web content, with over 49.4 percent of websites using it (Petrosyan, 2025). With the help of technological advances, the acquisition of the English language is accessible to numerous students.

In Serbian elementary schools, the English language is taught from the first until the eighth grade (ages from 7 to 15). The development of abilities, interests, and creativity occurs intensively during primary education, with the support of the school and family playing a crucial role (Maksić & Tenjović, 2008). In the first and the second grade of elementary school, students acquire the language with ease and without obstacles, and, because of that, the talented and gifted ones commonly appear. Young students enjoy the process of language learning due to the appealing and entertaining methods of ESL (TPR, direct method, and audio-lingual method). As Halliwell (1992) suggests, young children do not come to the language classroom empty-handed. They bring with them an already well-established set of instincts, skills, and characteristics that help them to learn another language (Okan & Ispinar, 2009). The problems appear when students stop showing willingness or motivation in the third year of learning when the writing starts getting tested and students' progression stops. In the findings of their study, Okan & Ispinar show that even in unfamiliar situations, the gifted children did not experience any problems in adapting themselves to roles in the activities. This shows that gifted and talented children do not easily give up and they try to do their best when they are expected to do something for their learning. This makes us conclude that genuinely gifted students emerge in this period of change. Motivation, despite the difficulties, remains and increases among these students. In a smaller number of students, high results and impressive achievement in class provide clear evidence of talent and giftedness.

Identification of the gifted and talented

ESL teachers often encounter challenges when identifying exceptional students, as talent and giftedness are not always easy to distinguish. Talent is generally easier to recognize

due to the student's consistent motivation and sustained effort over time. However, many students also attend private lessons as part of their extracurricular activities. In many cases, this additional instruction, combined with innate ability, leads to exceptional results.

According to Ericsson, Nandagopal, and Roring (2005), even the most talented individuals require at least ten years of intense practice before reaching an international level of achievement - and for most, the process takes significantly longer.

The teacher and the parent are the first to identify a talented or gifted child, and their role is to foster an environment that nurtures the child's development. Parents provide the child with initial knowledge about potential areas of interest, guide them, and offer examples. Up to around the age of ten, one can speak of ephemeral, loose, and extensive interests. In the period from puberty to maturity, a process of differentiation of interests takes place, starting from a diffuse stage, moving through the imaginary stage and the verification stage, and reaching the crystallization of interests (Maksić & Tenjović, 2008). In practice, over the years, IQ tests or alternative tests that correlate highly with IQ scores have been used as the preferred method for identifying experimental samples over long periods. This was noted by Tannenbaum in his *International Handbook of Giftedness and Talent* (2003), where he also refers to Snyderman and Rothman's (1988) findings, which show that psychologists and educators knowledgeable in areas related to intelligence testing generally agree that IQ instruments are valid and useful in measuring some of the most vital aspects of intelligence. On the other hand, DeHaan and Havighurst (1961) list domains of excellence: intellectual ability, creative thinking, scientific ability, social leadership, mechanical skills, and talents in the fine arts. Similarly, Gardner (1983) initially identified seven types of intelligence - linguistic, musical, mathematical, visual-spatial, bodily-kinesthetic, social-interpersonal, and intrapersonal - and in the mid-1990s concluded that an eighth and ninth type, naturalistic and existential intelligence, also met the criteria for identification as distinct intelligences (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 1999). These findings suggest that standardized IQ tests are useful tools for the recognition of gifted children, but they capture only one aspect of intelligence. Further research expanded the topic and established a connection between intelligence and creativity. E. Paul Torrance developed a battery of tests called the Torrance Tests of Creative Thinking (originally the Minnesota Tests of Creative Thinking; Torrance & Gowan, 1963). As Boradley (1943) noted, Torrance (1962) believed that all students have creative abilities that can be enhanced. However, it is especially important to recognize and harness the abilities of students who may have behavioral or learning difficulties due to their different ways of thinking (Ahmed, Alabbasi, Paek, Kim, & Cramond, 2022). "Sensitivity to sound, rhythms, and the meaning of

words, and sensitivity to different functions of language” (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2013) refers to linguistic intelligence, which is the most important for language learning. When it comes to learning a foreign language, talented individuals are better than others at understanding texts and forming new messages, often while using a rich vocabulary (Zivlak, 2021).

In practice, teachers are a viable tool for identifying talented and gifted students. In addition to achieving remarkable scores, exceptional students often demonstrate high motivation, well-developed creative and deductive skills, and benefit from a supportive circle of family and friends. Gifted children typically surpass their peers in cognitive development and therefore often have difficulty forming friendships within their age group. Moreover, when following the regular school curriculum, a gifted child tends to master the material quickly, which can lead to boredom, hyperactivity, classroom disruption, and attention-seeking behaviour (Adžić, 2011). After the teacher’s initial identification, a team of psychologists and pedagogues reviews the teacher’s suggestions for a special educational needs (SEN) program, and together they prepare an individual SEN plan for the student. This document is tailored to the child’s specific needs to support their progress in mastering the curriculum and reaching their full potential. The parents review the plan with the teacher, and both parties sign it as a kind of agreement- a commitment to cooperate in implementing adapted educational methods into the student’s learning process. The SEN plan is reviewed every three months by both the parents and the teacher (Službeni glasnik, 2018). Cooperation is essential and plays a crucial role in the progress of a gifted child.

Problems

Gifted students often respond positively to tasks that provide opportunities to demonstrate creativity and advanced deductive skills. However, in practice, their initial motivation frequently declines, and a lack of willingness to improve their abilities and skills becomes evident. Innate giftedness is not always accompanied by sustained effort, unlike the example of talented students mentioned earlier. In educational settings, only a small percentage of gifted students are typically identified, and many of them exhibit various forms of reluctance to learn. Several studies indicate that gifted students often feel isolated within school systems. Özge Ünlü and Yazgül Karadaş (2023) conducted a study in which 81% of 26 students identified as gifted and talented reported feeling different due to their exceptional academic achievements. A large portion of the participants (also 81%) expressed interest in receiving extracurricular training. However, the study also revealed that 50% of the students had

experienced bullying, and 65% reported problems with peers - 31% even stated that they were bullied by friends. Peer influence and peer pressure pose significant challenges. As a result, gifted students often show reluctance to stand out or be separated from the group in any way.

2e students

Twice-exceptional individuals or 2e students demonstrate exceptional levels of capacity, competence, commitment, or creativity in one or more domains coupled with one or more learning difficulties. This combination of exceptionalities results in a unique set of circumstances (Kaufman, 2018) which results in twice-exceptional students not being easily detected in general classrooms because their talent is overshadowed by their underperformance in typical areas of interest.

In the USA, the concept of 2e students has been recognized, and specialized programs have been integrated into the educational system, including the formation of dedicated twice-exceptional classes. For example, one case study describes a boy whose primary area of disability was identified as reading and writing—areas that were later also discovered to be his domains of giftedness. He maintained progress in reading through the use of audiobooks, and in ninth grade, when his exceptional abilities were acknowledged, his IEP was modified to support his writing by focusing on content rather than spelling or other writing conventions (Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2009). This example illustrates that SEN plans in the Serbian educational system could support 2e students in a similar way. The Serbian system promotes inclusion in public schools, where students with disabilities often attend classes accompanied by personal assistants who support their participation and provide help when needed (Službeni glasnik, 2018). Working with special needs students presents challenges due to large class sizes (up to 28 students), the demanding curriculum, and the learning outcomes mandated by the Ministry of Education (Službeni glasnik, 2025). The system's focus on standardized approaches rather than individualized instruction makes it difficult for teachers to meet the needs of 2e students. Additional effort is required to identify them, as their difficulties with reading and writing - often rooted in cognitive processing deficits - can mask their true abilities.

In a study conducted by Roid and Barram, the availability of Working Memory subtests and composites was designed to meet some of the assessment needs of twice-exceptional students. It was found that the more difficult Form Patterns tasks were often failed by some twice-exceptional gifted students due to strict time limits (Roid & Barram, 2004). From this example, it can be concluded that certain abilities typically associated with gifted

students may be lacking in twice-exceptional individuals, which can hinder the recognition process. Their exceptional abilities may overshadow their disabilities—or vice versa - so that each masks the other, leaving both unrecognized and unaddressed (Kaufman, 2018). It is therefore essential for teachers to identify the exceptional strengths of 2e students in order to adapt learning strategies and implement appropriate interventions. Without proper identification, motivation often drops significantly among 2e students, as standardized programs in public schools do not allow them to express themselves in ways that suit their individual needs. Teachers must feel empowered to teach twice-exceptional students effectively and creatively. To support this, more teacher education should be offered, such as professional development workshops focused on twice-exceptional learners (Chivers, 2012). Still, to date, scientific research on SEN documentation for 2e students remains limited - particularly in the context of ESL learners.

Methodology

Based on a case study, this paper employs a qualitative approach to examine how various aspects of language acquisition among 2e students affect the students themselves, their parents, and their personal assistants. The survey was conducted at the elementary school „Žarko Zrenjanin” in Novi Sad. Three students of different ages (14, 11, and 10) participated, having previously been identified as 2e by their English teacher. Each student has a unique profile and distinct areas of disability, which set them apart from one another. However, their shared experience of learning English makes them a relevant sample for investigating ESL among 2e students. All three students are male. The parents (three in total) and personal assistants (two in total) were asked to complete the survey. The form was reviewed in advance by the school psychologist, who had been involved in the identification of the 2e students and the development of the SEN program for one of them. The teacher—who is also the author of this paper - was familiar with the students’ language-learning profiles, having worked with them for approximately four years.

Questions of general interest related to SEN were included. Parents and personal assistants were asked to share their opinions on several topics: whether they were interested in the concept of 2e and the SEN program; whether the child was interested in learning English and enjoyed the classes; which topics the child was most engaged with; and whether writing and grammar structures posed a particular challenge in learning ESL. Finally, one student was asked about previous experiences with SEN-related learning, and an opportunity was provided to express interest in further engagement with the program.

Research and results

In the description of the Google Form, it was stated that the questionnaire aimed to present the parents' perception of how well the students were improving their skills. It was also indicated that the child was considered twice-exceptional in the area of ESL acquisition and that, based on the responses, the teacher would gain insight into whether the parents were interested in the SEN program. Additionally, the parents of the child who had completed the SEN program a year earlier were given the opportunity to reflect on his progress.

The questionnaire included eight questions, along with one open-ended question allowing parents to address any uncertainties regarding the SEN plan directly to the teacher. The questions were grouped into three sections:

1. Familiarity with the concepts of twice-exceptionality and special education needs (SEN) program
2. Children's attitude to ESL learning and their favorite/the least favorite topics covered in class
3. Previous experience with the SEN program and a question about any further inquiries that a parent/assistant might have

Parents and assistants were previously informed about the definition of 2e students and the characteristics of children identified as such. However, due to the nature of the research, the participants still needed the opportunity to respond truthfully regarding their prior familiarity with the mentioned concepts. Based on the collected data, it can be concluded that the respondents felt familiar with these concepts, as shown in Table 1.

Table 1
Familiarity with the Concepts of Twice-Exceptionality and Special Education Needs (SEN)

	yes	no	no and I don't want to learn more
Awareness of the term 2e	5 (100%)	0	0
Awareness of the SEN program	5 (100%)	0	0

Inquiries were made about the children's attitudes toward English language learning both in the classroom and at home. The responses indicate that parents and assistants feel the children enjoy attending English classes and like sharing the topics covered in class. Regarding

specific topics and skills, the answers varied: one respondent stated that the child loves animals most, another mentioned countries and capital cities, and three reported an interest in country flags. Questions were also asked about handwriting and the children's general attitude toward writing. Three respondents confirmed that the children dislike writing in class, whereas two disagreed. Finally, the children's attitude toward grammar acquisition was assessed: four respondents gave negative answers, and one reported a positive attitude, suggesting that grammar rules are generally not well received. Two respondents elaborated: one parent noted that the child is interested in expanding language learning after showing curiosity about idioms, while one personal assistant observed that the child's lack of interest in grammar stems from insufficient parental support at home. The results are presented in Table 2. Different methods of grammar teaching were introduced to address this lack of interest. All students had the opportunity to use computer-based learning, which they found most engaging. In addition, Content and Language Integrated Learning proved beneficial, as did Communicative Language Teaching, whereas other methods were less effective.

Table 2

Children's attitude to ESL learning and their favorite/the least favorite topics covered in class.

	yes	no	no and I don't want to learn more
The child likes English classes, and enjoys speaking in English at home	5 (100%)	0	0
The child likes attending English classes and enjoys speaking about them at home.	5 (100%)	0	0
The topics taught in class that the child likes			
country flags	3 (60%)	0	0
countries and capital cities	1 (20%)	0	0
animals	1 (20%)	0	0
The child dislikes writing			

in class and his handwriting is illegible.	3(60%)	2(40%)	0
The child dislikes learning grammar and has problems with understanding grammar rules.	4(80%)	1(20%)	0

In the final section of the form, parents and personal assistants were invited to reflect on the SEN program that one of the students had followed the previous year, and to ask any general questions regarding the SEN program. One personal assistant commented that the teacher's support provided additional motivation, helping the student develop an interest in the topics covered in English classes. The parents expressed full support for the SEN program implemented the previous year and for any future programs. Some respondents emphasized the importance of providing support to gifted students through the use of SEN programs, especially for 2e students. One parent asked whether the child was expected to follow an SEN program in other subjects as well. The teacher explained that the SEN program is typically written for a single subject - or even a specific topic - if the teacher identifies a student's aptitude in that area, such as ESL learning. The responses to this section are presented in Table 3.

Table 3

Previous experience with the SEN program and a question about any further inquiries that a parent/assistant might have

	yes	no
The child finished SEN program last year and this is my experience towards his accomplishments	-full support for this type of programs and the initiative. -the teacher provides additional effort to motivate the student to get interested in ESL learning.	3(60%)
Additional questions or comments for the teacher	-Is the SEN program required for other subjects?	4(80%)

Discussion

The research results indicate that parents of 2e students are aware of the importance of implementing SEN programs within mainstream education. Although this is a small-scale case study, it supports the need for broader research in the future. The results are valid but not conclusive. Few studies have been conducted in Serbia on this topic, and further investigation is needed.

The collected data reflect the attitudes of parents and personal assistants toward implementing additional programs, as well as the resulting increase in motivation among 2e students when learning ESL. Respondents demonstrated familiarity with the concepts of 2e students and SEN programs. Moreover, the identification of the students as twice-exceptional was reinforced through the responses provided by parents and assistants. Specifically, all five respondents answered positively when asked whether the children enjoyed attending English classes and speaking English at home. Certain assumptions regarding ESL instruction for 2e students were confirmed - particularly in relation to areas of interest, as well as challenges with writing and grammar acquisition. Most students reported a dislike for writing in English, often had illegible handwriting, and showed a general dislike or lack of understanding when it came to learning grammatical structures. Nevertheless, the findings suggest that, despite these difficulties, 2e students demonstrate more advanced language and communication skills in ESL learning compared to their peers. Similar results were reported in a study by Alsamani, Alsamiri, and Alfaidi (2023), which concluded that although teachers are aware of the characteristics exhibited by 2e students and find them relatively easy to identify, they are not sufficiently trained to do so and therefore rarely refer such students to SEN programs.

Additionally, three individual opinions were provided. One parent shared a personal impression regarding their child's attitude toward understanding idiomatic structures. This indicates that the child has a strong interest in language development and the cultural dimension of linguistic forms. One personal assistant confirmed that the child used English outside the classroom and enjoyed absorbing new language structures from various sources. This supports the idea that there is a general interest in language learning and that diverse ESL techniques should be employed in class to help the child fully acquire the language. These reflections highlight the importance of implementing SEN support in English classes for 2e students.

There are several opportunities for improvement. Further research is needed to develop specific strategies for implementing SEN plans tailored to the needs of 2e students in ESL learning. At the same time, the unique profiles of 2e students must be taken into account.

In this study, one student showed no difficulty in understanding grammatical structures, writing, or producing legible handwriting. This reinforces the importance of identifying individual needs before designing a specific SEN program. It is essential to conduct detailed assessments of each student's learning profile and to consult both a psychologist and a pedagogue to determine appropriate measures for supporting ESL acquisition among 2e students.

Conclusion

This research provided deeper insight into the importance of implementing special educational needs (SEN) programs for twice-exceptional (2e) students in elementary English as a Second Language (ESL) classes. English language learning is rapidly evolving due to technological advancements, and new teaching methods present valuable tools for ESL teachers. This is one of the main reasons why many students find learning English interesting and engaging. However, motivation for ESL learning tends to drop significantly when students are introduced to writing and grammatical structures. It is during this stage that gifted and talented students are typically identified, as they stand out through exceptional results, creativity, and sustained motivation for language learning. Still, students who show both exceptional strengths and learning difficulties are often hard to recognize. For this reason, a key implication of this study is the need for the Serbian Ministry of Education to invest in professional development aimed at helping teachers better understand the specific needs of 2e students. It should be noted, however, that SEN programs for exceptional students do not always yield positive outcomes. For instance, a study by Özge Ünlü and Yazgül Karadaş highlights challenges faced by gifted and talented students, such as bullying and peer pressure, which often make them reluctant to be placed in separate groups that might mark them as different from their peers. As a result, motivation among these students can decrease significantly. This underscores the urgent need for improved teacher training focused on the true characteristics of 2e students. Without it, this population risks being left without the support needed to address their learning difficulties, ultimately leading to academic underachievement.

For 2e students, the stage at which writing and complex grammatical structures are introduced in class becomes particularly challenging if they are not identified as exceptional in ESL and do not receive a special educational needs (SEN) program for English language acquisition. Twice-exceptional students are typically already recognized as different by their peers and teachers, so this challenge does not apply in the same way to them. They tend to

become accustomed to being set apart earlier, and any kind of additional involvement in class activities actually makes them more visible and more integrated into the peer group. Moreover, preparing a SEN program does not constitute additional work for the teacher, as certain adjustments should already be in place to meet the specific needs and profiles of 2e students. Ultimately, this paper presents positive feedback from parents, personal assistants, and the children identified as 2e students. Their motivation and contributions positively impact not only their own progress but also the motivation of teachers, assistants, and parents.

ESL learning is vital in modern society, and the implementation of individualized and modern learning approaches should not be left to chance - it requires thoughtful planning and a willingness to explore all available resources. Teachers who work with talented students must be creative, innovative, and committed to continuous learning about new teaching methods, current trends, and emerging technologies (Zivlak, 2019). Still, the support of the Ministry of Education must remain consistent. In order to design and deliver the most effective teaching strategies, teachers need to identify students' individual needs and collaborate with professionals, parents, and students to become truly successful educators in the contemporary world.

DVOSTRUKO IZUZETNI UČENICI ENGLESKOG JEZIKA KAO PRVOG STRANOG JEZIKA U OSNOVNIM ŠKOLAMA – STUDIJA SLUČAJA

Apstrakt

Uz pomoć tehnološkog napretka, učenici engleskog jezika kao prvog stranog jezika imaju mogućnost da uče engleski kroz različite izvore i to ih čini zainteresovanim da uče i sa lakoćom razumeju nove aspekte jezika. Zahvaljujući činjenici da ljudi koji su otvoreni novim iskustvima češće aktivno traže informacije zasnovane na njihovim interesovanjima i da oni obično vole promene i nove tehnologije, slobodu izražavanja mišljenja i kreativne aktivnosti koje su integrisane u učenju engleskog jezika, pokazuju posebno interesovanje za iste (Zivlak, 2019)

Kada postanu deo obrazovnog sistema, učenicima se plasira učenje u kontrolisanim uslovima gde ne mogu da biraju razne izvore već one koji su dati. U ovakvim situacijama, talentovani, nadareni i učenici sa slabijim postignućima su identifikovani od strane nastavnika na razne načine. Izuzetni učenici su identifikovani prema njihovim školskim rezultatima. Dvostruko izuzetni učenici (2i) su opisani kao učenici koji, pored izuzetnih sposobnosti, imaju neki fizički ili emocionalni hendikep, ili teškoće u učenju. Ovakvo dete često je frustrirano

nesposobnošću da ispuni sopstvena očekivanja, a njegova obeshrabrenost i bespomoćnost mogu se manifestovati kroz nestrpljivost, tvrdoglavost kada je suočeno sa kritikom i omalovažavanje zadatka (Altaras, 2006). Pogrešni zaključci se donose jer se obično ti učenici kategorišu kao učenici sa slabijim postignućima.

Ovaj rad se bavi identifikacijom tih učenika i IOP-om 3 (individualnim obrazovnim planom) i učenika na časovima engleskog jezika u osnovnim školama. Pored toga, ovaj rad prikazuje rezultate dobijene uz pomoć roditelja 2i učenika, dečijih ličnih asistenata (ukoliko ih je bilo) i 2i dece. Cilj ovog rada je da naglasi važnost prepoznavanja, adaptiranja i implementiranja IOP-3 programa pri radu sa 2i učenicima i da prikaže pozitivne aspekte ovakvog rada.

Ključne reči: učenici Engleskog jezika kao prvog stranog jezika, dvostruko izuzetni učenici(2i), IOP-3 program, učenici sa slabijim postignućima, osnovna škola

References

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad sa darovitim učenicima: Kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, 57 (25), 171-184.
- Ahmed, M., Alabbasi A., Paek S. H., Kim D. & Cramond B. (2022). What the Educators Need to Know About the Torrance Tests of Creative Thinking: A Comprehensive Review *Front Psychol Vol. 13*
- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo
- Alsamani, O. A., Alsamiri Y. A. & Alfaidi S. D. (2023) *Elementary School Teachers' Perceptions of the Characteristics of Twice-exceptional Students*. *Frontiers in Education Vol. 8*
- Chivers, S. (2012) Twice-exceptionality in the Classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 26-29.
- Davis, K., Christodoulou J., Seider S. & Gardener H. (1999). The Theory of Multiple Intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press
- DeHaan, R. F. & Havighurst R. J. (1961). *Educating Gifted Children*. Chicago: University of Chicago Press
- Ericsson, K. A., Nandagopal K. & Roring R. W. (2005). Giftedness Viewed From the Expert-Performance Perspective. *Journal for the Education for the Gifted*, 28 (3/4), 288-310
- Gardener, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books

- Kaufman, S. B. (2018) *TWICE EXCEPTIONAL Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties*. The USA, New York: Oxford University Press
- Kirk, S., Gallagher J. J. Coleman M. R. & Anastasiow N. (2009) Exceptional Lives, Exceptional Stories. In L. Mafrici, S. Miscio & J. M. Dare (Eds.), *Educating Exceptional Children*. (pp. 126-129). New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company
- Maksić, S. i Tenjović L. (2008). Povezanost interesovanja i verbalna fluentnost kod učenika osnovne škole. *Psihologija*, 41, 311-325
- Okan, Z. & Ispinar D. (2009). Gifted Students' Perceptions of Learning English as a Foreign Language. *Academic journals*, 4, 117-126
- Petrosyan, A. (2025). *Common Languages Used for Web Content, by share of Websites* Retrieved February 2025. from <https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/>
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 74/2018
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/17 I 27/17 i dr. zakon
- Rao, P. S. (2019). The Role of English as A Global Language. *Oray's Publications Vol. 4*, Issue-1
- Snyderman, M. & Rothman S. (1988). *The IQ Controversy, the Media and Public Policy*. New Jersey: Transaction Books
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurture of Giftedness. In N. Colangelo, G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, (45–59). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Torrance, E. P. (1962). *The Minnesota tests of creative thinking*. In E. P. Torrance, *Guiding Creative Talent*, 44-64
- Ünlü, O. & Karadaş Y. (2023). Challenges Faced by Gifted Students in the School Environment and Proposed Solutions. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 11, 1032-1071
- Woolfolk, A., Hughes M. & Walkup V. (2013). *Psychology in Education (2nd ed.)*. Harlow: Pearson/Longman
- Zivlak, J. (2021). *Working with the Gifted in Teaching Foreign Languages* (seminar paper). Novi Sad: Faculty of Philosophy

Adrijana Grmuša¹

Institut za političke studije

Beograd

Primljen: 30.05.2025.

Prihvaćen: 11. 07. 2025.

UDC: 351:759:373

373:364.63/.634

DOI:10.19090/ps.2025.2.128-146

Pregledni naučni rad

SCHOOL SAFETY: A REVIEW OF DEFINING DIMENSIONS AND EFFECTIVE STRATEGIES

Abstract

School safety is a critical aspect of creating a positive learning environment, yet its definition remains elusive. This paper aims to analyze the literature on school safety, examining its physical and psychological dimensions as well as the effectiveness of implemented safety strategies. Following a brief analysis of the substantive elements of the school safety concept in the introduction, the paper synthesizes theoretical perspectives on both physical and psychological safety. In addressing the most critical safety concerns, scholars have highlighted two main aspects of physical safety: 1) protecting the school from student misbehavior, crime, and violence using security measures, procedures, and personnel; 2) ensuring that the school can mitigate risks from natural hazards and address traffic safety concerns. Psychological safety focuses on creating a supportive environment that protects students from psychological violence and promotes positive interpersonal relationships. Research has not consistently shown the effectiveness of physical strategies in preventing school violence - no empirical confirmation of their effectiveness has been found, although some studies suggest that School Resource Officers (SROs) may reduce certain forms of school violence, such as assaults without a weapon and student gun possession, and increase the detection of drug offenses. Regarding school preparedness for natural hazards, some studies show moderate preparedness in certain developed countries, but there are significant shortcomings, particularly in developing countries. As for the effectiveness of psychological safety strategies, research suggests that positive interpersonal relationships within an authoritative school climate contribute to a safer school environment by preventing and reducing various forms of problem behaviors.

¹ adrijana.grmusa@ips.ac.rs

Keywords: school safety, physical safety, psychological safety, effectiveness of school safety strategies.

Introduction

School safety is an important social issue, but despite agreement on its importance, there is little consensus on what the term actually means (Gastic & Gasiewski, 2008). The term is defined differently in the literature, which makes it difficult to understand and approach the term itself, compare the results of various research, and manage the safety of the educational process (Tadić, 2022). Defining school safety is often challenging, as the definition can encompass a wide range of different themes, where separating rhetoric from reality becomes problematic, and where a key difficulty lies in distinguishing between personal beliefs and evidence-based research (Mayer & Cornell, 2010).

Early definitions were focused on reducing crime and acts of physical violence on school grounds (Furlong, & Morrison, 2000). In contrast, today's definitions are more comprehensive and also include social, emotional, and psychological factors associated with feeling safe at school (Edwards, 2021). School safety is typically conceptualized as a component of school climate (Bradshaw et al., 2021). Despite the fact that there is still no unanimous definition of school climate or school safety, there is a soft consensus that school climate is a broad, multidimensional construct for which school safety is a critical dimension (Edwards, 2021; Lewno-Dumdie et al., 2020).

Although there is still no single definition and no agreement on the substantive elements of school safety (Lewno-Dumdie et al., 2020), it can be seen in the definitions that there is an emphasis on three elements. The first element is the perception of school actors, most often students and teachers. In definitions of this category, perception can refer to individuals' 1) views on the level of school safety (Kutsyuruba et al., 2015); 2) fear of victimization or sense of safety at school (Hernandez et al., 2010; Hilarski, 2004); and/or 3) views on overall physical and emotional safety (Frederick et al., 2021; Wang & Degol, 2016). The second element is related to the environment. In the definitions of this category, the focus is on the environment that is 1) free from violence, crime, intimidation, threats, and fear (Cornell & Mayer, 2010; Butcher & Manning, 2005; Tadić, 2022); and 2) supportive of educational mission and welfare of school actors (Butcher & Manning, 2005; Díaz-Vicario & Gairín Sallán, 2017). The third element involves the presence and implementation of effective, consistent, and fair disciplinary procedures and practices (Hernandez et al., 2010; Wang &

Degol, 2016). In this context, it can be said that research on school safety has flowed along two overlapping but distinguishable dimensions of physical and psychological safety (Reeves et al., 2011).

Dimensions of School Safety

Physical Safety

Physical safety refers to the establishment of a secure environment within the school where students, school staff, and visitors are protected from physical harm, injury, or violence. It encompasses the conditions and structures that ensure the well-being of everyone within the school. At its core, physical safety in schools is concerned with creating an environment where the security risk is minimized. The concept of physical safety includes the protection from internal security risks, such as student misbehavior, crime and violence, as well as from external security risks, such as disasters due to natural hazards and traffic safety near the school (Cornell et al., 2021; Mubita, 2021).

Internal security risks originate from behaviors within the school community that endanger individuals, whether through deliberate acts or negligence. These risks include homicides and suicides, violent and non-violent crimes, possession or use of weapons, student disciplinary offenses that results in injury or pose threat to others, gang activity, and the distribution, possession, or consumption of illicit substances (Fredrick et al., 2021; Robers et al., 2015; Wang & Degol, 2016). In regard to internal security risk, physical safety includes measures, procedures, and personnel put in place by the school to help ensure the security of persons, as well as minimize crime and misbehaviour. The most commonly applied are technological systems such as video surveillance and metal detectors; security procedures such as restricted access to school premises, emergency response protocols; and security personnel, including school resource officers (SROs), security guards, and stationed police officers (Cornell et al., 2021; Lazarus & Sulkowski, 2024; Servoss, 2014).

External risks to physical safety stem from environmental and societal conditions outside the school's immediate control, notably natural disasters and traffic-related hazards. Natural disasters that occur due to natural hazards can cause infrastructural damages to educational institution buildings and these damages may result in fatalities and severe injuries to their occupants in both developing and developed countries. Research indicates that school buildings often exhibit greater structural vulnerability compared to other types of buildings, resulting in a disproportionately higher number of casualties among students during seismic events (Khan et al., 2020). Floods and storm surges alone affect hundreds of thousands of

school-age children annually, disrupting educational access and requiring mass evacuations (Ersoy & Kocak, 2016). Consequently, schools are ethically and operationally responsible for maintaining a disaster-resilient environment (Fahad & Jing, 2018). This includes designing and maintaining facilities to withstand potential disasters; implementing effective evacuation routes and procedures; and ensuring the availability of emergency resources and life-saving equipment (Khan et al., 2020; Tipler et al., 2017).

When it comes to traffic safety, in many developing countries, school-related traffic incidents remain one of the leading causes of injury among students (Srichai et al., 2013). For instance, in countries with large school-age populations, such as India, inadequate school transportation and road safety measures contribute significantly to student injuries (John et al., 2012). Conversely, in developed countries—particularly in urban areas—school traffic safety interventions sometimes yield unintended consequences. Some initiatives, although well-intentioned, limit students' mobility by keeping them off roads without effectively addressing their safety as pedestrians, cyclists, or passengers, thereby creating a false perception of security (Parusel & McLaren, 2010).

Psychological Safety

Regarding the psychological dimension of school safety, different terminology is used in the literature. Some scholars use psychological safety (Cornell et al., 2021; Reeves et al., 2011), others use social-emotional safety (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016), but there are also those who use the term emotional safety (Frederick et al., 2021).

The various definitions that exist for this dimension can be summarized by referring to an environment that is free from psychological violence in the interactions of its participants (Baeva & Bordovskaia, 2015). Accordingly, psychological safety is concerned with protecting students from aggressive behavior that inflicts emotional distress, rather than physical injury (Cornell et al., 2021).

Psychological safety, in a narrow sense, refers to students' perceptions of their own safety to express their emotions, take risks, and engage in new experiences (Frederick et al., 2021; Hebib & Žunić-Pavlović, 2018). The perception of safety is often confounded with perceived vulnerability or tolerance to contextual risk factors, where feelings of safety play a major role. Feelings of safety can be defined as emotional reactions to relevant contextual factors that allow for a personal sense of safety at school. It is a multidimensional construct

that encompasses a range of reactions to one's safety and includes judgments (e.g., cognitive assessments of the severity or prevalence of crime), values (e.g., concern about crime), and emotions (e.g., feelings of fear) (Fisher et al., 2016).

In a broader sense, psychological safety refers, on the one hand, to the nature of social interactions among various school actors, as well as to their satisfaction with interpersonal relationships (Baeva & Bordovskaia, 2015) and on the other hand, to expectations that the school will enable students' social and emotional needs to be met in a safe manner (Edwards, 2021). Accordingly, psychological safety is focused on the quality of interpersonal relationships at school, with school being perceived as a place where caring and supportive adults, especially teachers, are available (Baeva & Bordovskaia, 2015; Díaz-Vicario & Gairín Sallán, 2017; Edwards, 2021).

Based on how psychological safety is conceptualized, its operationalization is conditionally feasible. To make it practically applicable within the school settings, psychological safety should be delineated into specific elements that can be observed and assessed. These elements serve as a framework for creating an environment in which both students and staff feel emotionally secure. Considering that psychological safety rooted in the theoretical construct of school climate, many of its defining elements overlap with those that foster a positive school climate - namely, trust, respect, and emotional support. These overlapping elements underscore the necessity of a holistic and integrated approach to psychological safety, as a nurturing school climate is inextricably linked to the emotional well-being of both students and school staff (Bradshaw et al., 2021). The following are key elements of psychological safety and the ways in which they can be operationalized within the school context. The first is the teacher-student relationships (TSRs), which can be defined as meaningful emotional and relational bonds that develop between students and teachers through prolonged interaction (Longobardi et al., 2016). Positive TSRs are characterized by the availability of caring and supportive adults, friendship, closeness, and affection (Endedijk et al., 2022; Longobardi et al., 2021). The second element refers to peer relationships (PRs) that occur among same-age peers. Unlike TSRs, peer relationships are voluntary and fundamentally egalitarian (Bukowski et al., 2018). Positive PRs are associated with several psychosocial variables, including the quality of peer attachment and friendship, as well as social positioning indicators such as peer acceptance, perceived popularity, likability, and social preference (Portt et al., 2020). Finally, there are feelings of safety, which encompass emotional responses to contextual factors that shape an individual's subjective sense of security at school. This construct is multidimensional, incorporating cognitive evaluations (e.g., perceived severity or

frequency of crime), affective responses (e.g., fear), and value-based concerns (e.g., personal significance attributed to safety threats) (Fisher et al., 2016).

Strategies of School Safety and their Effectiveness

Physical Safety Strategies

Physical safety strategies involve the use of measures, procedures, and personnel put in place by the school to help ensure the security of students and staff, as well as minimize crime and misbehavior. Collectively, such strategies have been coined as “target hardening”, meaning the purposeful strengthening of a school building and other facilities to protect it in the event of an attack (Addington, 2009).

Regarding internal risks, physical safety strategies encompass two functions. The first is the deterrence function, aimed at dissuading the student from exhibiting problem behavior (Cornell et al., 2021; Tanner-Smith et al., 2017). This function is based on the application of rational choice theory, whereby the probability of exhibiting problematic behavior depends on the perceived costs and benefits associated with a specific act, which means that potential perpetrators will make a decision not to initiate or continue activities that lead to the risk of being caught (Tanner-Smith et al., 2017). The second function has a symbolic character and is related to assuring the public that the school is a safe place for students. At the heart of this function is the idea that when cases of serious school violence occur, the school should reassert its power and convince the public that, as a symbol of authority, it maintains control primarily over students (Servoss, 2014). However, policymakers are often criticized by the media and academia for recommending the implementation of strategies that are appealing to the public but have little or no scientific support (Mann & Brock, 2020). Leading academic authorities in the field have concluded that there is a lack of methodologically and analytically rigorous studies of these topics. The quality and quantity of research are uneven across the topics. Some school safety practices draw upon a large and sophisticated research base, while others have little empirical support despite being widely accepted (Lamoreaux & Sulkowski, 2020; Mann & Brock, 2020; Nickerson et al., 2021).

Despite the aforementioned limitations, it can be concluded that research has not found empirical evidence of the effectiveness of strategies based on the use of metal detectors, video surveillance, or increased presence of security personnel in schools in preventing school violence or reducing crime and violence victimization in general (Addington, 2009; Servoss, 2014; Tanner-Smith et al., 2017). In some cases, the use of multiple security measures reduced

the likelihood of exposure to property crime only in high schools but was shown to be ineffective for most other issues in both elementary and high schools (Tanner-Smith et al., 2017). As for the effectiveness of SRO engagement, some studies show that their increased presence reduces some forms of violence in schools, such as physical assaults without a weapon (Sorensen et al., 2023; Theriot, 2016), and student gun possession (Theriot, 2016). The presence of SROs has also been shown to increase the detection and arrest of drug offenses (Gottfredson et al., 2020; Owens, 2017). However, increased SRO presence has not prevented gun-related incidents (Sorensen et al., 2023) and has no effect on bullying (Broll & Lafferty, 2018; Devlin et al., 2018), which has also been confirmed in high schools in Serbia (Grmuša, 2024).

In addition, the implementation of physical safety strategies carries the potential risk of creating a school environment that focuses heavily on rules and their enforcement to the detriment of teaching and learning. In this regard, a potentially negative outcome is that students do not perceive safety strategies as relevant to ensuring their safety, but as an additional means by which school personnel assert (or abuse) their power and control over students (Kupchik & Farina, 2016). This is particularly significant in relation to the engagement of SROs, as by adopting a “zero tolerance” response to student misbehavior, many schools engage SROs as a means of enforcing student discipline (Bleakley & Bleakley, 2018). As a result, SROs are regularly involved in standard school discipline, even for students who have committed minor offenses rather than serious acts of violence (Fisher et al., 2020). There is quantitative evidence that the arrival of an SRO is associated with an increase in standard disciplinary sanctions against students (Gottfredson et al., 2020; Sorensen et al., 2021).

In this regard, schools are increasingly faced with the dilemma of ensuring the physical safety of the school environment without turning it into a fortress (Lazarus & Sulkowski, 2024). It is therefore necessary for policymakers to insist on rigorous studies to justify the huge financial investments in the implementation of physical safety strategies (Cornell et al., 2021).

A small subset of the school safety literature explores school safety in the context of addressing external risks, and this is usually limited to certain countries affected by devastating disasters like earthquakes in Taiwan (Chen & Lee, 2012), New Zealand (Tipler et al., 2017) or Türkiye (Ersoy & Kocak, 2016). Research is limited in terms of nature and level of preparedness in schools and there is a lack of consistent methodology for assessing school disaster preparedness (Khan et al., 2020), and this situation has been recorded in both developing and developed countries (Kano et al., 2017).

In the few specific cases that have been investigated, studies have shown medium to higher level of preparedness in certain US states in terms of school facilities (Kano et al., 2017) and inadequate preparedness in developing countries such as Pakistan (Khan et al., 2020). But even developed countries with multiple experiences with devastating earthquakes, such as Türkiye, face the problem of inadequate preparedness. For instance, training practices and student drills are often considered as a formality and not taken seriously, lacking proper visual materials. Training is limited to response after disasters. Although teachers have very good attitudes during training, they do not have enough detailed knowledge for disaster preparedness (Ersoy & Kocak, 2016). In Serbia, available insights into school safety regarding natural disasters are limited and rely solely on student perceptions. Findings from the only study conducted on this topic reveal that fewer than half of students feel safe within school buildings when considering the potential consequences of natural disasters. (Cvetković, Janković i Milojević, 2016).

In addition, research has shown that previous disaster experiences increase preparedness only for the type of disaster that occurred in the recent past, as demonstrated by the 2011 Christchurch (New Zealand) earthquake, after which schools introduced or reinforced measures aimed at responding only in the event of an earthquake (Tipler et al., 2017).

Psychological Safety Strategies

Regarding psychological safety, a wealth of research has shown the importance of feelings of safety and the quality of interpersonal relationships for both academic and psychosocial outcomes of the educational process and the prevention and reduction of student problem behaviors. Increased feelings of safety at school are associated with more positive academic and psychosocial outcomes for students, as shown in cross-sectional studies (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Johnson et al., 2014).

In this regard, it should be stressed that exposure to violence and victimization, regardless of its type, whether experienced, witnessed, or perpetrated, predicted feeling less safe at school (Bachman et al., 2011). Additionally, students are most likely to feel unsafe in schools where bullying is prevalent (Fredrick et al., 2021; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016), which has also been confirmed in schools in Serbia (Novoseljački, Šimonji Černak i Pokuševski, 2020; Tadić i Kordić, 2024). Interpersonal relationships (both TSRs and PRs) significantly predicted various forms of problem behaviors (general maladaptive behavior, delinquency, aggression, and violence within and outside of school) that serve to compromise

school safety for all school members (Reaves et al., 2018). Schools, both abroad and in Serbia, characterized by positive TSRs are expected to reduce students' engagement in problem behaviors and limit their risk of being exposed to violence and victimization (Fisher et al., 2018; Grmuša & Hong, 2024; Tadić & Kordić, 2024). As for PRs, students who fail to achieve positive social relationships with their peers represent a risk group for the emergence of behavioral, emotional and academic problems in the following years of life (Spasenović, 2009). In addition, research has shown that interpersonal relationships are particularly associated with bullying perpetration and victimization. A recent comprehensive meta-analysis showed that higher-quality TSRs are associated with less bullying perpetration and victimization. Hence, promoting positive and minimizing negative TSRs may help to tackle school-based bullying issues (Bokkel, et al., 2022). Another meta-analysis suggests that caring, supportive and warm PRs in the class should be considered as a crucial protective factor against bullying victimization (Thornberg et al., 2017).

With this in mind, the only empirically proved strategies that can increase feelings of safety and quality of interpersonal relationships are those that contribute to building an authoritative school climate. Authoritative school climate theory, which serves as a conceptual framework for understanding the linkages between school climate and school safety, is derived from developmental scholarship focused on authoritative parenting (Baumrind, 1968), which includes a combination of high expectations (e.g., demandingness) and emotional support (e.g., responsiveness) for their children. Cornell et al. (2016) conceptualize an authoritative school as one characterized by high levels of structure (strict and consistent, but fair discipline) and high support (school staff demonstrating respect and concern for students). Accordingly, in authoritative schools, structure and support are both high and act in combination, which is associated with greater academic engagement and achievement, fewer mental health problems, less truancy, and less violence and bullying among students (Kloo et al., 2023). An authoritative school climate is associated with improvement in academic outcomes such as engagement, grades, and educational aspirations (Cornell et al., 2016), but it also has multiple benefits for safety, as shown by a wealth of research. Firstly, students feel safer in schools that they perceive to have an authoritative school climate (Fisher et al., 2018). In addition, the probability and frequency of subsequent behavioral problems are lower in schools where students perceive a better-structured school, fair discipline practices, and more positive TSRs (Wang et al., 2010). Schools with more authoritative school climates tend to have lower rates of bullying victimization and perpetration (Gerlinger & Wo, 2014; Cornell et al., 2015). Students attending schools with authoritative school climates also engaged in less risky

behaviors such as drug use, suicide ideation, gang involvement, and carrying weapons (Cornell & Huang, 2016). In contrast, findings from multilevel regression analyses show that students with less authoritative teachers engage more in bullying behaviors and are more often victimized (Kloo et al., 2023).

Conclusions

This review underscores a persistent and pressing challenge in the domain of school safety: although its importance is universally recognized, a unified definition remains elusive. This complexity largely arises from the need to integrate both physical and psychological dimensions of safety. Yet, ambiguity surrounding the specific components of each significantly hinders the development of effective strategies and the ability to compare research meaningfully. While physical security measures are widely implemented, their inconsistent effectiveness in preventing violence raises a critical question about their behavioral impact—do they truly influence actions or simply enhance detection? In contrast, psychological safety approaches, especially those that promote positive interpersonal relationships within a structured and supportive school climate, consistently show greater potential in reducing problematic student behaviors. To move the field forward, future research should prioritize uncovering the causal mechanisms behind safety interventions, focusing on how and why certain measures succeed or fail. Reliance on correlation studies alone is insufficient. Through longitudinal designs, researchers can evolve and move beyond merely evaluating whether strategies work to understanding the conditions under which they do and the reasons behind their effectiveness.

BEZBEDNOST ŠKOLE – RAZMATRANJE NJENIH DIMENZIJA I DELOTVORNIH STRATEGIJA

Apstrakt

Bezbednost škole ima ključnu važnost u stvaranju pozitivnog školskog okruženja za učenje. Ipak, definisanje ovog koncepta ostaje složeno i višeslojno. Ovaj rad analizira postojeću literaturu o bezbednosti škole, fokusirajući se na njene fizičke i psihološke dimenzije, kao i na delotvornost različitih strategija za njeno unapređenje. Nakon uvodne analize glavnih elemenata bezbednosti škole, rad sagledava teorijske perspektive koje se odnose na fizičku i psihološku bezbednost škole. U skladu sa bezbednosnim pitanjima koje autori smatraju

najvažnijim, mogu se identifikovati dva glavna aspekta u definisanju fizičke bezbednosti, a to su: 1) primena bezbednosnih mera i procedura, kao i angažovanje lica zaduženih za bezbednost u školi, radi zaštite školskog objekta i ljudi koji borave u njemu od ponašanja kojim učenici ugrožavaju sebe ili druge; i 2) pripremljenost škole za suočavanje sa rizikom od prirodnih katastrofa i rešavanje problema bezbednosti saobraćaja u okruženju škole. Psihološka bezbednost se fokusira na stvaranje okruženja u kojem učenici imaju neophodnu podršku i zaštitu od psihološkog nasilja i koje podstiče razvoj i unapređenje kvaliteta međuljudskih odnosa. U tom kontekstu, kvalitet međuljudskih odnosa u školi obuhvata dva aspekta: kvalitet odnosa između učenika i nastavnika i kvalitet odnosa među vršnjacima.

Osnovna funkcija strategija fizičke bezbednosti u prevenciji nasilja u školama je efekat odvraćanja. Ove strategije imaju za cilj da obeshrabre učenike od ispoljavanja nedozvoljenog ponašanja. Zasnivanjem na teoriji racionalnog izbora, polazi se od pretpostavke da učenici procenjuju moguće koristi i posledice svojih postupaka – ukoliko je rizik od otkrivanja i sankcija visok, manja je verovatnoća da će se upustiti u nedozvoljena ponašanja. Empirijski dokazi o delotvornosti ovih strategija u prevenciji nasilja u školama su neujednačeni. S jedne strane, nedostaje konzistentna potvrda da vidljive bezbednosne mere poput detektora metala, video nadzora ili pojačanog prisustva stručnih lica zaduženih za bezbednost škole značajno doprinose smanjenju nasilja u školi. S druge strane, pojedina istraživanja ukazuju da angažovanje stručnih lica zaduženih za bezbednost škole može da smanji stopu određenih oblika nasilja u školi, kao što su napadi bez oružja i posedovanje oružja od strane učenika, kao i da poveća otkrivanje krivičnih dela povezanih sa drogom. U tom kontekstu, buduća istraživanja trebalo bi da se usmere na dublje razumevanje delotvornosti strategija fizičke bezbednosti u školama, sa posebnim fokusom na pitanje da li ove strategije zaista utiču na promenu ponašanja učenika ili prvenstveno doprinose većoj identifikaciji i evidentiranju problematičnih ponašanja. Kada je reč o pripremljenosti škola za prirodne katastrofe, istraživanja pokazuju varijabilnost, sa umerenom pripremljenošću u razvijenim zemljama i značajnim nedostacima u zemljama u razvoju. U pogledu delotvornosti strategija psihološke bezbednosti, istraživanja ukazuju da one strategije koje unapređuju pozitivne međuljudske odnose u okvirima autoritativne školske klime doprinose stvaranju bezbednijeg školskog okruženja kroz prevenciju i suzbijanje različitih oblika problematičnog ponašanja učenika. Takva klima, koju karakterišu jasna pravila i dosledna očekivanja, u kombinaciji sa toplinom i podrškom, ne samo da doprinosi smanjenju različitih oblika problematičnog ponašanja, već ima i širi razvojni značaj. Naime, autoritativna školska klima povezuje se sa unapređenjem akademskih postignuća, većim angažovanjem učenika i višim obrazovnim

aspiracijama. S obzirom na to da se psihološka bezbednost – a naročito kvalitet međuljudskih odnosa – uobičajeno proučava u okviru šireg koncepta školske klime, buduća istraživanja trebalo bi da se fokusiraju na diferencirano sagledavanje njenih efekata u poređenju sa drugim komponentama školske klime, poput osećaja pripadnosti školi, stavova učenika prema nasilju. Posebno je važno ispitati u kojoj meri psihološka bezbednost doprinosi prevenciji nasilja, u poređenju sa drugim aspektima školskog okruženja, ali i kako se ona povezuje i potencijalno nadopunjuje sa elementima fizičke bezbednosti – kao što su angažovanje lica zaduženih za bezbednost u školi, primena video nadzora i drugih vidljivih bezbednosnih mera. Razumevanje međusobnih odnosa između psihološke i fizičke bezbednosti može doprineti razvoju sveobuhvatnijih i delotvornijih strategija koje istovremeno unapređuju subjektivni doživljaj bezbednosti učenika, smanjuju izloženost rizičnim ponašanjima i doprinose stvaranju podržavajućeg, podsticjanog i bezbednog školskog okruženja.

Ključne reči: bezbednost škole, fizička bezbednost škole, psihološka bezbednost škole, delotvornost strategija bezbednosti u školama.

References

- Addington, L. A. (2009). Cops and cameras: public school security as a policy response to Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1426–1446. <https://doi.org/10.1177/0002764209332556>
- Bachman, R., Gunter, W. D., & Bakken, N. W. (2011). Predicting feelings of school safety for lower, middle, and upper school students: A gender specific analysis. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 7, 386–405.
- Baeva I., Bordovskaia N. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86–99. <https://doi.org/10.11621/PIR.2015.0108>
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255–272.
- Bleakley, P., & Bleakley, C. (2018). School resource officers, ‘Zero Tolerance’ and the enforcement of compliance in the American education system. *Interchange: a Quarterly Review of Education*, 49(10), 247–261. <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9326-5>
- Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2022). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A

- multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110–129. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>
- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing achool safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, 50(2–3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Broll, R., & Lafferty, R. (2018). Guardians of the hallways? School resource officers and bullying. *Safer Communities*, 17(4), 202–212. <https://doi.org/10.1108/SC-06-2018-0018>
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2018). Peer relations: past, present, and promise. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 3–20). The Guilford Press.
- Butcher, K. T., & Manning, M. L. (2005). *Creating safe schools*. http://www.joannmaher.com/my_documents/courses_hs_english_012/unit_2/sidcra/resources/creatingsafeschools.pdf
- Chen, C. Y., & Lee, W. C. (2012). Damages to school infrastructure and development to disaster prevention education strategy after Typhoon Morakotin Taiwan. *Disaster Prevention and Management*, 21(5), 541–555.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Cornell, D. G., Mayer, M. J., & Sulkowski, M. L. (2021). History and future of school safety research. *School Psychology Review*, 50(2-3), 143–157. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1857212>
- Cornell, D., & Mayer, M. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7–15.
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000038>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177 /2332858416633184>

- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *The Journal of Adolescent Health, 58*(5), 543–550. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>
- Cvetković, V.M., Janković, B., & Milojević, S. (2016). Security among students in school buildings during natural disasters. *Ecologica, 84*, 809–814.
- Devlin, D.N., Santos, M.R., & Gottfredson, D.C. (2018). An evaluation of police officers in schools as a bullying intervention. *Evaluation and Program Planning, 71*, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.07.004>
- Díaz-Vicario, A., & Gairín Sallán, J. (2017). A comprehensive approach to managing school safety: case studies in Catalonia, Spain. *Educational Research, 59*(1), 89–106. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1272430>
- Edwards, E. C. (2021). Centering race to move towards an intersectional ecological framework for defining school safety for black students. *School Psychology Review, 50*(2–3), 254–273. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1930580>
- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research, 92*(3), 370–412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- Ersoy, Ş., & Koçak, A. (2015). Disasters and earthquake preparedness of children and schools in Istanbul, Turkey. *Geomatics, Natural Hazards and Risk, 7*(4), 1307–1336. <https://doi.org/10.1080/19475705.2015.1060637>
- Fisher, B. W., & Devlin, D. N. (2020). School crime and the patterns of roles of school resource officers: Evidence from a national longitudinal study. *Crime & Delinquency, 66*(11), 1606–1629. <https://doi.org/10.1177/0011128719875702>
- Fisher B. W., Viano S., Curran F.C., Perman F. A., & Gardella J. H. (2018). Students' feelings of safety, exposure to violence and victimization, and authoritative school climate. *American Journal of Criminal Justice, 43*(1), 6–25. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9406-6>
- Fisher, B., Nation, M., Gardella, J., & Nixon, C. (2016). Students fear after Sandy hook: Does a high profile school shooting affect student's perceptions of their safety at school. *Journal of School Violence, 16*(4), 1–12. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1133310>

- Fredrick, S. S., J. McClemon, A., N. Jenkins, L., & Kern, M. (2021). Perceptions of emotional and physical safety among boarding students and associations with school bullying. *School Psychology Review*, 50(2–3), 441–453. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1873705>
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71–82.
- Gastic, B. & Gasiewski, J. A. (2008). *School safety under NCBL's unsafe school choice option*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835616.pdf>
- Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2016). Preventing school bullying: Should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures? *Journal of School Violence*, 15(2), 133–157. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.956321>
- Gottfredson, D. C., Crosse, S., Tang, Z., Bauer, E., Harmon, M., Hagen, C., & Greene, A. (2020). Effects of school resource officers on school crime and responses to school crime. *Criminology & Public Policy*, 19(3), 905–940. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12512>
- Grmuša, A. (2024). Effectiveness of school police officer engagement in bullying prevention and intervention in Belgrade secondary schools. *NBP*, 29(2), 120–133. <https://doi.org/10.5937/nabepo29-49596>
- Grmuša, A., & Hong, J. S. (2024). Preventing and reducing bullying victimization in high schools: Which works better? Physical or psychological safety measures. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/20556365241236607>
- Hebib, E. & Žunić-Pavlović, V. (2018). School climate and school culture: A framework for creating school as a safe and stimulating environment for learning and development. *Journal of Institute for Educational Research*, 50(1), 113–134. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1801113H>
- Hernandez, D., Floden L., & Bosworth K. (2010). How safe is a school? An exploratory study comparing measures and perceptions of safety. *Journal of School Violence*, 9, 357–374.
- Hilarski, C. (2004). How school environments contribute to violent behavior in youth. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), 165–178.
- John, O., John, S. M., & Bose, A. (2012). A study on road safety features and awareness in selected schools in Vellore. *Injury Prevention*, 18(1), 102–103. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2012-040590d.20>

- Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459–468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- Kano, M., Ramirez, M., Ybarra, W. J., Frias, G., & Bourque, L. B. (2007). Are schools prepared for emergencies? A baseline assessment of emergency preparedness at school sites in three Los Angeles county school districts. *Education and Urban Society*, 39(3), 399–422. <https://doi.org/10.1177/0013124506298130>
- Khan, A. A., Rana, I. A., & Najam, F. A. (2020). Assessing school safety against natural and human-made hazards: A case study of Gilgit city, Pakistan. *Journal of Geography and Social Sciences*, 2(2), 133–147.
- Kloo, M., Thornberg, R., & Wänström, L. (2023). Classroom-level authoritative teaching and its associations with bullying perpetration and victimization. *Journal of School Violence*, 22(2), 276–289. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2180746>
- Kupchik, A., & Farina, K. A. (2016). Imitating authority: Students’ perceptions of school punishment and security, and bullying victimization. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(2), 147–163. <https://doi.org/10.1177/1541204014557648>
- Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Lamoreaux, D., & Sulkowski, M. L. (2020). An alternative to fortified schools: Using crime prevention through environmental design (CPTED) to balance student safety and psychological well-being. *Psychology in the Schools*, 57, 152–165. <https://doi.org/10.1002/pits.22301>
- Lazarus, P. J. & Sulkowski, M. L. (2024). *Leadership for safe schools: The three pillars approach to supporting students’ mental health*. Routledge.
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health*, 12(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2>
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M.A. (2021). Student-teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 547–562. <https://doi.org/10.1111/bjep.12378>

- Longobardi, C., Prino, L.E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 23(7). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Mann, A., & Brock, S. E. (2020). Analysis of safety policy making: Implications for school psychologists. *Contemporary School Psychology*, 24(3), 279–294. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00297-7>
- Mayer, J., & Cornell, D. (2010). New perspectives on school safety and violence prevention. *Educational Researcher*, 39, 5–6.
- Mubita, K. (2021). Understanding school safety and security: Conceptualization and definitions. *Journal of Lexicography and Terminology*, 5(1), 76–86.
- Nickerson, A. B., Randa, R., Jimerson, S., & Guerra, N. G. (2021). Safe places to learn: Advances in school safety research and practice. *School Psychology Review*, 50(2–3), 158–171. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1871948>
- Novoseljački, N., Šimonji Černak, R. & Pokuševski, M. (2020). Učenička percepcija školske klime i nasilja u školi. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 273–290. <https://doi.org/10.5937/nasvas2003273N>
- Owens, E. G. (2017). Testing the school-to-prison pipeline. *Journal of Policy Analysis and Management*, 36(1), 11–37. <https://doi.org/10.1002/pam.21954>
- Parusel, S., & McLaren, A. T. (2010). Cars before kids: Automobility and the illusion of school traffic safety. *Canadian Review of Sociology*, 47(2), 129–147. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618x.2010.01227.x>
- Portt, E., Person, S., Person, B., Rawana, E., & Brownlee, K. (2020). Empathy and positive aspects of adolescent peer relationships: A scoping review. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 2416–2433. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01753-x>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- Reeves, M., Kanan, L., & Plog, A. (2011). *Comprehensive planning for safe learning environments: A school professional's guide to integrating physical and psychological safety–prevention through recovery*. Routledge.
- Robers, S., Zhang, A., & Morgan, R. E. (2015). *Indicators of School Crime and Safety: 2014*. National Center for Education Statistics.
- Servoss, T. J. (2014). School security and student misbehavior: A multi-level examination. *Youth & Society*, 49(6), 755–778. <https://doi.org/10.1177/0044118X14561007>

- Sorensen, L.C., Avila-Acosta, M., Engberg, J.B., & Bushway, S.D. (2023). The thin blue line in schools: New evidence on school-based policing across the U.S. *Journal of Policy Analysis and Management*, 42(4), 941–970. <https://doi.org/10.1002/pam.22498>
- Spasenović, V. (2009). Quality of social relations and school achievement of students of different age. *Journal of Institute for Educational Research*, 41(2), 331–348. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0902331S>
- Srichai, P., Yodmongkol, P., Sureephong, P., & Meksamoot, K. (2013). Managing school safety in Thailand: Assessing the implications and potential of a lean thinking framework. *Sage Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2158244013489985>
- Tadić, V. (2022). O pristupima definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi. *Nastava i vaspitanje*, 71(2), 249–266. <https://doi.org/10.5937/nasvas2202249T>
- Tadić, V., & Kordić, B. (2024). Školska klima kao faktor bezbednosti u srednjim školama. *Nastava i vaspitanje*, 73(1), 5–20. <https://doi.org/10.5937/nasvas2401005T>
- Tanner-Smith, E. E., Fisher, B. W., Addington L. A., & Gardella, J. H. (2018). Adding security, but subtracting safety? Exploring schools' use of multiple visible security measures. *American Journal of Criminal Justice*, 43(1), 102–119. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9409-3>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Theriot, M. T. (2016). The impact of school resource officer interaction on students' feelings about school and school police. *Crime & Delinquency*, 62(4), 446–469. <https://doi.org/10.1177/0011128713503526>
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Gini, G. (2017). Victim prevalence in bullying and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement: a class-level path analysis. *Research Papers in Education*, 33(3), 320–335. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302499>
- Tipler, K., Tarrant, R., Johnston, D., & Tuffin, K. (2017). Are you ready? Emergency preparedness in New Zealand schools. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 25, 324–333. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2017.09.035>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274–286. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x>
- Widowati, E., Koesyanto, H., Istiono, W., Sutomo, A. H., & Sugiharto. (2023). Disaster preparedness and safety school as a conceptual framework of comprehensive school safety. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231211209>

LIDERSTVO U OBRAZOVANJU

Maša Magzan¹

Odsjek za izvedbene umjetnosti

Akademija primjenjenih umjetnosti

Sveučilišta u Rijeci

Snežana Jokić

Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin" Zrenjanin

Univerzitet u Novom Sadu

Ana-Maria Karleuša

Logopedski kabinet "LOGO", Hrvatska

Primljen: 7. 4. 2025.

Prihvaćen: 23. 07. 2025.

UDC: 371.135/.136

DOI:10.19090/ps.2025.2.147-162

Pregledni naučni rad

**MENTALNI MODELI KAO KLJUČNI RESURSI ZA SUŠTINSKE PROMENE U
OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA: TEORIJSKA RAZMATRANJA**

Apstrakt

U savremenim obrazovnim institucijama, mentalni modeli nastavnika predstavljaju ključne kognitivne filtere kroz koje se interpretiraju liderstvo, obrazovne reforme i kolektivne inicijative. Ovaj teorijski rad analizira kako ovi modeli utiču na percepciju rukovodilaca, tumačenje institucionalnih poruka i učestvovanje u kolektivnom odlučivanju. Poseban akcenat stavljen je na fenomene kognitivne nesinhronizovanosti između nastavnika i lidera, koji se javljaju kao posledica različitih mentalnih modela i profesionalnih očekivanja. Kroz uvid u relevantnu literaturu istražuju se uslovi pod kojima se ovi modeli transformišu – sa fokusom na refleksivnu praksu, organizacionu klimu i participativno liderstvo. Rezultati teorijske sinteze ukazuju da mentalni modeli mogu predstavljati i resurs i prepreku razvoju obrazovne ustanove, u zavisnosti od toga da li su usklađeni sa institucionalnom vizijom i kulturom dijaloga. Na osnovu analize, formulisane su preporuke za obrazovnu praksu koje podrazumevaju razvoj refleksije kod nastavnika, dijaloško liderstvo i stratešku podršku u transformaciji mentalnih modela kroz institucionalne i obrazovne politike.

Ključne reči: mentalni modeli nastavnika, participativno lidertvo u obrazovanju, kognitivna nesinhronizovanost, refleksivna praksa, transformacija obrazovanja

¹ mmagzan@uniri.hr

Uvod

U savremenim obrazovnim institucijama, nastavnici ne funkcionišu samo kao prenosiooci znanja, već i kao interpretatori obrazovne stvarnosti (Manrique & Sánchez Abchi, 2015; Mevorach & Strauss, 2012). Njihovo razumevanje promena, reformi i rukovodstva oblikuju mentalni modeli – unutrašnje kognitivne strukture koje filtriraju poruke lidera, strategije reformi i organizacionu dinamiku obrazovnih institucija (Senge et al., 2012). Ovi modeli se formiraju kroz profesionalna iskustva i svakodnevne interakcije, često su implicitni, ali snažno utiču na motivaciju i otvorenost prema promenama (Manrique & Sánchez Abchi, 2015; Tarnanen et al., 2021). Kada su usklađeni sa institucionalnim vrednostima, doprinose koherenciji i profesionalnoj efikasnosti. Suprotno tome, kognitivna nesinhronizovanost između lidera i nastavnika (u smislu neusklađenog razvoja različitih aspekata kognitivnog funkcionisanja) kod pojedinca može izazvati otpor i profesionalnu distancu (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Katz & Dack, 2015; Spillane, 2006).

U savremenim reformama, koje se oslanjaju na principe distribuiranog liderstva (Spillane, 2006; Yang & Chang, 2024), šeme mentalnih modela kod lidera (Zuckerman & O'Shea, 2021) i razvoj profesionalnih zajednica učenja kao okvira za profesionalni razvoj nastavnika (Yang & Chang, 2024), razumevanje i transformacija mentalnih modela nastavnika postaje ključno za svaku transformaciju obrazovnih institucija (ChenLevi et al., 2020; Desimone, 2009). Ovaj rad polazi od činjenice da kvalitet liderstva zavisi od načina na koji ga nastavnici doživljavaju te istražuje kako mentalni modeli utiču na percepciju liderstva² i na koji način se mogu transformisati u pravcu podrške organizacionim promenama.

U skladu sa tim, u ovom radu istražujemo sledeća pitanja: (1) kako mentalni modeli nastavnika oblikuju njihovu percepciju liderstva, (2) koji faktori doprinose kognitivnoj neusaglašenosti sa rukovodstvom, i (3) na koji način refleksija, dijalog i organizaciona klima mogu doprineti transformaciji mentalnih modela?

Posebno se naglašava da su refleksija, dijalog i organizaciona klima u ovom radu tretirani kao podržavajući faktori u transformaciji mentalnih modela nastavnika, a ne kao

² Liderstvo je proces usmeravanja, motivisanja i uticaja na ljude kako bi ostvarili zajedničke ciljeve. Ono podrazumeva sposobnost inspirisanja drugih, donošenja odluka i preuzimanja odgovornosti za pravac i uspeh tima, organizacije ili zajednice. Liderstvo može biti formalno (npr. menadžerske pozicije) ili neformalno (npr. prirodna sposobnost vođenja u grupi).

zasebni teorijski koncepti. Njihova uloga proističe iz teorijskog okvira (Louis et al., 2010; Senge, 1990) i direktno je usmerena ka odgovoru na treće istraživačko pitanje.

U daljem tekstu, termini rukovodilac i lider koriste se kao ekvivalentni, sa značenjem formalnih lidera u obrazovnoj instituciji (npr. direktor škole, rukovodilac stručnog veća, tim lider).

Metodološki okvir

U svrhu oblikovanja konceptualnog okvira istraživanja, ovaj rad koristi tematski teorijski pristup sa fokusiranom pretragom literature, bez primene formalnog protokola sistematskog pregleda. Umesto toga, cilj je bio teorijska sinteza i razvoj konceptualnog modela koji može poslužiti kao osnova za buduća empirijska istraživanja. Ovakav pristup u potpunosti je u skladu sa metodološkim smernicama koje definišu integrativni i konceptualni pregledi literature (Snyder, 2019; Torraco, 2005), a koji se često koriste u oblastima obrazovnog liderstva i organizacionih studija (npr. Fullan, 2007; Leithwood & Jantzi, 2005; Spillane, 2006).

Prema definiciji Torraca (2005), integrativni pregled literature ne zahteva formalno kodiranje podataka već se fokusira na povezivanje ključnih teorijskih uvida. Snyder (2019) dodatno razjašnjava razlike između narativnih, konceptualnih i sistematskih pregleda, naglašavajući da ne postoji samo jedan validan metod pretrage i sinteze literature (kao što je PRISMA), već da izbor metodologije zavisi od istraživačkih ciljeva.

Analiza u ovom radu izvedena je u okviru interpretativno-konstruktivističkog pristupa, pri čemu se mentalni modeli posmatraju kao subjektivne, kontekstualno uslovljene kognitivne strukture. Teorijska analiza fokusirala se na četiri ključna tematska područja:

1. mentalni modeli u obrazovanju,
2. percepcija liderstva i profesionalna interakcija,
3. refleksivna praksa i organizaciono učenje,
4. kognitivna nesinhronizovanost i obrazovne promene.

Ukupno je analizirano 35 referenci, koje su selektovane prema kriterijumu teorijske relevantnosti i doprinosa izgradnji konceptualnog okvira. Korpus radova obuhvata klasične teorijske izvore iz oblasti kognitivne psihologije, obrazovanja i liderstva (npr. Argyris & Schön, Johnson-Laird, Kolb, Senge, Vygotsky), aktuelne empirijske studije iz perioda 2020–2024. godine (npr. Wahyuni et al., 2024; Yang & Chang, 2024; Zhou & Guo, 2024), metodološke izvore koji se bave klasifikacijom i vrednovanjem pregleda literature (Snyder, 2019; Torraco,

2005) kao i naučne radove iz međunarodnih časopisa, dostupne putem baza kao što su JSTOR, Elsevier, SAGE, Springer, Google Scholar i dr.

Posebna pažnja posvećena je radovima koji se bave: psihološkim osnovama mentalnih modela (Johnson-Laird, 1983; Vosniadou & Brewer, 1992), percepcijom liderstva (Bryk & Schneider, 2002; Leithwood & Jantzi, 2005; Wahyuni et al., 2024), refleksivnom praksom (Argyris & Schön, 1996; Senge, 1990) i transformacijom nastavničkih modela mišljenja (Spillane, 2006; Tschannen-Moran, 2004).

Zaključno, iako ovaj pristup ne omogućava kvantitativno testiranje, njegova vrednost leži u teorijskoj integraciji i u identifikaciji konceptualnih tačaka preseka koje osvetljavaju složen odnos između mentalnih modela nastavnika i obrazovnog liderstva.

Teorijski okvir

Mentalni modeli kao nevidljiva arhitektura percepcije i ponašanja nastavnika

Mentalni modeli predstavljaju unutrašnje, kognitivne strukture koje pojedincima omogućavaju da interpretiraju kompleksne situacije, donose odluke i predviđaju moguće ishode svojih postupaka (ChenLevi et al., 2020; Johnson-Laird, 1983; Manrique & Sánchez Abchi, 2015; Mevorach & Strauss, 2012). obrazovnom kontekstu, ovi modeli oblikuju način na koji nastavnici razumeju ulogu škole, obrazovne ciljeve, sopstvenu profesionalnu poziciju, kao i odnose sa rukovodstvom i učenicima.

Analiza relevantne literature (ChenLevi et al., 2020; Tarnanen et al., 2021) sugerira da mentalni modeli ne odražavaju objektivnu stvarnost, već predstavljaju subjektivne konstrukte zasnovane na prethodnim iskustvima i duboko ukorenjenim uverenjima. Oni funkcionišu kao funkcionalne mape značenja, koje usmeravaju opažanje i ponašanje, ali mogu i ograničiti otvorenost ka promenama ukoliko ostanu neosvešćeni. U tom smislu, oni nisu stabilni ni neutralni, već se dinamički oblikuju kroz neprekidnu interakciju sa obrazovnim, kulturnim i institucionalnim okruženjem. Upravo zbog toga Spillane et al. (2002) naglašavaju da implementacija obrazovnih politika nije mehanički prijenos nego kognitivni proces u kojem nastavnici i lideri aktivno interpretiraju politiku kroz vlastite mentalne modele, znanja i uvjerenja. Uspješna provedba obrazovnih politika stoga zavisi od toga kako akteri percipiraju promjene u kontekstu svojih profesionalnih praksi i organizacijskog okruženja.

U kontekstu teorija organizacionog učenja (Senge, 1990; Silins & Mulford, 2002), mentalni modeli se prepoznaju kao ključni elementi koji usmeravaju ponašanje pojedinaca i

organizacija – ali istovremeno mogu postati prepreka za inovacije ukoliko ostanu neartikulisani ili nekompatibilni sa novim obrazovnim paradigama.

U obrazovnim institucijama mentalni modeli nastavnika deluju kao kognitivni filteri³ – oni ne samo da utiču na tumačenje nastavnih zadataka, već i oblikuju percepciju liderstva. Na primer, nastavnik koji vrednuje saradnju i profesionalnu autonomiju može doživeti participativni stil rukovodioca kao podsticaj za razvoj, dok nastavnik koji ima iskustvo autoritarnog liderstva može isto ponašanje tumačiti kao prikrivenu kontrolu.

Relevantni teorijski okviri za razumevanje ovih procesa uključuju konstruktivizam (Vygotsky, 1978), teoriju iskustvenog učenja (Kolb, 1984) i koncepciju organizacija koje uče (Senge, 1990). Vigotski (Vygotsky, 1978) naglašava ulogu društvene interakcije u oblikovanju značenja i mentalnih modela, dok Kolb (1984) ukazuje na refleksiju nad iskustvom kao temelj za kognitivnu promenu. Senge, pak, ističe da je škola kao organizacija koja uči koncept u kojem svi članovi škole – nastavnici, učenici, uprava i roditelji – zajednički uče, sarađuju i stalno unapređuju praksu. Fokus je na timskom radu, razmeni znanja, refleksiji i stalnom profesionalnom razvoju, sa ciljem da se poboljša kvalitet nastave i postignuća učenika. Takva škola neguje kulturu poverenja, učenja i inovacija pri čemu je fokus na osveščivanju pretpostavki i dijaloga kao preduslova za institucionalno učenje.

U savremenoj obrazovnim institucijama, mentalni modeli se formiraju kroz akumulaciju profesionalnih interakcija, vrednosnih orijentacija kolektiva i institucionalnih normi. Njihova funkcija nije samo da pojednostave kompleksnu stvarnost obrazovne prakse, već i da usmere ponašanje u skladu sa dominantnim profesionalnim i organizacionim vrednostima. Zato se mentalni modeli mogu posmatrati kao dvosmerna snaga – kao resurs koji podstiče razvoj ili kao kognitivna barijera koja usporava promenu.

³ Kognitivni filteri su mentalni obrasci ili mehanizmi koje koristimo za selekciju, interpretaciju i obradu informacija iz okoline. Oni oblikuju način na koji percipiramo svet oko sebe, utičući na to koje informacije ćemo primetiti, kako ćemo ih razumeti i koje ćemo zanemariti. Ovi filteri su funkcionalni jer pomažu da obradimo veliku količinu podataka bez preopterećenja, ali mogu i dovesti do pristranosti, iskrivljenih uverenja i kognitivnih distorzija. Na primer, osoba sa negativnim kognitivnim filterom može primetiti samo negativne aspekte situacije, zanemarujući pozitivne. Tipični primeri kognitivnih filtera uključuju selektivnu pažnju, generalizaciju i potvrđujuću pristranost (uočavamo samo informacije koje podržavaju naša postojeća uverenja).

Percepcija liderstva kroz prizmu mentalnih modela nastavnika: između rezonance i otpora

Percepcija liderstva u obrazovnim institucijama, kao što pokazuje teorijska i empirijska literatura (Manrique & Sánchez Abchi, 2015; Mevorach & Strauss, 2012; Senge et al., 2012; Tarnanen et al., 2021), ne zavisi isključivo od formalnih stilova rukovođenja, već u velikoj meri od mentalnih modela nastavnika – njihovih duboko ukorenjenih uverenja, prethodnih iskustava i profesionalnih očekivanja. Drugim rečima, isti rukovodilac može biti percipiran kao vizionar u jednoj školi, a kao autoritaran u drugoj – u zavisnosti od mentalnih modela koje nastavnici koriste da tumače njegove postupke i poruke.

Prema Argyrisu i Schön (1996), postoji razlika između *deklarativnih uverenja* (espoused theories) i stvarnih ponašanja (*theories-in-use*). Deklarativne se odnose na vrednosti i principa koje pojedinci ili organizacije verbalno zastupaju. S druge strane stoje implicitni obrasci, odnosno stvarna ponašanja i pravila koja se zaista primenjuju u praksi, često nesvesno i ne uvek u skladu sa deklarisanim načelima.

Nastavnici ne reaguju na izjave rukovodilaca ili formalne deklaracije obrazovne politike, već na njihove stvarne postupke, koje interpretiraju kroz sopstvene mentalne modele. Na primer, direktor koji verbalno promoviše participaciju, ali u praksi koristi zatvorene, birokratski kontrolisane komunikacione kanale, često biva doživljen kao neautentičan – naročito među nastavnicima koji vrednuju transparentnost i doslednost. Ovakav raskorak između poruka i ponašanja prepoznat je u istraživanju Louis et al. (2010), gde se pokazuje da nesklad u komunikaciji doprinosi osećaju nesigurnosti i eroziji poverenja u liderstvo.

Leithwood and Riehl (2003) ukazuju da efektivno liderstvo u obrazovanju zavisi od kognitivne kompatibilnosti između lidera i nastavnika. Ukoliko dođe do raskoraka između poruka koje lider emituje i načina na koji ih nastavnici interpretiraju, javlja se otpor, konfuzija i smanjena motivacija za uključivanje u procese promene. To je naročito izraženo u obrazovnim institucijama koji imaju istoriju konflikata, autoritarnog upravljanja ili neuspešnih reformi.

U savremenim empirijskim studijama (ChenLevi et al., 2020; Griffith et al., 2018) razumevanje i usklađivanje mentalnih modela unutar obrazovnih timova sve se više prepoznaje kao ključno za uspešno liderstvo i implementaciju promjena. ChenLevi et al. (2020) ističu da razvoj zajedničkih mentalnih modela unutar školskih menadžerskih timova povećava koordinaciju i koherentnost u vođenju škole, što je ključno za učinkovitu implementaciju obrazovnih reformi i održivu organizacijsku promjenu. S druge strane, Griffith et al. (2018) naglašavaju važnost usklađenosti mentalnih modela između lidera i članova tima, tvrdeći da

"kada lideri i sljedbenici dijele slične kognitivne strukture, povećava se kvaliteta timskog procesa i kreativnog ishoda" (Griffith et al., 2018).

Drugim rečima, u obrazovnim institucijama u kojima se liderstvo percipira kao podrška i zajedničko kreiranje značenja, nastavnici pokazuju viši nivo angažovanosti i spremnosti za inovaciju. Ovi principi ne ostaju samo u domenu teorije – oni se jasno reflektuju u svakodnevnim mikrosituacijama unutar obrazovnih institucija. Sledeći primer ilustrativno prikazuje kako isti lider može biti potpuno različito doživljen u zavisnosti od prethodnih iskustava i mentalnih modela nastavnika.

Dve nastavnice, zaposlene u istoj osnovnoj školi, različito tumače ponašanje novog direktora koji forsira participativni pristup. Prva je ranije radila u sredini u kojoj je zajedničko donošenje odluka bilo norma; ona doživljava direktora kao inspirativnog lidera koji osnažuje tim. Druga, sa iskustvom iz autoritarne škole, interpretira istog direktora kao neodlučnog i zbunjujućeg. Ova razlika u tumačenju identičnog ponašanja ilustrativno prikazuje kako prethodna iskustva oblikuju mentalne modele i izazivaju kognitivnu disonancu unutar kolektiva (Spillane, 2006; Tschannen-Moran, 2004). Obe koriste sopstvene mentalne modele da „prevedu” istu stvarnost – sa dijametralno različitim rezultatima. Ova razlika u percepciji se može sistematski prikazati kroz sledeću matricu, koja je autorski modelovana na osnovu uvida iz literature (Argyris & Schön, 1996; Leithwood & Riehl, 2003; Yollu & Korkmaz, 2024; Zhou & Guo, 2024) - vidi Tabelu 1.

Tabela 1

Mentalni modeli i percepcija liderstva

Stil rukovodioca	Mentalni model nastavnika	Percepcija: lider se doživljava kao
Participativan i konsultativan	Otvoren, refleksivan, sa iskustvom timskog rada	podržavajući vizionar, facilitator razvoja
Participativan i konsultativan	Tradicionalan, sklon hijerarhiji i rutini	neodlučan, neko ko "ne zna da vodi", stvara osećaj nesigurnosti
Direktivan i strukturisan	Model autoriteta i efikasnosti	organizator koji zna šta radi, osigurava jasnoću i kontrolu
Direktivan i strukturisan	Model profesionalne autonomije i saradničke odgovornosti	kontrolor, guši inicijativu, stvara otpor

Vizionarski, transformativan	Model otvorenog dijaloga i zajedničke vizije	inspirator, motivator, "agent promene"
Vizionarski, transformativan	Skeptičan model prema reformama i promenama "odozgo"	ideolog, "previše apstraktan", ne razume stvarne probleme u učionici

Kao što prikazuje tabela, percepcija lidera nije jednostavna reakcija na njegove postupke, već složena interpretacija koja zavisi od prethodnih iskustava, ličnih vrednosti i profesionalne socijalizacije nastavnika. Na primer, participativan lider može biti doživljen kao podrška razvoju u kolektivu koji vrednuje dijalog, dok isti stil može izazvati konfuziju i nesigurnost u sredini gde se očekuje jasna hijerarhijska struktura. Zato je razumevanje ovih mentalnih modela od suštinskog značaja za rukovodioce – jer neusaglašenost između liderove namere i nastavničke percepcije može rezultirati u latentnom otporu, nesporazumima i neuspehu reformi. Tabela efektivno pokazuje potencijalni jaz između stvarnosti lidera i stvarnosti koju nastavnici konstruišu kroz svoje modele – jaz koji lideri moraju prepoznati i mostiti kroz refleksivnu i adaptivnu praksu.

Razumevanje percepcije liderstva zahteva mapiranje postojećih mentalnih modela nastavnika. Lider koji poznaje mentalne modele u svom kolektivu može prilagoditi stil komunikacije i izgraditi poverenje, dok ignorisanje ovih modela često vodi neefikasnim reformama. U tom smislu, efektivno liderstvo u obrazovanju nije samo pitanje strategije, već i sposobnosti za dijalog s mentalnim mapama onih koji su deo promene (Senge, 1990).

Kognitivna nesinhronizovanost: primeri, efekti i implikacije

U obrazovnim institucijama, mentalni modeli nastavnika i lidera često nisu međusobno usklađeni, što dovodi do kognitivne nesinhronizovanosti – stanja u kojem različiti akteri različito tumače iste poruke, inicijative i strategije (Chrispeels et al., 2008). Ovaj fenomen ne mora uvek dovesti do otvorenog konflikta, ali značajno otežava komunikaciju, narušava poverenje i blokira potencijal za kolektivno učenje i zajedničko delovanje. Katz and Dack (2015) istražuju kako profesionalne zajednice u obrazovanju često zapinju u površnim oblicima suradnje upravo zbog neusuglašenih ili neosviještenih mentalnih modela o učenju, podučavanju i promjeni. Autori identificiraju niz kognitivnih i kulturnih barijera koje onemogućuju stvaranje istinskog zajedničkog razumijevanja – uključujući otpor prema složenosti, automatizirane obrasce mišljenja te preferenciju potvrđivanja postojećih uvjerenja.

Prema Leithwoodu and Riehl (2003), neusaglašeni mentalni okviri dovode do pasivnog otpora, selektivnog ignorisanja promena i povlačenja iz zajedničkih inicijativa. Umesto sinergije i saradnje, nastaje fragmentacija značenja – svaki pojedinac tumači reformske impulse kroz sopstveni kognitivni filter, što proizvodi konfuziju, emocionalni stres i disfunkcionalne obrasce ponašanja.

Spillane et al. (2002) ističu da se obrazovne reforme ne implementiraju automatski – već se „filtriraju” kroz postojeće mentalne modele nastavnika. Na primer, lider koji poziva na „viziju razvoja” može biti percipiran kao autentičan ili autoritaran, u zavisnosti od prethodnog iskustva i stepena profesionalne sigurnosti aktera. Razlika u tumačenju identične poruke ukazuje na epistemološki raskorak – problem često ne leži u sadržaju promene, već u okvirima kroz koje se ona interpretira.

Ifenthaler and Yau (2020) dodatno potvrđuju ovaj obrazac kroz analizu digitalnih reformi: pokazano je da otpor ne proizlazi iz same tehnologije, već iz raskoraka između institucionalnih očekivanja i individualnih digitalnih kompetencija, kao i emocionalne (ne)sigurnosti u promenljivim uslovima.

Zajednički zaključak ranije navedenih autora jeste da lideri ne mogu pretpostaviti jednoznačno razumevanje institucionalnih poruka. Umesto toga, neophodno je da prepoznaju višeslojnost mentalnih modela i aktivno rade na njihovom usaglašavanju kroz dijalog, validaciju i refleksiju.

Posledice kognitivne nesinhronizovanosti:

- Smanjena sposobnost za timsko rešavanje problema – svako polazi iz drugačijeg mentalnog modela;
- Povećana emocionalna napetost i rezistencija prema inovacijama;
- Formiranje paralelnih realnosti unutar istih institucija – lideri i nastavnici funkcionišu iz različitih značenjskih svetova.

U tom svetlu, kognitivnu nesinhronizovanost ne treba tumačiti kao neuspeh lidera, već kao prirodni proizvod razlika u iskustvu, vrednostima i komunikacionim očekivanjima. Njeno prevazilaženje, kako naglašava Senge (1990), zahteva proaktivno mapiranje mentalnih modela, facilitaciju reflektivnog dijaloga i stvaranje emocionalno bezbednog okruženja u kome se tumačenja mogu usklađivati, a promene prihvatiti iznutra, a ne kao spoljašnji pritisak.

Organizaciona klima, refleksija i uslovi za transformaciju mentalnih modela

Iako mentalni modeli nastavnika često vode ka kognitivnoj nesinhronizovanosti i otporu, postoje institucionalni uslovi koji omogućavaju njihovu evoluciju i usklađivanje sa

kolektivnim ciljevima. U tom kontekstu, organizaciona klima i refleksivna praksa postaju ključni mehanizmi za podsticanje kognitivne fleksibilnosti i prevazilaženje barijera zbog postojećih mentalnih modela.

Senge (1990) naglašava da su mentalni modeli jedan od osnovnih stubova organizacija koje uče – ali da se promene dešavaju tek kada članovi organizacije dobiju priliku da artikulišu i reflektuju svoja uverenja. Drugim rečima, bez prostora za dijalog, mentalni modeli ostaju nevidljivi i otporni na promenu, zbog čega se institucionalne inicijative doživljavaju kao spoljašnje nametanje, a ne kao deo zajedničke strategije razvoja.

Wahyuni et al. (2024) empirijski potvrđuju da klima međusobnog poverenja i podrške omogućava nastavnicima da reinterpreтираju reforme kao šansu, a ne kao pretnju. Takva okruženja ne kažnjavaju grešku, već je prepoznaju kao izvor učenja – što je ključno za razvoj elastičnosti mentalnih modela i kapaciteta za adaptaciju.

U skladu s tim, refleksivna praksa – kroz timske sastanke, stručna veća, mentorstvo i strukturisani dijalog – postaje alat za osveščivanje i usmeravanje mentalnih modela ka zajedničkoj viziji. Ovi procesi ne samo da otvaraju prostor za komunikaciju, već i omogućavaju deljenje značenja, čime se gradi osnova za transformaciju individualnih modela u kolektivne obrasce delovanja.

U kontekstu školskog menadžmenta, ulogu rukovodioca u stvaranju takve klime potvrđuju brojni autori. Na primer, Yollu i Korkmaz (2024) ističu da lider koji komunicira jasno, pokazuje ranjivost i otvorenost za različita mišljenja, stvara emocionalno bezbedno okruženje u kojem je promena mentalnih modela prirodan proces, a ne institucionalna pretnja. U tom smislu, lider nije samo menadžer promena, već i “facilitator smisla” – onaj koji omogućava zajedničko tumačenje reformskih poruka.

Transformacija mentalnih modela nastavnika, dakle, nije tehnički izazov, već psihološko-socijalni proces, duboko ukorenjen u kvalitetu profesionalnih odnosa i organizacionih rutina. Ova teorijska pretpostavka nalazi potvrdu i u stvarnim obrazovnim praksama. Tako u jednoj srednjoj školi u urbanom okruženju, gde je prethodna uprava bila strogo hijerarhijska, novi direktor uvodi praksu mesečnih „refleksivnih sastanaka“. Isprva, nastavnici izražavaju skepsu i distancu. Međutim, tokom nekoliko meseci, kroz facilitirani dijalog i neformalnu razmenu iskustava, menja se ton razgovora. Jedna dugogodišnja nastavnica, ranije tihi posmatrač, predlaže novi model rada sa učenicima kroz projektno učenje – što se doživljava kao znak transformacije njenog defanzivnog modela u proaktivni profesionalni okvir (Bryk & Schneider, 2002; Louis et al., 2010).

U zaključku, organizaciona klima određuje da li će mentalni modeli nastavnika ostati barijera ili postati resurs za obrazovne promene. Samo obrazovne ustanove koje podstiču refleksiju, uzajamno priznanje perspektiva i emocionalnu sigurnost mogu postati istinske zajednice koje uče – spremne da prevaziđu otpor i grade održive transformacije.

Zaključna razmatranja: Mentalni modeli nastavnika kao pokretači (ili barijere) promena

Mentalni modeli nastavnika nisu samo odraz profesionalnih znanja i veština, već duboko ukorenjeni internalizirani obrasci mišljenja kroz koje se interpretira obrazovna praksa, percipira liderstvo i doživljavaju institucionalne promene. Oni funkcionišu kao kognitivni filteri – interpretativni okviri koji usmeravaju doživljaj rukovođenja, institucionalnih poruka i kolektivnih procesa odlučivanja.

U kontekstu savremenog obrazovanja, koje sve više zahteva fleksibilnost, participaciju i inovaciju, ovi modeli mogu igrati ambivalentnu ulogu:

- kada su usmereni ka rastu, saradnji i učenju, postaju katalizatori transformacije – omogućavaju reinterpretaciju profesionalne prakse, prihvatanje vizije rukovodstva i razvoj kolektivnog identiteta;
- kada su rigidni, defanzivni i zasnovani na nepoverenju, postaju barijere – proizvode otpor prema reformama i dovode do epistemološkog raskola unutar kolektiva.

Ovaj rad je imao za cilj da odgovori na sledeća istraživačka pitanja:

1. kako mentalni modeli nastavnika oblikuju njihovu percepciju liderstva,
2. koji faktori doprinose kognitivnoj neusaglašenosti sa rukovodstvom, i
3. na koji način refleksija, dijalog i organizaciona klima mogu doprineti transformaciji mentalnih modela.

Analizom relevantne literature pokazano je:

- da ista ponašanja lidera mogu biti interpretirana kao podrška ili kontrola, u zavisnosti od prethodnog iskustva i dominantnih uverenja nastavnika;
- da nesinhronizovani mentalni modeli izazivaju otpor, kognitivnu nesaglasnost i otežavaju implementaciju promena;
- da ključni uslovi za preispitivanje i transformaciju mentalnih modela uključuju psihološku sigurnost, refleksivnu praksu, participativno liderstvo i kvalitet organizacione klime.

Ove nalaze potvrđuju i aktuelna empirijska istraživanja (Wahyuni et al., 2024; Yollu & Korkmaz, 2024; Zhou & Guo, 2024), koja ukazuju da se transformacija mentalnih modela ne dešava direktivno, već u okruženjima koja podstiču refleksiju, dijalog i emocionalnu validaciju. Rukovodioci koji razumeju ovu dinamiku i ne pokušavaju da „preoblikuju” zaposlene spolja, već im pomažu da preispitaju sopstvene mentalne modele iznutra, imaju daleko veći potencijal da postignu održivu i kolektivno prihvaćenu promenu.

Promena obrazovanja ne počinje u kabinetima rukovodilaca, već u mentalnim modelima nastavnika. Razumevanje, validacija i usmeravanje tih modela predstavljaju temelj svake istinske transformacije obrazovnih institucija.

Preporuke za obrazovnu praksu

- Za nastavnike: Podsticati razvoj samosvesti o sopstvenim modelima kroz dnevničku refleksiju, superviziju i horizontalno učenje sa kolegama. Otvoriti se prema eksperimentisanju i učenju iz neuspeha.
- Za rukovodioce: Razvijati stilove vođenja koji podstiču refleksiju, uvažavaju različite mentalne modele i olakšavaju razmenu značenja. Umesto direktivnosti, favorizovati dijalošku facilitaciju i osnaživanje kolektiva.
- Za obrazovne institucije: Uspostaviti rutine za strukturisanu kolektivnu refleksiju – kroz tematske sastanke, *peer review* sesije, zajednice prakse i mentorski rad. Poseban fokus staviti na međugeneracijski dijalog.
- Za obrazovne politike: Prilikom planiranja reformi, uključiti mapiranje postojećih mentalnih modela zaposlenih i osmisliti strategije tranzicije koje nisu samo informativne, već i psihološki i kognitivno podržavajuće.

Buduća istraživanja bi mogla ispitati kako različiti stilovi rukovođenja (npr. transformativni, transakcioni, distribuisani) deluju na specifične komponente mentalnih modela (npr. poverenje, autonomija, percepcija rizika).

Završna poruka

Mentalni modeli nastavnika nisu pasivni elementi profesionalne stvarnosti – oni su aktivni konstruktori značenja, otpora ili podrške obrazovnim promenama. Njihovo prepoznavanje, osnaživanje i usmeravanje ne predstavlja sporednu dimenziju obrazovne politike, već njen strateški centar. Ulaganjem u ove procese, stvaramo temelje obrazovnih institucija koje ne samo da reaguju na promene – već ih promišljeno oblikuju iznutra

TEACHERS' MENTAL MODELS: LEADERSHIP, RESISTANCE, AND ORGANIZATIONAL TRANSFORMATION

Abstract

In contemporary educational institutions, teachers' mental models represent key cognitive filters through which leadership, educational reforms, and collective initiatives are interpreted. This theoretical paper analyzes how such models influence the perception of school leaders, the interpretation of institutional messages, and participation in collective decision-making. Particular emphasis is placed on the phenomenon of cognitive desynchronization between teachers and leaders, which arises as a result of differing cognitive frameworks and professional expectations. Drawing upon relevant literature, the paper explores the conditions under which these models can be transformed—with a focus on reflective practice, organizational climate, and participatory leadership. Findings from the theoretical synthesis suggest that mental models can function as either a resource or a barrier to the development of educational institutions, depending on the degree to which they align with institutional vision and a culture of dialogue. Based on the analysis, recommendations for educational practice have been formulated, which include the development of reflection in teachers, dialogical leadership and strategic support in the transformation of mental models through institutional and educational policies.

Keywords: teachers' mental models, participatory leadership in education, cognitive desynchronization, reflective practice, educational transformation

Literatura

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley. <https://dokumen.pub/organizational-learning-ii-theory-method-and-practice-9780201629835.html>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- ChenLevi, T., Schechter, C., & Buskila, Y. (2020). Exploring systems thinking in schools: Mental models of school management teams. *International Journal of Educational Reform*, 30(2), 116–137. <https://doi.org/10.1177/1056787920963650>

- Chrispeels, J. H., Burke, P. H., Johnson, P., & Daly, A. J. (2008). Aligning mental models of district and school leadership teams for reform coherence. *Education and Urban Society*, 40(6), 730-750. <https://doi.org/10.1177/0013124508319582>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Griffith, J. A., Gibson, C., Medeiros, K. E., MacDougall, A. E., Hardy, J. H., & Mumford, M. D. (2018). Are you thinking what I'm thinking? The influence of leader style, distance, and leader–follower mental model congruence on creative performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(2), 153–170. <https://doi.org/10.1177/1548051817750530>
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Education Tech Research Development*, 68, 1961–1990. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press. https://books.google.rs/books/about/Mental_Models.html?id=FS3zSKAflGMC&redir_esc=y
- Katz, S., & Dack, L. A. (2015). *Intentional interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Corwin Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice - Hall.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Retrieved March 2025 from https://olms.ctejhu.org/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation. https://www.researchgate.net/publication/272786991_Learning_from_Leadership_Investigating_the_Links_to_Improved_Student_Learning_The_Informed_Educator_Series
- Manrique, M. S., & Sánchez Abchi, V. (2015). Teachers' practices and mental models: Transformation through reflection on action. *Perspectiva Educacional*, 54(2), 86–106. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.54-iss.2-art.513>
- Mevorach, M., & Strauss, S. (2012). Novice teachers' mental models of students and teaching: Correct or not, they guide what and how they teach. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.002>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Crown Business. Doubleday. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930290308>
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (Rev. ed.). Crown Business.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. U K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561–612). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_21
- Snyder, H. (2019). Literature reviews as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. *The Educational Forum* 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Tarnanen, M., Kostiainen, E., Juuti, K., & Uitto, M. (2021). Towards a learning community: Understanding teachers' mental models to support their professional development and learning. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103340>

- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley & Sons Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED565696>
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Wahyuni, E. N., Maksum, A., & Hidayat, M. (2024). Exploring protective factors for resilience among teachers in Islamic elementary schools in remote area. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 5(3), 520-528. <http://repository.uin-malang.ac.id/21241/>
- Yang, X., & Chang, Y. C. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning community. *Journal of Pedagogical Research*, 8(4), 163–177. <https://doi.org/10.33902/JPR.202429304>
- Yollu, S., & Korkmaz, M. (2024). The mediating role of moral courage in the relationship between authentic leadership and teachers' positive psychological capital. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(3), 698–718. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1321356>
- Zhou, J., & Guo, J. (2024). A voyage of discovering the role of principal transformational leadership behaviour on EFL teacher psychological well-being and success. *European Journal of Education*, 59(4), e12758. <https://doi.org/10.1111/ejed.12758>
- Zuckerman, S. J., & O'Shea, C. (2021). Principals' schema: Leadership philosophies and instructional leadership. *Journal of School Leadership*, 31(4), 274–296. <https://doi.org/10.1177/1052684620966063>

VISOKO OBRAZOVANJE

Dragana Vuković Vojnović¹

Prirodno-matematički fakultet

Univerzitet u Novom Sadu

Ljiljana Knežević

Prirodno-matematički fakultet

Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 15. 4. 2025.

Prihvaćen: 14. 05. 2025.

UDC: 138.147:004.5]:811.111

DOI:10.19090/ps.2025.2.163-180

Originalni naučni rad

**THE AFFECTIVE DIMENSION IN THE VIRTUAL EXCHANGE PROGRAMS IN
HIGHER EDUCATION – A CASE STUDY OF ENGLISH FOR SPECIFIC
PURPOSES COURSE²**

Abstract

This study investigates the affective dimensions—motivation, communication anxiety, and self-confidence—of students participating in a Virtual Exchange (VE) program within English for Specific Purposes (ESP) courses. The program was implemented through Collaborative Online International Learning (COIL) between the University of Novi Sad and international partner institutions. Grounded in theoretical frameworks such as achievement motivation, willingness to communicate, grit, and foreign language anxiety, the research explores students' emotional engagement, motivation, and communication apprehension in intercultural contexts. A mixed-methods design was employed using a tailor-made online questionnaire to gather data from first- and second-year university students enrolled in ESP courses. The results indicate that high levels of satisfaction and reduced stage fright are positively associated with intrinsic motivation, improved English proficiency, and enriched intercultural exchange. In contrast, moderate satisfaction and persistent anxiety were found to be linked to extrinsic motivation and challenges such as language barriers and group dynamics. These findings underscore the importance of fostering intrinsic motivation and positive affective experiences to enhance student engagement in VE environments. The study

¹ vukovic.vojnovic@gmail.com

² The authors gratefully acknowledge the financial support of the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Grants No. 451-03-137/2025-03/ 200125 & 451-03-136/2025-03/ 200125).

offers pedagogical recommendations for educators aiming to integrate VE into ESP curricula effectively, promoting global citizenship, intercultural competence, and language development through structured, supportive virtual collaboration and scaffolded virtual interactions.

Keywords: Virtual Exchange (VE), English for Specific Purposes (ESP), Affective Factors, Intrinsic Motivation, Intercultural Communication

Introduction

In an increasingly globalized educational landscape, Virtual Exchange (VE) has emerged as a transformative pedagogical tool, especially within English for Specific Purposes (ESP) contexts. VE facilitates cross-cultural communication and collaboration by connecting students from diverse geographical and cultural backgrounds through online platforms. These exchanges, often integrated into Collaborative Online International Learning (COIL) frameworks, not only enhance linguistic competencies but also promote intercultural competence, global citizenship, and personal growth.

VE programs also facilitate the internationalization of the higher education, in terms of innovating courses and curricula design. This was recognized by the University of Novi Sad, Faculty of Sciences, whose professors and students have actively participated in several international VE programs, collaborating with institutions such as the University of Manizales (Colombia), Penn State University (USA), University Paris-Saclay (France), University of Szeged (Hungary), and Ludwig Maximilian University of Munich (Germany), and quite recently University of Alcala and University of Porto. These projects have revolved around a variety of topics, in particular Sustainable Development Goals (SDGs) and intercultural communication topics, engaging students in meaningful dialogue based on real world issues and joint output creation.

While the academic and intercultural benefits of VE are well-documented, affective factors such as motivation, anxiety, self-confidence, and willingness to communicate remain underexplored, particularly in ESP courses in the context of virtual exchange. Understanding these emotional and psychological dimensions is crucial, as they significantly influence learners' engagement and success in foreign language learning.

This paper is focused on a case-study at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad, and investigates the affective aspects of ESP students' participation in a VE program, with a focus on their self-reported intrinsic and extrinsic motivation, levels of foreign language

anxiety, self-perceived communicative competence, and overall satisfaction with the program. By examining these variables and their interrelationships, the study aims to offer insights into student perceptions of the activity. The findings can help their language instructors to find effective ways to leverage emotional and motivational factors in order to improve the effectiveness of VE in ESP curricula.

Literature Review

In the context of foreign language education in digitally mediated environments such as Virtual Exchange (VE), learner success is affected by a complex interplay of affective, motivational and cognitive variables. Drawing on McClelland's (1961) achievement theory and its expansion by Atkinson (1974) and Weiner (1985), the research foregrounds how students' intrinsic motivation and perceptions of success influence their academic behaviour. Simultaneously, constructs such as willingness to communicate (MacIntyre et al., 1998; Dewaele & Dewaele, 2018) and foreign language anxiety (Horwitz, 2017; Botes et al., 2020) highlight the emotional undercurrents of communication, emphasizing the significance of self-perception, classroom dynamics, and intercultural stressors in language learning. The inclusion of grit (Duckworth & Quinn, 2009; Lee, 2020) further enriches this framework, illustrating how perseverance and emotional resilience sustain motivation over time. Together, these perspectives offer a comprehensive lens to understand how affective and motivational factors intersect and shape students' engagement in VE, where communicative competence and psychological readiness are constantly negotiated. In this section, we will explore each of the dimensions in more detail.

Virtual exchange and collaborative online international learning

Virtual Exchange (VE) refers to structured online interactions between students from different cultural or national backgrounds, typically facilitated by educators from at least two respective institutions to foster dialogue, collaboration, sharing findings on the jointly chosen topics and intercultural understanding (O'Dowd, 2021). As a method rooted in experiential learning and intercultural communication, VE aligns closely with the goals of English for Specific Purposes (ESP), where language learning is tailored to professional or academic domains. Collaborative Online International Learning (COIL), a widely adopted model of VE, embeds international collaboration into university curricula through joint modules and projects of different scopes. COIL initiatives promote global learning by encouraging students to examine international perspectives, co-create outputs, and engage with real-world issues

through culturally diverse perspectives. These programs are often interdisciplinary and emphasize equity, service-learning, and institutional cooperation.

Virtual exchange and COIL programs have already been recognized as beneficial for the development of soft skills, intercultural awareness and sensitivity (Vuković Vojnović & Knežević, 2023) and for the affective dimensions of the students (Porto, Golubeva & Byram, 2023). However, more attention should be given to the affective domain, in terms of motivation, expectations, miscommunication and other external factors such as technical issues or other academic obligations (Çiftçi & Savas 2018; Mestre-Segarra & Ruiz-Garrido, 2022).

Achievement motivation

Achievement motivation encompasses the internal and external drivers that influence a student's engagement with learning tasks. McClelland's foundational work on the achievement theory (1961) introduces the concept of the need for achievement as a key motivating factor in human behaviour, providing an explanation for individual differences in the motivation for success. Furthermore, this theory suggests that the achievement motives are stable and unrelated to the context or domain, and that high achievers are more motivated and set higher standards and goals for themselves, whereas low achievers tend to avoid challenges. His theory was complemented by Atkinson (1974) who proposes that the achievement motivation is dual in character – people are either motivated by the willingness to succeed, i.e. to take part in something, or by the fear of failure, i.e. they tend to withdraw. Based on empirical evidence, more work was done on the relationship between achievement motives and academic success, as well as on the attribution of our achievement, i.e. how people explain their success or failure – if they see it as internal factor that can be controlled or as an external factor that is beyond our control (Weiner, 1985). Steinmayr et al. (2019) conceptualize achievement motivation through several constructs: ability self-concept, task values, goal orientation, and achievement motives. In the context of VE, these constructs influence how students approach intercultural tasks, manage linguistic challenges, and perceive their growth. High intrinsic motivation - defined by genuine interest and personal relevance - is often associated with deeper learning and sustained participation.

Willingness to communicate

Achievement motivation is further scaffolded by the willingness to communicate (WTC), which is a critical predictor of success in foreign language learning and is closely related to language anxiety. WTC can be defined as a personal choice to engage in

communication, and it is individually constructed based on personality traits. It is immensely affected by the self-evaluation of one's ability to communicate, i.e. how people perceive their competence, as well as the afore-mentioned language anxiety or communication apprehension (McIntyre et al., 2003: 591). Dewaele & Dewaele (2018) argue that WTC is shaped by both learner-internal variables (e.g., motivation, self-confidence) and learner-external factors (e.g., classroom environment, group dynamics). In online and intercultural settings, WTC can fluctuate due to uncertainty, unfamiliar communication norms, and linguistic insecurity. However, positive affective experiences and supportive structures can enhance learners' readiness to communicate.

Foreign language anxiety

Unlike achievement motivation and willingness to communicate which strongly support students' participation in virtual exchange activities, foreign language anxiety (FLA) can be a highly impeding factor to successful experience in virtual exchange. It refers to the apprehension and nervousness experienced by learners when using a foreign language. However, it is important to emphasize that foreign language learners can experience a specific type of foreign language classroom anxiety (FLCA) that is specific to the learning process. In addition, Horwitz (2017) emphasizes that FLA is context-specific and often heightened in settings that require spontaneous communication, such as virtual exchange which is organized online. Unlike a 'habitual anxiety', FLCA is connected to a specific situation, social anxiety, communicative apprehension, fear of negative evaluation and test anxiety' (Botes et al, 2020: 28). In terms of correlations with other factors, high levels of anxiety can inhibit learners' WTC, reduce performance, and lead to avoidance behaviours. Conversely, environments that reduce stress and promote self-efficacy are more likely to foster language development.

Grit and affective engagement

Recent research has introduced the role of grit — defined as perseverance regarding the challenges and passion for taking up long-term goals (Duckworth & Quinn, 2009) — in foreign language education. Lee (2020) found that grit positively correlates with classroom enjoyment and willingness to communicate in a foreign language, suggesting that emotionally resilient learners are more likely to engage meaningfully in VE contexts. Similarly, Lee & Drajati (2019) highlight the affective variables, including enjoyment and self-motivation, significantly influence learners' participation in informal and formal digital learning environments.

Taken together, these theoretical frameworks underscore the importance of affective factors in shaping student outcomes in VE programs. It is important to create a positive environment in foreign language classes that will enable positive states, emotions and experiences for language for foreign language learners (Dewaele & MacIntyre, 2016). The present study builds on these insights to explore how such variables manifest in the experiences of ESP students engaged in virtual exchange at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad.

Methodology

Virtual exchange procedure

The virtual exchange initiative was introduced by the University Paris-Saclay (France), within the EUGLOH project³, in collaboration with international partners, including the Faculty of Sciences, University of Novi Sad, University of Szeged (Hungary), and Ludwig Maximilian University of Munich (Germany). Students first had two introductory webinars on intercultural communication and later were divided into multicultural, multidisciplinary groups and engaged in discussing intercultural topics within their groups. They also had some suggested reading materials to prepare for the online sessions, had to keep minutes of the meetings, prepare a roadmap for the project and prepare a final product of their collaboration. Activities were facilitated online through video conferencing and collaborative platforms, with tasks designed to foster cross-cultural exchange and collective output creation.

Research design

This study employs a mixed-method research design to explore the affective element of the students' experiences in the VE program implemented within ESP classes at the Faculty of Sciences University of Novi Sad. The main research interests can be summarized in the following questions:

R1: How do students perceive their motivation, self-confidence and speaking anxiety in the international context of virtual exchange?

R2: What are the correlations between the affective aspects concerning their participation?

R3: What are their overall views on intercultural challenges and VE experience?

Based on the findings, the guidelines for further improvement and implementation of international VE in this particular context of ESP teaching and learning will be proposed.

³ <https://www.eugloh.eu/>

The research methodology combined quantitative data from closed-ended survey items with closer qualitative insights from open-ended responses, allowing for a nuanced understanding of students' motivation, anxiety, self-confidence, and willingness to communicate in an intercultural online context. The participants in the study were twenty-five (N=25) first- and second-year undergraduate students enrolled in ESP courses at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad. The students represented diverse academic modules, including Information Science, Mathematics, and Tourism and Hotel Management. All participants volunteered to join the VE program as part of their coursework. It needs to be mentioned that only twenty-one (N=21) students returned the fully completed questionnaire, so the discussion is based on these results.

The research instrument used for data collection was a tailor-made online questionnaire developed on basis of the previous studies of VE practice by the authors. The questionnaire was administered via Google Forms and included twenty questions. Thirteen closed-ended questions had multiple-choice or Yes/No formats, as well as a Likert scale for overall program assessment. In addition, there were seven open-ended questions, designed to elicit detailed reflections and explanations of students' affective experiences.

The survey focused on key constructs including intrinsic and extrinsic motivation, foreign language anxiety, self-perceived communicative competence, and satisfaction with the VE experience.

Procedure

Students completed the questionnaire at the conclusion of the VE program. Participation was voluntary, and responses were anonymized. The qualitative data underwent content analysis of the students' responses to identify patterns and correlations between affective variables and students' reported experiences. Key themes were categorized according to the theoretical framework of achievement motivation, willingness to communicate, and foreign language anxiety, which had been foregrounded in the previous section.

Results and analysis

Based on self-assessments, students rated their English language proficiency as good (N=2, 9.5%), very good (N=10, 47.6%), or excellent (N=9, 42.8%). Their overall social self-perceptions varied, with most students identifying themselves as moderately (N=11, 52.3%) or very communicative (N=9, 42.8%), while one student reported not being very sociable. Sixteen

students (76%) expressed a willingness to participate, while five (23.8%) were initially reluctant but completed the program successfully. The main reasons they mentioned can be summarized as the fear of unfamiliar situations and their personal perception of not being able to communicate successfully in English.

Motivation and satisfaction

The analysis of the responses to an open-ended question ‘What would be the main reason for participating in the programme?’ revealed that students were primarily driven by intrinsic motivation. This involved a desire to improve their English language and communication skills, expand cultural knowledge and meet people from different cultures, as well as to engage in meaningful communication. Here are some of the students’ responses: ‘Meeting people from different cultures’, ‘Improve my English...I like meeting new friends’, ‘Meeting new people and cultures’, ‘Improve my communication skills in a foreign language’, ‘New experiences’, etc. This internal drive was closely linked to high levels of satisfaction with the VE program with 52.4% of the students saying they were completely satisfied with the program and 42.9% were very satisfied, whereas only one student was partially satisfied. Students who expressed strong personal interest in intercultural collaboration reported enjoying the exchange, gaining confidence in their English abilities, and feeling intellectually stimulated by the content and interaction.

There were only three students who were motivated by extrinsic factors, i.e. by getting a better grade and/or an additional certificate. They appreciated the opportunity for participation but reported communication problems in the group due to the lower level of English by other members of the group or general lack in meaningful communication and collaboration. This can be attributed to lower emotional engagement, when students are more likely to view the experience as a requirement rather than a learning opportunity. This has been already identified in previous studies, such as Ryan and Deci (2000) who have conducted research in educational psychology and motivation and confirmed that extrinsically motivated students often show lower emotional engagement and may perceive collaborative learning as a task rather than a meaningful opportunity.

Communication anxiety, emotional readiness and self-confidence

In this section of the questionnaire, students were first given a multiple-choice question, and then they were asked to elaborate their answer:

Question 8. Choose the best answer that describes your experience.

- a) *I didn't have stage fright.*
- b) *Before the first meeting, I had stage fright, but it diminished gradually.*
- c) *Before each meeting, I had stage fright.*

Question 9. If you had stage fright, what were its reasons.

Students displayed varying degrees of foreign language anxiety, particularly at the beginning of the VE program. Twelve students (57%) said they did not experience any stage fright before online video meetings, seven (33%) had it on the first meeting, and only two students (9.5%) experienced this type of anxiety before every meeting. Common concerns included foreign language related anxiety such as fear of making mistakes, difficulties in understanding different accents or unsatisfactory level of English on behalf of other participants. One student said that they 'feared of being judged by others about the way they speak'. Other factors that influenced anxiety were related to more general perceptions. One student worried about 'meeting new people for the first time' and explained that 'this was their first experience to engage in an activity with a complete strangers'. A couple of students in addition to other factors expressed a general feeling of stage fright during video calls. However, for more than half of the participants these anxieties diminished over time as they became more familiar with the format, content, and collaborative nature of the project.

Questions 10 and 11 asked about the overall feeling students experienced during meetings. In question 10 students were asked how they felt during the meeting, and the options were: a) relaxed, comfortable and safe, b) comfortable but insecure, and c) uncomfortable and/or insecure. In question 11 they were asked to give more details if their answer was c) uncomfortable and/or insecure.

Most of the students reported feeling relaxed, comfortable and safe in meetings (90.5%) and only two reported that they felt comfortable but insecure, with one of them explaining that they were not aware of the ways to express themselves freely and engage in humorous interaction with people they've just met.

Based on the students' responses, one of the key findings was the correlation between reduced anxiety and increased self-confidence. Students who reported feeling comfortable and accepted by their international peers noted improvements in their communicative competence and a greater willingness to express themselves, even in imperfect English. Those who emphasized intrinsic motivation were also more likely to overcome initial nervousness and actively participate in discussions.

Willingness to communicate and engagement

Most students reported an increased willingness to communicate (WTC) in the foreign language throughout the VE program, with 76% equally participating as their peers from other universities, and 19% who reported that they communicated more than others. Students were also asked if they had any problems during the collaboration (Yes/No question), and to disclose how they handled such situations, i.e., if they readily reached out to other group members to solve the issues. A vast majority of the students (85.7%) were ready to directly engage and openly ask for additional explanations from other members of the group during the sessions. Two of them did not engage directly but used asynchronous communication via email, while only one did not react at all when assistance regarding the groupwork was needed.

It can be concluded that most of the students were actively engaged with their international peers and who viewed the exchange as a space for mutual learning rather than evaluation. Open-ended responses revealed that students valued the opportunity to learn about different cultures, collaborate on meaningful intercultural topics, and challenge their assumptions in a supportive environment.

However, several students highlighted obstacles that affected their engagement. These included language barriers, lack of preparation, uneven group participation, and unfamiliar digital tools. In some cases, students reported that members from other universities with lower initial motivation or greater anxiety withdrew from active participation, indicating that without appropriate support, VE programs may exacerbate feelings of insecurity or exclusion.

Summary of key findings

Based on the results obtained from this case study, the summary of positive correlations indicates that intrinsic motivation is positively correlated with higher satisfaction and lower anxiety, and that increased comfort results in greater willingness to communicate. Students who showed more emotional readiness contributed more to a stronger group cohesion and active participation within the entire group. Regarding the barriers, a negative correlation exists between extrinsic motivation and overall course satisfaction and the feeling of persistent anxiety among the students. Furthermore, the unfamiliar format of the VE, which was a completely new experience for the students, affected higher avoidance and lower engagement among only a few students. This is in line with the work of Topalov, Knežević and Halupka-Rešetar (2023) who explored students' anxiety in online ESP setting during the COVID pandemic and found that several factors contributed to avoidance and reduced student

engagement, where one of them was unfamiliarity with online learning formats, paired with other factors such as visual and audio overload, silence and turn-taking, self-perceived proficiency, technical challenges, and other factors.

These findings suggest that the affective domain plays a crucial role in shaping student experiences in VE programs. Motivation, emotional resilience, and the perception of a safe, inclusive environment emerged as critical factors for meaningful participation and learning and should be seriously considered when planning similar courses.

Discussion

The findings of this study illuminate the vital role affective factors play in shaping ESP students' experiences within virtual exchange programs. The correlations observed between motivation, anxiety, self-confidence, and willingness to communicate provide valuable insights into the emotional dynamics that underpin successful engagement in intercultural online learning.

Intrinsic motivation as a driver of engagement

One of the most striking results was the positive impact of intrinsic motivation on student participation in the projects, enhancing their affective comfort and promoting their sustained engagement. Students who joined the VE program out of genuine interest in intercultural communication and personal growth were more likely to report lower levels of anxiety and higher degrees of enjoyment. This supports the assertion by Steinmayr et al. (2019) that internalized goal orientation fosters deeper cognitive and emotional investment in learning tasks. The qualitative responses further suggest that intrinsically motivated students were more adaptable and open to the challenges of working in multicultural, multidisciplinary teams. A few students who experienced persistent anxiety were under external pressure to achieve the best grade and were not ready to learn in the community.

Anxiety and communicative confidence

Foreign language anxiety (FLA) emerged as a significant barrier among some of the students, particularly at the beginning of the program. However, this anxiety often lessened over time, especially among students who felt supported by peers and instructors. This finding corresponds to Horwitz's (2017) view that FLA is situational and can be mitigated by familiarity and positive reinforcement. Importantly, as anxiety decreased, students' communicative self-confidence increased, leading to greater participation and willingness to

communicate and engage both in the online sessions and task completion. This type of individual traits affecting group dynamics underlines the importance of scaffolding VE programs carefully by the teachers to promote early successes and encourage emotional safety.

Willingness to communicate and social integration

The study also highlights how willingness to communicate (WTC) in VE settings is influenced by both personal and environmental factors. This aligns with Dewaele and Dewaele (2018) who emphasize that WTC is shaped by learners' internal states and the perceived communicative context. In the current study, students who perceived the VE environment as non-judgmental and culturally enriching were more willing to contribute and initiate conversations. Conversely, when students felt unprepared, overwhelmed by unfamiliar tools, or unsupported by their peers, their WTC decreased.

Implications for practice

The implications for ESP educators and program designers are significant. VE programs, while rich in pedagogical potential, must consider the emotional readiness of students. Activities should be scaffolded to gradually build confidence, and instructors should cultivate a psychologically safe environment. Additionally, fostering intrinsic motivation—through relevance, autonomy and self-drive, and meaningful intercultural themes—can greatly enhance the effectiveness of VE.

These findings also suggest the need for better preparatory work, including technical training, language support, and cultural orientation. Such measures can reduce early anxiety and facilitate smoother integration into the collaborative process.

Conclusion and recommendations

This study explored the affective dimensions of ESP students' participation in a Virtual Exchange (VE) program at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad, focusing on motivation, foreign language anxiety, self-confidence, and willingness to communicate. The limitations of the study are that it is a small-scale study based on the cohort of students participating in the program in one academic year. However, separate studies have been done in earlier years, and are planned for the future participants, so broader insights will be available. Having said that, the findings of this study comply with the theoretical views explained earlier and underscore that emotional and psychological readiness plays a decisive role in shaping students' experiences and outcomes in intercultural online learning environments.

Students with strong intrinsic motivation experienced higher satisfaction and lower anxiety, ultimately engaging more confidently and actively in communication tasks. In contrast, those driven by extrinsic goals often struggled with persistent anxiety and exhibited lower engagement. The study also showed that anxiety can be transient, decreasing as students become familiar with the VE format and supported by positive peer interactions.

Overall, the affective domain significantly influences the success of VE initiatives. Programs that nurture emotional safety, self-efficacy, and a sense of purpose are more likely to produce meaningful educational and intercultural outcomes.

Based on the findings, there are several recommendations proposed for educators and program designers involved in VE for ESP. Firstly, it is important to foster intrinsic motivation. This can be achieved by designing activities that are aligned with students' personal interests and professional goals, emphasizing the real-world relevance of intercultural communication and collaborative problem-solving. Secondly, it is important to address foreign language anxiety and incorporate confidence-building activity prior to VE program, instruct students that linguistic mistakes are normal and that they should focus on the growth mindset, i.e. that by practicing they will improve their language skills. Furthermore, it is crucial to create a supportive learning environment, ensure inclusivity and empathy, through structured icebreakers, collaborative tasks and mediation. For asynchronous communication, clear communication channels and norms should be established along with clear deadlines. Finally, since not all students are equally skilled in using digital platforms and intercultural communication strategies before the virtual exchange, teachers should provide training for students in need. During the program, as well as at the end, there should be enough opportunities for reflection and feedback to enhance critical thinking, self-evaluation and intercultural sensitivity. Formative assessments in regular courses can help teachers and students to evaluate their emotional readiness and adjust the activities accordingly. Students should be able to clearly express their feelings and challenges in a safe space through reflection essays and debrief sessions.

By integrating these strategies, VE programs in ESP contexts can maximize student engagement, reduce barriers to communication, and achieve their intercultural and linguistic learning objectives.

AFEKTIVNA DIMENZIJA U VIRTUELNIM PROGRAMIMA RAZMENE U VISOKOM OBRAZOVANJU – STUDIJA SLUČAJA KURSA ENGLESKOG ZA POSEBNE NAMENE

Apstrakt

U kontekstu globalnog obrazovanja koje se neprekidno razvija, posebno sa pojavom novih tehnologija i digitalnog okruženja, virtualna razmena (Virtual Exchange - VE) postala je uticajna pedagoška praksa, posebno u okviru programa engleskog jezika za posebne namene (English for Specific Purposes - ESP), ali svakako nije ograničena samo na nastavu jezika. Virtualna razmena olakšava međukulturnu interdisciplinarnu saradnju povezivanjem studenata iz različitih kulturnih i geografskih sredina putem online platformi. Ove razmene, koje se često sprovode u okviru prakse kolaborativnog onlajn međunarodnog učenja (Collaborative Online International Learning - COIL), podržavaju razvoj znanja jezika, interkulturalne kompetencije, kritičkog mišljenja i globalne svesti (O'Dowd, 2021). Uprkos značajnim zabeleženim iskustvima iz prakse o lingvističkim i akademskim prednostima virtualne razmene, afektivne dimenzije kao što su motivacija, anksioznost, samopouzdanje i spremnost na komunikaciju – ostaju nedovoljno ispitane, posebno u kontekstima engleskog jezika za posebne namene.

Ova studija istražuje emocionalne i psihološke faktore među studentima sa Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu koji su učestvovali u programu virtualne razmene. Sprovedena u okviru projekta EUGLOH, na inicijativu Univerziteta Pariz-Sakle, a u saradnji sa drugim međunarodnim partnerima, studija istražuje unutrašnju i spoljašnju motivaciju studenata, anksioznost u vezi sa komunikacijom na stranom jeziku, percipiranu komunikativnu kompetenciju i sveukupno zadovoljstvo studenata iskustvom virtualne razmene. Metodologija istraživanja podrazumeva kombinovani model pre svega usmeren na analizu kvalitativnih rezultata. Pokušalo se odgovoriti na sledeća istraživačka pitanja: (1) Kakva je percepcija studenta u vezi sa njihovom motivacijom, samopouzdanje i anksioznost tokom virtualne razmene? (2) Koje korelacije postoje između ovih afektivnih varijabli? (3) Kako studenti pristupaju interkulturalnim izazovima i kakvi su njihovi sveukupni utisci u vezi sa ovim iskustvom?

Teorijski okvir ukratko integriše ključne konstrukte iz psihologije motivacije za postignuće (McClelland, 1961; Atkinson, 1974), teorija atribucije (Weiner, 1985) i novije modele koji naglašavaju samopoimanje, vrednosti zadataka i orijentaciju cilja (Steinmayr et al., 2019). Ovi konstrukti pomažu da se objasni kako učenici pristupaju interkulturalnim i

jezičkim izazovima u grupnom onlajn radu putem virtuelne razmene. Pored toga, studija se oslanja i na istraživanje u vezi sa spremnošću da se komunicira (MacIntyre et al., 2003), a koje indentifikuje samopouzdanje, percipiranu kompetentnost i faktore okruženja kao elemente uticaja na sklonost studenata da se uključe u komunikaciju. Anksioznost u vezi sa komunikacijom na stranom jeziku, kao što navode Horwitz (2017), Botes et al. (2020), tretira se kao situacioni konstrukt koji može da varira na osnovu konteksta, posebno u onlajn interakcijama u realnom vremenu.

Emocionalna otpornost takođe ima važan uticaj pri donošenju odluke da se učestvuje u aktivnostima virtuelne razmene, kao što su rad na zajedničkim projektima u onlajn timovima. Istrajnost i zainteresovanost za dugoročne ciljeve (Duckworth & Quinn, 2009) pozitivno su povezani sa odlučnošću, voljom i uživanjem u procesu učenja (Lee, 2020). Ovi afektivni elementi su posebno relevantni u onlajn okruženju, a gde se učenici moraju prilagoditi novim komunikativnim normama i digitalnim alatima.

Kao što je već spomenuto, ovaj program sproveden je u okviru međunarodne univerzitetske alijanse EUGLOH u partnerstvu sa institucijama iz Francuske, Mađarske i Nemačke, a istraživanje je sprovedeno među studentima Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu, kako bi se implikacije rezultata mogle primeniti u planiranju budućih sličnih saradnji. Učestvovalo je ukupno 25 studenata, a 21 je u potpunosti ispunilo upitnik nakon razmene tako da su ti rezultati obrađeni. Instrument je uključivao 13 zatvorenih i 7 otvorenih pitanja, distribuiranih putem Google obrazaca, ispitujući afektivne aspekte vezane za iskustvo studenata.

Rezultati su pokazali da većina studenata doživljavala svoje znanje engleskog jezika kao veoma dobro ili odlično, a većina sebe smatra komunikativnim. Šesnaest studenata bilo je motivisano da od početka aktivno učestvuje u aktivnostima programa, dok je pet izrazilo početno oklevanje, prvenstveno zbog straha da se neposедуje odgovarajući nivo jezičkih sposobnosti i zbog nepoznatog okruženja. Unutrašnja motivacija se pojavila kao dominantan afektivni pokretač. Studenti koji su nastojali da poboljšaju svoje jezičke veštine i kulturnu svest pokazali su veće zadovoljstvo, manju anksioznost i aktivnije učešće. Nasuprot tome, studenti vođeni spoljnim ciljevima (npr. mogućnost dobijanja veće ocene ili sertifikata) imali su poteškoće u komunikaciji i smanjen angažman.

Anksioznost povezana sa komunikacijom na stranom jeziku bila je najizraženija na početku programa, a neki studenti su doživljavali tremu i nesigurnost u vezi sa nerazumevanjem različitih govora ili vokabulara. Međutim, anksioznost je imala tendenciju da se smanjuje kako je program napredovao i kako su studenti razvili osećaj sigurnosti, upoznali se bolje sa svojim

vršnjacima i kao i formatom saradnje. Ovo smanjenje anksioznosti bilo je pozitivno povezano sa povećanjem samopouzdanja i spremnosti da se komunicira.

Spremnost na komunikaciju značajno se povećala kod većine učesnika. Skoro 76% je izjavilo da je podjednako učestvovalo kao i njihove kolege sa drugih univerziteta, a 19% je navelo da su čak i više doprinostili. Studenti su često istakli vrednost direktnog angažmana u radu grupe, uzajamnog učenja i okruženja koje nije ocenjivačko. Ipak, nekoliko studenata je kao izazove navelo grupnu dinamiku, tehničke barijere i neujednačen nivo posvećenosti, posebno među nekim kolegama iz partnerskih institucija.

Rezultati ukazuju na nekoliko kritičnih korelacija: unutrašnja motivacija je pozitivno povezana sa zadovoljstvom, samopouzdanjem i smanjenom anksioznošću; osećaj emocionalne sigurnosti olakšava učešće u komunikaciji; povećana spoljna motivacija je povezana sa persistentnom anksioznošću i nižim učešćem. Ovi ishodi su u skladu sa prethodnim istraživanjima koja naglašavaju važnost emocionalne spremnosti i psihološke sigurnosti u kontekstu spremnosti za komunikaciju na stranom jeziku (Dewaele & MacIntyre, 2016).

Pedagoške implikacije za edukatore su značajne. Programi virtuelne razmene moraju biti podržani od strane profesora i pre početka same razmene kako bi se afektivne potrebe studenata uočile i na njih adekvatno odgovorilo, i kako bi se stvorila podržavajuća, inkluzivna atmosfera. Neophodna je priprema pre razmene - posebno u digitalnoj pismenosti i interkulturalnoj komunikaciji kako bi se ublažila anksioznost i povećao angažman studenata. Na kraju je neophodno sprovesti i analizu, refleksiju i samoprocenu nakon razmene, kroz grupne aktivnosti i u pisanoj formi.

U zaključku, studija pokazuje da afektivne varijable značajno oblikuju iskustva studenata u programima virtualne razmene. Motivacija, samopouzdanje i smanjena anksioznost doprinose dubljem angažmanu i smislenijoj komunikaciji. Kao takvi, edukatori i dizajneri programa treba da daju prioritet emocionalnoj spremnosti i unutrašnjoj motivaciji prilikom razvoja i implementacije sličnih inicijativa.

Ključne reči: Virtuelna razmena (VE), engleski jezik za posebne svrhe (ESP), afektivni faktori, unutrašnja motivacija, interkulturalna komunikacija

References

- Atkinson, J. W. (1974). Strength of motivation and efficiency of performance. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and Achievement*, pp. 117–142. Washington, DC: V. H. Winston & Sons.

- Botes, E., Dewaele, J.M. & Greiff, S. The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-Analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning* 2(1), 25-56.
- Çiftçi, E. Y. & Savas, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015, *ReCALL*, 30(3), 278–298, <https://doi.org/10.1017/S0958344017000313>.
- Dewaele, J. M., & Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of willingness to communicate in the FL classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2 (1), 24-37. <https://doi.org/10.22599/jesla.37>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In T. Gregersen, P. D MacIntyre, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA*, (pp. 215–236). Multilingual Matters.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31-48). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- <https://doi.org/10.19090/mv.2023.14.143-160>.
- Lee, J. S. (2020). The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 452–468. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1746319>
- Lee, J. S., & Dražati, N. A. (2019). Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 168–182. <https://doi.org/10.14742/ajet.5177>
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589–608.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. New York, Free Press.

- Mestre-Segarra, M.A., & M. F. Ruiz-Garrido, M. F. (2022). Examining students' reflections on a collaborative online international learning project in an ICLHE context, *System*, 105, 102714, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102714>.
- O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research* 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>
- Porto, M., Golubeva, I. & Byram, M. (2023). Channelling discomfort through the arts: A Covid-19 case study through an intercultural telecollaboration project, *Language Teaching Research*, 27(2), 276–298, <https://doi.org/10.1177/13621688211058245>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54 – 67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement – Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10: 1664-1078.
- Topalov, J., Knežević, Lj., & Halupka-Rešetar, S. (2023). How anxious are online ESP learners? Exploring students' anxiety in video, audio and text-based communication in an online classroom. *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, Vol. 11 (2), 395-416.
- Vuković Vojnović, D. & Knežević, Lj. (2023). Inclusion of virtual exchange in ESP university classes-student perceptions. *Metodički vidici*, 14(2), 144–160.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Milica Jovanov¹

Visoka strukovna vaspitačka i medicinska
škola u Vršcu

Primljen: 31.05.2025.

Prihvaćen: 1. 08. 2025.

UDC: 371.13:73/74

DOI:10.19090/ps.2025.2.181-192

Originalni naučni rad

OSPOSOBLJENOST POLAZNIKA INICIJALNOG OBRAZOVANJA UČITELJA ZA INTEGRACIJU VIZUELNIH UMETNOSTI U NASTAVI

Apstrakt

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita u kojoj meri su studenti završne godine Učiteljskog fakulteta u Beogradu, u periodu od 2016. do kraja 2023. godine, integrisali vizuelne umetnosti u svoje nastavne pripreme tokom stručne prakse. Usmerenost je bila ka identifikovanju i proceni prisutnosti vizuelnih umetnosti u nastavnim pripremama studenata, kao i razmatranju načina njihove integracije u okviru metodičke prakse. Istraživanje je obuhvatilo analizu 675 pisanih nastavnih priprema i 135 upitnika sa studentskom samoprocenom znanja i primene integracije vizuelnih umetnosti. Primenjena je kombinacija kvantitativne i kvalitativne metode – deskriptivna statistika i tematska analiza. Rezultati pokazuju da studenti često izražavaju teorijsko razumevanje značaja vizuelnih umetnosti, ali da one retko nalaze funkcionalno mesto u njihovim pripremama. Samo 2,4% analiziranih priprema sadrži elemente integracije vizuelnih umetnosti, dok ih 88% u potpunosti izostavlja. Zaključuje se da postoji izražen raskorak između teorijskog razumevanja značaja integracije vizuelnih umetnosti i konkretne primene u nastavnim pripremama studenata. Nalazi ukazuju na potrebu za sistemskim uključivanjem vizuelnih umetnosti u metodiku, modelovanjem integrisanih časova i razvojem jasnih evaluacionih kriterijuma. Istraživanje može doprineti unapređenju kurikuluma i daljim analizama uloge vizuelnih umetnosti u profesionalnom razvoju učitelja.

Ključne reči: interdisciplinarni pristup, kurikularne inovacije, priprema za nastavni rad, refleksija prakse budućih učitelja, vizuelna umetnost u obrazovanju.

¹ milicaznikolin@gmail.com

Uvod

Prema savremenim pedagoškim i metodičkim pristupima, vizuelna umetnost se posmatra ne samo kao oblast estetskog izražavanja, već i kao značajan instrument za celovito učenje, razvijanje mišljenja i komunikacije (Franklin, 2002; Hardiman, Rinne & Yarmolinskaya, 2014; Robinson, 2012; Root Bernstein, 2015; Wilson, 2018). Integracija vizuelnih umetnosti sa drugim nastavnim oblastima doprinosi višestrukoj stimulaciji učenika i osnažuje smisljeno učenje (Gojkov, 2008). Međutim, istraživanja ukazuju da vizuelne umetnosti u obrazovanju učitelja često ostaju marginalizovane, tretirane kao dodatak, a ne kao integralni deo nastavnog procesa (Milošević, 2021; Nedimović, Đorđev i Stojanović, 2022). Ovaj raskorak naročito se uočava u inicijalnom obrazovanju učitelja, gde integrativni pristupi retko nalaze sistemsku podršku u nastavnim programima metodike (Milošević, 2021; Minić, 2021).

Aktuelne obrazovne reforme reafirmišu značaj integrisanog učenja i umetničkog izražavanja, što čini ovu temu posebno relevantnom (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021; Stamatović, 2021). Savremeni programski dokumenti naglašavaju vrednosti povezane sa integracijom, što je važan kontekst, ali predmet ovog istraživanja nije analiza tih dokumenata, već procena stvarnog stepena zastupljenosti vizuelnih umetnosti u nastavnim pripremama studenata Fakulteta za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu (u daljem tekstu: Učiteljski fakultet).

Brojna istraživanja ističu važnost integracije vizuelnih umetnosti u obrazovanju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. Pokazano je da vizuelne umetnosti doprinose razvoju divergentnog mišljenja, emocionalne ekspresije i višestrukih inteligencija (Franklin, 2002; Hardiman, Rinne & Yarmolinskaya, 2014; Robinson, 2012; Root Bernstein, 2015). Ipak, autori upozoravaju da vizuelne umetnosti često ostaju marginalizovane, dok njihova integracija s drugim oblastima nije sistematski podržana (Martin, Mansour, Anderson & Gibson, 2013; Ronksley Pavia, 2014; Wilson, 2018).

Zajednički zaključak ovih radova jeste potreba za osnaživanjem prakse vizuelnih umetnosti i razvojem integrisanih pristupa u svim segmentima obrazovanja, uključujući i obrazovanje učitelja. U tim istraživanjima prepoznaje se zajednički razvojno-podsticajni cilj, ali se ne razmatra povezanost sa inicijalnim obrazovanjem učitelja.

Ciljevi ovog istraživanja su dvostruki: 1) da se na osnovu ankete među studentima četvrte godine Učiteljskog fakulteta, u periodu od 2016. do kraja 2023. godine, utvrdi u kojoj meri su tokom studija bili upoznati sa pojmom integracije i da li su bili usmeravani od strane profesora na integraciju vizuelnih umetnosti u nastavne pripreme; 2) da se analizom 675

pisanih nastavnih priprema (od 2016. do kraja 2023. godine) utvrdi postojanje i nivo integracije vizuelnih umetnosti u nastavi u sledećim metodikama: Metodika nastave srpskog jezika i književnosti, Metodika nastave matematike, Metodika nastave prirode i društva, Metodika nastave muzičke kulture i Metodika nastave fizičkog vaspitanja (isključujući Metodiku nastave likovne kulture).

Ovo istraživanje ima za cilj da doprinese razumevanju sadašnjeg stanja inicijalnog obrazovanja učitelja i ukaže na moguća unapređenja kurikuluma i strukture metodike, u skladu sa savremenim obrazovnim dokumentima i praksama. Posebno se naglašava potreba za uspostavljanjem kontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, što teorijska literatura sve češće prepoznaje kao preduslov za uspešan razvoj i obrazovanje dece (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021).

Teorijski okvir

Pojam integracije u savremenom obrazovanju

Integracija u nastavi označava povezivanje sadržaja iz različitih nastavnih oblasti ili predmeta na osnovu tematskih, problemskih ili funkcionalnih celina, ali i povezivanje procesa, postupaka i aktera vaspitno-obrazovnog rada (Večanski, Blagdanić i Pavlović, 2019). Kao takva, integracija omogućava celovitije sagledavanje stvarnosti, razvijanje višestrukih kompetencija i dublje razumevanje pojmova kod učenika (Gojkov, 2008). Umetnički sadržaji, posebno vizuelna umetnost, imaju značajnu ulogu u ovom procesu jer doprinose aktivaciji vizuelno-prostorne i kreativne dimenzije mišljenja (Franklin, 2002; Root Bernstein, 2015).

Posebno se ističe doprinos Grozdanke Gojkov (2008), koja integraciju razume ne samo kao tehničko povezivanje sadržaja, već kao osmišljeno pedagoško strukturiranje koje omogućava razvoj kognitivne fleksibilnosti, kreativnosti i višestruke inteligencije kod učenika. U tom kontekstu, integracija postaje oblik mišljenja i promišljanja o nastavi, a ne samo njeno organizaciono rešenje.

U praksi, međutim, često se primećuje nerazumevanje koncepta integracije ili njegovo formalno prisustvo bez stvarnog povezivanja sadržaja. To naročito se ispoljava u inicijalnom obrazovanju nastavnika, gde integracija često nije sistemski ugrađena u predmete metodike (Minić, 2021; Milošević, 2021).

Vizuelna umetnost u obrazovanju budućih učitelja

Vizuelna umetnost u obrazovanju doprinosi razvijanju osetljivosti, estetskog kriterijuma, divergentnog mišljenja i emocionalne pismenosti kod dece (Robinson, 2012;

Wilson, 2018). Njena integracija sa drugim nastavnim oblastima omogućava učenicima da kroz različite izražajne medije razumeju i istraže pojave i odnose.

Međutim, istraživanja pokazuju da se vizuelna umetnost retko funkcionalno uključuje u nastavne pripreme budućih učitelja. Često se koristi kao dekoracija ili ilustracija, bez stvarne povezanosti sa ciljevima učenja (Hardiman, Rinne & Yarmolinskaya, 2014; Ronksley Pavia, 2014). Nevena Hadži Jovančić (2012) ukazuje na važnost razvijanja estetskih i umetničkih kompetencija još tokom inicijalnog obrazovanja, ističući da vizuelne umetnosti moraju biti tretirane kao ravnopravni nosioci nastavnih ciljeva, a ne kao dodatni sadržaj.

U obrazovanju učitelja, ovo ukazuje na potrebu za redefinisanjem uloge umetnosti u metodici i za razvijanjem kompetencija studenata za njenu smisleniju i funkcionalnu integraciju (Hadži Jovančić, 2012; Robinson, 2012).

Kontekst istraživanja

U okviru osnovnih akademskih studija, praktična nastava na Učiteljskom fakultetu organizovana je kroz tri ciklusa: Metodičku praksu I, metodičke vežbe u školi – vežbaonici i Metodičku praksu II. Studenti tokom tih ciklusa izrađuju pisane pripreme za nastavne časove iz šest nastavnih metodika: Metodike nastave srpskog jezika i književnosti, matematike, prirode i društva, likovne kulture, muzičke kulture i fizičkog vaspitanja. Ove pripreme predstavljaju važan pokazatelj načina na koji studenti razumeju i primenjuju principe integracije vizuelnih umetnosti u praksi.

Poseban izazov u periodu istraživanja predstavljali su izmenjeni uslovi nastave tokom pandemije COVID-19, što je moglo uticati na planiranje i realizaciju prakse studenata i nastavnika. Imajući u vidu da predškolsko i osnovnoškolsko obrazovanje ne treba posmatrati kao odvojene sisteme, već kao kontinuitet (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021), istraživanje ukazuje na potrebu da se razmotri kako se vrednosti integracije vizuelnih umetnosti reflektuju u inicijalnom obrazovanju učitelja i u njihovim nastavnim pripremama.

Metod

U ovom istraživanju primenjena je deskriptivna metoda s ciljem da se ispita nivo informisanosti studenata o pojmu integracije, kao i njihova usmerenost i osposobljenost za primenu integracije vizuelnih umetnosti sa drugim nastavnim sadržajima u okviru pisanih priprema za nastavu iz metodika.

Primenjene su tehnike analize sadržaja i uporedne analize na uzorku od 675 pisanih nastavnih priprema koje su studenti kreirali za časove iz sledećih metodika nastave: srpskog

jezika i književnosti, matematike, prirode i društva, muzičke kulture i fizičkog vaspitanja. Metodika nastave likovne kulture nije bila uključena u analizu. Ispitivan je kvalitet integracije vizuelnih umetnosti u nastavne pripreme, sa posebnim akcentom na njenu funkcionalnost i usklađenost sa nastavnim ciljevima.

Pored toga, korišćen je anketni upitnik kreiran za potrebe ovog istraživanja, koji je primenjen na prigodnom uzorku od 135 studenata četvrte godine Učiteljskog fakulteta u periodu od 2016. do kraja 2023. godine. Upitnik je sadržao pet tvrdnji oblikovanih po modelu Likertove skale sa pet nivoa slaganja. Ispitivana su sledeća područja: razumevanje pojma integracije, informisanost o integraciji tokom studija, usmeravanje od strane nastavnika na integraciju vizuelnih umetnosti i drugih nastavnih oblasti, primena integracije u pripremama za časove, kao i samoprocena studenata o primeni integrisanih pristupa u okviru metodike.

Podaci prikupljeni putem upitnika i analize nastavnih priprema obrađeni su deskriptivnom statistikom, uključujući frekvencijsku analizu, procenite i hi-kvadrat test. Takođe je analiziran i modalni broj priprema po godinama (Mo), s ciljem da se utvrdi eventualna povezanost između kalendarske godine i prisustva integracije vizuelnih umetnosti u nastavnim pripremama.

Rezultati istraživanja

U ovom poglavlju prikazani su rezultati ankete sprovedene među studentima završne godine i analize pisanih nastavnih priprema koje su izrađivali tokom metodičke prakse. Rezultati obuhvataju stepen informisanosti o integraciji vizuelnih umetnosti, percepciju o usmeravanju na primenu integracije i učestalost same integracije vizuelnih umetnosti u nastavnim pripremama. Kvantitativni nalazi predstavljeni su pregledno u dve tabele (Tabela 1 i Tabela 2), a u nastavku je data interpretacija.

Tabela 1

Pregled frekvencije studentskih procena o integraciji vizuelnih umetnosti (2016–2023)

Tvrdnja	2016–2019	2020–2023
Razumem pojam integracije – delimično/potpuno slaganje	41	50
Ne znam/nemam mišljenje	14	3
Upoznat/a sam sa integracijom tokom studiranja – delimično/potpuno slaganje	41	50
Tokom studija sam bio/bila usmeravan/a ka integraciji VU – potpuno neslaganje	51	68

Tvrđnja	2016–2019	2020–2023
Ne znam/nemam mišljenje	16	–
Tokom priprema sam integrisao/la vizuelne umetnosti – delimično/potpuno slaganje	31	53
Ne znam/nemam mišljenje	20	4

Napomena: N = 135 studenata završne godine Učiteljskog fakulteta; prikazane su frekvencije odgovora za tvrdnje oblikovane po Likertovom modelu.

Tabela 2

Zastupljenost integracije vizuelnih umetnosti u nastavnim pripremama (2016–2023)

Pokazatelj	2016–2019	2020–2023
Broj priprema koje sadrže elemente vizuelnih umetnosti	5	11
Od toga: kvalitetno integrisanih	–	4
Modalna vrednost (Mo) – broj priprema sa integracijom	–	2
Hi-kvadrat test	$\chi^2 = 3.006 < 14.067 \rightarrow$ nije značajno	

Napomena: N = 675 pisanih nastavnih priprema analiziranih u okviru šest metodika nastave (bez Metodike nastave likovne kulture).

Na osnovu ankete sprovedene među 135 studenata četvrte godine (Tabela 1), može se uočiti da većina ispitanika izražava osnovnu informisanost o pojmu integracije, što potvrđuje visok procenat slaganja sa tvrdnjom *Razumem pojam integracije*. Međutim, podaci ukazuju na značajan nedostatak sistemskog usmeravanja tokom studija, jer 88,15% studenata izjavljuje da nisu bili usmeravani na integraciju vizuelnih umetnosti u nastavne pripreme.

Rezultati analize pisanih nastavnih priprema (Tabela 2) pokazuju izrazito nisku zastupljenost integracije vizuelnih umetnosti. U svega 16 od 675 priprema primećeni su elementi integracije, a funkcionalna i kvalitetna integracija identifikovana je u samo četiri slučaja. Modalna vrednost po godinama bila je 2, što potvrđuje da se integracija pojavljuje sporadično. Hi-kvadrat analiza pokazala je da nema statistički značajne razlike po

kalendarskim godinama ($\chi^2 = 3.006 < 14.067$, $df = 7$), što ukazuje da vremenski period nije uticao na prisutnost integracije u pripremama.

Diskusija

Rezultati istraživanja potvrđuju postojanje značajnog raskoraka između teorijskog razumevanja integracije vizuelnih umetnosti i njene stvarne primene u nastavnoj praksi studenata Učiteljskog fakulteta. Većina ispitanika pokazuje osnovnu informisanost o pojmu integracije, ali istovremeno navodi da tokom studija nisu bili sistematski usmeravani na primenu integrisanih pristupa. Ovi nalazi potvrđuju prethodne nalaze Milošević (2021) i Nedimović, Đorđev i Stojanović (2022), koji ističu da vizuelne umetnosti u obrazovanju učitelja ostaju marginalizovane i nedovoljno funkcionalno integrisane.

Analiza pisanih nastavnih priprema dodatno osvetljava ovaj problem. Od 675 analiziranih priprema, samo 16 sadrži bilo kakav element vizuelnih umetnosti, dok su četiri pripreme ocenjene kao primeri funkcionalne integracije. Modalna vrednost iznosi svega dve pripreme godišnje, što jasno pokazuje da integracija vizuelnih umetnosti nije ustaljena praksa. Ovi nalazi se podudaraju sa zapažanjima Ronksley Pavia (2014) i Stojanović (2017), koji ukazuju da umetnički sadržaji u praksi često ostaju površno uključeni, bez povezivanja sa ciljevima učenja i bez jasno definisane pedagoške funkcije.

Hi-kvadrat test potvrđuje da nema statistički značajnih razlika po kalendarskim godinama, što znači da u periodu od 2016. do kraja 2023. godine nije došlo do vidljivog napretka u integraciji vizuelnih umetnosti. Ovo otvara pitanje zašto integracija ostaje sporadična, uprkos savremenim pedagoškim tendencijama i dokazanim benefitima vizuelnih umetnosti za razvoj divergentnog mišljenja, kreativnosti i celovitog učenja (Franklin, 2002; Hardiman, Rinne i Yarmolinskaya, 2014; Robinson, 2012; Root Bernstein, 2015; Wilson, 2018).

Mogući razlozi za ovakav raskorak uključuju: (1) nedovoljnu povezanost teorijskih postavki i praktičnih aktivnosti u inicijalnom obrazovanju učitelja (Milošević, 2021; Nedimović, Đorđev i Stojanović, 2022); (2) nedostatak eksplicitnih metodoloških smernica za implementaciju integracije vizuelnih umetnosti (Stamatović, 2021); (3) ograničene kompetencije nastavnog osoblja za interdisciplinarno planiranje (Minić, 2021); i (4) nedostatak modelovanih primera i instruktivnih integrisanih časova u toku metodičke prakse (Stamatović, 2021).

Na osnovu ovih nalaza, preporučuje se razvoj nastavnih modula posvećenih funkcionalnoj integraciji vizuelnih umetnosti, unapređenje profesionalne obuke nastavnika

metodika i uvođenje primera dobre prakse u nastavne programe fakulteta, što je u skladu sa preporukama Milošević (2021) i Stamatović (2021). Takođe je potrebno formulisati jasne kriterijume za evaluaciju kvaliteta integracije vizuelnih umetnosti u nastavnim pripremama, čime bi se unapredio kontinuitet između teorije i prakse i podržao razvoj kreativnog potencijala učenika, kako ističu Hardiman, Rinne i Yarmolinskaya (2014) i Robinson (2012).

Zaključak

Nalazi ovog istraživanja ukazuju na izraženu neusklađenost između teorijskih postavki integracije vizuelnih umetnosti i praktične primene u inicijalnom obrazovanju učitelja. Iako studenti pokazuju osnovnu informisanost o pojmu integracije, analiza pisanih nastavnih priprema potvrđuje da se vizuelne umetnosti uključuju retko i najčešće površno, dok su primeri funkcionalne integracije vizuelnih umetnosti izuzetno retki.

Ovakvo stanje je u suprotnosti sa savremenim vrednosnim okvirima koji naglašavaju celovit razvoj deteta, kreativnost i međupredmetno povezivanje sadržaja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017; Stojanović, Kovačević i Bogavac, 2018). Iako dokumenti poput *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (MPNTR, 2019) afirmišu principe integracije, oni se ne reflektuju dosledno u inicijalnom obrazovanju učitelja, što ukazuje na raskorak između različitih nivoa obrazovnog sistema (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021; Stamatović, 2021).

Preporučuje se unapređenje kurikuluma Učiteljskog fakulteta kroz: (1) redefinisane ciljeve i sadržaja metodika tako da eksplicitno obuhvate integraciju vizuelnih umetnosti; (2) modelovanje i realizaciju integrisanih časova u okviru nastave na fakultetu; (3) obezbeđivanje primera dobre prakse u okviru metodičke prakse; i (4) razvoj evaluacionih instrumenata za procenu kvaliteta integracije vizuelnih umetnosti (Milošević, 2021; Stamatović, 2021). Poseban naglasak treba staviti na neposredno usmeravanje studenata ka razumevanju funkcionalne uloge vizuelnih umetnosti u razvoju kreativnog mišljenja, povezanog učenja i emocionalne angažovanosti učenika (Hardiman, Rinne i Yarmolinskaya, 2014; Robinson, 2012).

Istraživanje ima nekoliko ograničenja. Prvo, uzorak se odnosi na studente jednog fakulteta i specifičan vremenski okvir (2016–2023), što ograničava generalizaciju nalaza. Drugo, deo podataka prikupljen je u uslovima pandemije COVID-19, što je moglo uticati na broj i kvalitet pisanih priprema. Treće, istraživanje je fokusirano na prisustvo i nivo integracije vizuelnih umetnosti, ali ne obuhvata dublje razloge zašto integracija izostaje, što ostavlja prostor za dalja kvalitativna istraživanja.

Implikacije nalaza upućuju na to da povezivanje vrednosnih okvira savremenih obrazovnih dokumenata, poput onih koje afirmiše *Godine uzleta* (MPNTR, 2019), sa inicijalnim obrazovanjem učitelja može doprineti stvaranju koherentnog i integrisanog obrazovnog sistema (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021). Buduća istraživanja treba usmeriti na evaluaciju konkretnih modela integrisanih časova u studentskoj praksi i na razvoj instrumenata za procenu efekata integracije vizuelnih umetnosti na učenika postignuća.

PREPAREDNESS OF PRE-SERVICE TEACHERS FOR THE INTEGRATION OF VISUAL ARTS INTO CLASSROOM PRACTICE

Abstract

The purpose of this study was to examine the extent to which final-year students of the Faculty of Teacher Education in Belgrade, in the period from 2016 to 2023, incorporated visual arts into their lesson plans during teaching practice. The research focused on identifying and evaluating the presence of visual arts within students' lesson plans and analyzing approaches to their integration in methodological practice. The sample comprised 675 written lesson plans and 135 questionnaires containing students' self-assessments of their knowledge and application of arts integration. A mixed-method approach was applied, combining descriptive statistics with thematic analysis. The findings indicate that, although students demonstrate a theoretical understanding of the significance of visual arts, these elements are rarely integrated into practice. Only 2.4% of the analyzed plans included components of visual arts integration, while 88% contained none. These results reveal a pronounced gap between conceptual understanding and practical implementation of arts integration in lesson planning. The study highlights the need for systematic incorporation of visual arts into teacher education curricula, the modeling of integrated lessons, and the development of clear evaluation criteria. These insights offer implications for curriculum design and contribute to further research on the role of visual arts in the professional preparation of future teachers.

Keywords: curricular innovations, interdisciplinary approach, lesson planning, reflection on prospective teachers' practice, visual arts in education.

Literatura

Franklin, M. (2002). *Children and the Arts: Building Creative Capacities through Arts Integration*. New York: Teachers College Press.

- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu – Klett.
- Hardiman, M., Rinne, L. & Yarmolinskaya, J. (2014). The effects of arts integration on long-term retention of academic content. *Mind, Brain, and Education*, 8(3), 144–148. <https://doi.org/10.1111/mbe.12053>
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. D. & Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: a longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 709–727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032795>
- Milošević, A. (2021). Projektni kao integrisani pristup učenju i razvju dece predškolskog uzrasta. U: P., Jašović, (ur.): *Izazovi primene osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Zbornik radova sa Šesnaeste konferencije „Vaspitač u 21. veku”*, 16 (20), 178–185. Aleksinac: Akademija vaspitačko medicinskih strukovnih studija, Odsek Aleksinac.
- Minić, V. (2021). Predškolske ustanove u obrazovnom sistemu Republike Srbije. U: P., Jašović, (ur.): *Izazovi primene osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Zbornik radova sa Šesnaeste konferencije „Vaspitač u 21. veku”*, 16 (20), 45–50. Aleksinac: Akademija vaspitačko medicinskih strukovnih studija, Odsek Aleksinac.
- Nedimović, T., Dorđev, I. i Stojanović, A. (2022). Primena holističkog pristupa u praksi iz perspektive vaspitača. *Istraživanja u pedagogiji – časopis za savremenu nastavu*, 35 (4), 13–27. <https://doi.org/10.5937/inovacije2204013N>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2019). Prosvetni pregled, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju; Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselovic, D. i Krnjaja, Z. (2021). *Godine uzleta Osnove programa PVO*. Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15318.98885>

- Robinson, A. (2012). Psychological science, talent development, and educational advocacy: Lost in translation?. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 202–205.
<https://doi.org/10.1177/0016986212456077>
- Ronksley Pavia, M. (2014). Enhancing creativity for gifted and talented students: A visual arts classroom perspective. *Talent Education*, 28 (1), 32–44.
- Root Bernstein, R. (2015). Arts and crafts as adjuncts to STEM education to foster creativity in gifted and talented students. *Asia Pacific Education Review*. 16 (2), 203–212.
<https://doi.org/10.1007/s12564-015-9362-0>
- Stojanović, N. (2017). Mogućnosti primene projektnog modela rada u nastavi likovne kulture. U: S., Marinković, (ur.): *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 20 (19), 143–152. Užice: Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu.
- Stojanovic, A., Kovacevic, Z., Bogavac, D. (2018) From obsolete to contemporary preschool education: Experiences in Serbia. *Early Years*, 38 (4), 363–377.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1444584>
- Stamatović, J. (2021). Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – mogućnosti i izazovi. U: P., Jašović, (ur.): *Izazovi primene osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Zbornik radova sa Šesnaeste konferencije „Vaspitač u 21. veku”*, 16 (20), 17–22. Aleksinac: Akademija vaspitačko medicinskih strukovnih studija, Odsek Aleksinac.
- Večanski, V., Blagdanić, S. i Pavlović, M. (2019). Vizuelne umetnosti i nauka – mogućnosti i ograničenja njihovog integrisanja u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Inovacije u nastavi*, 32(4), 32–43. <https://doi.org/10.5937/inovacije1904032V>
- Wilson, H. (2018). Integrating the Arts and STEM for Gifted Learners. *Integrating STEM and Gifted Curriculum*, 40 (2), 108–120.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1434712>

Ivana Stamenković¹

Odsek vaspitačkih studija, Kruševac

Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih
studija

Primljen: 26.6.2025.

Prihvaćen: 28. 07. 2025.

UDC: 37.017:[371.214:371.13

DOI:10.19090/ps.2025.2.192-207

Originalni naučni rad

CILJEVI I VREDNOSTI U KONCIPIRANJU I REALIZACIJI PROGRAMA INICIJALNOG OBRAZOVANJA VASPITAČA

Apstrakt

U radu se razmatraju ključni ciljevi i vrednosti na kojima bi trebalo da se zasnivaju program i praksa inicijalnog obrazovanja vaspitača. Polazišta čine zahtevi vezani za kompleksnu, kontekstualno oblikovanu prirodu prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i očekivanja od vaspitača kao refleksivnih praktičara i istraživača sopstvene prakse. Kvalitativna analiza zvaničnih dokumenata, relevantnih izveštaja, teorijskih izvora i iskustava u praksi vezanih za obrazovanje i profesiju vaspitača, implicira potrebu za fokusom na emancipaciju i osnaživanje studenata za suočavanje sa neizvesnošću, izazovima i problemima, zatim na razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičkog i istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene, kao i kapaciteta za građenje pravednih odnosa, kooperaciju i kolaboraciju. Postizanje navedenih ciljeva zahteva kontinuirano preispitivanje vrednosti koje su u osnovi prakse obrazovanja vaspitača, a samim tim i metoda, načina rada i odnosa nastavnika sa i prema studentima, kao i položaja studenata u obrazovnom procesu. Rad poziva na kritičko preispitivanje postojećih programa inicijalnog obrazovanja vaspitača, sa ciljem njihovog unapređivanja i usklađivanja sa savremenim zahtevima profesije.

Ključne reči: kompetencije vaspitača, osnaživanje studenata, refleksivnost, kritičko-istraživački pristup, kvalitet odnosa

Uvod

Nužnost unapređivanja programa inicijalnog obrazovanja vaspitača proizilazi iz rekonceptualizacije predškolskog vaspitanja i obrazovanja zasnovane na postmodernim perspektivama, koje u fokus stavljaju kvalitet odnosa i načine učešća dece i odraslih, ističući kompleksnost, relaciju, etičku i refleksivnu prirodu profesije vaspitača (Osnove programa

¹ st.ivana@vaspks.edu.rs

predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta, 2019), te iz redefinisiranja standarda kompetencija za profesiju vaspitača (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja, 2018). Navedeni dokumenti, ali i materijali nastali kroz projekat Ministarstva prosvete „Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje“ (podkomponenta „Unapređivanje inicijalnog obrazovanja vaspitača“) impliciraju da se u konceptualizaciji i realizaciji programa treba težiti razvijanju kompetencija (znanja, umenja i vrednosti) za profesionalno, odgovorno, etičko i kreativno delovanje, zasnovano na kritičkoj refleksiji u promenljivim kontekstima, usmereno na dobrobit deteta, kvalitet odnosa i zajedničko učešće, kao i kapaciteta za autentično razvijanje programa kroz saradnju sa svim učesnicima u praksi vrtića. Očekivanja u pogledu uloga i odgovornosti vaspitača ukazuju da program njihovog inicijalnog obrazovanja prvenstveno treba biti usmeren na: Razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičko-istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene; Emancipaciju i (lično i profesionalno) osnaživanje studenata; Razvijanje kapaciteta za definisanje i (kolaborativno) rešavanje problema; Razvijanje kapaciteta za građenje pravednih odnosa, kooperaciju i kolaboraciju. Ciljevi programa neodvojivi su od vrednosti na kojima se zasniva praksa obrazovanja vaspitača, pa se u radu paralelno ističu ključne vrednosti koje bi nastavnici trebalo da neguju u svom pristupu i odnosu sa i prema studentima. Osim univerzalnih humanističkih vrednosti, naglasak je na onima koje podrazumevaju promene metoda i načina rada, a samim tim i položaja studenata.

Iako su kvalitativnom analizom zvaničnih dokumenata, relevantnih izveštaja, teorijskih izvora i iskustava u praksi izdvojeni neki od najvažnijih ciljeva i vrednosti na kojima treba da se zasnivaju program i praksa inicijalnog obrazovanja vaspitača, namera nije stvaranje konačne liste, već podsticanje kritičkog preispitivanja i ukazivanje na moguće pravce unapređivanja programa i prakse. Uostalom, Bulou (Bullough, 2003: 21) ističe da ciljevi obrazovanja praktičara treba da budu fleksibilni, da su ishodi obrazovanja nepredvidivi, a najvažniji ishodi učenja zapravo „personalni, idiosinkratički i verovatno nemerljivi“. Zagovornici kritičke pedagogije, štaviše, zahtevaju neprestano preispitivanje polaznih ideala, svrhe i ciljeva obrazovanja, kao i vrednosti na kojima se zasniva obrazovanje.

Razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičko-istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene

Postmoderne perspektive pred vaspitača postavljaju sledeće zahteve: otvorenost za višeperspektivnost i različitost, posvećenost ravnopravnosti, pravednosti i pravičnosti, promovisanje informisane, participativne i kritičke demokratije, te iniciranje društvenih

promena (Bennett, 2008; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013; Moss, 2007; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Navedeno implicira da se u inicijalnom obrazovanju vaspitača treba težiti razvijanju društvene svesti i osetljivosti za različita društvena, politička, kulturna i etička pitanja i probleme, svesti o drugima, samosvesti i kritičkog mišljenja.

Razvijanje društvene svesti i kritičkog mišljenja je ključno zbog očekivanja od vaspitača da kritički preispituju društvene i kulturne faktore koji oblikuju praksu predškolskog vaspitanja, kao i njihove razvojne trendove (Osnove programa, 2019). Uostalom, demokratska praksa u zajednici predškolske ustanove podrazumeva negovanje kritičkog mišljenja i zauzimanje kritičkog stava prema onome što se predstavlja kao „vanvremensko, prirodno, neupitno“ (Moss, 2007: 18).

Važno je razvijati skeptičnost i svest studenata o sopstvenom shvatanju sveta, ideologijama i znanjima, te sposobnost za preispitivanje postojećih diskursa i odnosa moći (Romanowski & Nasser, 2012). Potrebno je podsticati ih da svesno promišljaju o pitanjima vezanim za znanje, moć i nejednakost (Rautins & Ibrahim, 2011), da ispituju nepravdu, tragaju za višestrukim perspektivama o socijalnim problemima i razvijaju konkretne strategije za unapređivanje zajednice (Hinchey, 2010).

Osim o značaju samospoznaje, razvijanja svesti o sebi, sopstvenim akcijama, verovanjima, vrednostima, stavovima i idejama, govori se i o značaju razvijanja svesti o sopstvenom društvenom položaju i o načinu na koji kultura oblikuje naš pogled na svet i utiče na interakcije, odnose i očekivanja od drugih (Ukpokodu, 2010). Ukazuje se i na značaj samorazumevanja, odnosno razumevanja sopstvene individualnosti ili identiteta (Korthagen & Verkuyl, 2007). Razvijanje samosvesti studenata (posebno svesti o sopstvenim slabostima i jakim stranama, brigama, prioritetima, tendencijama u ponašanju i obrascima ponašanja) neophodno je zbog očekivanja da vaspitači istražuju sopstvene profesionalne granice i mogućnosti (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a).

Za razvijanje osetljivosti za različita pitanja i probleme, svesti o drugima, samosvesti, refleksivnosti i kritičkog mišljenja, posebno samokritičnosti studenata, potrebno je podsticati kritičko preispitivanje i analiziranje iskustava i situacija u kojima su se našli tokom stručne prakse, uključujući sopstveno ponašanje, konstrukcije, emocije i očekivanja, kao i metakognitivno promišljanje o utiscima, zapažanjima, (samo)uvidima i (samo)spoznajama. To se može postići igrom uloga i vođenjem (samo)refleksivnih dnevnika.

Kompleksna, dinamična, nepredvidiva i neizvesna priroda prakse implicira nemogućnost formulisanja standardizovanih rešenja za različite izazove i probleme sa kojima

se vaspitači susreću. Zato je neophodno neprestano postavljanje pitanja, posvećenost preispitivanju (sopstvene) prakse i istraživanju različitih fenomena, te menjanje prakse u zavisnosti od potreba, uslova i okolnosti. Upravo zbog toga se od vaspitača očekuje istraživački, kritički i refleksivni pristup (sopstvenoj) praksi (Osnove programa, 2019; Pravilnik, 2018). To uključuje istraživanje (sopstvene) prakse i njeno kritičko preispitivanje u različitim okolnostima, problematizovanje dominantnih diskursa obrazovanja i traganje za alternativnim rešenjima (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014); razvijanje novih načina razmišljanja i razumevanja sopstvene prakse i kreiranje novih mogućnosti izlaženjem iz ustaljenih okvira onog što se već zna i radi (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a); otvorenost i spremnost za promene (Radulović, 2011). Navedeno implicira da je kod studenata ključno razvijati prvenstveno spremnost za istraživanje i (samo)kritičko preispitivanje, a zatim i kompetencije potrebne za: sprovođenje istraživanja, (samo)vrednovanje i kritičku (samo)refleksiju; za profesionalno delovanje u istraživačkoj zajednici i negovanje refleksivne prakse i kulture profesionalne zajednice učenja; za zajedničko delovanje u pravcu promena usmerenih na građenje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja kroz razvojne projekte, istraživanja i kritičke refleksije; za preuzimanje uloge kritičkog prijatelja, inicijatora različitih akcija i agensa promene; kao i za aktivan doprinos istraživačkoj zajednici u povezivanju i unapređivanju teorije i prakse.

Razvijanje kritičko-istraživačkog duha, refleksivnosti i spremnosti za istraživanje i isprobavanje novih ideja i pristupa, posebno je značajno zato što se od vaspitača očekuje (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a, 2022b; Osnove programa, 2019; Pavlović Breneselović, Krnjaja, Jovanović i Sjeničić, 2022): da budu upitani i maštoviti istraživači, koji istražuju mogućnosti, ideje i različite izvore saznanja kako bi podsticali i razvijali istraživanje sa decom; da se kao ko-istraživači upuštaju sa decom i odraslima u istraživanje, koristeći različite postupke za produbljivanje i proširivanje istraživanja; da usmeravaju istraživanje, ali i da se u istraživanju upuštaju u neizvesno; da podstiču i ohrabruju decu na istraživačko ponašanje i upuštanje u rizik istraživanja; da budu uzor deci kao istraživači, modelujući istraživački odnos u učenju, istraživački pristup sebi i svetu, otvorenost prema novom, spremnost na preuzimanje rizika i radost istraživanja i otkrivanja; da podstiču učenje kroz istraživanje i omogućavaju deci da razvijaju strategije istraživanja; da podstiču razvoj refleksivnosti i kritičkog mišljenja kod dece.

Rišert (Richert, 2003) kao imperativ navodi pružanje mogućnosti studentima da tokom obrazovanja razvijaju refleksivnost, kako bi u budućnosti umeli i težili da promišljaju o moralnim pitanjima vezanim za sopstvene akcije, da preispituju svrhu i posledice sopstvenih

akcija (što podrazumeva da preispituju zašto rade to što rade, šta i kako rade), zatim da preispituju ono što se dešava, što je poznato i izvesno u ustanovi ili vaspitno-obrazovnom procesu, ali i da promišljaju o tome šta bi moglo ili trebalo biti, kao i da delaju na moralno odgovoran način. Ovo stanovište implicira da studenti moraju razvijati proaktivnost, odnosno kapacitete potrebne za iniciranje promena, za preduzimanje inicijative i odlučnih akcija. Zato je važno kod njih razvijati kompetencije potrebne za profesionalno javno delovanje u promenljivom društveno-kulturno-političko-ekonomskom kontekstu, argumentovano ukazivanje na probleme u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, doprinos kreiranju obrazovne politike, promovisanje (pro)aktivizma, prava dece i porodica, predškolskog vaspitanja i obrazovanja i profesije vaspitača. Uostalom, pored proaktivnog odnosa u promociji i zaštiti profesije vaspitača, prava deteta i porodice, proaktivnog zastupanja interesa dece i porodica, od vaspitača se očekuje da pružaju podršku razvijanju detetovog proaktivnog odnosa prema životu i okruženju (Osnove programa, 2019; Pravilnik, 2018).

Istražujući kompleksnost odnosa sopstvo-drugi, Dirks (Dirkx, 2008), ukazuje da praktičari u obrazovanju moraju empatično ulaziti u te odnose bez osporavanja, poricanja ili odbijanja individualnosti drugih, ali i bez „gubljenja sebe“. To „zahteva duboki osećaj samosvesti, autentičnosti i integriteta, skup personalnih atributa koji se ogledaju u razvijanju samospoznaje“ (Dirkx, 2008: 65). Brandenburg (Brandenburg, 2008) govori o mnogobrojnim izazovima, frustracijama, ali i o osećanju zadovoljstva prilikom suočavanja sa predstavama o sebi, sopstvenom ponašanju i učenju, naglašavajući da nastavnici treba da rade na razvijanju jasne predstave o sebi i svom načinu rada, kako bi osnažili studente da čine isto. Osim toga, ukoliko nastavnici ne neguju socijalnu pravdu u ličnim odnosima sa studentima, ne mogu očekivati da oni u budućoj profesiji budu posvećeni socijalnoj pravdi (Hinchey, 2010).

Emancipacija i (lično i profesionalno) osnaživanje studenata

Stavljanje akcenta na odnos prema znanjima, umesto samih znanja (Radulović, 2011), značaj personalnog i profesionalnog osnaživanja studenata (Beck & Kosnik, 2006), implicira zahtev da se u obrazovanju teži emancipaciji studenata, razvijanju samostalnosti, samopouzdanja, samouverenosti i kapaciteta potrebnih za: autonomno rasuđivanje i odlučivanje o pravcu (strategijama) svog delovanja u susretu sa različitim izazovima, dilemama, problemima i zahtevima, te za suočavanje sa nesigurnošću i neizvesnošću u kompleksnoj, dinamičnoj, promenljivoj, nepredvidljivoj i kontekstualno oblikovanoj praksi vaspitanja i obrazovanja. Uostalom, predstavnici kritičke pedagogije posebno se zalažu za

usmerenost obrazovanja na osnaživanje, emancipaciju, samoaktualizaciju i samopotvrđivanje svakog pojedinca, razvijanje samopouzdanja, autonomije i odgovornosti (Freire, 2005).

Specifičan kontekst svakog vrtića implicira uticaj kontekstualnih faktora na delovanje vaspitača, posebno u pogledu razvijanja programa (zajedno sa decom, kolegama, roditeljima i učesnicima iz lokalne zajednice), što podrazumeva profesionalnu autonomiju i odgovornost. Upravo zbog toga je važno i lično i profesionalno osnaživanje studenata. Studenti se personalno i profesionalno osnažuju ukoliko im program obrazovanja omogućava ispitivanje sopstva, konteksta i odnosa (Beck & Kosnik, 2006).

Rišert (Richert, 2003) navodi da program obrazovanja praktičara treba obuhvatati učenje o neizvesnosti prakse, da praktičari tokom inicijalnog obrazovanja moraju naučiti da prihvataju promene i neizvesnost, iskreno se suočavaju sa onim što ne znaju, koriste ono što znaju u službi onoga što ne znaju i tragaju za onim što treba da znaju. Dalberg i saradnici (Dahlberg et al., 1999: 79) se oslanjaju na Fromme (Fromm, 1942) misli o »pozitivnoj slobodi« (nasuprot »kompulzivnoj potrazi za sigurnošću«), koja predstavlja slobodu spontanog delanja i samostalnog razmišljanja i ne isključuje »racionalnu sumnju«, pa u tom kontekstu ističu da osobe koje doživljavaju pozitivnu slobodu prihvataju nesigurnost i neizvesnost, osećaju slobodu da »ne znaju« i da pitaju, ne težeći konačnim zaključcima i zastupanju nepromenljivih stavova. Ukazujući da neizvesnost vaspitno-obrazovne prakse povlači za sobom moralno odlučivanje kao sastavni deo profesije praktičara, Rišert (Richert, 2003: 79) navodi da studenti tokom svog obrazovanja moraju naučiti kako da prepoznaju moralne komponente svog rada, ispitujući svrhu i posledice svojih akcija, kako da se nose sa neizvesnošću, kako da rešavaju moralne dileme i preduzimaju moralne akcije, da bi se pripremili za „svesrdno angažovanje u susretu sa izazovima“. Korthagen (Korthagen, 2001) ukazuje na problem vezan za prirodne emocionalne reakcije prilikom suočavanja sa opasnošću od gubitka izvesnosti, predvidljivosti i stabilnosti, a to je da osećaj straha može vrlo negativno uticati na bilo koje racionalne namere i dovesti do povratka na stare obrasce ponašanja pod uticajem sopstvenog iskustva u obrazovanju. Stoga, on smatra da je u obrazovanju praktičara potrebno uzeti u obzir afektivnu dimenziju, jer delanje nije zasnovano isključivo na logičkim i racionalnim analizama (Korthagen, 2001).

Navedena shvatanja impliciraju da program obrazovanja vaspitača treba da bude usmeren na razvijanje autentičnog ličnog i profesionalnog identiteta, kao i svesti studenata o sopstvenim vrednostima, kapacitetima i potencijalima. Time se može doprineti razvijanju osećaja osnaženosti, kao i spremnosti za preuzimanje odgovornosti koju za sobom nosi profesija vaspitača, za donošenje informisanih odluka, odupiranje iskušenjima ili pritiscima da

konformistički prihvataju očekivanja drugih, nametnute diskurse, stereotipna „rešenja“ i autoritarizam, te za preuzimanje rizika i iniciranje promena u sopstvenoj praksi, ali i društvu. To se, pre svega, može postići sagledavanjem studenata kao kompetentnih učesnika i ko-kreatora programa sopstvenog obrazovanja. Iz navedenog sledi i važnost davanja glasa studentima, stvaranja prostora za slobodu izbora i samostalno odlučivanje uz preuzimanje odgovornosti, podržavanja njihovih inicijativa, a posebno ohrabrivanja njihovog aktivnog učešća u životu vrtića i uvažavanja njihovog doprinosa.

Razvijanje kapaciteta za definisanje i (kolaborativno) rešavanje problema

Jedan od ciljeva obrazovanja praktičara treba da bude razvijanje sposobnosti uočavanja i definisanja problema, kao i kapaciteta za njihovo rešavanje u konkretnom kontekstu (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000). Donald Šon (Schön, 2016), govoreći o refleksivnoj profesionalnoj praksi, ističe da najveći izazov leži u definisanju problema. On naglašava da program obrazovanja praktičara i polazište za istraživanje treba da budu realni problemi ili dileme, odnosno da su vezani za realne okolnosti u lokalnim ustanovama, ali i definisani (konstruisani) tako da dovode u pitanje postojeći sistem i strukturu ustanove (Schön, 2016). Rajović i Radulović (2007: 418) ističu značaj razvijanja umeća odlučivanja o tome šta je potrebno raditi u određenoj situaciji i umeća delovanja u skladu sa odlukom, govoreći o razvijanju akcionih znanja „koja podrazumevaju kapacitete za otkrivanje, razumevanje i rešavanje problema“. Mihalski i Šehter (Michalsky & Schechter, 2013) oslanjajući se na Džuijeve tvrdnje (Dewey, 1909, 1933: 61) da razmišljanje o problemima stvara prostor za nova znanja, zato što se u procesu refleksije (koja proizilazi iz stanja sumnje, zbunjenosti ili nesigurnosti prilikom rešavanja poteškoća) dolazi do relevantnih informacija koje pokreću nova pitanja, pa stoga zaključuju da neprijatni i neželjeni događaji mogu biti „produktivan okidač“ za refleksiju nakon akcije i razmatranje pretpostavki. Ovakvo stanovište implicira da problemi i problematične situacije koje su studenti iskusili tokom stručne prakse treba da budu polazište za promišljanje, istraživanje i učenje. Govoreći o pristupu obrazovanju baziranom na postavljanju i istraživanju problema, Freire (Freire, 2005) naglašava da nastavnik treba da koristi iskustva i perspektive studenata kao polaznu tačku u kritičnom dijalogu. Kar (Carr, 2008) ističe da studenti treba da prihvate činjenicu da niko ne zna sve i da se uvek može učiti, kao i da treba da budu otvoreni za nove načine razmišljanja o starim problemima.

Lohran (Loughran, 2007) detaljno opisuje značaj učenja o kompleksnoj prirodi prakse, ukazujući da nastavnici i studenti zajedno treba da rade na prepoznavanju i istraživanju onog što je problematično u praksi, te na razmatranju načina pristupanja i reagovanja u takvim

situacijama. On, međutim, upozorava na opasnost da „zbrka“ i „nedostatak jasnog puta“ mogu proizvesti težnju ka jednostavnijim rešenjima, kako bi se stvorio osećaj kontrole u susretu sa neizvesnim situacijama u praksi (Loughran, 2007: 2). Ukazujući da se studenti neprestano suočavaju sa borbama, teškoćama i dilemama koje utiču na njihovo razumevanje prirode prakse, a ono zavisi od njihovih predašnjih obrazovnih iskustava i učenja o praksi, Lohran (Loughran, 2007) sugeriše da u obrazovanju praktičara treba razvijati međusobno poverenje i to kroz otvoreno ispitivanje dilema, tenzija, problema i briga vezanih za kompleksnu prirodu prakse.

Navedena shvatanja impliciraju da u inicijalnom obrazovanju vaspitača treba težiti razvijanju kompetencija potrebnih za: identifikovanje i definisanje problema vezanih za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, ali i izvora (uzroka, korena) problema; kritičko analiziranje odnosa (uzročno-posledičnih veza) između različitih problema i okolnosti u kojima se problemi javljaju; suočavanje sa izazovima i problemima; istraživanje i preispitivanje mogućih rešenja, rasuđivanje o (alternativnim) strategijama delovanja i konstruktivno (kolaborativno) rešavanje problema, uz kreativno primenjivanje znanja i umenja i korišćenje resursa predškolske ustanove, ali i drugih relevantnih ustanova i institucija u okruženju; učenje kroz rešavanje problema i kritičko, refleksivno, metakognitivno promišljanje. Preduslov za razvijanje navedenih kompetencija je jačanje sledećih kapaciteta studenata: divergentnog mišljenja, kreativnosti, inventivnosti, inovativnosti, pronicljivosti, domišljatosti, snalažljivosti, fleksibilnosti, inicijativnosti, spremnosti za preuzimanje rizika i isprobavanje ideja, kao i istrajnosti.

Da bi se navedene kompetencije i kapaciteti studenata razvijali, potrebno je podsticati kritičku refleksiju iz različitih perspektiva o izazovima i problemima sa kojima se susreću tokom stručne prakse, okolnostima u kojima se javljaju, načinima doživljavanja (izvora, uzroka, korena) problema i reagovanja na izazove i probleme, mogućnostima (strategijama) za njihovo prevazilaženje i (potencijalnim) posledicama različitih rešenja u specifičnim kontekstima.

Razvijanje navedenih kompetencija studenata je posebno važno jer se od vaspitača očekuje (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a, 2022b; Osnove programa, 2019; Pavlović Breneselović i sar., 2022; Pravilnik, 2018): da argumentovano ukazuju na probleme u praksi i pokreću akcije; da rešavaju različite izazove na osnovu refleksivnog preispitivanja teorije i prakse u odnosu na specifični kontekst; da razlike u mišljenju i probleme u praksi koriste kao prilike za učenje; da osnažuju decu za suočavanje sa problemima i izazovima, da ih podržavaju da (zajedno) traže različite (alternativne) načine rešavanja problema i omogućavaju im da

razvijaju različite strategije rešavanja problema, da podržavaju njihove originalne pristupe u rešavanju problema, da im pružaju podršku da budu istrajna u rešavanju problema i razvijaju sposobnost konstruktivnog pristupa problemima.

Razvijanje kapaciteta za građenje pravednih odnosa, kooperaciju i kolaboraciju

Zagovornici pedagogije odnosa (Dinneen, 2008; Oates et al., 2008; Papatheodorou & Moyles, 2008) ističu da studenti moraju razumeti kompleksnu prirodu odnosa, te razvijati osetljivost za odnose, sposobnost slušanja i veštine potrebne za uspostavljanje efikasnih, pravednih i toplih odnosa sa decom, porodicama i kolegama. Posebno je značajno da studenti nauče da slušaju i vode dijalog, na šta ukazuju brojni autori u različitim kontekstima: Freire (Freire, 1998: 104), kada govori o neophodnosti da praktičari nauče da „govore slušajući“ i budu tolerantni i otvoreni za drugačija mišljenja; Rinaldi (Rinaldi, 2021), kada govori o pedagogiji slušanja, kao pristupu zasnovanom na slušanju, otvorenosti (za različitosti i promene) i senzitivnosti; Papateodoru (Papatheodorou, 2008), kada govori o pedagogiji slušanja, odnosno predusretljivosti i responzivnosti za potrebe dece; Pavlović Breneselović (2010), kada govori o značaju aktivnog slušanja, vođenja diskusije i dijaloga. Ukazujući na značaj razvijanja veština potrebnih za savesno slušanje i dijalog, Kar (Carr, 2008) naglašava važnost otvorenosti za različite načine razmišljanja, prihvatanja različitih doživljaja i sposobnosti kritičke analize različitih gledišta. To je ključno zbog činjenice da komunikacija može pružiti uslove i za razumevanje i za nerazumevanje, zbog čega se ističe potreba razumevanja višestrukih perspektiva, a posebno onog što je neizrečeno (Brandenburg, 2008). Smits i saradnici (Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008: 74) naglašavaju da u obrazovanju praktičara treba težiti razvijanju »sposobnog« ljudskog bića, odnosno razvijanju kapaciteta da se „sluša, govori, vidi i oseća sa pažnjom i uverenjem“.

Od senzitivnih, taktičnih praktičara očekuje se da imaju razvijenu sposobnost da prepoznaju motive i uzroke određenog ponašanja dece, te da osete šta je adekvatno, prikladno i ispravno uraditi u zavisnosti od dečje individualne prirode, ali i okolnosti (van Manen, 2016). Zato je važno težiti podsticanju studenata da promišljaju o tome šta deca poručuju u različitim situacijama tokom stručne prakse i na koji način i deca i oni sami doživljavaju međusobne odnose, interakciju i (ne)verbalnu komunikaciju.

Zbog potrebe da vaspitači uviđaju sopstvenu ulogu u emocionalnom i socijalnom ponašanju dece, u celokupnoj atmosferi i odnosima koji se grade u vrtićkoj zajednici, kod studenata je potrebno razvijati svest o različitim dimenzijama (kvaliteta) odnosa, izazovima vezanim za odnose i implikacijama sopstvenog ponašanja na odnose. Da bi prihvatili ulogu

refleksivnih, demokratski i samokritički nastrojenih praktičara koji neprestano postavljaju sebi pitanje o tome kako i da li njihove akcije doprinose građenju atmosfere poštovanja, ravnopravnosti i pravednosti (Zeichner & Liston, 1996), potrebno je pomoći studentima da razumeju kompleksnost odnosa znanja, moći i akcije, te ih podsticati da kritički promišljaju iz različitih perspektiva o svojim postupcima i reakcijama tokom stručne prakse, njihovim moralnim i etičkim osnovama i (ne)nameravanim posledicama (efektima). Ovo je posebno značajno jer se od vaspitača očekuje promišljanje o svojim i dečjim akcijama i kritičko preispitivanje vlastitih očekivanja, pitanja pravednosti, kontrole i moći u odnosu sa decom (Osnove programa, 2019). Ukoliko se oslonimo na misli Pavlović Breneselović (2012), potrebno je omogućiti studentima da razvijaju odgovornost za stavljanje svoje moći u funkciju osnaživanja deteta i njegovih individualnih kapaciteta, kako ne bi težili kontrolisanju dečjeg ponašanja i odlučivanju umesto deteta, već prihvatili stav da se kroz dijalog, kolaboraciju, solidarnost, zajedničko odlučivanje i kolektivnu akciju treba težiti jačanju (unutrašnje) moći deteta.

Međusobna uslovljenost ličnih karakteristika, ponašanja i odnosa vaspitača sa decom, te značaj kako kognitivnih, tako i etičkih i afektivnih, racionalnih i intuitivnih aspekata delovanja vaspitača, impliciraju potrebu za podsticanjem studenata da kritički preispituju: lične osobine, sklonosti i tendencije u ponašanju; sopstveni pristup deci i odnos sa decom tokom stručne prakse, ali i percepcije, pretpostavke, uverenja, stavove, očekivanja, namere, težnje i ciljeve koji su u osnovi njihovih postupaka. Da bi studenti bolje razumeli etičke dimenzije i posledice sopstvenih postupaka, ali i ulogu i odgovornost vaspitača u građenju odnosa, te razvijali osetljivost za odnose, veoma je važno podsticati metakognitivno promišljanje o načinu manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (ne)verbalnoj komunikaciji, kao i o načinu na koji određene (implicitne) sklonosti i tendencije u ponašanju podupiru i ograničavaju građenje odnosa (Stamenković, 2023).

Profesionalna odgovornost praktičara podrazumeva upravljanje emocijama (Levine Brown, 2011), a pored emocionalnog senzibiliteta, podrazumeva se i aktivni emocionalni trud, odnosno svestan rad na sebi kako bi se doveli u stanje da zaista doživljavaju ona osećanja koja su neophodna da bi svoj posao dobro radili (Hargreaves, 1998), što implicira da je kod studenata potrebno razvijati i veštine samokontrole.

Razvijanje otvorenosti za višeperspektivnost, senzitivnosti za odnose i responzivnosti, veštine slušanja, dijaloga i samokontrole, posebno je značajno zbog sledećih očekivanja od vaspitača (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a; Osnove programa, 2019; Pavlović Breneselović i sar., 2022; Pravilnik, 2018):

1. U odnosu sa decom: da ih pažljivo sluša i bude osetljiv na ono što (ne)verbalno poručuju, odnosno da bude osetljiv u interpretaciji njihovih potreba i želja i adekvatno tumači njihova osećanja, mišljenja i namere; da uzima u obzir njihovu perspektivu, uvažava njihova prava, potrebe i različitosti i da se odnosi prema svakom detetu kao vrednom i jedinstvenom ljudskom biću; da sa decom gradi i neguje odnose uzajamnog poštovanja, uvažavanja i razumevanja, bliskosti, pripadanja, prihvatanja, poverenja, saradnje, odgovornosti, zajedništva i brige o drugima; da modeluje poželjno socijalno ponašanje, odnos uvažavanja, razumevanja i saradnje; da pruža deci pomoć da prepoznaju šta je pravično a šta ne, da ih podstiče da sarađuju i pružaju jedni drugima podršku; da im pruža podršku u razvijanju empatičnosti, potencijala za solidarnost i aktivizam, kapaciteta da se nose sa konfliktima, sposobnosti uspešne socijalne komunikacije i kooperativnosti; da doprinosi razvoju njihove samokontrole.

2. U odnosu sa odraslima: da sarađuje sa roditeljima i članovima porodice, da kroz stalnu otvorenu komunikaciju i dijalog sa njima gradi partnerski odnos zasnovan na poverenju, međusobnom razumevanju i uvažavanju; da sa kolegama razvija odnos zasnovan na poverenju, uvažavanju, razmeni, uzajamnoj podršci i zajedništvu, da sarađuje sa njima radi razmene iskustava, zajedničkog učenja i istraživanja usmerenog na građenje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Da bi se studenti vodili određenim vrednostima u svojoj budućoj profesiji, tokom sopstvenog obrazovanja moraju iskusiti i uvideti njihov značaj u građenju odnosa i zajednice učenja. To implicira da nastavnici treba da neguju te vrednosti u odnosima sa studentima, a među njima se kao ključne izdvajaju sledeće: uzajamno poštovanje, uvažavanje i razumevanje, uvažavanje različitih perspektiva, pravednost, zajedništvo, kooperativnost, fleksibilnost, deljena odgovornost, poverenje, iskrenost i saosećajnost.

Umesto zaključka

Iako je kroz projekat Ministarstva prosvete rađeno na usklađivanju programa inicijalnog obrazovanja vaspitača u Srbiji sa Standardima kompetencija (2018) i Osnovama programa (2019), ipak se (na osnovu onoga što se moglo čuti prilikom održavanja okruglih stolova i savetovanja, ali i pročitati u izveštajima vezanim za dosadašnje promene) može zaključiti da smo tek na početku neophodnih promena. Pre svega je potrebno kontinuirano kritičko preispitivanje sledećih elemenata: na nivou studijskih programa - definisane svrhe i postavljenih ciljeva, očekivanih kompetencija diplomiranih studenata i ishoda učenja; na nivou svih obaveznih i izbornih predmeta - ciljeva i očekivanih ishoda predmeta, ali i metoda nastave; na nivou stručne prakse - ciljeva i očekivanih ishoda prakse, koncipiranih zadataka za praksu i

načina realizacije prakse. Posebnu pažnju treba posvetiti kontinuiranom kritičkom preispitivanju međusobnog odnosa navedenih elemenata, kao i načina integracije iskustava sa prakse u nastavu, te na osnovu toga neprestano raditi na promenama usmerenim na građenje kvaliteta studijskih programa. Posebna opreznost je potrebna u razmatranju onoga što „stoji na papiru“ i onoga što se zaista dešava u realnosti. Naime, ostaje otvoreno pitanje koliko su zapravo metode i način rada, pristupi i konkretni postupci nastavnika zaista usklađeni sa onim što piše u izveštajima i u materijalima za akreditaciju studijskih programa. Upravo zbog toga ovaj rad poziva na kritičko promišljanje i preispitivanje, vođeno sledećim pitanjima: gde smo trenutno i čemu i na koji način težimo, kakve vaspitače obrazujemo i za kakvu praksu ih pripremamo, imamo li uvek u vidu dobrobit deteta?

GOALS AND VALUES IN THE CONCEPTUALIZATION AND IMPLEMENTATION OF THE INITIAL PRESCHOOL TEACHER EDUCATION PROGRAMS

Abstract

This paper discusses the key goals and values that are to underpin the program and practice of the initial preschool teacher education. The starting points are requirements related to the complex, contextually shaped nature of early childhood education and care practice, as well as the expectations of preschool teachers, as reflexive practitioners and researchers of their own practice. A qualitative analysis of official documents, relevant reports, theoretical sources, and experiences in practice related to both preschool teacher education and profession, implies the need to focus on emancipating and empowering students to cope with uncertainty and challenges, while developing social awareness, self-awareness, reflexivity, a critical and research-oriented mindset, proactivity, and openness to change, as well as capacities for building equitable relationships, cooperation, and collaboration. Achieving these goals requires continuous reflection on the values underpinning preschool teacher education practice, and consequently on the teachers' methods, teaching approaches, attitudes towards students, the nature of teacher-student relationships, as well as the students' position in the educational process. The paper calls for a critical re-examination of existing initial preschool teacher education programs, with the aim of improving and harmonizing them with the contemporary requirements of the profession.

Keywords: preschool teacher competencies, student empowerment, reflexivity, critical and research-based approach, quality of relationships

Literatura

- Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. Albany: State University of New York Press.
- Bennett, J. (2008). Benchmarks for early childhood services in OECD Countries. *Innocenti Working Paper* (2008-02). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy: Self-Study of a Teacher Educator's Practice*. Springer.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: Tematic Network on Teacher Education in Europe.
- Bullough, R. V. (2003). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 13-31). Taylor & Francis.
- Carr, P. R. (2008). „But What Can I Do?“ Fifteen Things Education Students Can Do to Transform Themselves In/Through/With Education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1 (2), 81-97.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dinneen, F. (2008). Does relationship training for caregivers enhance young children's learning and language? In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 169-184). Taylor & Francis.
- Dirkx, J. M. (2008). Care of the Self: Mythopoetic Dimensions of Professional Preparation and Development. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 65 - 81). Springer Science + Business Media B.V.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom - Ethics, Democracy, And Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of The Oppressed*. New York: Continuum.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14 (8), 835-854.
- Hinchey, P. H. (2010). Expanding Critical Communities of Practice: CESJ as Exemplar. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 151-162.

- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, United States.
- Korthagen, F. A. J & Verkuyl, H. S. (2007). Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 106-123). Taylor & Francis.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective. In M. Despotović & E. Hebib (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 13-29). Belgrade: Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022a). *Priručnik za dokumentovanje: pedagoška dokumentacija i dokumentovanje u Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: MPNTR.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022b). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom: integrisani pristup učenju kroz teme/projekte u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: MPNTR.
- Levine Brown, E. (2011). *Emotion matters: exploring the emotional labor of teaching* [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh].
- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 1-15). Taylor & Francis.
- Michalsky, T. & Schechter, C. (2013). Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 60-73.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the Nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper 43. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.
- Oates, R., Sanders, A., Hey, C., White, J., Wood, V. & Yates, E. (2008). Making a little difference for early childhood studies students. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 185-195). Taylor & Francis.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta* (2019). Beograd: Prosvetni pregled.

- Papatheodorou, T. (2008). Exploring relational pedagogy. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 3-17). Taylor & Francis.
- Papatheodorou, T. & Moyles, J. (2008). Introduction (to Part I, Part II and Part III). In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 20-22; 78-80; 154-156). Taylor & Francis.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, 65 (2), 236-246.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal. (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofski fakultet Beograd.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212-225.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović, M. i Sjeničić, G. (2022). *Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece: razvijanje realnog programa u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: MPNTR.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja*. (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 16/2018.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rajović V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-434.
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-Awakeness: Toward a Critical Pedagogy of Imagination, Humanism, Agency, and Becoming. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 24-36.
- Richert, A. E. (2003). Teaching Teachers for the Challenge of Change. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 73-94). Taylor & Francis.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2nd ed.). London: Routledge.
- Romanowski, M. H. & Nasser, R. (2012). Critical Thinking and Qatar's Education for a New Era: Negotiating Possibilities. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4 (1), 118-134.

- Schön, D. (2016). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Smits, H., Towers, J., Panayotidis E. L. & Lund, D. E. (2008). Provoking and Being Provoked by Embodied Qualities of Learning: Listening, Speaking, Seeing, and Feeling (Through) Inquiry in Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6 (2), 43-81.
- Stamenković, I. (2023). Kritičko promišljanje o prirodi i kvalitetu odnosa vaspitača i dece. U S. Zuković (Ur.), *Međunarodna naučna konferencija Pedagogija – juče, danas, sutra*, Zbornik radova (str. 211-218). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ukpokodu, O. N. (2010). Engagement and Social Justice and Institutional Change: Promises and Paradoxes. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 104-126.
- van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London: Routledge.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Tatjana Novović¹

Filozofski fakultet u Nikšiću

Univerzitet Crne Gore

Primljen: 19. 5. 2025.

Prihvaćen: 25. 07. 2025.

UDC: 316.356.2-055.52(497.16)

DOI:10.19090/ps.2025.2.208-228

Originalni naučni rad

DIMENZIJE RODITELJSTVA U SAVREMENOM CRNOGORSKOM KONTEKSTU

Apstrakt

Tema roditeljstva je svevremena i veoma kompleksna, aktuelna i podložna različitim naučno-teorijskim i empirijskim analizama. Tema našeg istraživanja bila je usmjerena na propitivanje mišljenja roditelja djece predškolskog uzrasta, putem online upitnika i sagledavanje njihove samo/procjene dominantnog vaspitnog stila u današnjoj crnogorskoj porodici. Takođe, propitali smo njihovu percepciju najboljeg dječjeg interesa, kao i vaspitnih postupaka koji, po njihovoj procjeni, najefikasnije vode dječjoj dobrobiti. Uzorak je činilo 159 ispitanika iz sve tri crnogorske regije. Istraživački rezultati pokazuju da prema samoocjeni roditelja, preovladavaju demokratski (autoritativni), a potom autoritarni vaspitni stil u crnogorskoj obitelji. U izboru vaspitnih ciljeva, takođe, uočavamo dva različito određena složaja odgovora, dok jedni teže modelovanju autonomnog djeteta, s izgrađenim osjećajem vlastite vrijednosti, drugi prednost daju poželjnom, "uzornom", pa i instrumentalizovanom ponašanju, iz vizure etabliranih društvenih diskursa i prevalencije poznatih socijalno poželjnih normi. Rezultati pokazuju da prema percepcijama roditelja dominira autoritativno roditeljstvo, dok u viziji dobrobiti za dijete preovlađuje vizija socijalno poželjnog dobro "adaptiranog" djeteta.

Ključne riječi: dobrobit djeteta; porodica; roditelji; vaspitni stil

Uvod

Porodica u svom svecivilizacijskom hodu i fluidnom hronotopskom perpetuiranju jedinstvenih relacija, "živi" u vrlo različito strukturisanim kontekstualnim prilikama. Fenomenološki, izvan posebnih modaliteta, horizontalno i transgeneracijski, ona predstavlja dominantno ključni agens i bazičnu sredinu u kojoj individua sazrijeva, kultiviše svoje potencijale

¹ tatjanan@ucg.ac.me

i uspostavlja manje ili više plodonosne interakcije. U savremenim kontekstualnim okolnostima, porodica kao složeni sistem, "otvoren za interpretaciju i varijabilan od društva do društva i između individua" (Larrabee & Kim, 2010: 354), prirodno zrcali različitim strukturnim odnosima, dinamikom i relacijama između njenih učesnika, mijenjajući se s vremenom i ukupnim društvenim i mikrogibanjima (Novović i Popović, 2017). Pedagoške dimenzije našeg istraživačkog interesovanja usmjerene su na vaspitne strategije roditeljavanja u periodu ranog razvoja djeteta. U prezentnom društvenom kontekstu, svjedočimo transformisanju porodičnih modaliteta unutar različitih, sveopštih promjenama dimenzioniranih interpersonalnih i intrapersonalnih odnosa. Vaspitni izazovi su sjevremeno prisutni u svim kontekstualno-hronološkim etapama razvoja porodice i ostalih nužno participirajućih sistemski "ugnježdenih struktura" (Bronfenbrenner, 1992). Predmet našeg istraživanja jeste preispitivanje mišljenja roditelja o dominantnim vaspitnim stilovima u crnogorskim porodicama i načina percipiranja najboljeg interesa djeteta u postojećim društvenim prilikama.

U radu ćemo se posebno fokusirati na aspekte roditeljskih vaspitnih stilova i njima imanentnih postupaka u crnogorskoj porodici, sa djecom predškolskog uzrasta, prema samo(pr)ocjenama roditelja, kao ispitanika.

Roditeljski vaspitni stilovi

O vaspitnim stilovima u literaturi, uz relevantna teorijska utemeljenja i polazišta, nalazimo različita obrazloženja i klasifikacije. Porodica kao fluidno konstituisani sistem prirodno prolazi kroz dugu i izazovnu trajektoriju, pa su i zahtjevi u pogledu vaspitne djelatnosti determinisani razvojnomo etapom ove primarne zajednice kao bazičnog zaleđa individue (Dragišić Labaš, 2014). Pored ličnih, genetskih, kulturološko-sistemskih faktora, na ponašanje i razvoj dječjih potencijala utiču nužno vaspitni postupci roditelja u ranorazvojnim fazama djeteta (Koestner et al., 1990). Matejević (2007) definiše vaspitni stil kao relativno dosledan način ponašanja i djelovanja roditelja kojim dimenzioniraju transakcije sa djetetom. Za razvoj prosocijalne orijentacije kod djece, suportivna je porodična sredina, u kojoj se uvažavaju dječje raznorodne i višeslojne potrebe, od primarnih do lično-prokreativnih i svaka individua se ohrabruje da projektuje širok dijapazon emocija, razvijajući vlastitu senzitivnost i moguću responzivnost (Barnett et al., 1996). Ugledajući se na roditelje, djeca filtriraju kroz svoju ličnu percepciju određene vaspitne poruke i postupno internalizuju vlastiti vrijednosni sistem (Opačić i sar., 1995). Dajana Baumrind (1966) ističe da je roditeljski vaspitni stil moguće opisati kombinovanjem dvije ključne dimenzije: afektivne, koja implicira nivo roditeljske topline i, sa druge strane, nivoa kontrole, koji implicira ponašajne varijacije između polova popustljivosti i ograničavajuće-restriktivnog vaspitanja (Matejević, 2007). Kombinovanjem pomenutih dimenzija dobijaju se četiri vaspitna stila: toplo-popustljiv,

hladno-popustljiv, toplo-ograničavajući i hladno-ograničavajući pristup (Pavićević, 2016). Baumrindova (1966) razmatrajući različite sklopove ponašajnih postupaka roditelja izdvaja tri dominantna vaspitna stila: autoritarni, autoritativni (demokratski) i permisivni. Roditelji koji u svoje vaspitno ponašanje uključuju visoko naglašenu kontrolu, restriktivno i naredbodavno-subordinirajuće postupke, očekujući bespogovornu poslušnost djece, razvijaju autoritarni stil ponašanja. U takvom ambijentu, redukovanje prava na izbor, inicijativu, odlučivanje, može ishoditi infatilizovanjem i depersonalizovanjem ukupnih i individualno-personalnih potencijala djece (Todorović, 2005). Obično, ovaj tip roditeljavanja imanentan je patricentričnom ustrojstvu porodice (Dragišić Labaš, 2014). U porodici “autoritarne orijentacije” dominira psihološka kontrola, koja kod djeteta “utišava” autentične potrebe i pravo na izbor (Klarin i Đerđa, 2014). Roditelji sa autoritativnim (demokratskim) stilom u svom vaspitnom odnosu sa djecom imaju jasne i odmjereno-visoke zahtjeve, postavljaju određene granice i kontrolu, uz visok nivo emocionalne topline i podrške, izgrađujući odnos sa puno povjerenja i pozitivne uzajamnosti (Baumrind, 1966). Autori različitih studija istraživački utvrđuju da autoritativnost nije ni u jednoj situaciji imala štetne posledice po djecu (Steinberg et al., 1989; Adams & Ryan, 2000). Istraživački nalazi srodnih studija pokazuju da djeca, čije majke pretežno razvijaju autoritativni stil roditeljstva, izražavaju prosocijalno ponašanje (Guajardo, Snyder & Petersen, 2009; Yağmurlu et al., 2005; Altay & Güre, 2012). Gronlick i Pomerantz (2009) ističu da djeca, čiji roditelji pokazuju emocionalnu toplinu, podstiču autonomiju, pokazuju viši nivo kompetentnog i integrisanog ponašanja. Prema rezultatima brojnih istraživanja (Čudina Obradović i Obradović, 2006, Matejević i Todorović, 2012), djeca koja odrastaju u autoritativno ustrojenom porodičnom okruženju, kooperativnija su u odnosu sa vršnjacima i roditeljima, otvorenija, s jasnijom i realnijom slikom o sebi i visokim nivoom samoregusiranja i tolerancije na neuspjeh.

U pretjerano zaštitnički orjentisanoj roditeljskoj vaspitnoj sredini, djeca nemaju jasne granice, niti jasnije usaglašenu ponašajnu “magistralu”, što može ishoditi osjećanjem nesigurnosti, i fluidne predstave o sebi (Čudina Obradović i Obradović, 2006). F. Merije (2014) ističe da popustljivo ponašanje afirmiše infantilizam kao ponašajni stil djeteta, koji umnogome liči početnoj etapi u razvoju ličnosti – dječjoj infantilnosti, narcizmu, egocentrizmu (Tadić, Bodroški Spariosu, 2017). Jul (2021) baveći se izazovima u roditeljskom ponašanju posebno apostrofira pitanje *curling*-roditelja, koji se trude da kreiraju “minijaturni raj” u porodici, motreći na sve djetetove želje i emitujući implicitno nepovjerenje u djetetove snage. Maccoby i Martin (1983), razvijajući šire klasifikaciju vaspitnih stilova Baumrindove (1966), pomenutoj trijadi dodaju i indolentno-hladnopolupustljivi stil, koji se rjeđe pojavljuje, a riječ je o roditeljskom ponašanju koje je lišeno brige i pažnje za dijete i neophodne emotivne podrške (Opsenica-Kostić, 2012). Prema “mercedes-

modelu” Milivojevića, roditeljski stilovi zavise od nivoa i omjera tri nužno povezana aspekta: pohvale ili nagrade, kritike ili kazne i roditeljskih zahtjeva (Milivojević i sar., 2007).

Majčinstvo i očinstvo kao dimenzije roditeljstva

Dijadni odnos na relaciji *majka-dijete* dimenzioniran je posebnom prisnošću, emocijama i multipliciranim relacijama (Pickens & Pizur-Barnekow, 2009). Životni stil majke gradi se kroz kontinuiranu verbalnu i neverbalnu interakciju, zajedničke aktivnosti ili “saokupacije” (mothering co-occupations), koje su ugodne i višestruko produktivne (npr. dojenje, igra sa djetetom) (Olson & Esdaile, 2004). Kroz zajedničko bivanje i mnoštvene “saokupacije” i transakciju, dijete i majka grade poseban odnos i doživljavaju inter/intraindividualni razvoj (Hendelja i Bartolac, 2021). Van Doesumova i sar. (2005), u okviru poznatog transakcijskog modela apostrofiraju tri mehanizma transakcije: genetski, neurobiološki i ranu interakciju majke i djeteta (Kožljan, 2023: 37). U interkulturalnom, transgeneracijskom perpetuiranju porodičnih uloga i odnosa, majčinstvo se “kodira kao spektakl božanskog, matrijarhalnog porijekla/energije stvaranja, što simbiotički tvori majčinski kontinent” (Omeragić, 2021: 120). Etika brige za dijete i dobrobit zajednice bitno je obilježje majčinstva (Traustadottir, 1991). Različiti kulturološko-diskurzivni obrasci uokviruju u značajnoj mjeri i vaspitne stilove majki i očeva u prirodnoj međusobnoj povezanosti i uslovljenosti. Na doživljaj majčinstva i način otjelovljenja ove uloge, utiču brojni spoljni faktori, poput uslova života, konteksta, porodične strukture, te se “majčinske prakse” oblikuju “in situ” (Čudina-Obradović i Obradović, 2003). U patricentričnom društvu sa dominantno autoritarnim modelom roditeljstva, uloga oca je bila “pijadestalna”, dok je u egalitarnom porodičnom ustrojstvu, ovaj roditelj zauzimao prirodno koparticipativnu poziciju (Vrcelj, 2019). Uloga oca u porodici, u patricentričnim kulturama, neodvojiva od uloge muškarca u „postpatrijarhatu i s aktivnim kulturološko-antropološkim praksama” (Omeragić, 2021: 125), uslovljena različitim očekivanjima u kontekstu, tradicijskim i transgeneracijskim obrascima poželjnog roditeljevanja. Transformisanje porodičnog sistema kroz civilizacijski hronotop, nužno je uticalo na redizajniranje pozicija, uloga i relacija među učesnicima porodičnih ćelija i pojavu tzv. “departenalizacije”. Iako se u istraživanjima ulogi oca prilazi iz različitih uglova, poput percepcije vaspitnog stila ili komparisanja sa ulogom i roditeljskim uticajem majke (Todorović, 2004; Mihić, 2005; Grubor i sar., 2008), uglavnom se prepoznaje manje topao odnos sa djetetom, sa nižim udjelom prisnosti, pozitivne razmjene i povjerenja (Mihić, 2010). Michael Lamb (1975) je istakao da je do sredine ‘70-ih godina prošlog vijeka otac bio “zaboravljeni sudionik” u djetetovom razvoju i “biološka nužnost koja igra minornu ulogu u socijalnom i emocionalnom razvoju djeteta” (Lamb, 1975: 246). Stoga se može uočiti da se porodično vaspitanje, do 90-ih godina 20. vijeka poistovjećivalo sa majčinstvom, budući da su se i istraživanja sprovodila, uglavnom sa majkama

(Čudina-Obradović i Obradović, 2003). U različitim recentnim istraživanjima uloga oca se propitivala kroz binarni sistem „prisustvo-odsustvo”, pa se zapravo uočavaju češće efekti odsustva nego prisustva i uključenosti oca (Lečić Toševski i sar., 2001). Kao što majčinstvo predstavlja konstrukt satkan od različitih uloga i načina sprovođenja “roditeljskih praksi”, tako i očinstvo implicira raznovrsne postupke, uslovljene fluidnim okolnostima porodične uključenosti i društvene sub/kulture (Marsiglio et al., 2000). Autori, koji su se bavili proučavanjem porodičnih odnosa, apostrofiraju značajnu ulogu oca u vaspitanju djece ukazujući na činjenicu da odsustvo ove roditeljske “figure”, može ishoditi dječjim maladaptivnim postupcima (Dogra, Parkin, Frake & Gale, 2002). Berdica (2015) govori o novoj krizi očinstva u kontekstu savremenih okolnosti i češće razvedenih brakova, usled čega primat u roditeljstvu pripada majkama, dok se “očevi pomjeraju ka periferiji roditeljskih događanja” (Berdica, 2015: 16).

Kako odgajati dijete?

Vaspitni postupci su svakako uslovljeni kulturološkim specifičnim vrijednostima i prioritetima, pa u kolektivističkim miljeima dominira poslušnost i nekritičko uklapanje u socijalni poredak, dok u drugim, više individualističkim društvima, prednost se daje nezavisnosti, radoznalosti, ličnim ciljevima (Čudina-Obradović i Obradović, 2002). No, prirodno, djeca se oblikuju “u organiziranim i dinamičkim sustavima koji uključuju složene središnje i vanjske razine utjecaja” (Brajša-Žganec, 2014: 157).

Model roditeljske bihevioralne regulacije dječjeg ponašanja vodi ka socijalizaciji, usmjerenoj dominantno ka spoljnim pravilima i zadatim obrascima društveno prihvatljivih normi, te su „deca tretirana kao sirovi materijal procesa socijalizacije“ (Qvortrup, 1985: 132). Nadzor nad dječjim postupcima, posebno u periodu srednjeg djetinjstva, pozitivno utiče na prosocijalne odnose djece, no bihevioralna regulacija je i u korelaciji sa eksternalizovanim problemima u ponašanju kao što su agresivnost i delinkvencija (Klarin i Đerđa, 2014). Psihološka kontrola ograničava socijalne interakcije i iskustva djeteta, budući da roditelji u ovakvim porodičnim relacijama emituju manipulativno, pasivno agresivno ponašanje u svojim postupcima (Silk et al., 2003). Ukoliko roditelji odgajaju djecu ukazujući im *uvažavanje* i povjerenje, doprinose njihovoj punijoj individuaciji i građenju osjećaja lične autonomije (Smojver-Ažić, 1998). Iz osjećanja vlastite vrijednosti ukotvljenog u autonomno ponašanje i doživljaj *selfa*, proističe stabilan individualni identitet, koji se formira kroz proces osobađanja ili primarne separacije djeteta iz simbiotskog odnosa sa roditeljima i spoznaju vlastitih individualnih obilježja i granica (McClanahan & Holmbeck, 1992). Jul (2021), analizirajući vaspitne postupke roditelja i njihovu povezanost sa dječjim samopoštovanjem, rasvjetljava optimalnu ulogu roditelja kao “svjetionika”, umjesto “svemogućeg zaštitnika”, koji “stoji čvrsto na svom mestu i redovno odašilje signale,

prema kojima se djeca, koja vrludaju okolo, mogu orjentisati.” (Jul, 2021: 143). Naime, djeca prirodno teže učenju o svijetu oko sebe i samima sebi, uspostavljajući postepeno vlastite granice, kroz uvide, propitivanja, kao jedini “put u više” i vlastitu “nad-određenost” (Freire, 2002). Vaspitni postupci utemeljeni u pozitivnim samoocjenama roditelja rezultiraju socioemocionalnom stabilnošću, kognitivnom zrelošću i autonomijom u ponašanju djeteta (Belsky, 1984). Steinberg i saradnici (1994) su identifikovali stilove porodičnog roditeljstva usrednjujući vaspitne postupke majki i očeva, no ova strategija je pokazala ograničenja. Opisujući pozitivne i osobenosti savremene porodice, koja je rezistentna na izazove promjenljivog užeg i šireg društvenog konteksta Golombok (2000) podcrtava: prilagodljivost, jasne uloge i komunikaciju, podsticanje autonomije pojedinca i podsticanje moralnih i etičkih smjernica vaspitanja (Lozančić, 2012).

Metod

Cilj našeg istraživanja je ispitati koji vaspitni stil dominira u crnogorskim porodicama (autoritativni/demokratski, popustljivi, autoritarni i indolentno-indiferentni), te na koji način roditelji vide najbolju perspektivu odrastanja za njihovu djecu, koje probleme posebno prepoznaju u procesu ostvarivanja roditeljskih obaveza, kao i što predlažu/očekuju u svrhu poboljšanja aktuelnih porodičnih prilika. Nužno se nameću i sledeća istraživačka pitanja:

- Koji su vaspitni ciljevi roditelja, tj. koje osobine djeteta vide kao poželjne i dobrobitne u njihovom ponašanju (dječijem)?
- Na koji način te osobine djece podstiču: afirmisanjem spoljnih ponašajano-adaptivnih postupaka kod djece ili unutrašnjih snaga, koje vode punijem samoprepoznavanju, samoregulisano, internalizovanju vrijednosti?

U istraživačkom uzorku, od 159 respondenata (152 majke, 5 očeva i 2 staratelja djeteta), ispitanici su odgovarali na pitanja iz tematski strukturiranog upitnika. Psihometrijska svojstva instrumenta su evaluirana kroz deskriptivne pokazatelje (srednja vrijednost, standardna devijacija, minimum, maksimum, distribucija).

Anketnim istraživanjem krossekcionog tipa nastojali smo direktno prikupiti podatke o odabranoj tematici, od ispitanika koji su reprezentanti populacije roditelja djece predškolskog uzrasta u Crnoj Gori (Bešić, 2019, str. 129). Upitnik je napravljen u svrhu propitivanja odabrane tematike i za potrebe ovog istraživanja. Pitanja su po svom sadržaju organizovana u okviru 4 kategorije : (a) demografska pitanja, kojima dobijamo podatke o ulozi ispitanika u roditeljstvu (majka, otac, staratelj), regija u kojoj žive (sjeverna, centralna, južna); (b) otvorena pitanja, za koje su, prema dobijenim sadržajima odgovora, definisane uže teme i kategorije; (c) zatvorena pitanja sa ponuđenim opcijama; (d) pitanja u obliku intervalne skale, putem kojih smo ispitivali nivo zastupljenosti određenih vaspitnih stilova roditeljevanja.

Pitanja su bila usmjerena na propitivanje mišljenja ispitanika o najpoželjnijim vaspitnim postupcima roditeljavanja, uvjerenjima o adekvatnim mjerama regulisanja dječjeg ponašanja, preprekama na koje nailaze u socijalnom kontekstu, te očekivanjima za potporu roditeljima i porodici. Skale pokazuju zadovoljavajuću internu konzistentnost, a rezultati ukazuju na normalnu distribuciju za demokratski/autoritativni stil roditeljstva, što je važno za primjenu parametrijskih testova (npr. ANOVA). Validnost instrumenta može se posredno potvrditi kroz teorijsko utemeljenje i diferencijaciju stilova ponašanja u skladu sa relevantnom literaturom. Za potrebe analize razlika po regijama i drugim demografskim varijablama korišćena je jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA), uz Leveneov test homogenosti varijanse i post hoc Tukey testove gdje je bilo primjenjivo.

Istraživanje je sprovedeno putem *google upitnika* 2024. godine i distribuirano posredovanjem Udruženja *Roditelji* u Crnoj Gori. Prilikom distribuiranja upitnika u uvodnom dijelu su date precizne informacije i ispitanici su upoznati sa tematikom i ciljem istraživanja. Anketiranje je bilo na bazi dobrovoljnog izbora i anonimno.

Rezultati istraživanja

Primijenjeni statistički pokazatelji izvide se na *kategorijskim* i *neprekidnim* varijablama. Za dobijanje opisnih statističkih pokazatelja na kategorijskim varijablama upotrebljava se učestalost njihovih vrijednosti (frekvencije). U okviru kriterijskih varijabli navedene su uloge ispitanika, regije u Crnoj Gori, u kojima žive naši respondenti (Tabela 1), kao i nivo njihovog obrazovanja. U Crnoj Gori postoje 3 geografske regije: primorska (Herceg Novi, Kotor, Tivat, Budva, Bar, Ulcinj), centralna (Podgorica, Cetinje i Nikšić) i sjeverna (Andrejevica, Berane, Bijelo Polje, Kolašin, Mojkovac, Pljevlja, Plužine, Rožaje, Šavnik, Žabljak).

Tabela 1.

Regije u Crnoj Gori u kojima žive ispitanici

Valid	Frequency	Percent
PrimorskaCG	40	25.2
CentralnaCG	94	59.1
SjevernaCG	25	15.7
Total	159	100.0

Očekivano, najveći broj popunjenih upitnika nalazimo u centralnoj regiji (tabela 2), gdje je i najbrojnija populacija djece i roditelja u Crnoj Gori. U uzorku dominiraju visokoobrazovani roditelji (63.5%), dok su ostali (36,5%) sa završenom srednjom ili višom školom, a 62.9% njihove djece pohađa vrtić.

Vaspitni stil roditeljavanja u današnjoj crnogorskoj porodici

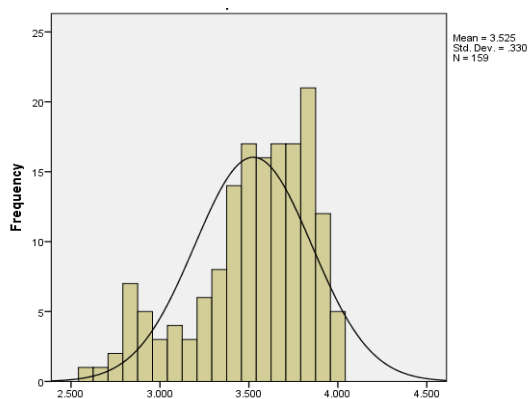
U okviru zadatka o determinantama roditeljskog stila, u upitniku je kreirana četvorostepena intervalna skala sa odgovarajućim kvalifikacionim opcijama, koje su grupisane po semantički srodnim obilježjima četiri, prethodno navedena modela vaspitanja djece (Tabela 2).

Tabela 2

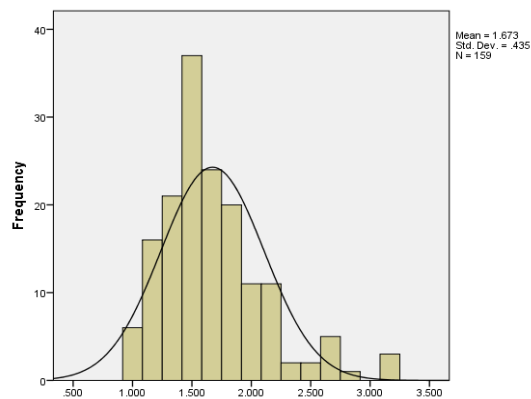
Roditeljski vaspitni stil

Valid	Demokratski stil	Indolentni stil	Popustljivi stil	Autoritarni stil
N	159	159	159	159
Missing	0	0	0	0
Mean	3.52463	1.67296	1.69811	2.21384
Median	3.58333	1.50000	1.75000	2.25000
Mode	3.833	1.500	1.250	2.000
Std. Deviation	.329561	.435295	.463950	.396620

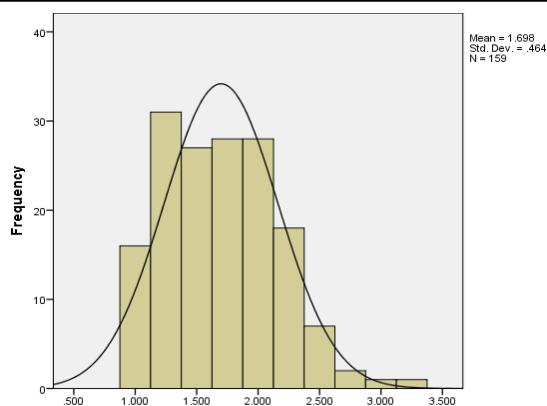
Demokratski (autoritativni) vaspitni stil ponašanja roditelja prema djeci, u četvorostepenoj skali, kreiranoj u okviru upitnika, dimenzioniran je putem odgovarajućih kvalifikacionih kategorija (nikada, rijetko, često, stalno), uz opcije: *jasne granice u postavljanju zahtjeva; uvažavanje djetetovog mišljenja i interesovanja; razumijevanje i dijeljenje problema; prihvatanje vlastitih grešaka; uključivanje djeteta u zajedničke obaveze, argumentovana kritika...*



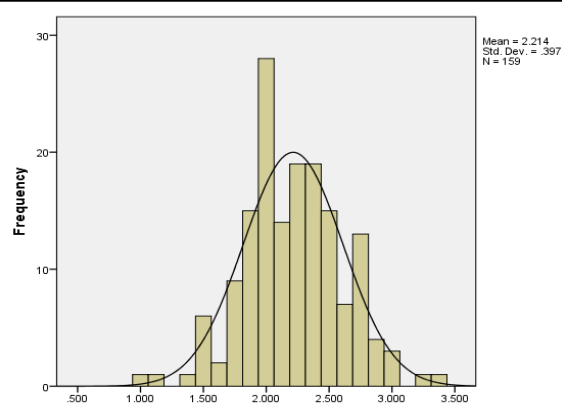
Grafikon 1
Demokratski stil



Grafikon 2
Indolentni stil



Grafikon 3
Popustljivi stil



Grafikon 4
Autoritarni stil

Zanimljivo je da nakon pomenutog, dominantno biranog, demokratskog/autoritativnog stila vaspitanja (tabela 2; graf 1), najfrekventnije izbore naših ispitanika/roditelja nalazimo u sasvim opozitnoj kategoriji kvalifikacionih odrednica autoritarnog stila, (Tabela 2; Grafikon 2), u kojem su pozicionirane tvrdnje: *djetetu postavljam granice u ponašanju bez uvažavanja njegovog/njenog mišljenja; važno mi je da dijete ide na sport, muziku, jezik i tu nema pogodbe; kad dijete pogriješi, kažnjavam ga ćutanjom; nekada uslovljavam dijete ako se ne drži pravila ponašanja; podstičem dijete da bude bolje od drugih; moja je poslednja uvijek.*

Popustljivo i indolentno ponašanje roditelja u odnosu sa djecom, prema dobijenim odgovorima naših ispitanika, zauzimaju znatno manje prostora u prikazanim distribucijama rezultata (tabela 2, graf 3 i 4). Iznenaduje znatno manji broj izbora opcija/odrednica popustljivog ponašanja roditelja, projektovanog kroz ponašajne manifestacije: *ispunjavam želje djeteta bez razmišljanja; popuštam pred dječijim uslovljavanjem; kupujem djetetu sve što poželi; odustajem od zahtjeva ako dijete negoduje...*

Vaspitni ciljevi roditelja ili koje osobine djeteta vide kao poželjne i dobrobitne?!

Od naših ispitanika smo nastojali saznati kako roditelji otjelovljuju koncept *dobrobiti* za dijete i iz kojeg rakursa prilaze dizajniranju, za dijete, najpoželjnijeg prospektivnog životnog interesa?! Na ovo pitanje otvorenog tipa, dobili smo različite odgovore, pa smo prema semantičnoj kongruentnosti sadržaja, izdvojili kategorije i odredili njihov nivo frekventnosti.

Tabela 3

Cilj vaspitanja

Valid	Frequency	Percent
uzorno ponašanje, poštovanje socijalnih normi, društveni uspjeh	85	53.5
samostalno zrelo, samosvjesno ponašanje	54	34.0

“biti dobar čovjek”	16	10.1
Ispitanik nije dao odgovor	4	2.5
Total	159	100.0

Analizirajući dobijene odgovore naših respondenata, zapažamo da je dominantna frekventnost izbora u pogledu cilja vaspitanja za dijete, u kategoriji: *uzorno ponašanje djeteta, uz poštovanje socijalnih normi i društveni uspjeh* (53.5%). Odabrani najpoželjniji ishod vaspitanja, utkiva se u matricu socijalnih normi i spoljne regulacije (u kongruenciji je sa nivoom i tipom sadržaja autoritarnog vaspitnog stila), pa ispitanici odgovaraju:

- *Važno je da su (djeca) poslušna, da poštuju mišljenje roditelja i starijih jer je to za njihovo dobro;*
 -*Treba da budu ućtivi i ljubazni (djeca), da znaju da cijene ono što roditelji i drugi odrasli čine za njih, da gledaju što se u društvu traži (!)*

Naši ispitanici, čije smo odgovore na pitanje o vaspitnom cilju, po kvalitetu sadržaja, reifikovanom u konstrukt dječje dobrobiti, uključili u kategoriju *samostalno zrelo, samosvjesno ponašanje djeteta* (34%), pišu da je potrebno:

- *Probuditi u njima (djeci) ono najbolje;*
 -*Naučiti ih da razmišljaju “svojom glavom”;*
 - *Cilj je imati dijete koje slobodno možemo pustiti u svijet, da zna da brine o sebi, a da pritom nikoga ne ugrozi.*

U nastavku su naši anketirani roditelji odgovarali koji slojevi iz one metaforične “glavice luka” (Hofstede, 2011) “omotavaju” vrijedno jezgro dječje dobrobiti, odnosno dobrog vaspitanja?!

Tabela 4

Karakteristike dobrog vaspitanja djeteta

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
vaspitanje koje podstiče dijete na poslušnost i uvažavanje mišljenja starijih, socijalno poželjno i “adaptirano” ponašanje (spoljašnji mehanizmi regulacije)	82	51.5	51.5	51.5
vaspitanje zasnovano na autoritetu, podršci djetetu da bude samostalno i samoregulisano;	69	43,4	43.4	94.9
Bez odgovora	8	5.0	5.0	99,9
Total	159	100.0	100.0	

Opisujući karakteristike “dobrog vaspitanja”, roditelji u najvećem broju ističu (82), da je najznačajnije razvijati kod djece odmjerenost i socijalno poželjno ponašanje, “u granicama”, uz uvažavanje drugih (spoljni mehanizmi regulacije), što je u korelaciji sa prethodno dobijenim

odgovorom u vezi sa ciljem vaspitanja. Roditelji/ispitanici izdvajaju značaj *spoljnih pravila* koja vode poslušnosti i bihevioralnoj, psihološkoj regulaciji ponašanja. U toj kategoriji su i odgovori koji sadrže i dimenziju instrumentalizovanja dječjeg ponašanja („*nema tu mnogo zanosa i želja, već ono što se u društvu traži, od čega se bolje živi*“, majka), čije posledice mogu biti u eksternalizovanim ponašajnim manifestacijama socijalno neprilagođenog ponašanja djece (Klarin i Đerđa, 2014).

Izazovi i prepreke u roditeljskom vaspitnom djelovanju

Kao najveći problem u aktuelnom i dominirajućem vaspitnom modelu, većina roditelja (47.8%) izdvaja inverziju uloga roditelja i djece, nesposobnost funkcionalnog razumijevanja i razlikovanja djetetovih želja i potreba (Tabela 5).

Tabela 5

Koji su najčešći problemi u vaspitnom ponašanju roditelja

	Frequency	Percent
zamjena uloga roditelja i djece, pretjerano udovoljavanje i ispunjavanje djetetovih želja	78	49.1
nedostatak zajednički provedenog vremena, djeca pred neprikladnim medijskim sadržajima, zanemarivanje	51	32.1
strogo kažnjavanje	15	9.4
spoljni izazovi, nespremnost roditelja za vaspitnu ulogu, neadekvatni životni uslovi	10	6.3
bez odgovora	5	3.1
Total	159	100.0

Prezaštitnički odnos roditelja i inverzija uloga djece i odraslih, nejasna i konfuzna distribucija moći, nedostajuće zajednički provedeno vrijeme, neke su od prepreka, koje naši ispitanici izdvajaju kao razlog vaspitne nedostatnosti (tabela 5). U okviru ove kategorije, ispitanici naglašavaju kao problem ispunjavanje dječjih želja "sad i odmah", ali i projektovanja vlastitih ambicija na dječje izbore. Nedostatak zajednički provedenog vremena, pa i zanemarivanje djece, nedostajuća kontrola nad slobodnim vremenom, izborom aktivnosti, koje djeca upražnjavaju, opcije su u okviru druge kategorije odgovora, a koje su apostrofirali 32.1% ispitanika (tabela 5). Ispitanici podcrtavaju problem prekomjerne izloženosti djece medijskim sadržajima, koji mogu biti upitnog karaktera.

Šta roditelji predlažu/očekuju?

Naši ispitanici u najvećem procentu (64%) smatraju da bi bilo od velikog značaja obezbijediti više pažnje roditeljima, u vidu sistemski organizovanih edukacija, da roditelji: "planiraju roditeljstvo", "nauče kako sa djecom da razgovaraju, da im postavljaju granice", "da

nauče kako kontrolisati izloženost medijima i video-igricama”, “da nauče kako djecu disciplinovati i da batina nije izašla iz raja..”, “...kako vratiti dostojanstvo, povjerenje i autoritet odraslima, roditeljima i nastavnicima”...

U našem istraživanju, roditelji ističu potrebu transformisanja sistemske politike u pravcu efikasnije zaštite porodice, uključivanje stručnjaka (psihologa, pedagoga, ljekara, psihoterapeuta...), koji će govoriti o uzrocima problema i poslasticama neadekvatnog uticaja roditelja na djecu, kao i uvođenje digitalnih resursa za roditelje, kao što su aplikacije i online platforme za edukaciju, savjete i razmjenu iskustava. Ostali učesnici u našem uzorku (36%) odgovaraju da je potrebna afirmacija holističke brige o porodici, putem obezbjeđivanja odgovarajućih uslova života i efikasnije društveno-institucionalne organizovane podrške djeci u predškolskim institucijama (prostorni uslovi, manji broj djece, veći broj stručnjaka, više igrovih materijala, raznovrsnija programska shema)...

Diskusija

Na osnovu dobijene empirijske evidencije, moguće je zaključiti da, prema odgovorima naših ispitanika/roditelja iz tri regije u Crnoj Gori, dominira demokratski (autoritativni) vaspitni stil roditeljavanja, pa naši ispitanici, čije smo odgovore pozicionirali u ovoj kategoriji, izražavaju visok nivo razumijevanja za dječje potrebe i interesovanja, nastojeći, po vlastitim navodima djeci dati pravo na dijalog, ali i jasne granice i proces prirodne „konscijentizacije“ (Freire, 2002; 14). Slično našim rezultatima, u istraživanju sprovedenom u Hrvatskoj (Koller-Trbović, 1994), na temelju samoocjena roditelja o vaspitnom stilu dominira autoritativno roditeljstvo, s tim da autori napominju da je sa malim djetetom “u prvom planu prihvatanje”. No, značajan broj naših ispitanika, činili su veoma ambiciozni roditelji u zahtjevima i isključivi u namjerama da njihova djeca budu uspješna i dostižna u projektovanim ciljevima (tabela 2, graf 4), koje sami postavljaju (autoritarni stil), u atmosferi naglašene “poslušnosti” ili „kulture šutnje“ (Freire, 2002). U uslovima autoritarnog roditeljstva, od djece se očekuje konformisanje roditeljskim očekivanjima bez mnogo prilika za preuzimanje vlastite odgovornosti, inicijative i samostalno rješavanje izazova (Hrkač, Pahljina-Reinić, 2015). Zapravo, u atmosferi naglašene kompetitivnosti, zamagljuje se djeci intrinzične vrijednosti (Tokić Zec i Mlinarević, 2023). Mensah i Kuranchie (2013) su u svojoj istraživačkoj studiji ukazali da djeca autoritativnih roditelja pokazuju visok nivo socijalne kompetentnosti, dok su djeca autoritarnih roditelja ocijenjena kao socijalno neadaptirana.

Znatno manji broj izbora opcija/odrednica u našem istraživanju se nalazi u kategoriji *popustljivog ponašanja* roditelja. Kuppens i Ceulemans (2018) prilikom preispitivanja vaspitnih stilova flamanskih roditelja djece od 8-10 godina ističu da regulisanje ponašanja djeteta nije nužno

povezano sa jednim stilom vaspitanja, te da je nužno razlikovanje “prelaznih” podstilova roditeljstva.

Cilj roditeljskog vaspitanja, nesumnjivo je *dobrobit* djeteta, koju različiti autori definišu kroz određene posebno odabrane kriterijske vizure, pa Vajtova (White, 2008, prema Pavlović Breneselović, 2010) ističe da se ovaj koncept može operacionalizovati kroz tri ključne sastavnice: “imati dobar život, živjeti dobar život (ostvarenje vrednosti i ideala), pozicionirati vlastiti život (iskustvo i subjektivnost)” (Pavlović Breneselović, 2010: 4). Ben-Arieh i sar. (2014) razmatraju tri dimenzije dječje dobrobiti: 1) uslovi života djece i objektivne mjere dobrobiti; 2) subjektivne procjene dobrobiti djece; 3) percepcije i vrednovanje dječjih ishoda od strane drugih važnih osoba u životu djece poput roditelja, učitelja i ostalih stručnjaka (Brajša Žganec i sar., 2019: 353). O doborobiti se, takođe može raspravljati kroz različite kroskulturne perspektive, pa se navedeni konstrukt mijenja u hronotopskoj i socio-kulturnoj mreži relacija (Woodhead & Faulkner, 2008). Ishodišni konstrukt dobrobiti, reifikovan dominantno kroz viziju samostalnosti djeteta u perspektivi, podcrtavaju i naši ispitanici u svojim izborima najpoželjnijeg vaspitnog cilja. Malaguzzi (1996) ističe da dijete posjeduje *stotinu jezika* za iskazivanje vlastitih kreativnih kapaciteta, a od odraslih, u značajnoj mjeri zavisi, da li će se ti potencijali aktualizovati i razvijati (Lemajić, Stojanac i Vukašinović, 2019). Razvijajući autonomiju, dijete zapravo razvija kritičko mišljenje, u stanju je da samostalno odlučuje, argumentuje vlastite izbore i istrajava u svojim namjerama, uz ohrabrivanje roditelja i drugih odraslih. Istovremeno, kroz svjesniji proces socijalizacije odvija se “učenje intersubjektivnosti”, tj. paralelno i povezano “podruštvljavanje i individuacija” (Ivković, 2010). U našem istraživanju značajan broj roditelja vjeruje da je za dječju dobrobit važno da “slušaju” i prate roditeljske “lekcije” i “socijalne norme”, uz elemente psihološke kontrole (Smetana & Daddis, 2002). Ako uporedimo frekvencije odgovora na pitanje o vaspitnom ponašanju i one koje su ispitanici dali u okviru intervalne skale o stilovima, u našem istraživanju, uočavamo disonancu u sadržaju njihovih percepcija. Dok su u samoocjeni demokratičniji i teže vaspitanju „autonomnog djeteta“, u percepciji poželjnog vaspitanja, naši ispitanici težište pomjeraju ka spoljnom lokusu kontrole i mehanizmima regulacije. Jul (2021) ističe da ključna riječ u svakoj zajednici “odnos” i ona je od izuzetnog značaja za dobrobit porodice, a za kvalitet relacija u porodici odgovornost pripada odraslima. Stoga je i u našem istraživanju i donošenju zaključaka, dodatni ograničavajući faktor kako to sugerišu Simons i Conger (2007) prostiče iz činjenice da nemamo mogućnost uvida u različite stilove vaspitanja roditeljskog para. U tom smislu Marić (2021) konstatuje u istraživačkoj diskusiji vlastitih dobijenih nalaza značaj *uravnoteženoga i kongruentnoga roditeljskoga stila*, koji je najznačajniji prediktor kognitivne uključenosti djeteta. No, posebno je pitanje kako roditelji projektuju dobrobit sa aspekta rodne uloge djeteta i kako se to uklapa u heteronormativne obrasce naše tradicionalne

kulture (Vučković, 2023). Aunola i Nurmi (2005) zaključuju da vaspitni stil, koji implicira različite omjere psihološke kontrole i privrženosti zavisi od uzrasta djeteta, budući da se tokom srednjeg djetinjstva, nije još desilo emocionalno i psihološko odvajanje djeteta.

Jednofaktorskom analizom varijanse istražen je uticaj regije iz koje dolaze učesnici u našem istraživanju na vaspitno ponašanje i utvrđeno je da je stvarna razlika između srednjih vrijednosti mala, te da nema statistički značajnih razlika na nivou $p \leq 0.005$ (demokratski stil-0.126; autoritarni stil-0.158; popustljivi stil-0.222; indolentni stil-0.614). ANOVA analiza nije pokazala statistički značajne razlike u stilovima roditeljstva po regijama ($p > 0.05$), što može ukazivati na relativno ujednačen obrazac roditeljskog ponašanja unutar zemlje, bez obzira na geografski kontekst. Uočeni obrasci naglašavaju potrebu za sistemskom podrškom roditeljima kroz edukaciju, savjetovanje i jačanje roditeljskih kompetencija.

Zaključak

Sagledavajući rezultate istraživanja, usmjerenog na vaspitno ponašanje roditelja u aktuelnom crnogorskom društvenom kontekstu, prvenstveno potcrtavamo određene antagonističke perspektive u pogledu izbora najpoželjnijeg modela dječje dobrobiti, odnosno postupaka koji, po mišljenju naših ispitanika najcjelishodnije vode ka projektovanim najboljim interesima djeteta. U izboru vaspitnih stilova, izdvajaju se dvije dominantne i međusobno sadržajno-semantički udaljene kategorije odgovora, koje upućuju na demokratsko-autoritativni i, s druge strane, autoritarni stil roditeljskoga ponašanja. Dominiraju odgovori roditelja koji afirmišu demokratski/autoritativni stil roditeljskog vaspitanja i emituju visok nivo razumijevanja za dječje potrebe i interesovanja. Oni u svojim odgovorima i percepciji poželjnog roditeljevanja, afirmišu perspektivu autonomnog ponašanja djeteta, kao dostižni cilj *dobrobiti* za sve sudionike u porodici i zajednici. Ističu u svojim odgovorima da poštuju djetetove potrebe u emocionalnoj klimi pune uzajamnosti, uz visok nivo tolerancije. U “autoritarno-poslušničkom modelu”, koji zaprema drugu po redu najfrekventniju kategoriju odabranih odgovora naših respondenata, u roditeljskom ponašanju nalazimo elemente kontrole ponašanja i psihološke kontrole djeteta. Roditelji prednost daju spoljnim socionormativima, kao dominatnim referentnim ponašajnim vodiljama i kompetitivnom odnosu u dječjem dosezanju uspjeha. Postavljanjem ozbiljnijih zahtjeva, roditelji očekuju “sigurniji život” i bolju perspektivu za svoju djecu. U izboru vaspitnih ciljeva, takođe, uočavamo dva različito vrijednosno postulirana “grozda” odgovora, dok jedni teže modelovanju autonomnog, samoregulisano ponašanja djeteta sa izgrađenim osjećanjem lične vrijednosti, drugi prednost daju “uzornom”, spolja orjentisanom, pa i instrumentalizovanom ponašanju, iz vizure etabliranih društvenih diskursa i prevalencije poznatih socionormativa. Naši ispitanici smatraju da je potrebno sistemski unaprijediti i afirmisati koncept roditeljstva, obezbijediti odgovarajuću

promociju zdravih stilova roditeljstva u medijima, kako bi se u javnom diskursu snažnije etablirale vrijednosti uzajamnog poštovanja, emocionalne podrške i dosljednog ponašanja.

U svrhu određenijeg trasiranja narednih pravaca razvoja fokusirane problematike, moguće je konstatovati izvjesna ograničenja sprovedenog istraživanja. Uzorak je formiran “spontano”, anketa je upućena roditeljima, ali su se odazvale majke, dominantno (95,6%), tako da nam nedostaje perspektiva očeva o vaspitnom ponašanju i viziji dobra za djecu. Stoga bi u narednom istraživačkom koraku bilo poželjno proširiti uzorak i namjenski uključiti veći broj očeva, kako bismo napravili temeljniji uvid u stepen i sadržaj razlika u roditeljskom paru, kao i nivo kongruentnosti u njihovim izborima ponašajnih prioriteta u vaspitavanju djece. Svakako, širi uzorak, višenaspekatsko sagledavanje i koreliranje stilova roditeljskog ponašanja sa određenim dimenzijama kognitivnog, socio-emocionalnog “reda” kod djece, uz primjenu odgovarajućih, namjenski strukturisanih instrumenata, mogu biti zanimljiv izazov za dalji razvoj fokusirane “otvorene” problematike.

DIMENSIONS OF PARENTING IN THE MODERN MONTENEGRIN CONTEXT

Abstract

The topic of parenthood is a rather complex one, both contemporary and of lasting relevance, and as such has been the subject of various scientific-theoretical and empirical analyses. The aim of our research was to gather the opinions of parents of preschool children through an online questionnaire and to investigate their self-assessment of the prevailing parenting style in today's Montenegrin family. We also asked about their perceptions of child welfare and the parenting practises that they believe contribute most effectively to the child's welfare. The sample consisted of 159 respondents from all three Montenegrin regions. The research results show that, according to the parents' self-assessment, democratic (authoritative) followed by authoritarian parenting styles predominate in Montenegrin families. We have also identified two differently determined combinations of responses in the choice of parenting goals—one of which seeks to model an autonomous child with a built-up sense of self-worth, while the other focuses on desirable, "exemplary" and even instrumentalized behavior from the point of view of established social discourses and the prevalence of known social norms of desirability. The results show that, according to parents' statements, authoritative parenting dominates, while the vision of well-being for the child is dominated by the vision of a socially desirable well-adjusted child.

Keywords: child well-being; family; parents; parenting style

Literatura

- Adams, G. R., & Ryan, B. A. (2000). *A longitudinal analysis of family relationships and children's school achievement in one- and two-parent families*.
<https://publications.gc.ca/site/archivee-archived.html?url=https%3A%2F%2Fpublications.gc.ca%2Fcollections%2Fcollection%2F2012%2Fhrhdc-hrsdc%2FMP32-28-01-1-8-eng.pdf>
- Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2712–2718.
- Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, 76(6), 1144–1159. <http://www.jstor.org/stable/3696624>
- Barnett, W. P., & Burgelman, R. A. (1996). Evolutionary Perspectives on Strategy. *Strategic Management Journal*, 17, 5–19. <http://www.jstor.org/stable/2486901>.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. *Handbook of child well-being*, 1, 1–27.
- Berdica, J. (2015). *Očevi i djeca: socio-etički ogled*. In book: *Pravna zaštita prava na (zajedničku) roditeljsku skrb*. Edition: Obiteljskoppravna biblioteka. Publisher: Pravni fakultet Osijek. Editor: Branka Rešetar. str. 31 – 58.
- Bešić, M. (2019). *Metodologija društvenih nauka*. Akademski knjiga, Novi Sad.
- Brajša Žganec, A., Slaviček, M. (2014). Obitelj i škola: utjecaj obiteljskog sustava na funkcioniranje djeteta u školi. U *Psihološki aspekti suvremene obitelji, braka i partnerstva* (ur. Andreja Brajša-Žganec, Josip Lopižić, Zvezdan Penezić).
- Brajša Žganec, A., Franc, R., Kaliterna Lipovčan, Lj., Dević, I., Tadić Vujčić, M., Babarović, T. (2019). Sudjelovanje djece i mladih u istraživanju dobrobiti: kvalitativna analiza. *Radovi Zavoda za znanstveni rad HAZU Varaždin*; br. 30, str. 351–376.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. Zagreb: *Rev. sac. polit.*, 10, 1, 45–68. <https://doi.org/10.3935/rsp.v10i1.139>.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjižnica.

- Dogra, N., Parkin, A., Frake, C., Gale, F. (2002). *A multidicplinary handbook of child and adolescent mental health for front line professionals*. Kingsly Publishers, London and New York.
- Dragišić Labaš, S. (2014). Rođenje deteta i kriza partnerstva: prikaz slučaja i partnerska terapija. *Sociologija*, 56,4, 474-494.
- Freire, (2002). *Pedagogija obespravljenih* (Pedagogy of the Oppressed). Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
- Golombok, S. (2000.) Parenting: What really counts? Philadelphia, PA: Routledge.
- Gronlick, W., & Pomerantz, E. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165-170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099>
- Grubor, S, Mihić, I., Zotović, M., i Petrović, J. (2008). Relacije selfkoncepta adolescenata i procenjenih vaspitnih stilova njihovih roditelja. *Pedagoška stvarnost*, 5,6, 622-63.
- Guajardo, N. R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development*, 18, 37–60. <https://doi.org/10.1002/icd.578>.
- Hendelja, I., i Bartolac, A. (2021). Iskustvo tranzicije u majčinstvo i promjene okupacijskog životnog stila mladih majki. *Ljetopis socijalnog rada*, 28 (3), 645-671.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hrkač, T., i Pahljina-Reinić, R. (2016). Uloga ciljnih orijentacija u odnosu roditeljskoga ponašanja i emocija postignuća kod adolescenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25(1), 85-105.
- Ivković, M. (2010). Habermasova koncepcija sistemske kolonizacije sveta života. *Sociologija*, Vol. LII (2010), N° 1. (30.11.2024) Dostupno na: <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0038-03181001001I&lang=sr>
- Jul, J. (2021). *Pet temelja porodičnog života*. Agencija za izdavaštvo Harfa/Pametnica. Novi Sad.
- Klarin, M. i Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (2), 243-262. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.17>
- Koestner, R., Weinberger J. & Franz C. (1990). The family origins of empathic concern: a 26 year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 709-717.
- Koller-Trbović, N. (1994). Struktura odgojnih stilova roditelja djece predškolske dobi. *Kriminologija i socijalna integracija*, vol. 2/2, 127-143. (28.11. 2024). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/93856>

- Kožljan, P. (2023). Roditeljski postupci i socijalna podrška u međugeneracijskom prijenosu rizika za mentalno zdravlje djece. *Ljetopis socijalnog rada*, 30(1), 35-57.
- Kuppens, S. & Ceulemans, E. (2018). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 16818. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x> (preuzeto 24.8.2024).
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human development*, 18(4), 245-266.
- Larrabee, T. G., Kim, Y. (2010). Preservice Elementary Teachers' Perceptions of Family: Considering Future Instruction on Lesbian- and Gay-Headed Families. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (4), 351-365.
- Lečić Toševski, D., Draganić Gajić, S., & Stojanović, D. (2001). Poremećaji ličnosti porodični odnosi. *Psihijatrija danas*, 33, 101-112.
- Lemajić, A., Stojanac, M. i Vukašinović, A. (2019). PRETPOSTAVKE I POTICANJA AUTONOMIJE DJELOVANJA I MIŠLJENJA DJECE. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3.), 165-176. (30.11.2024) Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/234854>
- Lozančić, A. J. (2012). Redefining the educational role of the family. *Croatian Journal of Education*, 13(4), 122-150. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/298422654_Redefining_the_educational_role_of_the_family.
- Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Marić, T. (2021). Stilovi roditeljstva kao prediktori uključenosti učenika u obrazovni proces. *Croatian Journal of Education. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(1.), 81-106.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R. D., & Lamb, M. E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1173–1191. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01173.x>
- Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Matejević, M., i Todorović, J. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: vol. 4. socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

- Mensah, M. K. & Kuranchie, A. (2013). Influence of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, MCSER Publishing, Rome-Italy, 2 (3).
- McClanahan, G., & Holmbeck, G. N. (1992). Separation-individuation, family functioning, and psychological adjustment in college students: A construct validity study of the Separation-Individuation Test of Adolescence. *Journal of Personality Assessment*, 59(3), 468-485. Doi: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5903_4.
- Merije, F. (2014). *Obrazovanje je vaspitanje*. Etika i pedagogija. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberg, M., Steiner, T., & Kožuh, B. (2007). *Mala knjiga za velike roditelje: priručnik za vaspitavanje dece*. Novi Sad: Psihopolis institute.
- Mihić, I. (2005). Uloga vaspitnog stila roditelja u proceni porodice. U: M. Franceško i M. Zotović (Ur.). *Ličnost u višekulturnom društvu: Psihosocijalni aspekti društvene tranzicije u Srbiji* (str. 238-254). Novi Sad: Odsek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- Novović, T., Popović, D. (2017): Porodični kontekst kao dio predškolskog institucionalnog ambijenta u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, 82–95.
- Olson, J. A., & Esdaile, S. A. (2004). Mothering co-occupations in caring for infants and young children. *Mothering occupations: Challenge, agency, and participation*, 28-51.
- Omeragić, M. (2021). Majčinski kontinent kao prostor pisanja u djelima Jasmine Tešanović. *Folia linguistica et litteraria – časopis za nauku o jeziku i književnosti* (34) Filološki fakultet, Nikšić Univerzitet Crne Gore, 119-139.
- Opačić, G., Pjurkovska-Petrović, K., Ševkušić, S., Joksimović, S. (1995). Uloga porodice u formiranju vrednosti kod mladića. *Psihologija*, 1-2 str. 109-122.
- Opsenica-Kostić, J. (2012). *Adolescenti i njihovi roditelji u svetlu PART teorije* (Nepublikovana doktorska disertacija). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Pavićević, M. (2016). Percipirani vaspitni stavovi roditelja kao prediktori interpersonalne orijentacije studenata. *Primenjena psihologija*, Vol. 9(3), STR. 293-311.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). *Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit deteta*. <https://www.researchgate.net/publication/236974799> (4.10.2024).
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T. & Steinberg, L. (2003). Psychological controle and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128.
- Simons, L. G., & Conger, R.D. (2007). Linking gender differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent developmental outcomes. *Journal of Family Issues*, 28, 212–241.

- Smetana, J. G. & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73, 563-580.
- Smojver-Ažić, S. (1998). Proces separacije-individuacije adolescenata: prikaz upitnika. *Društvena istraživanja*. Zagreb br. 4-5 (36-37), 603-617.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success in adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Pickens, N. D. & Pizur-Barnekow, K. (2009). Co-occupation: Extending the dialogue. *Journal of Occupational Science*. 16 (3), 151–156.
- Qvortrup, J. (1985). *Placing children in the division of labour*. In *Family and economy in modern society* (pp. 129-145). London: Palgrave Macmillan UK.
- Tadić, A. S., & Bodroški Spariosu, B. S. (2017). Vaspitanje kao odgovor na izazove savremenog doba. *Vaspitanje danas*, 19-25.
- Todorović, J. (2004). Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata. *Psihologija*, 37, 183-193.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Prosveta. DOI: 10.2298/PSI0402183T
- Tokić Zec, R., Mlinarević, V. (2023). Profesionalni identitet i vrijednosti učitelja u kulturi škole. *Obnovljeni Život*, 78(2), 221–230.
- Traustadottir, R. (1991). Mothers Who Care: Gender, Disability, and Family Life. *Journal of Family Issues*, 12(2), 211-228. <https://doi.org/10.1177/019251391012002005>
- Van Doesum, K. T. M., Hosman, C. M. H. & Riksen-Walraven, J. M. (2005). A model-based intervention for depressed mothers and their infants. *Infant Mental Health Journal*, 26 (2), 157–176. <https://doi.org/10.1002/imhj.20037> (1.11.2023).
- Vrcelj, S. (2019). Majčinstvo – podloga familijarizacije odgojno-obrazovnih ustanova. *JAH*, Vol. 10/1, No. 19. (29.11.2024). Dostupno na: <https://doi.org/10.21860/j.10.1.6>
- Vučković, D. (2023). Female Hero-Seekers in Folk Fairy Tales From XIX Century: Feminist Stories for Reading in Education. *Sage Open*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/21582440231192109>.
- White, S. (2008). *But What is Well-Being? A framework for analysis in social and developmental policy and practice*. Bath: CDS
- Woodhead, M., & Faulkner, D. M. (2008). Subjects, objects or participants: Dilemmas of psychological research with children. In A. James & P. Christensen (Eds.), *Research with children*. London: Routledge.

Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri. *Zihin kuramının Belirleyici Rolü. Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 1-20.

Veronika Bačová¹

Department of Primary and Preprimary Education

Technical University of Liberec, Czechia

Primljen: 4. 6. 2025.

Prihvaćen: 15. 08. 2025.

UDC: 373.211.24

DOI:10.19090/ps.2025.2.229-245

Pregledni naučni rad

CORE COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS

Abstract

This theoretical study explores the evolving landscape of professional competencies required of preschool teachers in contemporary early childhood education. Drawing on a systematic review of 37 peer-reviewed scholarly sources retrieved from the Scopus and Web of Science databases, the study examines three key domains: (1) essential professional competencies for high-quality preschool education, (2) the role and significance of interdisciplinary collaboration with specialists, and (3) strategies for supporting inclusion, cultural diversity, and sustainability in pedagogical practice. The analysis reveals that high-quality preschool teaching increasingly depends on emotional and relational competence, reflective adaptability, interdisciplinary communication, and ethical engagement with diversity and sustainability. Teachers are expected to function not only as educators but also as emotional anchors, cultural mediators, and collaborative partners in multidisciplinary teams. Emotional support, inclusive pedagogy, and sustainability education emerge as interconnected dimensions of professional identity. The findings suggest that effective early childhood educators are those who integrate pedagogical knowledge with social-emotional intelligence and intercultural sensitivity. The study also emphasizes the need for systematic professional development that fosters reflective practice, interdisciplinary readiness, and resilience in teachers. A limitation of this study is its reliance on international literature without in-depth analysis of national and local contexts. Overall, the study contributes to a broader conceptualization of preschool teacher professionalism—one that is relational, collaborative, and values-driven - and offers implications for teacher education, policy, and future research.

Keywords: preschool teacher; professional competencies; interdisciplinary collaboration; preschool education; emotional support

¹ veronika.bacova@tul.cz

Introduction

The competencies of preschool teachers represent a fundamental pillar of high-quality early childhood education. This profession requires not only professional expertise but also well-developed personal and social skills that enable the effective support of a child's holistic development. Teaching competencies are dynamic and continuously evolving in response to emerging challenges such as the inclusion of children with special educational needs, increasing cultural diversity, and the growing demand for interdisciplinary collaboration. A key aspect of the teacher's role is the ability to create a safe and stimulating environment that fosters children's emotional, cognitive, and social growth, while also facilitating effective communication and cooperation with parents and other professionals (Gibbs, 1995).

Historically, the role of the teacher was often viewed primarily as that of a transmitter of knowledge. Contemporary approaches, however, emphasize the active role of the teacher as a facilitator of learning who encourages autonomy, curiosity, and individual development in children (Wood & Bennett, 2000). This shift entails new demands on educators—not only in terms of pedagogy, but also in their capacity for empathy, relationship-building with children and families, and effective collaboration with specialists in special education, psychology, and healthcare (Cochran-Smith & Lytle, 1999). The breadth and complexity of these competencies underscore the need for preschool teachers to be experts not only in educational methodologies, but also in providing emotional support and functioning as active partners within multidisciplinary teams that address the diverse needs of each child.

Competence and importance for education

Competencies in education represent a key concept that defines the set of knowledge, skills, and attitudes essential for effective teaching and fostering the development of students. The notion of competencies began to gain prominence in educational discourse in the second half of the 20th century, becoming the foundation for various pedagogical approaches and reforms (Hart, 1998). In the context of teaching, competencies encompass professional expertise as well as personal and social skills that teachers need to effectively contribute to the development of children and create an optimal educational environment.

The definition of competencies in education extends beyond theoretical subject knowledge. It includes the ability to transfer knowledge to students, tailor teaching to meet individual needs, and ensure that instruction is not only effective but also promotes the development of cognitive, emotional, and social skills in children (Creswell, 2013). Teacher competencies are often structured into several key domains, including pedagogical expertise, organizational abilities, communication skills, and the capacity to work with diverse students and their families.

The importance of teacher competencies in education cannot be understated, as teacher quality is one of the primary factors influencing the success of the educational process. Studies show that teachers with well-developed competencies are able to create environments that support effective learning, provide emotional support, and foster both cognitive and social development in children (Silverman, Hong & Trepanier-Street, 2010). Competent teachers are not only capable of adapting their teaching strategies to the individual needs of students but are also able to actively collaborate with other professionals, which is particularly crucial when working with children who have specific educational needs.

The significance of competencies in education is also highlighted in the context of modern challenges, such as inclusion, diversity, and globalization. Teachers must be prepared to work with diverse groups of children, where cultural differences and varying social contexts are respected. To do this, teachers need to develop not only their professional competencies but also their intercultural and social skills, enabling them to create inclusive and supportive environments for all children (Hart, 1998).

The Development of the concept of competence in preschool teachers

Over the past few decades, the concept of competencies in preschool teachers has undergone significant development. Historically, teacher competencies were primarily understood within the context of traditional pedagogical skills, such as the ability to transfer knowledge and manage children's behavior. This approach, rooted in behavioral theories from the early 20th century, emphasized that teachers must primarily master technical skills necessary for classroom management and instruction. Teachers were viewed as experts whose main role was to deliver knowledge through strictly structured lesson plans (Gibbs, 1995).

In the 1960s and 1970s, this model gradually began to shift in response to changes in educational theory and practice. With the advent of humanistic and constructivist approaches, the focus moved away from merely transmitting factual knowledge toward fostering the development of children's individual abilities and potential. Teachers came to be seen as facilitators of learning, tasked with encouraging active engagement in the educational process and nurturing children's social and emotional skills. This shift away from traditional pedagogical roles led to the demand for new competencies, such as empathy, the ability to sensitively respond to children's needs, and effective communication with parents and other professionals (Wood & Bennett, 2000).

In the 1980s and 1990s, the concept of competencies evolved further, particularly in relation to the growing emphasis on inclusion and diversity in education. Research indicated that teachers must not only be able to work with diverse groups of children but also collaborate effectively with professionals from various fields to provide comprehensive support for children

with special needs. Teacher competencies expanded to include the ability to work in interdisciplinary teams and develop flexible approaches tailored to the individual needs of each child (NAEYC, 2009). This development led to the creation of new standards for teacher education that incorporate not only pedagogical skills but also emotional intelligence, cultural sensitivity, and adaptability to changing conditions.

The contemporary understanding of preschool teacher competencies is thus far broader and more complex than in the past. Today, teachers are viewed as key actors in the educational process who not only impart knowledge but also contribute to the holistic development of children's personalities, supporting their social and emotional growth. In addition to traditional pedagogical skills, teachers must possess competencies that enable them to work effectively in inclusive and multicultural environments, while collaborating with experts from other fields, which is essential for ensuring the quality of preschool education (Lesloe et al., 2016).

Professional development and support for teachers

Professional support and continuous development of teachers are critical factors contributing to ensuring the high quality of education. Preschool teachers must continually adapt to new challenges, pedagogical approaches, and the evolving needs of children, making their professional development indispensable. Professional support encompasses both formal education and informal processes that help teachers acquire new knowledge and skills, reflect on their practice, and improve teaching effectiveness (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Formal teacher education, including courses, training sessions, and seminars, serves as one of the primary means by which teachers expand their expertise. This type of support focuses on specific pedagogical techniques, new instructional methods, and areas that reflect the current demands of the educational environment. One of the main benefits of formal education is the systematic improvement of competencies essential for working with preschool children, such as inclusion, supporting children with various special needs, and developing emotional and social intelligence (Darling-Hammond et al., 2017).

In addition to formal education, informal professional development plays a vital role. This type of support involves the mutual exchange of experiences among colleagues, mentoring, and feedback. Teachers have the opportunity to develop their skills through collaboration with other teachers or experts. Peer support and reflective practice enable teachers to better understand children's needs and effectively address the challenges they encounter in their daily work. Informal professional development fosters teacher creativity and enhances their motivation for continuous improvement (Arnsby et al., 2023).

Teacher professional development is not limited to acquiring technical skills. An essential

aspect is also emotional support and attention to teachers' mental well-being.

Research shows that teachers who have access to emotional support and opportunities for reflecting on their emotional experiences are better able to manage stressful situations, positively impacting both their personal well-being and the quality of their work with children (Gu & Day, 2011). Therefore, professional development also includes aspects of mental hygiene and resilience-building, which are crucial for a long and successful career.

Thus, ensuring professional support and development for preschool teachers is essential for improving the quality of the educational process and supporting teachers in their daily work. A combination of formal educational programs, informal support, and emotional care creates a comprehensive system that enables teachers to grow both professionally and personally.

Aim

The aim of this theoretical study is to analyze and synthesize the key professional competencies of preschool teachers that contribute to the quality and effectiveness of early childhood education. Drawing on current academic research and scholarly literature focused on pedagogical practice in preschool settings, the study seeks to understand how specific competencies influence both the quality of educational processes and the holistic development of young children.

Given the broad scope of the topic, the theoretical inquiry is further directed by three specific research questions, which delineate the main areas of focus:

1. What professional competencies are considered essential for high-quality preschool education according to current research?
2. What is the significance of interdisciplinary collaboration with specialists (e.g., psychologists, speech therapists, healthcare professionals) for child development in early childhood education?
3. How do preschool teachers support inclusion, cultural diversity, and sustainable values within their pedagogical practice?

An additional objective of the study is to explore the role of preschool teachers within interdisciplinary approaches to early education. In today's educational landscape, teachers are expected to possess not only pedagogical expertise but also the ability to engage effectively in collaborative work with professionals from other fields. This study thus aims to provide a theoretical overview of how such collaboration can enhance inclusive practices and comprehensive child development, and what competencies are required for teachers to successfully participate in interdisciplinary educational models.

Methods

This study is grounded in a qualitative research approach, selected for its capacity to explore the complex nature of professional competencies among preschool teachers, particularly in the context of emotional support and interdisciplinary collaboration. Qualitative methodology enables the examination of meaning-making processes and patterns in pedagogical practice and offers in-depth insight into how these competencies are developed and applied in real educational settings (Creswell, 2013; Braun & Clarke, 2006).

The primary method of data collection was a systematic literature review, conducted using two prominent scientific databases - Scopus and Web of Science. The search covered the period from 2000 to 2025. Only peer-reviewed scientific articles and scholarly book chapters were included, with relevance to early childhood education, teacher competencies, professional development, interdisciplinary collaboration, and emotional support.

The search strategy employed a combination of keywords such as *early childhood teacher competencies*, *professional identity in preschool education*, *emotional support*, *inclusive pedagogy*, *reflective practice*, and *interprofessional collaboration in ECEC*. After excluding irrelevant records and duplicates, a total of 37 scholarly sources were selected for in-depth analysis; these are in the table in the results chapter.

The data were analysed using thematic analysis, as outlined by Braun and Clarke (2006). The analysis began with open coding, identifying recurring semantic patterns across the literature. This stage generated 56 initial codes, which were subsequently grouped into broader thematic categories based on conceptual proximity. For instance, codes such as *teacher as secure base*, *emotional scaffolding*, and *trust building* were consolidated under “Emotional Support” theme, while *joint planning*, *collaboration with therapists*, and *shared responsibility* were included under “Interdisciplinary Collaboration.”

Additional themes identified included Reflective and Didactic Competencies (e.g., *adaptive teaching*, *differentiation*, *observation-based assessment*) and Digital and Sustainability Competencies (e.g., *digital tools in preschool*, *environmental education*, *education for sustainability*). Each theme was analysed in terms of its frequency, relevance to pedagogical practice, and interconnection with other thematic categories.

The analysis was conducted using an interpretative framework, emphasizing not only the occurrence of themes but also the contextual meaning in which they were framed within the studies. Findings were continuously compared with methodological and review literature (e.g., Hart, 1998; Bowen, 2009; Braun & Clarke, 2006), allowing for data triangulation and greater validity of interpretation. This methodological approach proved effective in capturing the dynamics of teachers' professional growth, the nature of collaboration with professionals such as

therapists, special educators, and psychologists, and the broader systemic factors influencing the quality of early childhood education.

Results

The analysis of 37 sources confirms that the discourse on professional competencies of preschool teachers has, over the past decade, shifted from a technical-instructional understanding toward a holistic and relational conception of teacher professionalism. The findings have been structured in response to three key research questions: (1) Which professional competencies are considered essential for high-quality early childhood education? (2) What is the role of interdisciplinary collaboration in supporting child development? (3) How do teachers promote inclusion, cultural diversity, and sustainability in their pedagogical practice?

Author(s)	Year	Title	Focus
Saksri Suebsing et al.	2025	Learning Management Development Model for Early Childhood Teachers	Teaching management model for preschool teachers in Thailand
Collin Shepley et al.	2025	Toward Developing and Validating a Measure to Appraise Progress Monitoring Ability	Validation of a tool for formative assessment in preschool
Joke Torbeyns et al.	2024	Preschool Teachers' Mathematical Questions during Shared Picture Book Reading	Teachers' mathematical competencies during shared book reading
Yuejiu Wang et al.	2024	Creating Conditions for Chinese Kindergarten Teachers' Professional Development	Development of teachers' professional skills in play-based environments
Nicole Larsen et al.	2025	Kindergarten Teachers' Facilitation of Social and Emotional Learning	Competencies in social-emotional learning
Sarah N. Lang et al.	2025	Implementation of the VLS Momentum Project	Supporting teaching practice in preschool education
Chuanmei Dong	2025	'Young Children Nowadays Are Very Smart in ICT'	Teachers' perceptions and use of ICT in China
Simone Dunekacke et al.	2024	Teaching Quality in Kindergarten: Professional Development	Adaptive teaching in mathematics
Marija Karacic et al.	2025	Importance of Children's Play: The Croatian Experience	Play-related competencies of future teachers
Farhana Borg et al.	2025	Principals' Views and Actions on Sustainability	Leadership and sustainability in preschool
Marwan Hamid & Misnar Misnar	2025	Scientific Literacy in Early Childhood Special Education	STEAM and special education
Eva Mikuska et al.	2025	Quality Early Childhood Education and Care Practices	Knowledge and skills of ECEC graduates
Sarah Years in the Classroom	2025	Association Between Teaching Experience	Relationship between teaching experience and self-assessed competencies
Hien T. Nguyen et al.	2023	Management of Preschool Teacher's Professional Competence in the 4.0 Revolution	Competency development in the digital era
Ning Yulin & Solomon D. Danso	2025	Pedagogical Readiness for Digital Innovation	Teachers' readiness for digital innovation
Ollonen, B. et al.	2025	Teacher Motivational Scaffolding and Preschoolers'	Motivational strategies and digital literacy

		Motivational Triggers in the Context of Playful Learning of Multiliteracy and Digital Skills.	
Olli Merjovaara et al.	2024	Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence.	Attitudes and digital competencies (TPACK)
Marina Diković & Monika Terlević	2025	Digital Competence in Initial Teacher Education	Current state of digital competence in Croatian preschool teachers
Christine Michel & Laëtitia Pierrot	2024	Model-Based Methods to Diagnose Teachers' Digital Maturity	Model of teachers' digital maturity
Melinda Plumb & Karlheinz Kautz	2016	Barriers to IT Integration in ECEC Organisations	Barriers to IT integration in preschool education
Abry, T. et al.	2015	Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies	Teachers' beliefs in early school competencies and their impact on kindergarten transition
Alisauskiene, S. et al.	2023	Interprofessional collaboration in early childhood education and care	Collaboration between teachers and specialists in preschool
Dean, A. et al.	2019	Defining competencies for the early childhood workforce	Competency model for teachers of children under 3
Farró, M. A. & Melief, P.	2022	What competencies should early childhood educators possess for the future?	Future-oriented teacher competencies
Guo, Y. et al.	2010	Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality...	Teacher self-efficacy and teaching quality
Movahedazarhouli, S. et al.	2023	STEM integrated curriculums in early childhood	STEM approaches in preschool education
Hong, S. B. & Shaffer, L.	2015	Inter-professional collaboration	Collaboration between teachers and therapists
Kadji-Beltrán, C.	2024	Enhancing sustainability teaching competence...	Environmental sustainability and pedagogical skills
NAEYC	2021	Professional standards and competencies for early childhood educators	Professional standards and inclusive practices
Poulou, M. S. & Akgün, S.	2018	Teachers' self-efficacy in classroom management...	Teacher self-efficacy and emotional competence
Public Agenda & Spencer Foundation	2015	Teacher collaboration in perspective	Importance of teacher-specialist collaboration
Silverman, K. et al.	2010	Collaboration of Teacher Education and Child Disability Health Care	Transdisciplinary approach to inclusion
Tilbe, T. J. & Xiaosong, G.	2024	Teacher-related factors associated with teacher-child interaction quality in preschool education.	Factors affecting the quality of teacher-child interactions
Wood, E. & Bennett, N.	2000	Changing theories, changing practice	Professional learning in early education

Table of Sources

Essential Professional Competencies for Preschool Teachers

The most frequently identified areas of professional competence include: emotional and relational competence, reflective and adaptive capacity, didactic and planning skills, communicative proficiency, and digital and environmental literacy. Contemporary literature underscores that high-quality pedagogy is not solely a matter of instructional skill, but rather of

the teacher's ability to integrate knowledge with emotional intelligence and responsiveness to the child's holistic needs.

A foundational pillar of early childhood teaching is the teacher's emotional competence and capacity for building secure relationships. Scholars such as Guo et al. (2010), Farró & Melief (2022), Larsen et al. (2025), and Tilbe & Xiaosong (2024) stress that the ability to provide emotional support—creating a safe, trust-based, and emotionally nurturing environment—is central to the child's well-being, motivation, and capacity to learn. In this context, the teacher functions as a “secure base,” akin to a parental attachment figure, enabling children to explore their environment with confidence (Bowlby, as cited in Larsen et al., 2025).

Equally significant is the teacher's reflective and adaptive competence. High-quality early childhood educators are distinguished not only by their mastery of curriculum content, but by their ability to continuously reflect on and adapt their pedagogical strategies in response to the individual needs, interests, and developmental trajectories of children. Studies by Wood & Bennett (2000) and Braun & Clarke (2006) emphasize the importance of reflective practice as a core component of professional growth. Simone Dunekacke et al. (2024) elaborate on the concept of “adaptive teaching,” which entails differentiated instruction based on ongoing observation and responsiveness to diversity within the classroom.

In the context of 21st-century education, increasing attention is also paid to digital competencies. Studies by Dong (2025), Ollonen et al. (2025), and Merjovaara et al. (2024) demonstrate that digital tools are only pedagogically meaningful when integrated reflectively and with a clear understanding of their developmental appropriateness. Teachers need to not only possess technical skills but also the pedagogical judgment to determine when, how, and why to employ digital media in early childhood education.

The Role of Interdisciplinary Collaboration

A consistently emphasized theme across the reviewed literature is the crucial role of interdisciplinary collaboration as an integral component of high-quality early childhood education. Collaboration between preschool teachers and other professionals—such as psychologists, speech therapists, healthcare providers, social workers, and special educators—is not only essential for supporting children with special educational needs, but also serves as a key mechanism for enhancing the overall inclusivity, quality, and complexity of the educational process (Silverman et al., 2010; Alisauskiene et al., 2023).

Given the increasing diversity in preschool classrooms, the rising prevalence of developmental disorders (e.g., autism spectrum disorders, language delays, emotional and behavioral difficulties), and the growing emphasis on early intervention, interdisciplinary

collaboration is now viewed as a fundamental framework for supporting the child's development. Within this model, the teacher becomes part of a broader team of professionals responsible for shared planning, coordinated support strategies, and ongoing reflection on the child's developmental trajectory. Research by Hong & Shaffer (2015) and Convertini (2020) demonstrates that such collaboration leads to earlier identification of developmental risks, more targeted support, and more coherent, child-centered educational responses that are aligned with the child's bio-psycho-social needs.

However, interdisciplinary work is not solely a matter of organizational structure (e.g., availability of in-house specialists); it requires a set of specific transdisciplinary competencies on the part of teachers. These include the ability to engage in open, dialogic communication, demonstrate mutual respect between professions, reflect on one's own limitations, and show a willingness to learn from others. Dean et al. (2019), in their review study, highlight the importance of "professional cross-over"—the ability to understand the basic language and conceptual frameworks of other disciplines, share responsibility, and approach child development from multiple perspectives.

Successful collaboration also demands time, trust, and coordination, all of which are often limited by practical constraints such as staff shortages, institutional barriers, or the heavy administrative workload faced by early childhood educators. Nonetheless, studies such as those by Public Agenda & Spencer Foundation (2015) show that when collaboration is effectively structured, it brings not only benefits for the child but also greater professional confidence and motivation among teachers, who feel less isolated when facing complex pedagogical challenges.

Recent studies have also highlighted the value of collaboration with STEM professionals in enriching the early childhood curriculum through inquiry-based and exploratory learning. Research by Movahedazarhouli et al. (2023) and Impedovo & Smyrniou (2017) illustrates how such partnerships introduce new pedagogical perspectives and foster cognitive flexibility, questioning, problem-solving, and systemic thinking in young children. These forms of interdisciplinary collaboration are not limited to children with developmental needs; rather, they represent a pedagogical enrichment that benefits all learners.

Moreover, working with specialists allows teachers to gain deeper insight into the social determinants of learning, such as family dynamics, health status, language barriers, and cultural differences. Teachers who actively draw on the expertise of allied professionals are better equipped to respond to complex needs, including mental health support, identity formation, and the management of transitions between home and school (Alisauskiene et al., 2023; NAEYC, 2021).

In light of the growing complexity of early childhood classrooms, it is clear that the teacher cannot act as an isolated expert. Instead, the teacher should function as a facilitator of

collaboration and a communication bridge between the child, their family, and a network of professionals. Interdisciplinary collaboration is not only becoming embedded in professional standards but is increasingly seen as a pathway to greater inclusion, quality, and equity in early childhood education.

Supporting Inclusion, Diversity, and Sustainability

The third thematic area identified in the analyzed literature focuses on preschool teachers' ability to create inclusive, culturally responsive, and sustainability-oriented educational environments. This domain is increasingly recognized as a transversal professional competence that permeates all aspects of early childhood education and requires not only technical expertise but also deep personal and ethical engagement from the teacher.

In the area of inclusion, research emphasizes that teachers must be able to work consciously and proactively with differences among children—whether linguistic, cultural, ethnic, religious, gender-based, or socio-economic. According to NAEYC (2021), inclusive practice entails more than physical integration; it involves ensuring that every child is meaningfully engaged, accepted, and actively participating in all aspects of early learning. This requires teachers to differentiate instruction, challenge implicit bias, and build authentic, reciprocal relationships with each child and their family.

Highlight that truly inclusive education begins with a deep understanding of children's social and cultural contexts, including family values, parenting styles, language backgrounds, and attitudes toward education. Teachers who are sensitive to these contexts are better equipped to design educational experiences that resonate with children, affirm their identities, and promote a sense of belonging. Central to this work is the teacher's intercultural and communication competence, which enables respectful dialogue with families and positions the teacher as a cultural mediator within the school community.

Inclusion is thus reframed in current literature not as “support for the disadvantaged,” but as a fundamental philosophy of education that views diversity as a baseline and a strength. Teachers act as architects of classroom environments where their daily language, materials, attitudes, and interactions convey a consistent message: every child has the right to be seen, heard, and valued.

Closely linked to inclusion is the theme of sustainability and ecological literacy, which is gaining prominence in early childhood education discourse. As Kadji-Beltrán (2024) argues, sustainability should not be approached as a stand-alone topic but rather as an ethical and pedagogical orientation—a lens through which all aspects of preschool education can be filtered. Competent early childhood educators foster children's understanding of environmental

interdependence, incorporate sustainable practices into daily routines (e.g., recycling, water conservation, gardening), and cultivate a sense of responsibility toward living systems.

Examples from countries such as Finland, Sweden, and the Netherlands illustrate that integrating environmental education into the curriculum not only raises ecological awareness, but also promotes children's autonomy, decision-making, cooperation, and critical thinking (Olsson et al., 2016). In particular, Kadji-Beltrán (2024) demonstrates that student teachers involved in experiential sustainability initiatives such as *living labs* develop a deeper understanding of ecological interconnectedness and are more likely to embed sustainability values in their future pedagogical practice.

Importantly, studies indicate that sustainability-oriented teaching does not provoke fear or helplessness in children; rather, it strengthens their sense of competence, agency, and hope. Teachers assume the role of facilitators of values education, not by prescribing beliefs, but by creating space for open dialogue, posing ethical questions, and guiding children in the process of developing their own informed stances on issues such as climate, justice, and equality.

The relationship between inclusion, cultural responsiveness, and sustainability is increasingly viewed as interconnected and mutually reinforcing. Teachers who foster children's respect for one another simultaneously nurture their respect for the environment and future generations. Thus, education for democracy, social justice, and ecological stewardship becomes a core dimension of contemporary teacher identity in early childhood education.

Discussion

The findings suggest that the professional profile of the early childhood educator is increasingly being conceptualized as multidimensional, ethically grounded, and relationship-oriented, surpassing the traditional understanding of the teacher as an instructional expert.

This evolution reflects broader pedagogical and societal trends toward more humanistic, child-centered, and ecologically responsible approaches to education. However, such an expanded view of professionalism also raises critical questions. For example: *To what extent can this complex and idealized profile be realistically achieved within the everyday constraints of preschools—particularly where resources, time, and institutional support are limited?*

The identification of emotional and relational competencies as central to teaching practice is consistent with a growing body of research on attachment and early development (Larsen et al., 2025; Ahnert, 2021). The teacher is not merely a facilitator of learning but serves as a secure relational base, offering emotional safety, authentic presence, and consistent affective support. However, this invites further reflection: *Is emotional labor sufficiently acknowledged, valued, and supported within institutional frameworks?* Emotional competence remains difficult to quantify and is often overlooked in teacher assessments, despite its profound impact on child development.

Therefore, emotional and relational skills must be explicitly cultivated and embedded in teacher education and ongoing professional development.

The findings also confirm the critical importance of interdisciplinary collaboration. As the developmental needs of children become more complex, collaboration with professionals such as psychologists, therapists, and health workers is increasingly essential. Yet this collaboration is not merely logistical—it requires a culture of openness, mutual trust, and shared responsibility. As highlighted by Alisauskiene et al. (2023) and Convertini (2020), effective collaboration depends not only on structural support (e.g., time, clearly defined roles) but also on interpersonal competencies, such as dialogue, negotiation, and professional empathy. *Thus, teacher training programs must foster not only the “what” of collaboration, but also the “how.”*

In terms of inclusion and cultural responsiveness, the study reinforces the expectation that preschool teachers act as cultural mediators, capable of understanding and responding to the multifaceted identities of children and their families. This requires going beyond surface-level diversity to engage with the deeper dimensions of cultural identity, systemic inequality, and unconscious bias. However, such competencies are often underdeveloped in teacher education, despite their clear relevance for educational equity and classroom quality (NAEYC, 2021).

A particularly novel contribution of this study is the attention to sustainability as a core professional competence. While environmental education is widely acknowledged as urgent, it remains underrepresented in preschool pedagogy or reduced to isolated, symbolic activities. As Kadji-Beltrán (2024) demonstrates, sustainability becomes genuinely transformative when internalized as a pedagogical and ethical orientation, rather than simply a theme. Teachers who experience sustainability as part of their professional identity—through immersive experiences such as “living labs”—are more likely to integrate it into daily routines and foster environmentally literate and socially conscious children.

It is important to acknowledge a key methodological limitation of this study: the analysis is based primarily on peer-reviewed academic literature from global databases (Scopus and Web of Science), most of which originates from high-income educational systems. The study does not examine the historical, institutional, or cultural contexts of the individual countries from which these sources are drawn. As such, any generalization or application of findings to specific national contexts (e.g., the Czech Republic) must be approached with caution, taking into account local curricula, educational traditions, and policy frameworks.

Ultimately, this study invites a broader rethinking of teacher professionalism in early childhood education. Rather than focusing exclusively on the question “what should teachers be able to do?”, we must also ask: *In what kind of system, under what values and with what support structures can such competencies be cultivated?* Teacher professionalism does not develop in

isolation but emerges through dialogue between the individual, the institution, and the broader sociopolitical context.

Conclusion

In conclusion, this study has shown that the professional competencies of preschool teachers, as represented in recent academic literature, are understood as a multifaceted set of skills, dispositions, and values that go far beyond traditional teaching and planning. Today, the preschool teacher is increasingly viewed not only as an instructional expert but also as a relational actor, cultural mediator, and ethical guide. This study highlights that key areas of competence include the ability to establish emotionally safe relationships with children, collaborate within interdisciplinary teams, respond sensitively to social and cultural diversity, and support children in understanding principles of sustainability and social responsibility.

The findings confirm that emotional and relational competencies form the core of high-quality early childhood education. A teacher who is emotionally present, authentic, and stable provides the foundation for healthy child development, secure attachment, and effective learning. This dimension must be systematically supported, both in initial teacher education and throughout the professional life of educators, through supervision, mentoring, and peer support.

Another important conclusion concerns the growing role of interdisciplinary collaboration. In light of the increasing complexity of children's needs, teachers must be able to cooperate with other professionals - such as psychologists, therapists, speech-language pathologists, and healthcare providers - and contribute to the creation of individualized support strategies for children and families. This kind of collaboration is not automatic; it requires the development of transdisciplinary skills, including open communication, dialogue, and shared responsibility. Teacher preparation should address these areas and provide opportunities for students and practicing educators to engage in real, cross-sector collaboration.

The third key area concerns inclusion, cultural sensitivity, and sustainability. In today's world, education cannot ignore the diverse lived experiences of children and families - including differences in language, religion, family structure, and environmental challenges. The teacher becomes a bearer of democratic values, educating not only for academic achievement but also for responsibility, mutual respect, and care—for people and for the planet. These values should be treated as an integral part of professional identity, not as supplementary goals.

It is important to acknowledge a methodological limitation of this study. The analysis is based primarily on international scholarly sources indexed in Scopus and Web of Science and does not explore the historical, institutional, or cultural contexts of the countries from which the literature is drawn. Therefore, any application of the findings to specific national settings—such

as the Czech Republic—should be undertaken with caution and awareness of local curricula, legal frameworks, and pedagogical traditions.

The findings of this study offer concrete implications for educational practice, teacher preparation, and policy. Initial teacher education must systematically incorporate emotional literacy, self-reflection, intercultural competence, and environmental education into its programs. At the same time, this broadened vision of professionalism must be accompanied by adequate support - in terms of time, institutional structure, and emotional resources. Teachers cannot fulfill their complex roles without space for their own growth, peer collaboration, and recognition of their work.

Future research should further explore how these competencies are constructed in practice, how they are experienced by teachers, what barriers hinder their development, and what conditions support them. It will be especially important to connect focused studies on specific dimensions of competence with a holistic understanding of professional identity as a dynamic, relational, and evolving process.

In summary, the quality of early childhood education is inseparably linked to the quality of the teacher - not only in technical terms but in their human, relational, and ethical wholeness. Supporting teachers at this level appears to be a key pathway toward building resilient, equitable, and sustainable educational systems for the future.

KOMPETENCIJE VASPITAČA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Apstrakt

Ova teorijska studija istražuje promenljivi pejzaž profesionalnih kompetencija koje se zahtevaju od vaspitača u savremenom predškolskom obrazovanju. Na osnovu sistematskog pregleda 37 recenziranih naučnih radova preuzetih iz baza podataka Scopus i Web of Science, studija analizira tri ključne oblasti: (1) osnovne profesionalne kompetencije neophodne za kvalitetno predškolsko obrazovanje, (2) ulogu i značaj interdisciplinarne saradnje sa stručnjacima i (3) strategije za podršku inkluziji, kulturnoj raznolikosti i održivosti u pedagoškoj praksi. Analiza pokazuje da kvalitetno predškolsko obrazovanje sve više zavisi od emocionalne i relacione kompetencije, reflektivne prilagodljivosti, interdisciplinarne komunikacije i etičkog pristupa raznolikosti i održivosti. Od vaspitača se očekuje da deluju ne samo kao edukatori, već i kao emocionalni oslonci, kulturni medijatori i saradnici u multidisciplinarnim timovima. Emocionalna podrška, inkluzivna pedagogija i obrazovanje za održivost pojavljuju se kao međusobno povezane dimenzije profesionalnog identiteta. Nalazi sugerišu da su efektivni vaspitači oni koji integrišu pedagoško znanje sa socio-emocionalnom

inteligencijom i interkulturalnom senzitivnošću. Studija takođe naglašava potrebu za sistematskim stručnim usavršavanjem koje podstiče reflektivnu praksu, interdisciplinarnu spremnost i otpornost kod vaspitača. Ograničenje ove studije jeste oslanjanje na međunarodnu literaturu bez dublje analize nacionalnih i lokalnih konteksta. U celini, studija doprinosi širem sagledavanju profesionalizma vaspitača – kao relacije, saradničke i vrednosno utemeljene prakse – i nudi implikacije za obrazovanje vaspitača, obrazovne politike i buduća istraživanja.

Ključne reči: vaspitač; profesionalne kompetencije; interdisciplinarna saradnja; predškolsko obrazovanje; emocionalna podrška

References

- Alisauskiene, S., Kairienė, D., Bahdanovich Hanssen, N., & Harju-Luukkainen, H. (2023). Interprofessional collaboration in early childhood education and care. In *Interprofessional and family-professional collaboration for inclusive early childhood education and care*. Berlin: Springer
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Convertini, J. (2020). An interdisciplinary approach to investigate preschool children's scientific activities. *Research in Science Education*, 51, 171 – 186. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09957-3>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.
- Dean, A., LeMoine, S., & Tout, K. (2019). *Defining competencies for the early childhood workforce: A literature review and conceptual framework*. Washington, DC: Child Trends.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., & Blömeke, S. (2024). *Teaching quality in kindergarten: Professional development and adaptive learning support enhances mathematical competency*. *ZDM – Mathematics Education*, 56(5), 923–935. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01566-y>
- Farró, M. A., & Melief, P. (2022). What competencies should early childhood educators possess for the future? *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 157–172.
- Gibbs, G. (1995). *Competency-Based Education: A Practical Guide*. Boston: Allyn Bacon.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool

- teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.010>
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. California: SAGE Publications.
- Hong, S. B., & Shaffer, L. (2015). Inter-professional collaboration: Early childhood educators and medical therapists working within a collaboration. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 135-142. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.623>
- Kadji-Beltrán, C. (2024). Enhancing sustainability teaching competence in preschool teacher education using living labs. *Sustainability*, 16(7), 2781. <https://doi.org/10.3390/su16072781>
- Movahedazarhouli, S., Kermani, H., & Aldemir, J. (2023). STEM integrated curriculums in early childhood education: An exploration of teachers' pedagogical beliefs and practices. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1), 106–127. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.266>
- NAEYC. (2021). *Professional standards and competencies for early childhood educators*. Washington: NAEYC.
- Ollonen, B., Kangas, M. (2025). Teacher Motivational Scaffolding and Preschoolers' Motivational Triggers in the Context of Playful Learning of Multiliteracy and Digital Skills. *Early Childhood Educ J* 53, 1079–1093. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01664-2>
- Poulou, M. S., & Akgün, S. (2018). Teachers' self-efficacy in classroom management and emotional competence in teaching: A comparative study. *Educational Psychology*, 38(3), 287-303. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1346926>
- Public Agenda & Spencer Foundation. (2015). *Teacher collaboration in perspective: A guide to research*. New York: Public Agenda.
- Silverman, K., Hong, S. & Trepanier-Street, M. (2010). Collaboration of Teacher Education and Child Disability Health Care: Transdisciplinary Approach to Inclusive Practice for Early Childhood Pre-Service Teachers. *Early Childhood Educ. J.* 37, 461– 468. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0373-5>
- Tilbe, T. J., & Xiaosong, G. (2024). Teacher-related factors associated with teacher– child interaction quality in preschool education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18(9), article 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-024- 00134-x>
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). *Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning*. London, UK: Routledge.

RECENZENTI ČASOPISA **PEDAGOŠKA STVARNOST** U OVOM BROJU:

Prof. dr Ivana Sretenović	Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Srbija/ University of Belgrade, Serbia
Prof. dr Mia Šešum	Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Srbija/ University of Belgrade, Serbia
Doc.dr Dragana Vuković Vojnović	Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Slađana Zuković	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Bojana Perić Prkosovački	Medicinski fakultet u Novom Sadu, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Danijela Prošić- Santovac	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, 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
Prof. dr Tamara Pribišev-Beleslin	Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci, BH/ Faculty of Philosophy, University of Banja Luka, BH
Prof. dr Ljiljana Jerković	Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci, BH/ Faculty of Philosophy, University of Banja Luka, BH
Prof. dr Jasmina Klemenović	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
dr Violeta Tadić	Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd
Prof. dr Stefan Ninković	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Sandra Bjelan	Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, BH, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, BH
Doc.dr Nikola Koruga	Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, University of Belgrade, Serbia
Prof.dr Biljana Lungulov	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Kornelija Mrnjajus	Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, University in Rijeka, Croatia

Doc.dr Sofija Maričić	Učiteljski fakultet u Beogradu, Univerzitet u Beogradu, Srbija/ University of Belgrade, Serbia
Prof.dr Jelena Maksimović	Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, University of Nis, Serbia
Prof.dr Tatjana Marić	Univerzitet u Banjoj Luci, Prirodno-matematički fakultet, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Profesor strukovnih studija dr Otilija Velišek- Braško	Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija/ Preschool Teacher Training College, Novi Sad, Serbia
dr Kristina Žunić	Akademija strukovnih studija Šabac, Srbija, Serbia
Doc.dr Nevena Mitranić Marinković	Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, University of Belgrade, Serbia
Prof. dr Zorica Stanisavljević Petrović	Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, University of Nis, 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 naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju *Izjavu autora* kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi, kao i da sva autorska prava zadržavaju autori.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo preko platforme časopisa:

<http://pedagoskastvarnost.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)
- 3) Potpisanu *Izjavu autora*

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

Reference korišćene u radu trebalo bi da budu navedene u skladu sa [sedmim izdanjem Priručnika Američke psihološke asocijacije](#). 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:

- na početnoj strani članka, u levom uglu, navodi se ime autora podebljanim slovima, ispod toga afilijacija (npr. fakultet), zatim univerzitet i država (ako je autor iz inostranstva), a odmah ispod toga ORCID identifikacioni broj. Isti raspored primenjuje se i za sve koautore, čiji se podaci navode jedni ispod drugih. Iza imena autora za korespondenciju dodaje se fusnota sa e-mail adresom. Neophodno je da svi autori navedu svoje ORCID brojeve, koji se kreiraju registracijom na sajtu <https://orcid.org/>.
- 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 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. Prezimena stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

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

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

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „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 skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins,

Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature

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

Monografija

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

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

Članak u časopisu

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

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

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

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

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

Web dokumenta

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

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011

from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

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

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoeфикаsnosti 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 Марић и Станислава Марић Јуришин. Год. 1, бр. 1 (1955-).
- Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Два пута годишње.
ISSN 0553-4569
COBISS.SR-ID 3883522