

01

PEDAGOŠKA
STVARNOST

NOVI SAD 2019



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

PEDAGOŠKA STVARNOST
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

UDK 37	ISSN 0553-4569	eISSN 2620-2700	Novi Sad
God. LXV	Godišnji broj 1	Str. 1–108	2019.

REDAKCIJA

akademik Drago Branković, Republika Srpska
akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska
dr. Svetlana Kurteš, Velika Britanija
prof. dr. Kanizsai Maria, Mađarska
prof. dr. Ljupčo Kevereski, Makedonija
prof. dr. Radovan Grandić, Srbija
prof. dr. Ljubo Kaurin, Srbija
prof. dr. Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr. Milica Andevski, Srbija
dr. Štefan Švec, Slovačka
prof. dr. Boris Kožuh, Slovenija
prof. dr. Josip Ivanović, Srbija
prof. dr. Svetlana Španović, Srbija
doc. dr. Mila Beljanski, Srbija
doc. dr. Vojin Jovančević, Srbija
prof. dr. Marta Dedaj, Srbija
doc. dr. Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr. Otilia Velišek Braško, Srbija
doc. dr. Stanislava Jurišin Marić, Srbija
doc. dr. Milena Letić Lungulov, Srbija
asist.dr. Stefan Ninković, Srbija

Glavni urednik

dr. Bojana Perić Prkosovački

Odgovorni urednik

dr. Olivera Knežević Florić

Sekretari redakcije

dr. Stanislava Jurišin Marić
MA Tamara Milošević

Lektor i korektor

Marina Tucić Živkov

Za izdavača: *Jasmina Šestak*

Za štampariju: *Dušan Turi*

Časopis izlazi 2 puta godišnje
email: pedagoskastvarnost@gmail.com

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

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.

PEDAGOŠKA STVARNOST

ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

PS God. LXV Br. 1 Str. 1–108 Novi Sad 2019.
UDK 37 eISSN 2620-2700 ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

Strana

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

- Branka Janković, Milan Nikolić, Jelena Vukonjanski, Edit Terek: Aktivnosti predškolskog deteta na kompjuterima i mobilnim uređajima ----- 3
- Ksenija Breg: Analiza razvoja određenih motoričkih sposobnosti različito fizički aktivne dece predškolskog uzrasta ----- 21
- Angela Mesaroš Živkov, Jelena Mićević Karanović, Srbislava Pavlov, Tanja Brkljač: Digitalni mediji i didaktičke inovacije u radu vaspitača ----- 31

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

- Fikreta Žunić: Prevencija internet nasilja kroz čas odeljenjske zajednice ----- 45
- Lana Tomčić: Prevencija školskog neuspeha: značaj porodice ----- 54

ADRAGOGIJA

- Jelisaveta Šafranjan, Marina Kati: The relationship between big five personality traits and willingness to communicate ----- 69

PREGLEDI I MIŠLJENJA

- Svetlana Radović, Lada Marinković: Stavovi vaspitača i roditelja prema učenju o integralnom održivom razvoju u predškolskom obrazovanju ----- 82

PRIKAZ

- Otilia Velišek-Braško: Prikaz udžbenika *Školska pedagogija* Pedagoškog fakulteta u Somboru ----- 98

CONTENTS

PRESCHOOL EDUCATION

- Branka Janković, Milan Nikolić, Jelena Vukonjanski, Edit Terek: Activities of a preschool child on computers and mobile devices ----- 3
- Ksenija Breg: Analysis of the development of certain motor abilities of various physically active preschool children ----- 21
- Angela Mesaroš Živkov, Jelena Mićević, Srbislava Pavlov, Tanja Brkljač: Digital media and didactic innovations in preschool teacher's work ----- 31

SCHOOL EDUCATION

- Fikreta Žunić: Preventing cyber bullying through the homeroom class ----- 45
- Lana Tomčić: Prevention of school failure: family importance ----- 54

ANDRAGOGY

- Jelisaveta Šafranjić, Marina Katić: The relationship between big five personality traits and willingness to communicate ----- 69

REVIEWS AND OPINIONS

- Svetlana Radović, Lada Marinković: Teachers and parents' attitudes towards learning integral sustainable development in preschool education ----- 82

REVIEW

- Otilia Velišek-Braško: Prikaz udžbenika Školska pedagogija Pedagoškog fakulteta u Somboru ----- 98

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

dr Branka Janković¹

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača, Novi Sad

dr Milan Nikolić

Tehnički fakultet “Mihajlo Pupin”, Univerzitet
u Novom Sadu

dr Jelena Vukonjanski

Tehnički fakultet “Mihajlo Pupin”, Univerzitet u Novom Sadu

dr Edit Terek

Tehnički fakultet “Mihajlo Pupin”, Univerzitet u Novom Sadu

UDC: 316.774-053.4

doi: 10.19090/ps.2019.1.3-20

Primljen: 18. 2. 2019.

Prihvaćen: 18. 4. 2019.

ORIGINALNI NAUČNI RAD

AKTIVNOSTI PREDŠKOLSKOG DETETA NA KOMPJUTERIMA I MOBILNIM UREĐAJIMA

Apstrakt

U radu se bavimo odnosom dece predškolskog uzrasta (iz njihovog ugla) prema kompjuterima i mobilnim uređajima (tabletima i smart telefonima) kao i njihovim aktivnostima na ovim uređajima. Istraživanje je sprovedeno anketiranjem dece 4-6 godina, u predškolskim ustanovama u Srbiji. Sakupljeno je N = 360 popunjenih upitnika. Cilj istraživanja je da se utvrdi u koje svrhe deca predškolskog uzrasta koriste kompjutere i mobilne uređaje, i da li ih koriste za zabavu ili u edukativne svrhe. Odgovori dece analiziraju se iz ugla koliko roditelji ograničavaju vreme svojoj deci na ovim uređajima i da li ih uključuju u aktivnosti van kuće. Rezultati istraživanja govore da, iako veliki procenat roditelja ograničava deci vreme provedeno na kompjuterima i mobilnim uređajima i omogućuje svojoj deci aktivnosti van kuće, deca ne koriste adekvatne sadržaje na kompjuteru i mobilnim uređajima. Najomiljenije aktivnosti dece na kompjuteru i mobilnim uređajima su igranje igrice, gledanje crtanih filmova i slušanje muzike što je posledica činjenice da deca ove uređaje pre svega doživljavaju kao igračku. Vrlo malo dece koristi kompjuter i mobilne uređaje za učenje. Na kraju, date su praktične preporuke roditeljima.

¹ jankovicrb@gmail.com

Ključne reči: predškolsko dete, mobilni uređaji, kompjuter, tablet, smart telefon.

Uvod

Danas se mogu naći oprečna mišljenja o korisnosti digitalnih tehnologija za decu. Neki smatraju da se mora ići u korak sa vremenom i da deca moraju da koriste digitalne tehnologije (Hsiao & Chen, 2016; Yelland, 1999), dok su drugi mišljenja da deca ne treba da koriste digitalne tehnologije zbog mnogobrojnih negativnih posledica po njih (McKenney & Voogt, 2010). Lentz, Seo & Gruner (2014: 15) istražuju koliko je to „taman“ za decu predškolskog uzrasta kada je u pitanju upotreba kompjutera i mobilnih uređaja. Upotrebom digitalnih tehnologija ne smeju biti narušene „životne potrebe detinjstva“ (Lentz, et al., 2014: 22). Deci predškolskog uzrasta je neophodno da se „kreću, da su povezana sa živim bićima, potrebno im je socijalno učenje, interakcija sa odraslima, čulna iskustva, simbolička igra i dovoljno vremena za odmor i spavanje“ (Lentz, et al., 2014: 22). Veoma je važno obratiti pažnju na: „(1) stavove dece o simboličkim tehnologijama koje povećavaju ljudske sposobnosti za slanje i primanje informacija; (2) obrazovne ciljeve, posebno one koji se odnose na osposobljavanje dece da razvijaju pismenost; (3) mogućnost da deca kontrolišu sopstveno učenje; (4) kvalitet nastave koja omogućuje da nastavnici zajedno sa decom istražuju rešavanje problema, učenje i kognitivne procese“ (Fein, 1987: 227).

Postavlja se pitanje da li kompjuterske igre u sebi imaju elemente dečje igre i mogu li se one uopšte posmatrati kao takve. Neki smatraju da je odgovor na ovo pitanje potvrđan (Furió, González-Gancedo, Juan, Ignacio Seguí, & Rando, 2013; Marsh, 2010), dok drugi smatraju da kompjuterske igre donose samo negativne posledice po decu (Bacigalupa, 2005; Cordes & Miller, 2000; Sherry, 2001). Hsiao & Chen, (2016) smatraju da je virtuelno interaktivno učenje efikasnije od tradicionalnog učenja zasnovanog na igri. Poslednjih godina u literaturi se koristi termin mobilno učenje koje obuhvata učenje pomoću tableta, smart telefona i smatra se da je mobilno učenje dostupno u svakom trenutku i na svakom mestu (Clarke, & Svanaes, 2014; Shuler, Winters, & West, 2013). Ovo učenje se razlikuje od učenja na kompjuteru po samim osobinama uređaja, njihovoj mobilnosti i dostupnosti u svakom trenutku i na svakom mestu, a takođe doprinosi i individualizaciji učenja (Grunwald Associates LLC, 2013).

U ovom radu istražujemo odnos dece predškolskog uzrasta prema kompjuterima; u kojoj meri i u koje svrhe deca koriste kompjuter i mobilne uređaje; da li samo igraju zabavne igrice ili koriste softvere edukativnih sadržaja?; ograničavaju li im roditelji vreme i koliko često deca koriste kompjuter i mobilne uređaje?

Metod

Problem i predmet istraživanja. Istraživačka pitanja.

Predmet istraživanja je odnos dece predškolskog uzrasta (njihova percepcija) prema kompjuterima i izbor aktivnosti dece predškolskog uzrasta na kompjuterima i mobilnim uređajima.

Kompjuteri i mobilni uređaji su prisutni u velikom procentu u domovima širom sveta i deca predškolskog uzrasta ih svakodnevno koriste kod kuće ili u predškolskim ustanovama (Couse & Chen, 2010; Ebbeck, Yim, Chan, & Goh, 2016; Flores & Lin, 2013; Xiaoming & Melissa, 2004; Zevenbergen, & Logan, 2008). Malobrojni su vrtići u Srbiji koji su uveli digitalno obrazovanje u svojoj ustanovi. Jasno je da su deca izložena uticaju kompjutera i mobilnih uređaja u okviru svojih domova. Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku Srbije (Vukmirović, Pavlović, i Šutić, 2014) 38.7% domaćinstava poseduje laptop, 90.6% mobilni telefon, 63.2% računar. Dete odrasta imajući kompjuter, tablet ili smart telefon u svom kućnom okruženju tako da je najveća odgovornost na roditeljima da pravilno usmere svoju decu kako da ih koriste. Stoga, želimo da utvrdimo:

Koja je učestalost upotrebe kompjutera i mobilnih uređaja kod dece predškolskog uzrasta?

Todman & Dick (1993) ispituju odnos prema kompjuterima dece u osnovnoj školi i uočavaju da postoji razlika u odnosu prema kompjuterima u zavisnosti od pola deteta. Dečaci su ubeđeniji od devojčica da kompjuteri mogu da pruže zabavu i da su korisni. Mnoga istraživanja pokazuju da je odnos dece prema kompjuterima pozitivan i želimo da utvrdimo da li se on razlikuje u zavisnosti od godina i pola deteta i u predškolskom uzrastu:

Kakav je odnos dece predškolskog uzrasta prema kompjuterima u zavisnosti od godina i pola?

Deca koriste kompjutere u raznovrsnim aktivnostima kao što su: uče da čitaju, crtaju, igraju igrice, slušaju muziku (Couse, & Chen, 2010; Cohen, 2015; Institute of Educational Sciences, 2003). Pojavom mobilnih uređaja (tableti, smart telefoni) i aplikacija za ove uređaje, deca i na njima upražnjavaju neke od aktivnosti koje su imali na kompjuteru. Postoji razlika u upotrebi kompjutera u edukativne svrhe između devojčica i dečaka, gde devojčice mnogo više koriste kompjutere za obrazovanje (Marks, Laxton, McPhee, Cremin, Sneider, & Marks, 2013). Prema podacima istraživanja koje je sproveo Institute of Educational Sciences od 1999. do 2000. devojčice više koriste kompjuter za umetnost i crtanje nego dečaci, a dečaci više pristupaju internetu od devojčica. Imajući u vidu ove razlike između devojčica i dečaka u upotrebi kompjutera postavlja se sledeće istraživačko pitanje:

Koje su najučestalije aktivnosti predškolske dece na kompjuteru i mobilnim uređajima u zavisnosti od godina i pola?

Veliki broj dece preškolskog uzrasta poseduje mobilne uređaje i predškolci najviše vole da koriste tablete, a devojčice više koriste mobilne uređaje nego dečaci (Grunwald Associates LLC, 2013). U Singapuru omiljeni uređaji dece mlađe od sedam godina su smart telefoni i tableti (Ebbeck, et al., 2016). Želeći da utvrdimo kakva je situacija u Srbiji postavljamo sledeće istraživačko pitanje:

Ima li razlike u izboru uređaja u zavisnosti od godina i pola predškolskog deteta?

Izazov koje savremeno doba postavlja pred roditelje i vaspitače je veliki. Potrebno je da roditelji i vaspitači izbalansiraju virtuelni i realni svet i oni koji ne prihvataju ovu činjenicu mogu da izgube korak sa popularnom kulturom dece i njihovih porodica (Yelland, 1999). Roditelji smatraju da je upotreba mobilnih uređaja, bez obzira na uzrast deteta, korisna u obrazovanju i razvoju njihove dece (Ebbeck, et al., 2016). Oni moraju imati uvid u aktivnosti svoje dece na kompjuterima i mobilnim uređajima. Potrebno je da kontrolišu koje aktivnosti deca imaju, koliko često i koliko dugo. Na taj način usmeravaju svoju decu na pravilnu upotrebu i štite ih od pojave zavisnosti (Baek, Lee, & Kim, 2013; Ebbeck, et al., 2016; Park, & Park, 2014). U skladu sa navedenim, formulišemo:

Da li roditelji ograničavaju vreme na kompjuteru i mobilnim uređajima i da li ono zavisi od godina i pola deteta? Kako se to ograničenje odražava na izbor aktivnosti? Da li starija deca samostalnije koriste kompjuter i mobilne uređaje?

Opšta hipoteza.

Javljaju se razlike u izboru vrste uređaja i učestalosti njihove upotrebe između devojčica i dečaka, kao i između mlađe i starije dece predškolskog uzrasta.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je da se utvrdi kako deca predškolskog uzrasta koriste kompjutere i mobilne uređaje, da li u edukativne svrhe ili kao zabavu. Budući da kod kuće roditelji imaju uticaj na razvoj odnosa prema kompjuterima i mobilnim uređajima i izbor aktivnosti, utvrdiće se posledice uticaja roditelja tj. da li je kod dece razvijen pravilan odnos prema kompjuterima i da li ona koriste adekvatne sadržaje na kompjuterima i mobilnim uređajima što je neophodno za njihov pravilan razvoj.

Instrument

Demografija: Ime, pol, aktivnosti na otvorenom (sportske aktivnosti, strani jezici, časovi plesa).

Upitnik o upotrebi kompjutera i mobilnih uređaja. Ovaj upitnik se sastoji od 9 stavki: kompjuter kod kuće, tablet kod kuće, smart telefon kod kuće, frekvencija korišćenja kompjutera, frekvencija korišćenja tableta, frekvencija korišćenja smart telefona; Da li vaši roditelji ograničavaju vaše vreme na računaru, tabletu i pametnom

telefonu?; Koji je vaš omiljeni uređaj: računar, tablet ili smart telefon? Na prve tri stavke deca su odgovarala sa 1-ne ili 2-da, a učestalost upotrebe kompjutera, tableta i telefona je merena po Likertovoj skali od 1-5. Za stavku: Koji je vaš omiljeni uređaj: računar, tablet ili smart telefon? deca su birala jedan uređaj koji im je najomiljeniji.

Aktivnosti za samostalno korišćenje kompjutera i mobilnih uređaja. Merenje aktivnosti na kompjuteru i mobilnim uređajima zasnovano je upitniku iz rada McKenney, & Voogt (2010) koji je prilagođen ovom istraživanju. U ovom radu posmatrano je po pet aktivnosti kompjuteru, tabletu i smart telefonima (vežbanje reči/matematike, crtanje, slušanje muzike, igranje igrice, gledanje crtanih filmova). Skala za date aktivnosti je od 1 do 3 (1-nikad, 2-ponekad, 3-često).

Veštine za samostalno korišćenje kompjutera i mobilnih uređaja. Za svaku od aktivnosti na kompjuteru deca su davala ocene: nikad, uz pomoć, samostalno (prema McKenney, & Voogt, 2010). Na isti način ocenjene su i veštine za samostalno korišćenje tableta i veštine za samostalno korišćenje smart telefona

Odnos prema kompjuterima. Ovaj instrument je u celosti preuzet od Todman & Dick (1993). Odnos prema kompjuterima ima 11 stavki koje su grupisane u tri dimenzije: korisnost, zabava i lakoća korišćenja. Odgovori su rangirani po Likertovoj skali od 5 poena.

Uzorak i prikupljanje podataka

Istraživanje je sprovedeno u predškolskim ustanovama u Srbiji koje su dale saglasnost za sprovođenje ankete, a ispitanici su bili deca uzrasta od 4 do 6 godina. Ispitanici su odgovore davali usmeno, a ispitivači su odgovore beležili u upitnike. Anketa je bila anonimna i podaci su sakupljeni u prepodnevnom časovima. Ispitivači su razgovarali sa decom individualno kako ne bi došlo do kopiranja odgovora ili nelagodnosti od druge dece. Prikupljen je ukupno 381 upitnik, a 93 dece nije želelo da učestvuje u istraživanju. Kasnije je isključen 21 upitnik koji su popunjavala deca koja nemaju ni jedan od navedenih uređaja kod kuće (kompjuter, tablet, smart telefon). Ostalo je N = 360 upitnika za dalju obradu, od toga 188 dečaka (52,22%) i 172 (47,78%) devojčica. Među njima je 101 dete uzrasta 4 godine (28,06%), 120 dece uzrasta 5 godina (33,33%) i 139 dece uzrasta 6 godina (38,61%).

Rezultati istraživanja

Deskriptivna statistika

Deskriptivna statistika daje pregled uključenosti dece u aktivnostima na kompjuterima i mobilnim uređajima (tablet, smart telefon) kod kuće. U Tabeli 1 date su vrednosti deskriptivne statistike izražene u procentima za svaki od posmatranih stavki.

Tabela 1
Deskriptivna statistika (procentualne vrednosti)

Stavka	Skraćenica	Odgovor	%
Kompjuter kod kuće.	CH	Ne	6.4
		Da	93.6
Tablet kod kuće.	TH	Ne	51.7
		Da	48.3
Smart telefon kod kuće.	SH	Ne	45.0
		Da	55.0
Aktivnosti na otvorenom (sport, ples, strani jezici).	OA	Ne	37.5
		Da	62.5
		Nikad	8.1
Frekvencija upotrebe kompjutera.	CF	Ponekad	48.1
		Vikendom	10.0
		Svaki dan	33.9
		Nikad	55.3
Frekvencija upotrebe tableta.	TF	Ponekad	24.2
		Vikendom	3.3
		Svaki dan	17.2
		Nikad	41.9
Frekvencija upotrebe smart telefona.	SF	Ponekad	31.7
		Vikendom	4.7
		Svaki dan	21.7
		Kompjuter	53.1
Koji je tvoj omiljeni uređaj: kompjuter, tablet, smart telefon?	FD	Tablet	25.8
		Smart telefon	21.1
		Ne	30.6
Da li ti roditelji ograničavaju vreme na kompjuteru, tabletu, mobilnom telefonu?	PT	Da	69.4
		Nikad	62.5
		Ne	30.6
Vežbanje reči/matematike na kompjuteru.	CWMA	Ponekad	13.6
		Često	23.9
		Nikad	41.7
Crtanje na kompjuteru.	CDA	Ponekad	13.6
		Često	44.7

		Nikad	39.4
Slušanje muzike na kompjuteru.	CMA	Ponekad	13.6
		Često	46.9
		Nikad	29.2
Igranje igrice na kompjuteru.	CGA	Ponekad	6.7
		Često	64.2
		Nikad	27.5
Gledanje crtanih filmova na kompjuteru.	CCA	Ponekad	8.3
		Često	64.2
		Nikad	91.1
Vežbanje reči/matematike na tabletu.	TWMA	Ponekad	3.6
		Često	5.3
		Nikad	84.4
Crtanje na tabletu.	TDA	Ponekad	5.3
		Često	10.3
		Nikad	78.1
Slušanje muzike na tabletu.	TMA	Ponekad	6.1
		Često	15.8
		Nikad	71.1
Igranje igrice na tabletu.	TGA	Ponekad	5.0
		Često	23.9
		Nikad	78.1
Gledanje crtanih filmova na tabletu.	TCA	Ponekad	2.8
		Često	19.2
		Nikad	90.0
Vežbanje reči/matematike na smart telefonu.	SWMA	Ponekad	5.0
		Često	5.0
		Nikad	86.1
Crtanje na smart telefonu.	SDA	Ponekad	4.2
		Često	9.7
		Nikad	71.1
Slušanje muzike na smart telefonu.	SMA	Ponekad	6.4
		Često	22.5

		Nikad	66.4
Igranje igrice na smart telefonu.	SGA	Ponekad	5.0
		Često	28.6
		Nikad	84.2
Gledanje crtanih filmova na smart telefonu.	SCA	Ponekad	3.1
		Često	12.8
		Nikad	68.2
Veština da samostalno koriste uređaje (4 godine)	I4	Uz pomoć	17.0
		Samostalno	14.7
		Nikad	66.1
Veština da samostalno koriste uređaje (5 godina)	I5	Uz pomoć	11.6
		Samostalno	22.4
		Nikad	66.2
Veština da samostalno koriste uređaje (6 godina)	I6	Uz pomoć	9.0
		Samostalno	24.8

Gotovo sva deca imaju kompjuter kod kuće (njih 93.6%), dok je kod tableta i smart telefona taj procenat oko polovine. Procenat upotrebe kompjutera, tableta i smart telefona, u skladu je sa procentima posedovanja ovih uređaja. Više od pola ispitanе dece (53.1%) označilo je kompjuter kao omiljeni uređaj, a većina roditelja (69.4%) ograničava deci vreme na kompjuteru, tabletu i smart telefonu.

Većina dece često koristi kompjuter za igranje igrice (64.2%) i za gledanje crtanih filmova (64.2%). Najmanje se vežbaju slova i matematika na kompjuteru (ovo nikad ne primenjuje 62.5% dece). Vrlo slični odnosi postoje i kod tableta i smart telefona, s tim što su procenti korišćenja niži (ovo je posledica toga što manji broj dece kod kuće ima tablet i smart telefon, u odnosu na broj dece koja kod kuće imaju kompjuter). Smart telefon se više koristi za slušanje muzike, nego što se za slušanje muzike koriste kompjuter i tablet. Rezultat da deca najviše igraju igrice na kompjuteru je u skladu sa drugim istraživanjima (Marsh, Brooks, Hughes, Ritchie, Roberts, & Wright, 2005; McKenney, & Voogt, 2010).

U Tabeli 2 prikazane su vrednosti minimum, maximum, mean and standardna devijacija za svaku od posmatranih stavki i dimenzija.

Tabela 2
Deskriptivna statistika (srednje vrednosti)

Stavka	Skraćenica	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.
Frekvencija korišćenja kompjutera.	CF	360	1	4	2.70	1.026
Frekvencija korišćenja tableta.	TF	360	1	4	1.83	1.117
Frekvencija korišćenja smart telefona.	SF	360	1	4	2.06	1.155
Korisnost	U	360	1.75	5.00	3.4007	.65578
Zabava	F	360	1.25	5.00	3.8736	.74289
Lakoća korišćenja	E	360	1.00	5.00	3.4676	.81090
Vežbanje reči/matematike na kompjuteru.	CWMA	360	1	3	1.61	.847
Crtanje na kompjuteru.	CDA	360	1	3	2.03	.930
Slušanje muzike na kompjuteru.	CMA	360	1	3	2.07	.928
Igranje igrica na kompjuteru.	CGA	360	1	3	2.35	.902
Gledanje crtanih filmova na kompjuteru.	CCA	360	1	3	2.37	.886
Vežbanje reči/matematike na tabletu.	TWMA	360	1	3	1.14	.477
Crtanje na tabletu.	TDA	360	1	3	1.26	.631
Slušanje muzike na tabletu.	TMA	360	1	3	1.38	.744
Igranje igrica na tabletu.	TGA	360	1	3	1.53	.854
Gledanje crtanih filmova na tabletu.	TCA	360	1	3	1.41	.792
Vežbanje reči/matematike na smart telefonu.	SWMA	360	1	3	1.15	.478
Crtanje na smart telefonu.	SDA	360	1	3	1.24	.613
Slušanje muzike na smart telefonu.	SMA	360	1	3	1.51	.838
Igranje igrica na smart telefonu.	SGA	360	1	3	1.62	.900
Gledanje crtanih filmova na smart telefonu.	SCA	360	1	3	1.29	.679

I prikaz rezultata iz Tabele 2 dokazuje da deca predškolskog uzrasta najviše koriste kompjuter, a najmanje tablet. Ovo je najverovatnije posledica toga što najmanje dece kod kuće ima tablet.

Sve tri dimenzije odnosa dece prema kompjuteru imaju srednje vrednosti koje su iznad proseka, što znači da deca imaju pozitivan stav prema kompjuterima te je dobijeni rezultat konzistentan sa McKenney & Voogt (2010). Pre svega, u najvećem broju slučajeva, deca kompjuter doživljavaju kao sredstvo zabave. Lakoća korišćenja je dosta visoka, a deca propoznaju i korisnost upotrebe kompjutera.

Najviše srednje vrednosti imaju gledanje crtanih filmova na kompjuteru i igranje igrice na kompjuteru. Najmanje srednje vrednosti javljaju se kod vežbanja slova i matematike na tabletu, kao i vežbanje slova i matematike na smart telefonu Takođe, malo se koriste aktivnosti crtanja na tabletu i smart telefonu. Ovi rezultati su u potpunoj suprotnosti sa rezultatima koje su dobili Zevenbergen, & Logan (2008), koji pokazuju da predškolska deca u Australiji najviše koriste kompjuter za igranje edukativnih igrice i crtanje. Sa druge strane, u Švedskoj mali procenat dece koristi kompjuter za crtanje, ali ga najviše koriste za igranje edukativnih igara (Korkeamäki, Dreher, & Pekkarinen, 2012).

T-test

Analiza putem t-testa, obuhvatila je 6 kriterijuma, i predstavljena je u Tabeli 3 do Tabele 8. Prve tri tabelle (Tabela 3 do 5) se odnose na komparaciju skupova koji čine deca prema različitim uzrastima. Tako su prvo komparirani skupovi dece od 4 i 5 godina (Tabela 3), zatim skupovi dece od 5 i 6 godina (Tabela 4), i konačno, skupovi dece od 4 i 6 godina (Tabela 5). Odmah se uočava da najveće statistički značajne razlike postoje između skupova koji čine deca od 4 i 6 godina, što je bilo i očekivano. Potom su komparirani skupovi dečaka i devojčica (Tabela 6), u Tabeli 7 je data komparacija skupova u odnosu na aktivnosti na otvorenom, a u Tabeli 8 komparacija skupova prema tome da li roditelji ograničavaju vreme na kompjuterima i mobilnim uređajima.

Table 3
T-test za prosečne vrednosti posmatranih varijabli, za skupove dece od 4 i 5 godina

AGE	101	CF	TF	SF	OA	PT	U	F	E	CWMA	CDA	CMA	CGA	CCA	TWMA	TDA	TMA	TGA	TCA	SWMA	SDA	SMA	SGA	SCA	
4	2.84	1.74	2.00	1.47	1.75	3.44	4.02	3.39	1.66	2.07	2.22	2.37	2.46	1.11	1.21	1.27	1.42	1.25	1.13	1.22	1.48	1.56	1.26	1.67	1.30
5	2.66	1.83	2.01	1.61	1.73	3.37	3.82	3.40	1.66	2.03	1.98	2.32	2.36	1.20	1.20	1.43	1.50	1.43	1.17	1.24	1.48	1.67	1.30	1.67	1.30

Table 4
T-test za prosečne vrednosti posmatranih varijabli, za skupove dece od 5 i 6 godina

AGE	120	CF	TF	SF	OA	PT	U	F	E	CWMA	CDA	CMA	CGA	CCA	TWMA	TDA	TMA	TGA	TCA	SWMA	SDA	SMA	SGA	SCA	
5	2.66	1.83	2.01	1.61	1.73	3.37	3.82	3.40	1.66	2.03	1.98	2.32	2.36	1.20	1.20	1.43	1.50	1.43	1.17	1.24	1.48	1.67	1.30	1.67	1.30
6	2.63	1.88	2.15	1.76	1.63	3.40	3.81	3.59	1.54	2.00	2.06	2.37	2.31	1.12	1.35	1.42	1.63	1.51	1.15	1.24	1.57	1.63	1.29	1.63	1.29

Table 5
T-test za prosečne vrednosti posmatranih varijabli, za skupove dece od 4 i 6 godina

AGE	101	CF	TF	SF	OA	PT	U	F	E	CWMA	CDA	CMA	CGA	CCA	TWMA	TDA	TMA	TGA	TCA	SWMA	SDA	SMA	SGA	SCA	
4	2.84	1.74	2.00	1.47	1.75	3.44	4.02	3.39	1.66	2.07	2.22	2.37	2.46	1.11	1.21	1.27	1.42	1.25	1.13	1.22	1.48	1.56	1.26	1.67	1.30
6	2.63	1.88	2.15	1.76	1.63	3.40	3.81	3.59	1.54	2.00	2.06	2.37	2.31	1.12	1.35	1.42	1.63	1.51	1.15	1.24	1.57	1.63	1.29	1.63	1.29

Table 6
T-test za prosečne vrednosti posmatranih varijabli, za skupove dečaka i devojčica

GEND		CF	TF	SF	OA	PT	U	F	E	CWMA	CDA	CMA	CGA	CCA	TWMA	TDA	TMA	TGA	TCA	SWMA	SDA	SMA	SGA	SCA
M	172	2.80	1.78	2.04	1.60	1.73	3.43	3.93	3.57	1.59	2.06	2.10	2.42	2.41	1.12	1.22	1.31	1.51	1.35	1.15	1.19	1.47	1.64	1.27
F	172	2.58	1.88	2.09	1.66	1.65	3.37	3.81	3.35	1.65	2.00	2.05	2.27	2.32	1.16	1.30	1.45	1.55	1.48	1.15	1.28	1.56	1.60	1.30

Table 7
T-test za prosečne vrednosti posmatranih varijabli, za skupove dece u odnosu na aktivnosti na otvorenom

OA		CF	TF	SF	PT	U	F	E	CWMA	CDA	CMA	CGA	CCA	TWMA	TDA	TMA	TGA	TCA	SWMA	SDA	SMA	SGA	SCA
NO	225	2.87	1.67	2.10	1.68	3.38	3.90	3.45	1.55	2.03	2.15	2.47	2.50	1.07	1.19	1.29	1.44	1.29	1.11	1.21	1.58	1.67	1.22
YES	225	2.59	1.92	2.04	1.70	3.42	3.86	3.48	1.65	2.03	2.03	2.28	2.28	1.19	1.30	1.43	1.58	1.48	1.17	1.25	1.48	1.59	1.32

Table 8
T-test za prosečne vrednosti posmatranih varijabli, za skupove dece prema tome da li im roditelji ograničavaju vreme na kompjuterima i mobilnim uređajima

PT		CF	TF	SF	OA	U	F	E	CWMA	CDA	CMA	CGA	CCA	TWMA	TDA	TMA	TGA	TCA	SWMA	SDA	SMA	SGA	SCA
NO	250	2.64	1.83	1.98	1.61	3.32	3.84	3.54	1.44	1.81	2.05	2.25	2.22	1.10	1.27	1.39	1.49	1.52	1.10	1.31	1.51	1.64	1.33
YES	250	2.72	1.82	2.10	1.63	3.44	3.89	3.44	1.69	2.13	2.08	2.39	2.43	1.16	1.25	1.37	1.54	1.36	1.17	1.20	1.52	1.62	1.27

Diskusija

Rezultati istraživanja i diskusija su prikazani kroz odgovore na istraživačka pitanja i hipotezu.

Koja je učestalost upotrebe kompjutera i mobilnih uređaja kod dece predškolskog uzrasta? Trećina dece (33.9%) koristi kompjuter svaki dan, a svega 8.1% dece ne koristi kompjuter, što je, očigledno, posledica toga što ga nemaju kod kuće (Tabela 1). Tablet svakoga dana koristi 17.2% dece, a smart telefon 21.7% dece što je verovatno posledica činjenice da deca u svojim domovima poseduju tablet i smart telefon u u manjem procentu nego kompjutere. Dobijeni rezultat dnevne upotrebe kompjutera je manji u odnosu na Englesku (Marsh, et al., 2005), a veći u odnosu na zapadnu Virdžiniju (Xiaoming, & Melissa, 2004) i Švedsku (Korkeamäki, et al., 2008).

Kakav je odnos dece predškolskog uzrasta prema kompjuterima u zavisnosti od godina i pola? Kod starije dece opada shvatanje kompjutera kao sredstva zabave, što se pokazalo kao statistički značajna razlika kod dece uzrasta 4 i 6 godina (Tabele 3, 4, 5). S druge strane, kod starije dece raste lakoća korišćenja kompjutera, što je rezultovalo statistički značajnim razlikama kod dece uzrasta 5 i 6 godina, kao i kod dece uzrasta 4 i 6 godina. Ovo je u skladu sa rezultatima iz Tabele 1, koji se odnose na nezavisnost u korišćenju kompjutera, tableta i smart telefona kod dece različitog uzrasta. Zanimljivo je da mlađa deca više percipiraju korisnost kompjutera od starije dece, naročito u uzrastu 4 i 5 godina. Dečaci imaju snažniji odnos prema kompjuterima od devojčica (Tabela 6), po pitanju sve tri dimenzije odnosa prema kompjuterima. McKenney & Voogt (2010) takođe potvrđuju da postoje razlike u odnosu prema kompjuteru u zavisnosti od pola i godina ispitanika, dečaci imaju pozitivniji odnos prema kompjuterima kao i starija deca.

Koje su najučestalije aktivnosti predškolske dece na kompjuteru i mobilnim uređajima u zavisnosti od godina i pola? Kada su u pitanju pojedine aktivnosti na kompjuteru, na osnovu Tabela 3, 4, 5, primećuje se tendencija da mlađa deca više primenjuju pojedine aktivnosti na kompjuteru (gledanje crtanih filmova na kompjuteru, vežbanje reči/matematike na kompjuteru, slušanje muzike na kompjuteru). U slučaju tableta i smart telefona, situacija je obrnuta: starija deca više primenjuju pojedine aktivnosti na tabletu i smart telefonu (vežbanje reči/matematike na tabletu, crtanje na tabletu, slušanje muzike na tabletu, igranje igrice na tabletu, gledanje crtanih filmova na tabletu, slušanje muzike na smart telefonu, igranje igrice na smart telefonu). Ovo je u skladu sa rezultatima za učestalost upotrebe kompjutera, tableta i smart telefona kod dece različitog uzrasta. Istraživanje (Tabela 6) pokazuje da dečaci više koriste kompjuter za pojedine aktivnosti (naročito za igranje igrice i gledanje crtanih filmova), dok devojčice za pojedine aktivnosti više koriste tablet i smart telefon (naročito za crtanje i slušanje muzike). Dobijeni rezultati su u suprotnosti sa referencom (Zevenbergen, & Logan, 2008), koji su pokazali da na kompjuteru i devojčice i dečaci na prvom mestu najviše igraju edukativne igre, devojčice potom crtaju na kompjuteru dok dečaci igraju needukativne igre.

Ima li razlike u izboru uređaja u zavisnosti od godina i pola predškolskog deteta? Starija deca više koriste tablet i smart telefon od kompjutera (Tables 3, 4, 5), a ovi rezultati su u suprotnosti sa referencom (Ebbeck, et al., 2016), gde se navodi da u Singapuru deca od 3 do 5 godina najviše koriste smart telefon i tablet, a deca od 6 godina više koriste desktop računare. Aktivnosti na otvorenom su više zastupljene ukoliko su deca starija (Tabele 3, 4, 5). Kada su u pitanju pojedine aktivnosti na kompjuteru, vidi se da većinu aktivnosti na kompjuteru više sprovode deca koja nemaju aktivnosti na otvorenom. Međutim, deca koja imaju aktivnosti na otvorenom, više vežbaju slova i matematiku na kompjuteru. Ovo je veoma zanimljivo zato što deca sa više aktivnosti na otvorenom manje koriste kompjuter (Tabela 7). Analiza u slučaju kada je kao kriterijum za t-test korišćeno postojanje aktivnosti na otvorenom, data je u Tabeli 7. Deca koja imaju aktivnosti na otvorenom, manje vremena provode kraj kompjutera, ali više vremena koriste tablet. Devojčice imaju nešto više aktivnosti na otvorenom. Analiza u slučaju kada je kao kriterijum za t-test korišćen pol dece, data je u Tabeli 6. Vidi se da dečaci više koriste kompjuter, a devojčice tablet. Dečaci više koriste kompjuter za pojedine aktivnosti (naročito za igranje igrice i gledanje crtanih filmova), dok devojčice za pojedine aktivnosti više koriste tablet i smart telefon (naročito za crtanje i slušanje muzike). Možemo reći da su rezultati u skladu sa istraživanjem koje je sproveda Grunwald Associates LLC (2013) a koje ukazuje da devojčice više koriste mobilne uređaje nego dečaci.

Utvrđene razlike u izboru vrste uređaja i učestalosti njihove upotrebe između devojčica i dečaka, kao i između mlađe i starije dece predškolskog uzrasta potvrđuju opštu hipotezu.

Da li roditelji ograničavaju vreme na kompjuteru and mobilnim uređajima i da li ono zavisi od godina i pola deteta? Kako se to ograničenje odražava na izbor aktivnosti? Roditelji više ograničavaju vreme korišćenja kompjutera, tableta i smart telefona mlađoj deci, što rezultuje statistički značajnom razlikom u komparaciji dece uzrasta 4 i 6 godina (Tabele 3, 4, 5). Rezultat manjeg ograničenja od strane roditelja jeste i povećano korišćenje tableta i smart telefona kod starije dece, pošto to često zahteva posebnu dozvolu roditelja. Analiza u slučaju kada je kao kriterijum za t-test korišćeno postojanje ograničenja roditelja za upotrebu kompjutera, tableta i smart telefona, data je u Tabeli 8. Deca kojima roditelji ograničavaju vreme na kompjuteru, tabletu i smart telefonu, zapravo provode više vremena na kompjuteru i smart telefonu. Ova deca više smatraju da su kompjuteri korisni. Roditelji više ograničavaju vreme na kompjuteru, tabletu i smart telefonu dečacima nego devojčicama. Kod pojedinih aktivnosti na kompjuteru, deca koja imaju ograničenje vremena od strane roditelja, upravo više imaju pojedinih aktivnosti na kompjuteru (vežbanje reči/matematike na kompjuteru, crtanje na kompjuteru, igranje igrice na kompjuteru, gledanje crtanih filmova na kompjuteru). Kada su u pitanju pojedine aktivnosti na tabletu i smart telefonu, situacija je podeljena: deca kojoj je vreme ograničeno, nešto više vežbaju slova i matematiku na tabletu i smart telefonu, ali manje gledaju crtane filmove na tabletu i smart telefonu.

Da li starija deca samostalnije koriste kompjuter i mobilne uređaje? Nezavisnost u korišćenju kompjutera, tableta i smart telefona raste sa porastom broja godina

dece, što je i bilo očekivano (Tabela 1). Tako, kod dece uzrasta 4 godine, procenat nezavisnog korišćenja svih posmatranih uređaja iznosi 46.4%, kod dece uzrasta 5 godina, procenat nezavisnog korišćenja svih posmatranih uređaja iznosi 65.9%, dok je kod dece uzrasta 6 godina taj procenat već 73.4%. (Napomena: u Tabeli 1 nezavisnost upotrebe posmatranih uređaja je prikazana posebno kod dece od 4 godine, 5 godina i 6 godina, bez obzira na pol deteta, vrstu uređaja i vrstu aktivnosti koja se primenjuje. Pri tome, nisu uzete u obzir aktivnosti koje se nikad ne koriste, već su samo posmatrane aktivnosti koje se primenjuju ponekad ili često. Kod takvih aktivnosti je praćeno da li se realizuju uz pomoć roditelja ili nezavisno). Rezultati su u skladu sa McKenney & Voogt (2010) koji zaključuju da starija deca imaju veći stepen samostalnosti upotrebe kompjutera a u ovom istraživanju je pokazano da važi i u slučaju tableta i mobilnih uređaja.

Unakrsnom analizom rezultata t-testa, prema većem broju kriterijuma, mogu se izvesti sledeća zapažanja:

- Kompjutere najviše koriste mlađi dečaci koji nemaju aktivnosti na otvorenom i kojima roditelji ograničavaju vreme.
- Tablete najviše koriste starije devojčice, koje imaju aktivnosti na otvorenom.
- Smart telefone najviše koriste starija deca koja imaju ograničeno vreme korišćenja kompjutera, tableta i smart telefona.
- Aktivnosti na otvorenom najviše upražnjavaju starije devojčice.
- Roditelji najviše ograničavaju vreme na kompjuteru, tabletu i smart telefonu mlađim dečacima.
- Da su kompjuteri korisni, najviše ističu mlađi dečaci, kojima roditelji ograničavaju vreme na kompjuteru, tabletu i smart telefonu.
- Da su kompjuteri zabavni, najviše ističu mlađi dečaci.
- Da su kompjuteri laki za upotrebu, najviše ističu stariji dečaci, kojima roditelji ne ograničavaju vreme na kompjuteru, tabletu i smart telefonu.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja govore da iako veliki procenat roditelja ograničava deci vreme provedeno na kompjuterima i mobilnim uređajima i omogućuje svojoj deci aktivnosti na otvorenom, deca ne koriste adekvatne sadržaje na kompjuterima i mobilnim uređajima. Na žalost rezultati ovog istraživanja pokazuju da deca na kompjuteru i mobilnim uređajima najmanje upražnjavaju edukativne sadržaje, a najviše igraju igrice (nenasilnog i nasilnog sadržaja).

Potrebno je promeniti odnos dece prema kompjuterima. Deca kompjutere najviše doživljavaju kao sredstvo za zabavu, a najmanje kao koristan izvor znanja. Da bi se to desilo prvo roditelji moraju da shvate da „tehnološki uređaj nije igračka“ (Ebbeck, et al., 2016: 132) niti da služi za čuvanje dece, već da je to koristan alat koji može imati pozitivan uticaj na kognitivno, psihomotorno i afektivno učenje (Noorhidawati, et

al., 2015) ukoliko deca koriste sadržaje edukativnog karaktera prilagođene njihovom uzrastu i interesovanjima. Potrebno je kroz obrazovne institucije predočiti roditeljima koje su konkretne igre na kompjuterima i mobilnim uređajima adekvatne za njihovu decu a koje nisu. „Korišćenje kućnog računara pruža odličnu priliku za nastavnike i roditelje da sarađuju na obrazovanju dece“ (Haugland, 1997: 133). Naravno, upotreba mobilnih uređaja takođe treba bude usmerena u ovom pravcu.

Veoma je važno da dete predškolskog uzrasta shvati da su kompjuteri i mobilni uređaji korisni za edukaciju, kako stvari ne bi izmakle kontroli kada deca u periodu puberteta potpuno samostalno počnu da koriste ove uređaje. U periodu puberteta roditelji veoma teško mogu da kontrolišu aktivnosti svoje dece na kompjuterima i mobilnim uređajima, stoga je neophodno da se odnos dece prema ovim uređajima i navike korišćenja formiraju do tada.

Branka Janković

Preschool Teacher Training College in Novi Sad

Milan Nikolić

Technical faculty „Mihajlo Pupin“ University of Novi Sad

Jelena Vukonjanski

Technical faculty „Mihajlo Pupin“ University of Novi Sad

Edit Terek

Technical faculty „Mihajlo Pupin“ University of Novi Sad

ACTIVITIES OF A PRESCHOOL CHILD ON COMPUTERS AND MOBILE DEVICES

Abstract

The paper deals with the relations of preschool children (their own perception) toward computers and mobile devices (tablets and smart phones), as well as their activities on these devices. The survey was conducted by interviewing 4-6 year old children in pre-school institutions in Serbia. A total of $N = 360$ completed questionnaires were collected. The aim of the research is to determine the purposes for which pre-school children use computers and mobile devices, and to consider whether they are primarily educational tools or toys. The children's replies are analyzed from the perspective of how much parents limit the time their children spend on these devices and whether they are involved in outdoor activities. The research results indicate that although a large percentage of parents limit the time their children spend on computers and mobile devices and allow their children outdoor activities, children fail to use appropriate contents. Since they perceive these devices primarily as toys, the most popular activities on computers and mobile devices are playing games, watching cartoons and

listening to music. Very few children use computers and mobile devices as educational tools. Finally, practical recommendations are given to parents.

Keywords: preschool child, mobile devices, computer, tablet, smart phone.

Literatura

- Bacigalupa, C. (2005). The use of video games by Kindergartens in a family child care settings. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 25-30.
- Baek, Y.M., Lee, J.M., & Kim, K.S. (2013). A Study on Smart Phone Use Condition of Infants and Toddlers. *International Journal of Smart Home*, 7(6), 123-132.
- Couse, L.J., & Chen, D.W. (2010). A Tablet Computer for Young Children? *Exploring Its Viability for Early Childhood Education*, 43(1), 75–98.
- Ebbeck, M., Yim, H.Y.B., Chan, Y., & Goh, M. (2016). Singaporean parents' views of their young children's access and use of technological devices. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 127-134.
- Fein, G.G. (1987). Technologies for the young. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(3), 227-243.
- Furió, D., González-Gancedo, S., Juan, M.C., Ignacio Seguí, I., & Rando, N. (2013). Evaluation of learning outcomes using an educational iPhone game vs. traditional game. *Computers & Education*, 64, 1-23.
- Grunwald Associates LLC. (2013). Living and Learning with Mobile Devices: What Parents Think About Mobile Devices for Early Childhood and K–12 Learning.
- Haugland, S. (1997). Children's home computer use: an opportunity for parent/teacher collaboration. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 133-136.
- Hsiao, H.S., & Chen, J.C. (2016). Using a gesture interactive game-based learning approach to improve preschool children's learning performance and motor skills. *Computers & Education*, 95, 151-162.
- Korkeamäki, R.L., Dreher, M.J., & Pekkarinen, A. (2012). Finnish preschool and first-grade children's use of media at home. *Human Technology*, 8(2), 109-132.
- Lentz, C.L., Seo, K.K.J., & Gruner, B. (2014). Revisiting the early use of technology: a critical shift from "How young is too young?" to "How much is 'Just Right'?" *Dimensions of Early Childhood*, 42(1), 15-23.
- NCES (2003). Young children's access to computers in the home and at school in 1999 and 2000. U.S Department of education, Institute of Education Sciences.
- Noorhidawati, A., Ghalebanti, S.G., & Hajer, R.S. (2015). How do young children engage with mobile apps? Cognitive, psychomotor, and affective perspective. *Computers & Education* 87, 385-395.
- Marks, D., Laxton, T., McPhee, I., Cremin, L., Sneider, A., & Marks, L. (2013). Does use of touch screen computer technology improve classroom engagement in children. *The Online Educational Research Journal*, 1-29.

- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sheffield: University of Sheffield.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 23-39.
- McKenney, S., & Voogt, J. (2010). Technology and young children: How 4-7 year old perceive their own use of computers. *Computers in Human Behavior*, 26, 656-664.
- Park, C., & Park, Y.R. (2014). The Conceptual Model on Smart Phone Addiction among Early Childhood. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(2), 147-150.
- Sherry, J.L. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis. *Human Communication Research*, 27(3), 409-431.
- Shuler, C., Winters, N., & West, M. (2013). *The Future of Mobile Learning: Implications for Policy Makers and Planners*. Paris: UNESCO.
- Todman, J., & Dick, G. (1993). Primary children and teachers' attitudes to computers. *Computers Education*, 20(2), 199-203.
- Xiaoming, L., & Melissa, S. A. (2004). Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development. *Pediatrics*, 113(6), 1715-1722.
- Yelland, N. (1999). Technology as play. *Early Childhood Education Journal*, 26(4), 217-220.
- Zevenbergen, R., & Logan, H. (2008). Computer use by preschool children. Rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 37-44.
- Web dokumenta*
- Cohen, M. (2015). Young children, apps & iPad. Retrieved November 2018 from: <http://mcgroup.wpengine.com>
- Cordes, C., & Miller, E. (2000). Fool's gold: A critical look at computers in childhood. College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved July 2018 from: http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_reports.htm.
- Clarke, B., & Svanaes, S. (2014). Tablets for schools. An updated literature Review on the use of tablets in education. *Family kids and youth*. Retrieved November 2018 from: <http://www.elearningfoundation.com/Websites/elearningfoundation>
- Flores, G., & Lin, H. (2013). Factors predicting severe childhood obesity in kindergartens. *International Journal of Obesity* (2013) 37, 31–39. Retrieved July 2018 from: <http://www.nature.com/ijo/journal/v37/n1/full/ijo2012168a.html>.
- Vukmirović, D., Pavlović, K., & Šutić, V. (2014). The use of information and communication technologies in the Republic of Serbia, 2014 Statistical Office of the Republic of Serbia. Retrieved Januar 2018 from: <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/50/47/ICT2014s.pdf>.

ANALIZA RAZVOJA ODREĐENIH MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI RAZLIČITO FIZIČKI AKTIVNE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt

Poslednjih godina brojna istraživanja motoričkog statusa dece predškolskog uzrasta pokazuju da su deca u ovom uzrastu manje fizički aktivna nego ranije. Po mišljenju istraživača, sve dominantniji sedentarni način života je vrlo verovatno uzrok brojnih zdravstvenih problema u detinjstvu i kasnijem životnom dobu. Istraživači predviđaju da će se i u budućnosti nastaviti trend smanjivanja fizičke aktivnosti, a samim tim i opadanje motoričkih sposobnosti uz sve veću prevalenciju prekomerne telesne mase i gojaznosti. Iako Kurikulum za predškolsko vaspitanje u predškolskom uzastu ne predviđa sistematičnog praćenja motoričkog razvoja dece, vrtići mogu imati važnu ulogu u preduzimanju koraka za prekidanje ovog trenda jer deca u njima provode značajan deo dana. Cilj predstavljene longitudinalne studije jeste analiza određenih motoričkih sposobnosti dece u periodu od jedne godine. Prigodni uzorak ($N = 23$) uzet je iz konkretne populacije dece uzrasta od četiri do pet godina. Merni instrument predstavljaju motorički testovi (zavisna varijabla). Nezavisnu varijablu predstavlja pohađanje dodatne sportske aktivnosti. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da deca koja pohađaju dodatne sportske aktivnosti postižu bolje ($Z \geq .0414$) rezultate na svim motoričkim testovima od dece koja ih ne pohađaju ($Z \leq -.0734$). Uprkos činjenici da je razlika između dve grupe dece statistički značajna ($p < .05$) samo na jednom od četiri testiranja, naše pretpostavke o boljim motoričkim sposobnostima dece koja pohađaju dodatne sportske aktivnosti su potvrđene.

Ključne reči: motorički razvoj, motorički testovi, deca predškolskog uzrasta, dodatna sportska aktivnost, longitudinalna studija

¹ ksenija.breg@gmail.com

Uvod

Osnova ljudskog kretanja su urođeni motorički obrasci. Oni imaju genetsko uporište i predstavljaju osnovu za učenje i dalji razvoj. Reč je o onim velikim prekretnicama koje čine prirodan sled događaja u razvoju ljudskog kretanja. Karakteristični su za osobu i predstavljaju jednostavne, prirodne i namerne pokrete. To su podizanje glave, nespretno pomeranje, puzanje, hodanje, trčanje, bacanje, udarac, skok... (Škof, 2016). Prirodni načini kretanja su elementarna kretanja koja je čovek razvio u filogenezi, a na osnovu njih formirani su zahtevniji složeni oblici (Pistotnik, 2011). Prirodni načini kretanja su i osnova kretanja i važni su za život. Osobu prate od rođenja do smrti i omogućuju mu aktivan i kvalitetan život (Pišot & Jelovčan, 2006). Pistotnik, Pinter & Dolenc (2002) dele prirodne načine kretanja (abeceda kretanja čoveka) na pedipulacije ili lokomocije (gmizanje, puzanje, hodanje, trčanje, padanje, penjanje), manipulacije (bacanje i hvatanje predmeta, udarci i blokade udaraca, držanje) i složena kretanja (guranje, vučenje, dizanje, nošenje). Autori tvrde da upotreba prirodnih načina kretanja omogućuje razvoj većine motoričkih sposobnosti.

Svoj redosled imaju i faze motoričkog razvoja, koje se odvijaju po unapred određenom razvojnom nizu. On zavisi od zrelosti nervnog sistema, kostiju i mišića, od promena odnosa u telu i rada na usklađivanju funkcionisanja raznih grupa mišića. Redosled pojavljivanja razvojnih faza je načelno isti, ali se usled individualnih razlika među decom mogu pojaviti u različitim uzrastima (Škof, 2016).

Glavni procesi razvoja deteta su rast, sazrevanje i razvoj. Kako dete raste, postaje više i teže, a njegovi organi rastu. Proces sazrevanja je teže definisati. Cilj ovog procesa je zrelost. Sazrevanje nervnog i endokrinog sistema je glavni faktor seksualnog, skeletnog i somatskog sazrevanja. Tajming i tempo sazrevanja variraju od osobe do osobe. Razlikuju se kod devojčica i dečaka. Rast i sazrevanje se koriste zajedno sa terminom razvoja. Dete se razvija na kognitivnom, emocionalnom, socijalnom, moralnom i motoričkom području (Malina, Bouchard & Bar-Or, 2004). Motorički razvoj je rezultat sazrevanja i učenja deteta. Dete može da zaostane u motoričkom razvoju ako nema mogućnosti za izvođenje motoričkih aktivnosti (Videmšek & Visinski, 2001). Rajtmajer (1997) tvrdi da su individualne razlike u rezultatima dece jednakog biološkog uzrasta razvojna zakonitost, a ne izuzetak. Škof (2016) dodaje da se zbog individualnih razlika razvojne faze pojavljuju u različitim uzrastima i to treba uzeti u obzir u analizi faza motoričkog razvoja. Zurc (2011) smatra da nedostatak fizičke aktivnosti ili pogrešno, preterano ponavljanje određenih pokreta dovodi do nepravilnog fizičkog razvoja, a pritom usporava motorički, intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj deteta.

Kretanje ima izuzetno važnu ulogu u razvoju osobe jer je kretanje, pored kiseonika, vode, energije (hrane), odmora i sl., jedna od temeljnih fizioloških potreba čoveka, kojima se održava u životu (Marinšek & Rajtmajer, 2017). Videmšek i Visinski (2001) tvrde da se prirodna potreba deteta za kretanjem mora neprestano posmatrati i jačati.

Motorički razvoj je proces u kome dete razvija motoričke obrasce, stiče motoričke spretnosti i razvija motoričke sposobnosti. Motorički obrasci su urođene moto-

ričke strukture: gmizanje, puzanje, hodanje, trčanje, itd. Motoričke spretnosti (engl. skills) ili veštine ili znanja objedinjuju nekoliko motoričkih obrazaca, a mogu biti proste ili složene, kao što je npr. dodavanje lopte tokom trčanja. Motoričke sposobnosti (engl. abilities) čoveku omogućavaju izvođenje motoričkih obrazaca ili motoričkih spretnosti, a istovremeno su osnova kretanja, npr. snaga, brzina, ravnoteža, koordinacija, izdržljivost (Mayer, 2005, sažetak po Škof, 2016).

Razvoj motoričkih sposobnosti tokom dužeg vremenskog perioda odvija se kontinuirano. Tipični su i povremeni periodi stagnacije, kao i opadanja sposobnosti. Neke motoričke sposobnosti dostižu najviši nivo ranije, a neke kasnije. Za razvoj nekih motoričkih sposobnosti u ranom detinjstvu tipično je da je, na primer, razvoj brzine i koordinacije vrlo intenzivan, a razvoj drugih, na primer, ravnoteže, snage, fleksibilnosti i izdržljivosti, nešto sporiji (Malina & dr, 2004, sažetak po Pišot & Planinšec, 2005; Videmšek & Pišot, 2007). Motoričke sposobnosti određuju motoričko stanje čoveka. Pomoću njih možemo nešto uraditi, obaviti neki fizički zadatak. Procenat predispozicija u motoričkim sposobnostima je različit i nije precizno određen. U nekima je viši (npr. brzina), u nekima niži (npr. statična snaga i fleksibilnost). Motoričke sposobnosti se donekle i stiču vežbanjem i načinom života. To dovodi do različitog nivoa njihovog razvoja kod osoba (Videmšek & Pišot, 2007). Uspeh izvođenja određenog fizičkog zadatka nikada ne zavisi samo od jedne motoričke sposobnosti. Uvek se aktiviraju različite motoričke sposobnosti, svaka sa svojim relativnim udelom (ibid).

Veze između različitih motoričkih sposobnosti i odgovarajući nivo njihovog razvoja su preduslov za racionalno i učinkovito fizičko kretanje. Motoričke sposobnosti koje obezbeđuju funkcionisanje regulacije kretanja (fleksibilnost, ravnoteža, pojavnici oblici koordinacije kretanja) obezbeđuju uspostavljanje i održavanje ravnoteže, spretnost i zaštitu od povreda mišićnih vlakana, zglobova i drugih delova tela, kao i pravilno držanje tela. Bez adekvatnog razvoja motoričkih sposobnosti nije moguće sticati sportska znanja. Sportska znanja su, pak, preduslov za adekvatnu sportsku aktivnost koja omogućuje i veću potrošnju energije (Strel, et al., 2016).

Motoričke sposobnosti su merljive i na osnovu njih možemo uočiti razlike u uspehu izvođenja određenog motoričkog zadatka između dva subjekta u jednakim uslovima, znanju i motivaciji (Videmšek & Pišot, 2007). Marinšek & Rajtmajer (2017) navode, da motoričke sposobnosti merimo na osnovu učinkovitosti rešavanja odabranih motoričkih zadataka. Učinkovitost rešavanja zadataka otkriva nivo motoričkih sposobnosti pojedinca.

Volmut i Šimunič (2016) navode nedavno objavljene studije koje govore da deca predškolskog uzrasta u protekloj deceniji postaju sve manje fizički aktivna i ne ostvaruju najmanje 60 minuta fizičke/sportske aktivnosti srednjeg i visokog intenziteta dnevno.

Šimunič, et al. (2010) smatraju da su deca predškolskog uzrasta manje fizički aktivna nego ranije. Po mišljenju autora, sve dominantniji sedentarni način života je vrlo verovatno uzrok brojnih zdravstvenih problema u detinjstvu i kasnijim životnim periodima. Na osnovu brojnih istraživanja (Papalia, et al., 2003; Šimunič, 2008; Vi-

demšek & Pišot, 2007; Zajec, et al., 2010; Zurc, 2011), predviđaju da će se i u budućnosti nastaviti trend smanjivanja fizičke aktivnosti, a samim tim i smanjenje motoričkih sposobnosti uz sve veću prevalenciju prekomerne telesne mase i gojaznosti. Vrtički mogu imati važnu ulogu u preduzimanju koraka za prekidanje ovog trenda jer znamo da deca u njima provode značajan deo dana.

Tucker i Gilliland (2007) su utvrđivali uticaj godišnjih doba i vremena na fizičku aktivnost. Utvrdili su da fizička aktivnost varira u skladu sa godišnjim dobima, vremenom, lokalnim sezonskim temperaturama, padavinama i dužinom dana. U hladnijim i vrućim mesecima, fizička aktivnost opada. Deca predškolskog uzrasta su manje fizički aktivna u hladnim mesecima nego u toplijim mesecima. Zbog lošeg i ekstremnog vremena, fizička aktivnost opada.

Baranowski, Thompson, Durant, Baranowski i Puhl (1993) zaključuju da su deca stara tri i četiri godine stalno fizički aktivnija napolju nego u zatvorenom prostoru. Zato decu treba podsticati da se što duže igraju napolju, i to u svim godišnjim dobima.

Američko nacionalno udruženje za sport i fizičko vaspitanje (NASPE) (2006), koje navode Volmut i Šimunič (2016), izdalo je preporuke za fizičku/sportsku aktivnost dece predškolskog uzrasta. Za decu predškolskog uzrasta preporučuje se barem 120 minuta fizičke/sportske aktivnosti dnevno, od čega bi 60 minuta moralo biti posvećeno organizovanoj vežbi, a 60 minuta ili više neorganizovanoj vežbi. Deca od prve do pete godine starosti ne bi trebalo da sede zgrčeno duže od 60 minuta. Zurc (2011) tvrdi da pozitivan uticaj na razvoj deteta može imati samo ona fizička aktivnost koja je odgovarajuća po učestalosti, obliku i sadržaju. Autorka dodaje da bi prema preporuci Svetske zdravstvene organizacije (WHO, 2010) takva aktivnost trebalo da traje svakog dana, najmanje 60 minuta. Preporučuju i učešće u organizovanim fizičkim aktivnostima koje se odvijaju pod stručnim vođenjem. Bratina i dr. (2011) takođe daju savete kako da se organizuje svakodnevna vežba za decu, i smatraju da bi podsticanje fizičke aktivnosti na državnom nivou trebalo da bude agresivnije kako bi se ostvarile dobro zamišljene smernice i ciljevi predloženog nacionalnog programa sporta.

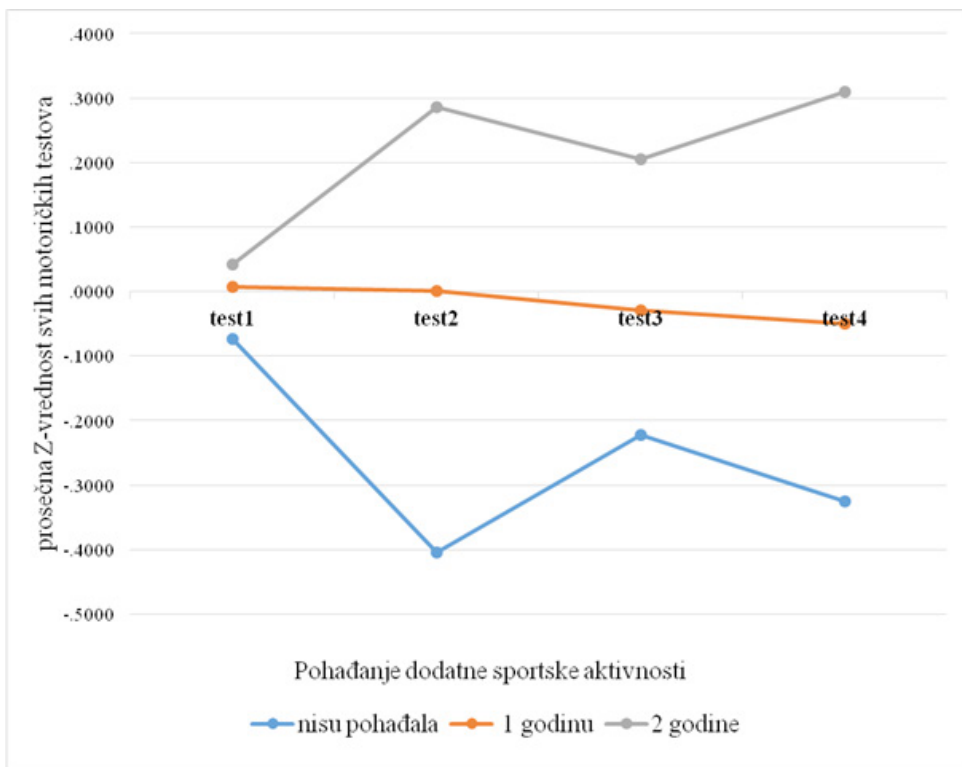
Metoda

Cilj longitudinalne studije je analiza određenih motoričkih sposobnosti dece u periodu od jedne godine na osnovu kauzalne neeksperimentalne metode. Cilj je bio da se utvrde razlike u motoričkom razvoju dece koja dodatnu sportsku aktivnost pohađaju jednu godinu (6; 26,1%), dece koja dodatnu sportsku aktivnost pohađaju već dve godine (6; 26,1%), i dece koja ne pohađaju dodatnu sportsku aktivnost (11; 47,8%). Prigodni uzorak je uzet iz konkretne populacije dece predškolskog uzrasta koja su na početku studije bila stara četiri godine +/- 3 meseca. Uzorak je činilo 23 dece, 11 (47,8,%) devojčica i 12 (52,2%) dečaka. Podatki su prikupljeni kvantitativnom metodom. Tokom jedne godine izvedeno je četiri merenja motoričkih sposobnosti. Radi praćenja motoričkog razvoja, na svakom testiranju upotrebljeno je deset motoričkih

testova (Fjørtoft i dr, 2011; Haga, 2009; Pistotnik, 2011; Rajtmajer, 1997), koji su detaljno opisani u istraživanju Breg (2018). Dobijeni podatki su kvantitativno obrađeni statističkim programom SPSS. Imajući u vidu želju za generalizacijom, upotrebljena je deskriptivnu statistiku, a zbog broja varijabli, analizu varijanse (ANOVA).

Rezultati istraživanja

U periodu od septembra 2016. do septembra 2017. izvedena su četiri testiranja u vrtiću Šentilj (test 1 septembar 2016, test 2 januar 2017, test 3 maj 2017. i test 4 septembar 2017). Deca su u tom periodu jednom nedeljno pohađala košarku kao dodatnu sportsku aktivnost. Kako bismo izračunali ukupne rezultate motoričkih sposobnosti, standardizovali smo rezultate (Z) motoričkih testova. Na taj način smo mogli da prikazemo ukupni rezultat motoričkih testova koji su izraženi različitim mernim jedinicama. Deskriptivni obračun rezultata pojedinačnih merenja prikazan je na Grafikonu 1.



Grafikon 1: Ukupni rezultati motoričkih testova u zavisnosti od pohađanja dodatne sportske aktivnosti.

Metodom analize varijanse (ANOVA) proverili smo da li postoji statistički značajna razlika ($p < .05$) u rezultatima motoričkih testova dece koja su različito pohađala dodatnu sportsku aktivnost (Tabela 1).

Tabela 1

Statistički značajna razlika (p) u rezultatima motoričkih testova na pojedinačnim testiranjima u zavisnosti od pohađanja dodatne sportske aktivnosti

motorički test	Pohađanje dodatne sportske aktivnosti			p
	nisu pohađala	1 godinu	2 godine	
test1 (9/2016)	-.0734	.0070	.0414	.810
test2 (1/2017)	-.4038	.0014	.2862	.044*
test3 (5/2017)	-.2227	-.0297	.2058	.372
test4 (9/2017)	-.3254	-.0491	.3096	.121

Napomena: * $p < .05$

Tabela 1 prikazuje zajedničke rezultate motoričkih sposobnosti (Z) na pojedinačnim testiranjima u zavisnosti od pohađanja dodatne sportske aktivnosti. Deca koja su dve godine pohađala dodatnu sportsku aktivnost ostvarila su natprosečne rezultate na svim testiranjima ($Z > 0$). Deca koja su jednu godinu pohađala dodatnu sportsku aktivnost ostvarila su natprosečne rezultate samo na prva dva testiranja ($Z > 0$). Deca koja nisu pohađala dodatnu sportsku aktivnost ostvarila su ispodprosečne rezultate na svim testiranjima ($Z < 0$). Tabela 1 takođe pokazuje da su deca koja su dve godine pohađala sportsku aktivnost na svim rezultatima postigla najbolje rezultate ($Z \geq .0414$), a deca koja nisu pohađala dodatnu sportsku aktivnost na svim testiranjima postigla su najlošije rezultate ($Z \geq -.0734$). Rezultati analize varijanse (ANOVA) pokazuju da se u rezultatima motoričkih testova samo na drugom testiranju pojavila statistički značajna razlika među decom koja su različito pohađala dodatnu sportsku aktivnost ($p = .044$).

Diskusija (sa pedagoškim implikacijama)

Zaključci predstavljenog istraživanja pokazuju da deca koja pohađaju dodatnu sportsku aktivnost postižu bolje rezultate na motoričkim testiranjima od dece koja je ne pohađaju. Takav rezultat smo očekivali jer se o toj vezi mnogo pisalo u stručnoj literaturi. Strel i dr. (2016) tvrde da samo odgovarajuće opterećenje tela garantuje pozitivne učinke motoričkih sposobnosti. Zhou i dr. (2014) takođe utvrđuju da prikladni programi dodatnih sportskih aktivnosti poboljšavaju motoričke sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta. Zajec i dr. (2010) smatraju da na sistematičnost razvoja motoričkih sposobnosti i spretnosti značajno utiču i roditelji, sportski pedagozi i ostali profesionalni sportski radnici koji organizuju sportsku aktivnost za decu predškolskog uzrasta.

Rezultati istraživanja takođe pokazuju da su deca koja nisu pohađala dodatnu sportsku aktivnost na motoričkim testovima postizala značajno lošije rezultate od dece koja su pohađala dodatnu sportsku aktivnost. Ovaj zaključak potvrđuju i Videmšek i dr. (2003; sažetak po Zdešar & Porenta, 2016), koji tvrde da motorički razvoj deteta može usporiti nedostatak iskustva i premalo mogućnosti za učešće u fizičkim aktivnostima. Sa svim napisanim slaže se Pišot (1999, sažetak po Zurc, 2008), koji tvrdi da dolazi do sve većih razlika među decom koja vrlo rano usvajaju razna motorička znanja i decom koja nisu dobijala podsticaje ili su ih dobijala mnogo kasnije.

Motorički razvoj je proces u kome dete razvija motoričke obrasce, stiče motoričke spretnosti i razvija motoričke sposobnosti. Budući da su motoričke sposobnosti osnova za izvođenje motoričkih spretnosti, učenje i izvođenje novih, sve zahtevnijih motoričkih spretnosti u značajnoj meri je uslovljeno nivoom motoričkih sposobnosti. Pišot & Planinšec (2005) smatraju da što je viši nivo motoričkih sposobnosti, uspešnije će biti učenje i izvođenje motoričkih spretnosti. Prenizak nivo motoričkih sposobnosti smanjuje mogućnost uspešnog učenja, dok visok nivo motoričkih sposobnosti omogućava usvajanje i izvođenje zahtevnijih motoričkih spretnosti.

Zaključak

Na osnovu rezultata longitudinalne studije možemo zaključiti da sopstvena aktivnost, interes dece i pozitivni podsticaji iz okruženja koji decu usmeravaju prema dodatnim sportskim aktivnostima utiču na poboljšavanje motoričkih sposobnosti dece, kao i da se smanjuju motoričke sposobnosti dece koja nisu fizički aktivna i nemaju podsticajno okruženje koje ih usmerava prema dodatnim sportskim aktivnostima.

Ubuduće u ovakve studije trebalo bi uključiti veći broj dece i veći broj motoričkih testova koji će šire i preciznije pojasniti motorički status dece. Roditeljima predlažemo da deca pohađaju dodatne sportske aktivnosti jer smo i sami dokazali da veća količina sportskih aktivnosti pozitivno utiče na razvoj motoričkih sposobnosti. Vaspitačima u vrtićima predlaže se da u svoj rad sa decom uključe merne postupke predstavljene u ovom istraživanju, pomoću kojih mogu objektivno i sa jednostavnim sportskim pomagalicama i rekvizitima u daljem vremenskom periodu pratiti motorički razvoj dece. Na osnovu rezultata tako mogu pratiti napredak dece na motoričkom području i u skladu sa tim pripremiti program potrebnih sportskih aktivnosti za razvoj motoričkih sposobnosti dece predškolskog uzrasta, čime se sedentarni način života dece preusmerava u aktivan način života.

Ksenija Breg
Vrtič Šentilj
Slovenija

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF CERTAIN MOTOR ABILITIES OF VARIOUS PHYSICALLY ACTIVE PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

In recent years, numerous studies of the motor status of pre-school children have shown that children are less active in this age period than they used to be in the past. According to the researchers, the increasingly dominant sedentary lifestyle triggers many health problems in childhood and later life periods. Researchers predict that the trend in decline in motor activity and consequently the decline in motor abilities, and at the same time, the increasing prevalence of overweight and obesity will continue in future. Pre-school education curriculum fails to provide systematic monitoring of the motor development of preschool children. In addition, kindergartens can play an important role as children spend a considerable part of the day in it. The purpose of the longitudinal study presented was to analyze some motor abilities of children over a period of one year. The convenience sample ($N = 23$) is made of specific population of four to five year olds. The measuring instrument represents motor tests (dependent variable). An independent variable represents the attendance of additional sports activities. Using the analysis of variance (ANOVA), it was found that children who attend additional sports activities achieve better results in all motor tests ($Z \geq .0414$) in comparison with the children who fail to attend these activities ($Z \leq -.0734$). Despite the fact that the difference between groups of children is statistically significant ($p < .05$) only in one of four tests, our assumptions about better motor abilities of children who attend additional sports activities are confirmed.

Keywords: motor development, motor tests, pre-school children, additional sports activity, longitudinal study

Literatura

- Baranowski, T., Thompson, W. O., Durant, R. H., Baranowski, J., & Puhl, J. (1993). Observations on physical activity in physical locations: Age, gender, ethnicity, and month effects. *Research quarterly for exercise and sport*, 64(2), 127-133.
- Bratina, N., Hadžić, V., Batellino, T., Pistotnik, B., Pori, M., Šajber, D., & Dervišević, E. (2011). Slovenske smernice za telesno udejstvovanje otrok in mladostnikov v starostni skupini od 2 do 18 let. *Zdravstveni vestnik*, 80(12), 885-896.

- Breg, K. (2018). *Analiza razvoja nekaterih gibalnih sposobnosti in telesnih razsežnosti različno gibalno dejavnih in prehranjenih otrok v starosti od četrtega do šestega leta* (diplomski rad). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Fjørtoft, I., Pedersen, A. V., Sigmundsson, H., & Vereijken, B. (2011). Measuring physical fitness in children who are 5 to 12 years old with a test battery that is functional and easy to administer. *Physical therapy*, 91(7), 1087-1095.
- Haga, M. (2009). Physical Fitness in Children With High Motor Competence Is Different From That in Children With Low Motor Competence. *Physical Therapy*, 89(10), 1089-1097.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation and physical activity*. United States of America: Human Kinetics.
- Marinšek, M., & Rajtmajer, D. (2017). *Šport v funkciji doživljajske vzgoje*. Ljubljana: Amalietti & Amalietti.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
- Pistotnik, B. (2011). *Osnove gibanja v športu – osnove gibalne izobrazbe*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport. Ljubljana.
- Pistotnik, B., Pinter, S., & Dolenc, M. (2002). *Gibalna abeceda*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Pišot, R., & Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno – raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Založba Annales.
- Pišot, R., & Jelovčan, G. (2006). *Vsebina gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Rajtmajer, A. (1997). *Diagnostično-prognostična vloga norm nekaterih motoričnih sposobnosti pri mlajših otrocih*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Strel, J., Mišič, G., & Strel, J. (2016). Klinična pot. In Strel, J., Mišič, G., Strel, J. in Glažar, T. (Eds.), *Telesna zmogljivost za boljše zdravje in počutje: vloga osnovnega zdravstva in lokalne skupnosti pri zagotavljanju ustreznih telesnih zmogljivosti po vrhniškem modelu*. Logatec: Fitlab.
- Šimunič, B. (2008). *Otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga – gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status Slovenskih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Inštitut za kineziološke raziskave.
- Šimunič, B., Volmut, T., & Pišot, R. (2010). *Otroci potrebujemo gibanje: otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga - gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem. Znanstveno-raziskovalno središče. Inštitut za kineziološke raziskave. Založba Annales.

- Škof, B. (2016). Gibanje in gibalni razvoj. In Škof, B. in Bratina, N. (Eds.), *Šport po meri otrok in mladostnikov – 2. dopolnjena izdaja*. (str. 304-343). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: a systematic review. *Public health*, 121(12), 909-922.
- Videmšek, M., & Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Videmšek, M., & Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Volmut, T., & Šimunič, B. (2016). Količina in intenzivnost gibalne/športne aktivnosti otrok v zgodnjem otroštvu. In Plevnik, M. in Pišot, R. (Eds.), *Razvoj elementarnih gibalnih vzorcev v zgodnjem otroštvu*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., & Šimunič, B. (2010). Odvisnost organiziranih športnih dejavnosti od materialnih, vsebinskih, organizacijskih in kadrovskih vidikov za izvajanje gibanja v vrtcu. . In Šimunič, B., Volmut, T., Pišot, R. (Eds.), *Otroci potrebujemo gibanje: otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga - gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem. Znanstveno-raziskovalno središče. Inštitut za kineziološke raziskave. Založba Annales.
- Zdešar, T., & Porenta, T. (2016) Predšolski otroci. In Strel, J., Mišič, G., Strel, J. in Glažar, T. (Eds.), *Telesna zmogljivost za boljše zdravje in počutje: vloga osnovnega zdravstva in lokalne skupnosti pri zagotavljanju ustrezne telesne zmogljivosti po vrhniškem modelu*. Logatec: Fitlab.
- Zhou, Z., Ren, H., Yin, Z., Wang, L., & Wang, K. (2014). A policy-driven multifaceted approach for early childhood physical fitness promotion: impacts on body composition and physical fitness in young Chinese children. *BMC pediatrics*, 14(1), 118.
- Zurc, J. (2008). *Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.
- Zurc, J. (2011). Gibalna aktivnost slovenskih otrok. *Šport: Revija za teoretična in praktična vprašanja športa*, 59, 126-131.

dr Angela Mesaroš Živkov

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača u Kikindi

dr Jelena Mićević Karanović

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača u Kikindi

mr Srbislava Pavlov

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

MA Tanja Brkljač

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

UDC: 373.211.24:316.774

373.211.24:371.3

doi: 10.19090/ps.2019.1.31-44

Primljen: 9. 4. 2019.

Prihvaćen: 19. 6. 2019.

PREGLEDNI NAUČNI RAD

DIGITALNI MEDIJI I DIDAKTIČKE INOVACIJE U RADU VASPITAČA¹

Apstrakt:

Osnovni cilj istraživanja bio je utvrditi da li vaspitači koriste digitalne medije u pripremi i realizaciji aktivnosti i u informisanju o didaktičkim inovacijama u radu sa decom predškolskog uzrasta. Korišćenje digitalnih medija je operaciono definisano preko upotrebe interneta, društvenih mreža, gledanja TV programa, korišćenja mobilnih telefona i kompjutera. Osnovni metod je neeksperimentalan - anketno istraživanje na uzorku. Ukupan uzorak je činilo 112 vaspitača. Uzorak je nameran i prigodan, što odgovara eksplorativnoj prirodi ovog istraživanja. Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da vaspitači koriste pojedine digitalne medije u pripremi, realizaciji i informisanju o didaktičkim inovacijama, što ukazuje na neophodnost razvijanja njihovih kompetencija u oblasti upotrebe digitalnih medija u vaspitno-obrazovnom radu kao i u cilju integrisanja novih informacionih tehnologija u predškolsko obrazovanje.

Ključne reči: digitalni mediji, vaspitači, deca predškolskog uzrasta

Uvod

Savremena generacija dece rođena je da živi u društvenim, kulturnim i tehnološkim uslovima koji podrazumevaju njihovom uzrastu dostupno medijsko opismenja-

¹ Rezultati u ovom radu su deo šireg istraživačkog projekta koji je odobrio Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine pod nazivom „*Protektivni faktori i resursi roditelja i vaspitača u suočavanju dece predškolskog uzrasta sa rizičnim uticajima digitalnih medija na dečji psihofizički razvoj*“ na osnovu Rešenja broj 142-451-2601/2018-02-1, čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

vanje. To je potreba savremene dece i budućih građana, da u svom početnom razvoju budu integrisani u društvene i pedagoške medijske procese i odnose, a da bi to ostvarili neophodni su kompetentni, medijski pismeni vaspitači. Kako se deca još od najranijeg uzrasta u porodičnom okruženju upoznaju sa medijskim sredstvima, između ostalog i sa računarom, neophodno je taj proces nastaviti i u predškolskim ustanovama.

Brz i intenzivan razvoj medijskih tehnologija uslovio je značajne promene u svim oblastima društva, uključujući i oblast obrazovanja. U razvijenijim zemljama primena novih medijskih tehnologija je sastavni i neizostavni deo procesa formalnog obrazovanja, počev od predškolskog pa sve do univerzitetskog nivoa, dok kod nas to još uvek nije slučaj. Najslabiji je na nivou predškolskog obrazovanja i vaspitanja, gde su prisutni problemi materijalne opremljenosti, kompetentnosti vaspitača i potencijala novih informatičkih tehnologija u ranom vaspitanju i obrazovanju.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010) ističe mogućnost informatičkog opismenjavanja, ali nije precizirano kako primenjivati nove tehnologije u praksi, kao i u odnosu na decu, uvažavajući specifičnosti uzrasta. Nasuprot tome, u *Pravilniku o opštim osnovama predškolskog programa* (2006), korišćenje novih medija u praksi predškolskog vaspitanja nije zastupljeno. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009) navodi u delu *Ishodi obrazovanja i vaspitanja*, član 9, stav 9: „Pouzdanost, kritički i odgovorno prema sebi i drugima koristi digitalne tehnologije“, što ukazuje na značaj i potrebu primene digitalnih medija na svim nivoima obrazovanja. Novi mediji i uopšte nove informaciono-komunikacione tehnologije značajno utiču na sve segmente društvenog života, a samim tim i na oblast obrazovanja i vaspitanja.

Proces modernizacije i informatizacije obrazovanja pred vaspitno-obrazovne ustanove, pre svega predškolske ustanove i škole, postavlja nove zahteve i izazove. Naime, više se kao ideal ne uvažava formiranje enciklopedijske ličnosti deteta (Đukić, 2003). Nasuprot tome, akcent se stavlja na formiranje mlade ličnosti koja će kompetentno prići procesima istraživanja, učenja, usvajanja novih veština, rešavanju problemskih situacija. Vilotijević (2003) ističe da je od veoma velike važnosti iskoristiti nove tehnologije u obrazovanju koje će svojim karakteristikama vaspitno-obrazovnu praksu usmeriti u pravcu podizanja nivoa kvaliteta.

U predškolskom obrazovanju pod novim medijima se najčešće podrazumevaju novi obrazovni interaktivni programi. Reč je o novim obrazovnim tehnologijama, otvorenim interaktivnim softverima namenjenim deci predškolskog uzrasta. Tehnologija koja se primenjuje je vrlo raznovrsna i obuhvata širok spektar digitalnih alata kao što su računari (desktop, laptop), interaktivne table, razni mobilni uređaji (telefoni i tablet računari), elektronske igračke, kamere, DVD, CD i drugi muzički plejeri, razni uređaji za snimanje zvuka, čitači elektronskih knjiga, kao i stariji analogni uređaji koji su još uvek u upotrebi – kasete, video-rekorderi, projektori i drugi. Pored toga, novi mediji i u predškolskim vaspitno-obrazovnim ustanovama podrazumevaju korišćenje hardverskih komponenti poput štampača, skenera, kamera i sl. Smatra se da nove teh-

nologije, ukoliko su na adekvatan način integrisane u vaspitno-obrazovni rad, mogu biti multifunkcionalne (Anđelković, 2008).

Pojedini autori posebno ukazuju na multimedijalnost, kao značajnu odrednicu novih medija, koja je posebno poželjna u procesu obrazovanja na početnim nivoima sistema (predškolsko i osnovnoškolsko obrazovanje). Naime, novi mediji su sredstva koja u sebi integrišu tekstone, zvuk, sliku, filmove i animaciju u jedinstveni sistem, a njihovom upotrebom su u bitnoj meri prevaziđena ograničenja tradicionalnih medija. Od vaspitača se očekuje da razviju veštine primene novih tehnologija u didaktičke svrhe u svakodnevnom radu sa decom, da u radu povezuju različite ciljeve i zadatke koji doprinose razvoju svih aspekata dečje ličnosti. Ipak, većina autora ističe da sredstva nove tehnologije ne treba preterano koristiti, već se korišćenje obrazovnih softvera preporučuje najviše u delu učenja konkretnih sadržaja, na primer, u oblasti matematike, upoznavanja okoline i sl. (Brooker, 2003; Clements, Sarama, 2002; Jones, 2003; Leung, 2003, prema Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017).

U procesu obrazovanja je preporučljivo koristiti multimedijske pakete koji sami po sebi, odnosno, zahvaljujući svojim karakteristikama i mogućnostima, omogućavaju najjednostavniju, ali i najefkasniju realizaciju zadataka obrazovanja i vaspitanja (Lipovac, 2003). Smatra se da novi mediji u predškolskom obrazovanju mogu iz korena promeniti sistem i dizajn vaspitno-obrazovnog rada (Arsenijević i Andevski, 2011). Nema sumnje da upotreba novih medija menja uslove u kojima se primenjuje i realizuje pedagoška praksa. Načini uvođenja novih medija u vaspitno-obrazovni rad vrtića, posebno sa najmlađom decom, moraju se pažljivo razmotriti. Novi mediji su alati za učenje koji treba da integrišu sve oblasti kurikuluma, kako bi se ostvario holistički pristup u procesu vaspitanja (Stanisavljević Petrović, 2014). Istovremeno, novi mediji su podrška deci u procesu učenja na nov način: kroz rešavanje problema, istraživački pristup, pronalaženje i memorisanje informacija, do eksplicitnog iskazivanja svojih ideja, predloga i mišljenja. Uvođenje novih medijskih tehnologija u predškolski vaspitno-obrazovni sistem je odgovor na potrebe dece. Nove medijske tehnologije predstavljaju jedan od odlučujućih pokretačkih faktora za aktivno učestvovanje vaspitača u procesu transformisanja predškolske ustanove (Veličković, 2014). Novi mediji, a posebno računari, mogu se koristiti u različitim domenima rada vaspitača: u pripremi, realizaciji i evaluaciji vaspitno-obrazovnih aktivnosti, u dokumentovanju, u saradnji sa roditeljima i kolegama, u domenu stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja.

Tehnološke kompetencije podrazumevaju stalno usavršavanje vaspitača u upotrebi informatičkih tehnologija, pripremu dece za svet kompjutera i unapređivanje pedagoške kulture roditelja (Krnet, Mesaroš Živkov i Važić, 2015).

Primena računara u radu sa decom predškolskog uzrasta, sa pažljivo odabranim programima prilagođenim uzrastu, donosi dobit za sve. Dobit za decu: učenje uz primenu savremene tehnologije, učenje na očigledniji i dinamičniji način, angažovanje više dečjih čula, savladavanje barijere dete-kompjuter, dete dobija povratnu informaciju, sva deca imaju iste uslove za učenje, deca uče da koriste računar, upoznaju njegove

osnovne delove i funkciju istih. Dobit za vaspitače: osetljivost na potrebu dece, novi način rada sa decom, korišćenje kompjuterske tehnologije u radu, unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse (Janković i Dmitrić, 2011).

Najvažniji zadatak savremenog vaspitno-obrazovnog procesa se ogleda u podizanju učinka postojećih i pronalaženju efikasnijih metoda i oblika rada. U savremenom društvu deca sve više znanja stiču pre polaska u školu, pa je neophodno proces predškolskog obrazovanja i vaspitanja modernizovati kako bi se ostvarila uzajamna povezanost između onog što deca vide, čuju, shvate i pamte, odnosno kako bi oni što lakše usvojili izlaganu materiju. Međutim, postoje mnoge prepreke za modernizaciju ovog procesa u predškolskim ustanovama i to su, pre svega, nefunkcionalan prostor, nedostatak savremenih sredstava, uhodane navike, bojazan pred novim nastavnim sredstvima, veliki broj dece u grupi, nedovoljno obučeno nastavno osoblje.

Digitalne tehnologije, posebno internet, pružaju mogućnosti multimedijalnog predstavljanja sadržaja uključujući tekst, sliku, grafiku, film, animaciju, i samim tim angažuju više čula u procesu sticanja novih znanja, i imaju važnu ulogu u razvijanju kreativnosti, kao i u podršci i unapređenju procesa učenja. U današnjem, sve više vizuelnom ili multimedijalnom svetu, teško je zamisliti učenje jezika bez knjiga, fotografija, slika, crtanih filmova (pokretne slike), slikovnica, stripova, mobilnih telefona, video-materijala sa interneta, filmova i društvenih medija (Marić, 2018).

Pažnja vaspitača u vrtiću je u najvećoj meri usmerena ka verbalnoj komunikaciji i pisanim dokumentima dok se znatno manje pažnje posvećuje vizuelnom govoru, a često se zanemaruju i mogućnosti koje nude vizuelna sredstva koja mogu doprineti zanimljivijem načinu učenja u predškolskom periodu (Gone, 1998, prema: Stanislavljević Petrović, 2014). Primena savremenih tehničkih uređaja u radu sa decom predškolskog uzrasta jeste važna pretpostavka kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada. U kojoj meri i na koji način će se savremeni tehnički uređaji koristiti u vaspitno-obrazovnoj praksi, u velikoj meri zavisi od opremljenosti predškolskih ustanova, njihove dostupnosti vaspitačima, stepena iskorišćenosti i spremnosti i stručne osposobljenosti vaspitača za njihovu primenu. Rezultati istraživanja autorki Vasilijević, Bojović i Ilić (2015) ukazuju na dobru opremljenost predškolskih ustanova savremenim tehničkim uređajima i njihovu nedovoljnu iskorišćenost u radu sa predškolskom decom u različitim segmentima vaspitno-obrazovnog rad i u kontekstu dobijenih rezultata uviđa se potreba za sistemskom podrškom vaspitačima tokom stručnih usavršavanja radi osposobljavanja za primenu savremenih tehničkih uređaja.

U istraživanju autorki Anđelić i Milosavljević (2007) ukazano je na neophodnost integracije novih računarskih tehnologija u predškolsko obrazovanje, ali samo kao dopunskog sredstva, a nikako kao osnovnog i jedinog didaktičkog sredstva. U anketiranju su učestvovali vaspitači iz Beograda i Loznice. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da vaspitači pokazuju još veću spremnost za primenu računara u radu sa decom predškolskog uzrasta, jer gotovo dve trećine ili 72 % vaspitača ima pozitivan stav, dok je 28 % protiv, smatrajući da za tim nema potrebe.

U istraživanju autorki Stanisavljević Petrović i Pavlović (2017) dobijeno je da 37.6% vaspitača koristi medijska sredstva u fazi realizacije aktivnosti, 55.3% koristi internet za pronalaženje materijala, da vaspitači koriste sredstva savremenih tehnologija u domenu pripreme za rad i uglavnom ne primenjuju medijska sredstva u domenu dokumentovanja sopstvene prakse, a razlog tome može biti neadekvatna opremljenost vrtića, ali i nedovoljno poznavanje mogućnosti koje nude nove tehnologije u domenu dokumentovanja rada vaspitača; takođe, ustanovljeno je da vaspitači slabo primenjuju medijska sredstva u domenu saradnje sa roditeljima, sa tim izuzetkom da većina vaspitača sa roditeljima komunicira putem mobilnih telefona. Uz to, vaspitači slabo koriste medijska sredstva u domenu saradnje i razmene iskustava i ideja sa kolegama. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se digitalna sredstva izuzetno slabo koriste i da nisu prožeta kroz mnoge domene rada vaspitača, kao i da stariji vaspitači mnogo manje primenjuju medijska sredstva u domenima rada, što je za očekivati jer su mladi naklonjeniji novim tehnologijama i dosta ih koriste u svakodnevnom životu. Vaspitači sa dužim radnim stažom mnogo manje primenjuju medijska sredstva u pomenutim domenima rada nego što to čine vaspitači sa kraćim radnim stažom. Viši stepen stručne spremljenosti vaspitača uslovljava veću upotrebu medijskih sredstava u domenima pripreme za rad i dokumentovanja sopstvene prakse vaspitača – viši nivoi obrazovanja vaspitača u svojim kurikulumima sadrže predmete vezane za savremene medijske tehnologije i njihovo korišćenje u vrtićima. Kod vaspitača postoji svest o značaju informatičke edukacije, kao i potreba za dodatnim usavršavanjem. Ispitanici navode da uz pomoć novih tehnologija, a pre svega interneta, mogu lako i brzo doći do raznovrsnih informacija koje su od značaja za njihov rad u vrtiću ili profesionalni razvoj.

U istraživanju autorki Janković i Dmitrić (2011), na uzorku od 50 ispitanih vaspitača, njih 29 je potvrdilo da nikada u radu sa decom ne koristi računare, dok ih 12 vaspitača koristi ponekad.

Osnovna edukacija vaspitača podrazumeva ovladavanje osnovnim informatičkim znanjem i specifičnim znanjima potrebnim za rad sa decom, upoznavanje sa mogućnostima primene programa, te povećavanje kreativnosti u svakodnevnom vaspitno-obrazovnom radu sa decom, upoznavanje sa osnovnim mogućnostima primene tehnologije na pozitivan uticaj pojedinih sfera razvoja ličnosti, ali i sa opasnostima usled neadekvatne primene. Vaspitači moraju biti upoznati kako kod dece da razviju veštine za samostalne aktivnosti, kako da prilagode sadržaje deci i njihovim mogućnostima, kako da ih iskoriste kao didaktičko sredstvo i da ih integrišu u vaspitno-obrazovni rad.

Od zaposlenih u vrtićima se očekuje da prihvate koncept doživotnog obrazovanja i permanentnog učenja, da prate istraživanja o primeni novih medija u obrazovanju i sami, na osnovu refleksija sopstvene prakse, inoviraju vaspitno-obrazovni rad. S druge strane, smatra se da i deci treba omogućiti eksperimentisanje sa novim tehnologijama u cilju unapređivanja procesa učenja i razvoja svih aspekata ličnosti (Stanisavljević i Petrović, 2014).

Digitalni mediji danas čine sastavni deo životnog konteksta u kome odrastaju predškolska deca, a pored roditelja i vaspitača, važan su činilac procesa socijalizacije i vaspitanja. Oni danas u značajnoj meri utiču na podučavanje dece činjenicama, ponašanju, normama, stavovima i vrednostima, utičući na njihov pogled na svet, raspoloženje i strukturisući im slobodno vreme. Oni danas, prema Stanisavljević Petrović (2011), imaju veliku primenu u vaspitno-obrazovnom radu jer njihovo korišćenje pruža izuzetnu pomoć u realizaciji sadržaja vaspitno-obrazovnog rada, čineći ih zanimljivijim, interesantnijim i privlačnijim za decu predškolskog uzrasta.

Osnovni značaj našeg istraživanja je u utvrđivanju da li vaspitači koriste digitalne medije (internet, društvene mreže, TV program, mobilne telefone i kompjuter) u pripremi i realizaciji aktivnosti i u informisanju o didaktičkim inovacijama u svom radu sa decom predškolskog uzrasta, imajući u vidu da su vaspitači značajan model identifikacije i važan faktor socijalizacije dece. Digitalni mediji kao neminovnost, pored brojnih prednosti imaju i brojne nedostatke i rizične faktore i uticaje sa kojima se suočavamo prilikom njihovog korišćenja.

Metod

U naslovu rada dato je preliminarno određenje predmeta, a uporišne tačke na kojima počiva pristup istraživanju je ispitivanje korišćenja digitalnih medija operativno definisanih preko upotrebe interneta, društvenih mreža, gledanja TV programa, korišćenja mobilnih telefona i kompjutera u radu vaspitača.

Osnovni cilj istraživanja bio je utvrditi da li vaspitači koriste digitalne medije u pripremi i realizaciji aktivnosti kao i u informisanju o didaktičkim inovacijama u radu sa decom predškolskog uzrasta. Istraživački zadaci se odnose na utvrđivanje frekventijske strukture odgovora kada je u pitanju korišćenje digitalnih medija u pripremi i realizaciji aktivnosti u vrtiću i kada je u pitanju informisanje o didaktičkim inovacijama u radu sa decom predškolskog uzrasta.

Osnovni metod je neeksperimentalan – anketno istraživanje na uzorku, a primenjeni instrument je modifikovana i skraćena verzija upitnika konstruisanog u svrhe šireg istraživačkog projekta. Upitnik sadrži 12 pitanja koja se odnose na korišćenje digitalnih medija u pripremi i realizaciji aktivnosti, kao i u informisanju o didaktičkim inovacijama za rad sa decom predškolskog uzrasta. Ponudeni odgovori čine trostepenu skalu ponuđenih odgovora od da, ponekad i ne.

Ukupan uzorak je činilo 112 vaspitača Predškolske ustanove „Dragoljub Udicki“ u Kikindi i Predškolske ustanove „Pava Sudarski“ u Novom Bečeju. Vaspitači su upitnike popunjavali pod šiframa, anonimno, uz garanciju da će podaci biti iskorišćeni isključivo u naučne i istraživačke svrhe. Uzorak vaspitača je nameran i prigodan, što odgovara eksplorativnoj prirodi ovog istraživanja.

Rezultati istraživanja

U Tabeli 1 dat je prikaz frekvencijske strukture odgovora vaspitača na pitanja o korišćenju pojedinih digitalnih medija u pripremi aktivnosti za rad sa decom predškolskog uzrasta u vrtiću.

Tabela 1:

Frekvencijska struktura odgovora vaspitača na pitanja o korišćenju digitalnih medija u pripremi aktivnosti za rad sa decom predškolskog uzrasta u vrtiću

Korišćenje digitalnih medija u pripremi aktivnosti za rad sa decom u vrtiću	da		ponekad		ne	
	f	%	f	%	f	%
1. Da li koristite internet u pripremi aktivnosti za rad sa decom u vrtiću?	43	38.4	60	53.6	7	6.3
2. Da li koristite pojedine TV programe u pripremi aktivnosti za rad sa decom u vrtiću?	13	11.6	53	47.3	42	37.5
3. Da li koristite mobilni telefon (i pojedine aplikacije) u pripremi aktivnosti za rad sa decom u vrtiću?	12	10.7	43	38.4	54	49.5
4. Da li koristite kompjuter u pripremi aktivnosti za rad sa decom u vrtiću?	44	39.3	54	48.2	13	11.6

Na pitanja o korišćenju digitalnih medija u pripremi aktivnosti za rad sa decom u vrtiću najveći broj vaspitača (60, odnosno 53.6%) je izjavio da ponekad koriste internet, 53 vaspitača (47.3%) je izjavilo da ponekad koriste pojedine TV programe i 54 vaspitača (48.2%) je izjavilo da ponekad koriste kompjuter u pripremi aktivnosti za rad sa decom. Kada je u pitanju korišćenje mobilnog telefona i pojedinih aplikacija na mobilnom telefonu, najveći broj vaspitača je izjavio da ne koristi mobilni telefon (i pojedine aplikacije) u pripremi aktivnosti za rad sa decom.

U Tabeli 2 prikazana je frekvencijska struktura odgovora vaspitača na pitanja o korišćenju pojedinih digitalnih medija u realizaciji aktivnosti za rad sa decom predškolskog uzrasta u vrtiću.

Tabela 2:

Frekvencijska struktura odgovora vaspitača na pitanja o korišćenju digitalnih medija u realizaciji aktivnosti za rad sa decom predškolskog uzrasta u vrtiću

Korišćenje digitalnih medija u realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću	da		ponekad		ne	
	f	%	f	%	f	%
1. Da li koristite internet u realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću?	17	15.2	59	52.7	35	31.3
2. Da li koristite pojedine TV programe u realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću?	11	9.8	49	43.8	47	42.0
3. Da li koristite mobilni telefon (i pojedine aplikacije) u realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću?	10	8.90	25	22.3	74	66.1
4. Da li koristite kompjuter u realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću?	21	18.8	51	45.5	39	34.8

Na pitanje o korišćenju digitalnih medija u realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću, najveći broj vaspitača (59, odnosno 52.7 %) je izjavio da to čini ponekad, kao i kada je reč o korišćenju pojedinih TV programa, gde je najveći broj vaspitača, njih 49, odnosno 43.8%, izjavio da to ponekad čini. Takođe, najveći broj vaspitača ponekad koristi kompjuter u realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću (51 vaspitač, odnosno 45.5%). Kada je reč o korišćenju mobilnih telefona i pojedinih aplikacija u realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću, najveći broj ispitanika, njih 74, odnosno 66.1% ne koristi mobilni telefon i pojedine aplikacije u te svrhe.

U Tabeli 3 dat je prikaz frekvencijske strukture odgovora vaspitača na pitanja o korišćenju pojedinih digitalnih medija u informisanju o didaktičkim inovacijama.

Tabela 3:

Frekvencijska struktura odgovora vaspitača na pitanja o korišćenju digitalnih medija u informisanju o didaktičkim inovacijama

Korišćenje digitalnih medija u informisanju o didaktičkim inovacijama	da		ponekad		ne	
	f	%	f	%	f	%
1. Da li koristite internet u informisanju o didaktičkim inovacijama?	51	45.5	48	42.9	12	10.7
2. Da li koristite pojedine TV programe u informisanju o didaktičkim inovacijama?	12	10.7	58	51.8	38	33.9
3. Da li koristite mobilni telefon (i pojedine aplikacije) pri informisanju o didaktičkim inovacijama?	18	16.1	48	42.9	43	38.4
4. Da li koristite kompjuter zbog informisanja o didaktičkim inovacijama?	57	50.9	44	39.3	10	8.9

Na pitanje o korišćenju digitalnih medija u informisanju o didaktičkim inovacijama, najveći broj ispitanika je potvrdno odgovorio kada je reč o korišćenju interneta (51 vaspitač ili 45.5%), kao i kompjuter (57 vaspitača, odnosno 50.9%). Kada je reč o korišćenju pojedinih TV programa u informisanju o didaktičkim inovacijama, najveći broj ispitanika je odgovorio ponekad (58 ispitanika, odnosno 51.8%), kao i za korišćenje mobilnih telefona gde je najveći broj (48 vaspitača, ili 42.9%) odgovorilo sa ponekad, kada je reč o korišćenju mobilnih telefona i pojedinih aplikacija u informisanju o didaktičkim inovacijama.

Diskusija

Generalni zaključak nakon analize deskriptivnog prikaza rezultata pokazuje da najveći broj vaspitača ponekad koristi internet, TV programe i kompjuter, dok najveći broj vaspitača ne koristi mobilni telefon i pojedine aplikacije u *pripremi aktivnosti za rad sa decom u vrtiću*. Dalji rezultati pokazuju da najveći broj vaspitača ponekad koristi internet, pojedine TV programe i kompjuter, kao i da najveći broj vaspitača ne koristi mobilni telefon u *realizaciji aktivnosti za rad sa decom u vrtiću*. Deskriptivan prikaz dobijenih rezultata pokazuje da najveći broj vaspitača koristi internet i kompjuter, kao i da najveći broj njih ponekad koristi pojedine TV programe i mobilni telefon i pojedine aplikacije u *informisanju o didaktičkim inovacijama*. Dobijeni rezultat se

može interpretirati tako da je mobilni telefon ostao u domenu ličnog, privatnog i u domenu intimnije sfere, kao činilac koji struktuirao slobodno vreme, isključivo služi za komunikaciju, dok se internet, kompjuter i TV program koriste i u službenoj sferi, kada je priprema i realizacija aktivnosti u pitanju, kao i informisanje o didaktičkim inovacijama. Iako mobilni telefoni danas pružaju širok dijapazon mogućnosti korišćenja, ipak za vaspitače još uvek nisu podobni za pripremu i realizaciju aktivnosti za rad sa decom predškolskog uzrasta u vrtiću. Dobijeni rezultat se može interpretirati i formalnim obrazovanjem vaspitača i nedovoljnim poznavanjem svih mogućnosti upotrebe tzv. smart mobilnih telefona, ali i kulturološkim barijerama koje nameću da ga nije kulturno i pristojno koristiti u profesionalnom polju i radu, osim u komunikaciji, van radnog vremena. Njegova upotreba u ovom domenu (osim komunikacije) tek je u povoju u odnosu na korišćenje kompjutera, interneta ili TV programa i dobijeni rezultat je u skladu i sa rezultatima pomenutog istraživanja Stanisavljević Petrović i Pavlović (2017) u kojem rezultati pokazuju da vaspitači slabo primenjuju medijska sredstva u domenu saradnje sa roditeljima, ali da koriste mobilni telefon u komunikaciji sa roditeljima. Implikacije ovih rezultata na pedagošku praksu vaspitača ogledaju se u edukaciji vaspitača i razvijanju kompetencija za upotrebu digitalnih medija u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta i specifičnih znanja o metodičko-didaktičkoj upotrebi obrazovnog softvera u radu sa decom kao i integrisanju novih informacionih tehnologija u predškolsko obrazovanje (Mićević Karanović, Maljković, Mesaroš Živkov, Pavlov i Vukobrat, 2019). Uloga vaspitača vezana je i za organizovanje stimulativnog okruženja koje obezbeđuje dečji razvoj i napredovanje pri čemu se digitalni mediji pojavljuju kao novi i izazovni izvori učenja i saznavanja (Stanisavljević Petrović, 2011), te savremeni vaspitač mora da zna da odgovori na ovaj zahtev. Razvijanje i jačanje digitalnih kompetencija zahteva celoživotno učenje kroz pohađanje programa stručnog usavršavanja odnosno kroz oblike neformalnog i informalnog obrazovanja.

Takođe, trebalo bi uvrstiti više vaspitno-obrazovnih sadržaja posvećenih televiziji i njenim sadržajima, kompjuterima, video-igricama i mobilnim telefonima u vaspitno-obrazovni sistem. Kako bi motivisali decu na veću angažovanost u vrtiću vaspitači mogu da koriste „likove“ iz omiljenih kompjuterskih igrica u svome radu i da koriste edukativne kompjuterske igrice u realizaciji aktivnosti sa decom u vrtiću (Mićević Karanović i sar., 2019). Digitalni mediji su svakodnevnica savremenog deteta i veoma su mu bliski te kao neminovnost bi ih trebalo iskoristiti implementiranjem u vaspitno-obrazovni rad.

Digitalni mediji u procesu vaspitanja i obrazovanja, značajan su i činilac socijalizacije. Oni utiču na formiranje stavova, vrednosti, ukusa i stila, oni podučavaju decu i mlade, pružajući im informacije, promovišući norme i vrednosti, pružajući doprinos formiranju pogleda na svet. U praksi predškolskog vaspitanja u našoj zemlji zanemaruje se kontekst digitalnog prostora u kome odrastaju deca predškolskog uzrasta (Pavlović Breneselović, 2012). Brojna istraživanja potvrđuju nedostatak digitalnog

prostora u vrtićima, slabu opremljenost infomatičkom tehnologijom i da se moderna tehnologija veoma malo koristi u radu sa decom predškolskog uzrasta (Pavlović Brenselović, 2012; Džinović i Milanović, 2010). Kao i sva druga didaktička sredstva, nove tehnologije koje se koriste u radu sa decom predškolskog uzrasta, moraju, pre svega, biti primerene uzrasnim karakteristikama dece i adekvatno korišćene od strane vaspitača. Samo ukoliko su adekvatno korišćene nove tehnologije mogu da podrže, prošire i unaprede proces učenja u smislu stvaranja novih mogućnosti. Smatra se da računar, kao sastavni deo novih medija u vaspitno-obrazovnom radu ima niz prednosti: podstiče motivaciju i veću aktivnost dece, omogućava primenu principa očiglednosti, utiče na kvalitetniju organizaciju raznovrsnih vežbi, kontinuirano obezbeđuje povratnu informaciju na relaciji dete – vaspitač, omogućava neposrednu komunikaciju između same dece, kao i dece i vaspitača, omogućava objektivnije vrednovanje postignuća i napredovanja dece (Geršunski, 1987). Vaspitač u savremenoj predškolskoj ustanovi može koristiti čitav niz medijskih alata kao što su računari, pametne table, internet, kao i druga sredstva. Smatra se da integracija novih medija u vaspitno-obrazovnim aktivnostima treba da rezultira podizanjem kvaliteta svih segmenata vaspitno-obrazovnog rada, pozitivnim uticajem na sve oblasti dečjeg razvoja, te razvojem medijske pismenosti i kulture dece (Arsenijević i Andevski, 2010). Medijsko vaspitanje, kao deo opšteg procesa vaspitanja zahteva investiranje odraslih, pre svega roditelja i vaspitača, od najranijeg uzrasta dece (Stanisavljević Petrović, 2011), kao važnih protektivnih faktora u suočavanju dece predškolskog uzrasta sa rizičnim uticajima digitalnih medija na njihov psihofizički razvoj (Mićević Karanović i sar., 2019).

Zaključak

Kako je u ovom radu predstavljen izvod i neobjavljen deo istraživačkog projekta, implikacije ovog dela istraživanja odnose se na potrebu daljeg i studioznijeg proučavanja odnosa vaspitača prema digitalnim medijima tokom pripreme i realizacije aktivnosti, kao i informisanju o didaktičkim inovacijama, ali i proučavanju odnosa ranog detinjstva i savremenih tehnologija. Posmatrano sa aspekta limitiranosti rezultata dobijenih istraživanjem treba pomenuti uzorak, kako zbog veličine, tako i zbog demografskih karakteristika, jer je korišten nameran i prigodan uzorak ispitanika od 112 vaspitača, kao i upitnik koji bi trebalo unaprediti za buduća istraživanja. Profesionalizacija struke podrazumeva uključivanje novih kompetencija vaspitača u skladu sa potrebama i zahtevima savremenog društva koje se ogleda i u primeni digitalnih medija u vaspitno-obrazovnom radu. Formalno obrazovanje, sa svojim studijskim programima i planovima sa određenim sadržajima i ishodima predmeta treba da obezbedi profesionalno kompetentnog vaspitača koji će biti informatički pismen i umeti da primeni svoja informatička znanja. Takođe, s aspekta neformalnog obrazovanja, brzina razvoja savremenih digitalnih tehnologija zahteva i ponudu kvalitetnih programa stručnog usavršavanja kroz koje će se vaspitači upoznavati sa mogućnostima njihove

primene. Naravno, za primenu digitalnih medija u radu vaspitača neophodni su i vrtići opremljeni savremenim sredstvima medijske tehnologije.

Angela Mesaroš Živkov

Preschool Teacher Training College in Kikinda

Jelena Mićević Karanović

Preschool Teacher Training College in Kikinda

Srbislava Pavlov

Preschool Teacher Training College in Kikinda

Tanja Brkljač

Preschool Teacher Training College in Kikinda

DIGITAL MEDIA AND DIDACTIC INNOVATIONS IN PRESCHOOL TEACHER'S WORK²

Abstract

The main goal of this research was to determine whether preschool teachers use digital media when preparing and realizing activities in kindergarten and when they want to find information about didactic innovations. The use of digital media was operationally defined as using the internet and social media, watching TV programs, using mobile phones and computers. The main method was non-experimental – a survey research on a sample. The sample consisted of 112 preschool teachers. Research results obtained show that preschool teachers use certain digital media in the preparation and realization of activities in kindergarten and as a source of information on didactic innovations, which leads to the conclusion that their competences in the field of using digital media in educational practice need to be further developed in order to facilitate integration of information technology in preschool education.

Key words: digital media, preschool teachers, preschool-aged children

Literatura

Anđelić, S. i Milosavljević, G. (2007). *Nove informacione tehnologije u obrazovanju dece*. Vol. 6, Ref. E-IV-8, p. 494-498. Infoteh-Jahorina.

² The results in this article are a part of a broader research project entitled "Protective factors and resources available to parents and preschool teachers in introducing preschoolers to negative effects of digital media on children's psychophysical development" realized under the approval of Provincial Secretariat for Higher Education and Scientific Research of Autonomous Province of Vojvodina, based on the Decision No. 142-451-2601/2018-02-1. The main project beneficiary was Preschool Teachers' Training College in Kikinda.

- Anđelković, N. (2008). *Dete i računar u porodici i dečjem vrtiću*. Beograd: Beoknjiga i Savez informatičara Vojvodine.
- Arsenijević, J. i Andevski, M., (2010). *Menadžment obrazovanja za društvo koje uči*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi i Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Arsenijević, J. i Andevski, M. (2011). Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija. *Zbornik VŠSSOV Kikinda*, 2, 25-34.
- Veličković, S. (2014). Edukacija vaspitača za primenu IKT u vrtiću. *U: Sinteza - Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide (pp. 375-378)*. Belgrade: Singidunum University. Doi: 10.15308/sinteza-2014.
- Vasilijević, D., Bojović, Ž. i Ilić, M. (2015). Primena tehničkih uređaja u radu sa decom predškolskog uzrasta. *Zbornik radova*, broj 17, str. 53-66. Užice: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (2003). Od tradicionalne ka informacionoj didaktici. *Obrazovna tehnologija*. 1-2, 15-19
- Geršunski, B. (1987). Prognostički prilaz kompjuterizaciji. *Inovacije u nastavi*. 5(3), 210-214.
- Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i kao izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- 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.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 95/2018 – dr. zakon i 10/2019.
- Janković, M. i Dmitrić, LJ. (2011). *Primena računara u pripremnom predškolskom programu*. Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo znanja 6. međunarodni simpozijum, Tehnički fakultet u Čačku, 3–5. jun 2011. Retrieved December 2018 from [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/3\).pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/3).pdf)
- Krneta, LJ., Mesaroš Živkov, A. i Važić, A. (2015). Integrisanje informatičkih tehnologija u metodiku fizičkog i zdravstvenog vaspitanja prezentovanjem ergonomske preporuke za pravilnu upotrebu računara. *Zbornik radova VŠSSOV u Kikindi*, broj 2, str. 45-56. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Lipovac, V. (2003). Didaktički aspekti multimedijalne nastave. *Norma*, 9(2-3), 211-222.
- Marić, S. (2018). *Interaktivno učenje muzike i engleskog jezika primenom digitalnih medija*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mićević Karanović, J., Maljković, M. Mesaroš Živkov, Pavlov, S i Vukobrat, A. (2019). *Rizični uticaji digitalnih medija na dečji psihofizički razvoj i preporuke za njihovo bezbedno korišćenje: izveštaj o realizovanom projektu*. Kikinda: VŠSSOV.

- Pavlović Breneselović, D. (2012). Ne(postojeći) digitalni prostor u predškolskom vaspitanju Srbije. *Tehnika i Informatika u obrazovanju*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 14/2006.
- Stanisavljević Petrović, Z. (2011). *Medijsko vaspitanje u vrtiću*. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet – Departman za pedagogiju.
- Stanisavljević Petrović, Z. (2014). Holistički pristup u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. U Danijela Vidanović (Ur.). *Holistički pristupi u vaspitanju* (pp. 215-376). Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i Srpska akademija obrazovanja.
- Stanisavljević Petrović, Z., Pavlović, D. (2017). *Novi mediji u ranom obrazovanju*. Niš: Filozofski fakultet.
- Džinović, M., K. Milanović (2010). Uslovi za korišćenje računarske opreme u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta. *Inovacije u nastavi*, 23(3), 35–44. Beograd: Učiteljski fakultet.

Fikreta Žunić

Business-Commercial and Trading High school
Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

UDC: 371.213.1:[316.62:004.738.5

doi: 10.19090/ps.2019.1.45-53

Primljen: 10. 4. 2019.

Prihvaćen: 27. 6. 2019.

STRUČNI NAUČNI RAD

PREVENCIJA INTERNET NASILJA KROZ ČAS ODELJENJSKE ZAJEDNICE

Apstrakt

Prema statističkim podacima SAD današnja omladina u dobi 13-17 godina-92% tinejdžera svakodnevno provodi vreme na internetu- društvenim mrežama, preko 80% mladih je žrtva internet nasilja, a preko 70% njih je doživelo zlostavljanje samo zbog izgleda (American SPCC, 2014; United States Government, 2017). Škola kao vaspitno-obrazovna institucija nastoji da pomogne učenicima da mirnim putem rešavaju nesuglasice koje nastaju iz različitih razloga, npr. nezdrava komunikacija u stvarnom ili čak virtualnom svetu. Tokom protekle decenije na radnom mestu pedagoga, autor je registrovao mnoge konfliktne situacije između učenika uzrokovane isključivo aktivnostima na društvenim mrežama. Ipak, nemoguće je zabraniti njihovo korišćenje. Zbog toga, škola ima obavezu da poduči mlade ljude o negativnim efektima ili komplikacijama usled neadekvatnog korišćenja interneta što se može realizovati kroz program Odeljenjske zajednice. Članak ima za cilj identifikaciju oblika internet nasilja kroz interaktivni čas odeljenjske zajednice. Neki od ciljeva jesu podučiti, diskutovati i preventirati internet nasilje među učenicima. Članak donosi praktični vodič za nastavnike kako pripremiti učenike da prepoznaju i izbegnu bilo koji oblik internet nasilja. Rad donosi teoretski koncept i aplikativna rešenja kako čas Odeljenjske zajednice učiniti kreativnim i zanimljivim učenicima.

Ključne reči: odeljenjska zajednica, internet nasilje/ cyberbullying, čas, prevencija

Uvod

Škola kao vaspitno-obrazovna institucija nastoji da pomogne učenicima da mirnim putem rešavaju konfliktne situacije koje nastaju iz različitih razloga (nedovoljna

kontrola emocija, slaba komunikacija, različiti stavovi) i dr. Ponekad konflikti prerastaju u nasilje koje predstavlja "agresivni akt usmeren na određenu osobu/osobe ili stvar, kojeg ne karakteriše ponavljanje radnje" (Zečević, 2010:5) ili čak zlostavljanje koje "se ogleda u ponavljanju nasilne radnje više puta nad istom ili istim osobama" (Zečević, 2010:5). Postoji više vrsta nasilnog ponašanja, dok internet nasilje predstavlja novi oblik takvog ponašanja- putem društvenih mreža, tzv. "online" nasilje ili "cyberbullying". Cyberbullying je "oblik nasilja nad decom koji obuhvata situacije kada je dete izloženo napadu nekog drugog deteta ili grupe dece ili odrasle osobe, putem interneta ili mobilnog telefona (Zečević, 2010:11). Statistički podaci u svetu pokazuju da preko 80% mladih ljudi su žrtve internet nasilja, a preko 70% njih je doživelo zlostavljanje zbog izgleda (American SPCC, 2014; United States Government, 2017). U razgovoru sa učenicima od I do IV razreda srednje škole, autor dolazi do podataka da više od 50% učenika koristi društvene mreže, dok statistički podaci u svetu kazuju da mladih 71% od 13-17 godina koristi Facebook; 52% instagram; 41% snapchat, a 92% mladih u ovoj skupini svaki dan provodi vreme na internetu- online (American SPCC, 2014; United States Government, 2017). Postoji više vrsta internet nasilja, a posledice mogu biti mnogo veće od posledica nasilja u stvarnim situacijama s obzirom da internet predstavlja globalizaciju. Pojam "globalizacija" izveden je od reči "global" što znači ukupnost "(Lončar, 2005:92). "Svet" je u rukama učenika svakodnevno, ali su i učenici namerno ili nenamerno "taoci" svetske mreže- interneta. Svet postaje mali zahvaljujući mikroelektronskoj revoluciji. Putem interneta publika može da posmatra nasilje, a ista je "mnogo šira od one na školskom igralištu, u razredu, ispred zgrade i sl. Kod nasilja na internetu postoji snaga pisane reči, jer žrtva može svaki put ponovo pročitati šta je nasilnik o njoj napisao, a u verbalnom obliku uvrede se lako mogu zaboraviti." (Zečević, 2005:12).

Oblici internet nasilja (cyberbullying)

Putem interneta postoji mogućnost da se osoba uznemirava na različite načine. Uznemiravanja koja nastaju putem interneta sve češće se prenose u školsku sredinu. U poslednje vreme autor je zapazio kroz razgovor sa učenicima da konfliktna situacija ne nastaju u prirodnom okruženju direktno, već indirektno, tj. putem komunikacije („chating“) na društvenim mrežama. Ponekad su to komentari zbog neke objavljene fotografije, prepričavanja događaja ili doživljaja koji kod druge osobe izazovu određenu nepoželjnu reakciju i sl. Tako najčešće dolazi do rasprava i slanja uznemiravajućih poruka, ogovaranja i sl. Pored uznemiravanja, dolazi i do klevetanja- "distribuiranje informacija o nekome sa ciljem ponižavanja i širenja neistine putem Mreže, raspirivanje vatre- online svađe korištenjem elektronskih poruka ljutitim, vulgarnim jezikom i lažno predstavljanje- otvaranje računa ili profila na društvenoj mreži, te korištenje nečijeg identiteta kako bi se sa njega slale pakosne i sramotne informacije ili takvi sadržaji prosledivali drugim osobama" (Hibert-Šuta, 2017:127). Ovisno od tipa nasilja nastao je i pojmovnik "cyberbullying" koji opisuje o kojoj vrsti internet

nasilja je reč. Tako npr. "catfishing" (varanje) predstavlja takvu vrstu nasilja gde nasilnik otvaranjem lažnog profila pronalazi osobu s kojom će da se dopisuje s ciljem da ostvari ljubavnu vezu putem interneta. Radi se o prevarantu koji se predstavlja drugačijim i ubeđuje drugu osobu da je ta osoba "on" ili "ona". Pored toga, postoji i "grooming" (pedofilija) nasilje koje predstavlja "mamljenje dece radi seksualnih usluga" (Hibert-Šuta, 2017:128), ili "fraping" (zloupotreba) što predstavlja "nasilni upad "prijatelja" na nečije mrežne stranice s kojih šalje neugodne poruke drugima kao da to čini vlasnik profila". (Hibert-Šuta, 2017:128). O svemu navedenom treba upoznati učenike, jer ponekad mnogi od njih nisu svesni da su žrtva internet nasilja. U tabeli 1. dat je primer nekih od oblika internet nasilja koji je sačinjen na osnovu radnog lista: pojmovnik internet nasilja (Hibert-Šuta, 2017: 140), a prilagođen kroz očigledne primere učenicima.

Tabela 1. Pojmovnik internet nasilja (Cyberbullying)

POJAM	OPIS NASILJA/ PRIMER
CATFISHING	- prevarant (osobe koje se lažno predstavljaju da bi: navele drugu osobu na ljubavnu vezu, izmamljivanje ličnih podataka o osobi kako bi se materijalno okoristili, i sl.
CYBERTALKING	- tračevi, pretnje, neprimerene poruke koje dovode do sukoba i fizičkog obračunavanja sa osobom/ma (npr. školska situacija- slanje ili objavljivanje tračeva/glasina koje mogu naštetiti ugledu osobe; pretnje ili ignorisanje člana grupe radi izolacije, odbačenosti i sl.)
GROOMING	- pedofilija ; Freund (1963) i Seto (2009) definišu pedofiliju kao ispoljavanje seksualne privlačnosti prema pre-pubertetskoj deci (Tenbergen et al., 2015)
FRAPING	- frapirati se, iznenaditi, šokirati (narušavanje privatnosti, objavljivanje snimaka, fotografija s namerom da postane osoba predmet ismejavanja, i sl. ili upad na nečije stranice mreže i postavljanje neugodnih poruka kao da to čini vlasnik profila)
SEXTING	- slanje neprimerenih seksualnih poruka i fotografija putem interneta i mobitela (očigledni primeri: poruke neprimerenog sadržaja koji podstiču seksualne radnje, fotografije, i sl.)

Izvor: Bazirano na Hibert-Šuta modelu (2017:140). Autor prilagodio tekst učenicima.

Značaj časova odeljenjske zajednice

Času odeljenjske zajednice treba dati takvu formu da časovi budu bogati i raznovrsni sadržajima koji su od životnog značaja i interesa za učenike. "Za ovaj sat razrednik bi morao sastaviti poseban program vaspitnog rada u odeljenju, primeren uzrastu učenika i vaspitnoj zadaći škole" (Malić, 1973:166). Odeljenjska zajednica predstavlja opšte znanje i kulturu iz svakodnevnog života. Učenici kroz odeljenjsku

zajednicu uče, između ostalog, i o bontonu, posebno internet bontonu. Internet bonton je sličan bontonu u svakodnevnom životu, ali uči mlade ljude kako se pismeno izražavati i na koji način upotrebljavati informatički jezik i sl. kako se isti ne bi zloupotrebio. Prevencija internet nasilja trebala bi biti i jeste jedna od primarnih aktuelnih tema o kojima se treba govoriti na ovim časovima u cilju sprečavanja neželjenih oblika „online“ nasilja. Da bi se pomoglo prosvetnim radnicima na koji način realizovati jedan takav čas, u nastavku je dat primer pisane pripreme za realizaciju časa.

Ista je prikazana u Tabeli 2.

Tabela 2. Predlog pripreme za čas ‘‘Cyberbullying’’

Nastavni predmet	Odeljenska /razredna zajednica
Nastavno područje	Aktuelna zbivanja- u korak s vremenom
Nastavna jedinica	Cyberbullying- online/ internet nasilje
Tip nastavnog časa	Obrada novog sadržaja
Oblici nastavnog rada	Frontalni, individualni, interaktivni
Nastavne metode	kombinovane (metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, ilustrativno-demonstrativna, interaktivna komunikacija)
Nastavna sredstva i pomagala	projektor/kompjuter – edukativni film ‘‘Samo smo se šalili’’, Power Point prezentacija, tabla, živa reč nastavnika i učenika, plakat, slike
Cilj časa	izvršiti identifikaciju cyberbulling-a kroz definisanje spomenute aktivnosti i prepoznavanje raznih oblika internet nasilja. Dalji cilj je prepoznavanje simptoma i utvrđivanje preventivnih mera radi zaštite pojedinca od potencijalnog nasilnika.
Zadaci	VASPITNI: razvijanje razboritosti, empatičnosti, humanosti (ljubaznost, taktičnost, uljudnost); razvijanje solidarnosti među učenicima, te drugih moralnih vrednosti poput zdrave i uspešne komunikacije, pravilno ophođenje s drugima, obzir prema tuđem integritetu, tolerancija. OBRAZOVNI: da učenici shvate pojmovno određenje cyberbulling-a, da nauče prepoznati oblike online nasilja kao i njegove simptome, te da savladaju veštine prevencije. FUNKCIONALNI: razvijanje pažnje i koncentracije kod učenika, bogaćenje vokabulara, razvijanje kritičkog i logičkog mišljenja, vežbanje dijaloga zdrave komunikacije, psihičko oslobađanje (otvaranje pojedinca i podela/razmena iskustava), sticanje aplikativnih znanja (primena naučenog).
TOK ČASA	

UVODNI DEO

Prikazati: edukativni film "Samo smo se šalili" (preuzet sa <https://www.youtube.com/watch?v=TyPOTWZRgaA/> objavljeno 18. dec 2014.). Video prikazuje problemsku situaciju seksualnog uznemiravanja u školi, a povod su slike objavljivane na društvenoj mreži Facebook. Nakon posmatranja filma, sledi razgovor sa učenicima o tome šta su videli, zašto je došlo do uznemiravanja, osvrt, zaključci. Kroz interakciju i komunikaciju učenici se motivišu za centralni deo časa te se najavljuje tema o kojoj će biti reč.

CENTRALNI DEO

Nakon osvrta na pojam nasilja, te vrste nasilja, počinje razgovor sa učenicima o elektronskom nasilju/online nasilju? Kakvo može biti? Gde se najčešće javlja? Koje društvene mreže učenici posećuju? Zašto ih posećuju? Šta očekuju? Kakva su iskustva? Npr. emisija "CATFISH" koja se prikazuje na MTV-u. Ista pokazuje koliko ljudi su žrtva online nasilja („chat“ ili razgovor devojke sa "momkom" koji je u stvarnosti takođe devojka/ preuzet tuđi identitet). U tom kontekstu se objašnjava oblik nasilja poput CATFISHING = varanje, prevarant, što je objašnjeno u tabeli 1. Drugi primer jeste komunikacija među učenicima putem online gdje se ponekad dijalog završi na neprimeren način što odgovara obliku nasilja: CYBERTALKING= tračevi, pretnje, neprimerene poruke koje dovode do sukoba i fizičkog obračunavanja sa osobom/ma.

Profesor putem vizeulnog sredstva, tj. fotografije prikazuje jedan od oblika online nasilja. Npr. s jedne strane devojčica od 12 godina dopisuje se sa druge strane sa "dečakom od 12 godina", koji se ustvari lažno predstavlja, a zapravo se radi o pedesetogodišnjaku. Primer odgovara trećem obliku: GROOMING= pedofilija. Kroz razgovor sa učenicima dolazi se i do objavljivanja fotografija, posebno onih gde osoba nije primereno odevena i sl. ili gde se ostavljaju poruke neprimerenog sadržaja koje podstiču na seksualne radnje što odgovara SEXTING nasilju.

Kroz interakciju i komunikaciju tokom centralnog dela časa profesor razgovara sa učenicima i kroz očigledne primere objašnjava sve oblike nasilja date u Tabeli 1.

Putem vizuelnih slika: fotografija (npr. fotografije koje prikazuju nasilnika i žrtvu) koje se putem pomagala kao što je projekciono platno prikazuju učenicima, isti analiziraju slike, komentarišu i odgovaraju na pitanja profesora, a to su:

1. Ko su ljudi koji čine online nasilje? (*emocionalno nezrele osobe, uključene u grupe koje siju mržnju, koji su i sami bili žrtve nasilja, koji nemaju jake veze s ljudima*)

2. Zašto to čine? (*ljutnja, ljubomora, pritisak vršnjaka, zabava*).
3. Ko su žrtve? (*može biti bilo ko: osobe koje su u društvu popularne, lepe, pametne, odlični učenici i dr.*)
4. Kako se zaštititi od ove vrste nasilja? (*čuvati privatnost-zaštititi se maksimalno: ne otkrivati puno ime, adresu, telefon, čuvati šifru*)-prozvati učenika da pročita na plakatu savete, ne odgovarati na ljutnju/ poruke, blokirati osobe koje vređaju, sačuvati dokaze na kompjuteru/ mob. ili isprintati, google yourself/ istražiti sebe na Google-u, kontaktirati internet servis, obavestiti školu, prijatelje, roditelje, policiju)
5. Kako bi pomogli učeniku koji čini nasilje? (*kroz razgovor, savet, podršku, pomoć, uključivanje u igru, sekcije, aktivnosti/ nikad mu se ne smije uzvratiti nasilništvom*) (Osborne, M. A., 2008)

Osvrt na čas. Profesor pita: Koliko njih smatra da su bili žrtva online nasilja? Kako se zaštititi, tj. koje savete bi dali sad jedni drugima?

Saveti se mogu zabeležiti na pano koji bi trebao da stoji na vidljivo-dostupnom mestu kao podsetnik.

Saveti:

- Nikad ne daj lične informacije na internetu, bilo na chatu ili ličnim web stranicama.
- Nikad nikome, osim roditeljima, ne reci svoju šifru, čak ni prijateljima.
- Ako ti neko pošalje zlonamernu ili preteću poruku, nemoj odgovoriti. Pokaži je odrasloj osobi kojoj veruješ.
- Nikad ne otvaraj e-mailove koje ti pošalje neko koga ne poznaješ ili neko za koga već znaš da je zlostavljač.
- Ne stavlaj na internet ništa što ne želiš da vide tvoji prijatelji iz razreda, čak ni u e-mailu.
- Ne šalji poruke kad si ljut. Pre nego što klikneš "Pošalji" zapitaj se kako bi se ti osećao da primiš tu poruku.
- Pomozi deci koju na taj način zlostavljaju tako da ne prikriješ nasilje i da odmah obavestiš odrasle. I na internetu poštuju pravila ponašanja kao i u svakodnevnom životu (Službeni portal OŠ „Sutjeska“, Podgorica)

Preporuka/zadaća: Pogledati film: "The Net" ili "Mreža"- kratki osvrt na film i naglasiti da je prilagođen za njihov uzrast (srednjoškolski)

ZAVRŠNI DEO

Izvor: Autor (realizacija časa u Srednjoj Poslovno-komercijalnoj i trgovačkoj školi Sarajevo, maj 2018)

Svaki odeljenjski starešina prilagođava temu, ideje i postupke prema specifičnostima odeljenja, tj. grupe učenika, jer "svako odeljenje je drugačije i svaki nastavnik je drugačijeg senzibiliteta, te je neophodno prilagoditi predloženi materijal datom okruženju" (Prkosovački, Ileš, Trivanović, 2019:35). Često se teme o nasilju i zlostavljanju u školama realizuju kroz projekte pa tako "kako projekat bude završen završavaju i aktivnosti programa, tj. izostane održivost programa" (Prkosovački et al., 2019:35). Zato je odeljenjska zajednica čas veoma značajan u školi, jer se kroz njegov program mogu implementirati teme poput cyberbullying-a i drugih oblika nasilja, kao i mnoge druge aktuelne teme koje se javle kao preka potreba među mladim ljudima- učenicima.

Zaključak

Na osnovu rezultata, evidentno je da je sve više neophodno da škole kazuju o internet nasilju (cyberbullying) s ciljem da na vreme reaguju. Rad će pomoći nastavnicima da shvate definiciju cyberbullying-a i njegove oblike. Posebno je data tabela sa određenim pojmovnikom, značenjem kako bi se olakšalo čitaocima da lakše razvrstaju koji oblik nasilja odgovara kojem pojmu. Tabela 1 je data i radi preglednosti odeljenjskim starešinama/ i razrednicima da se lakše pripreme za tok časa, te na koje oblike treba obratiti pažnju i kako ih kroz očigledne primere najjednostavnije približiti i objasniti učenicima. Čas se može realizovati na različite načine, a u tabeli 2 dat je jedan od načina za realizaciju časa s ciljem pružanja konkretne pomoći razredniku u radu. Članak bi trebao biti vodič i pomoć svim prosvetnim radnicima koji su ili će se naći u ulozi starešine, te im omogućiti efikasnije pripremanje za čas. Pored toga, članak je prilagođen i široj javnosti, a od posebne je koristi za učenike u kontekstu sticanja znanja o različitim oblicima prevara i manipulisanja na internetu, te racionalnijeg i opreznijeg korištenja društvenih mreža. Statistički podaci u radu pokazali su koliko je raširen cyberbullying. Činjenica da omladina ima pristup internetu zahteva veliki napor škole da se učenici edukuju o njegovim negativnim stranama i potencijalnim rizicima pogotovo kada je reč o društvenim mrežama koje mladi rado koriste radi socijalne interakcije i samopotvrđivanja. Identifikacija oblika internet nasilja kroz očigledne primere predstavlja praktičan vodič za nastavnike i učenike, koji kroz zajedničku saradnju i otvoreni dijalog mogu postići puno napretka. Interaktivno vođenje časa po modelu prikazane pripreme podstaci će razmenu informacija i iskustava i ukazati na postojeće probleme mladih, a mnogima će biti od pomoći da prevaziđu eventualne krize u koje su zapali. Aktuelnost teme će svakako podstaci interes kod učenika i rezultirati pozitivnim efektima po razvoj mladih i pripremu za zdravo korištenje društvenih mreža.

Fikreta Žunić

Business-Commercial and Trading High school
Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

PREVENTING CYBER BULLYING THROUGH THE HOMEROOM CLASS

Abstract

According to the statistics, 92% of teenagers (13-17 age) is daily online at social networks, while 80% of them is the victim of cyber bullying, or 70% of them experienced some type of cyber bullying, e.g. for their physical appearance (American SPCC, 2014; United States Government, 2017). School as a raising and educational institution has a goal to help students resolve disagreements that arise for different reasons, e.g. unhealthy communication in a real or even virtual world. Over the last decades at the work place of pedagogy, the author registered many disagreements between students particularly caused by online activities on social networks. Nevertheless, it is impossible to forbid using social networks. Therefore, the school has an obligation to educate young people about drawbacks and difficulties due to inappropriate use of social networks, and it is possible to carry out through the syllabus of homeroom class. The article aims to identify the types of cyber bullying through an interactive session at homeroom class. Some of the objectives are to educate, discuss and prevent cyber bullying between students. The article also brings the practical guide for teachers how to train their students to recognize and avoid any type of cyber bullying. It also gives a theoretical framework and applicative solutions how to make class more creative and interesting to students.

Keywords: homeroom class, cyber bullying, class, prevention

Literatura

- American SPCC (2014): *Cyberbullying- Get The Facts*. American Society for the Positive Care of Children
- Hibert-Šuta, M. (2017): *Prevenција vršnjačkog i rodno-zasnovanog nasilja: jačanje partnerstva nastavnika i roditelja*. Sarajevo, TPO Fondacija
- Lončar. J. (2005): *Globalizacija kao nositelj savremenih promena u svetu*, Geoadria, Zadar, 92-92
- Malić, J. (1973): *Razrednik u osnovnoj školi*. Zagreb, Školska knjiga
- Osborne, M. A. (2008): *Cyberbullying- A New Twist to an Age-Old Problem*, SIS Bayside Librarian, USA
- Osnovna škola Podgorica (2015): *Nasilje preko interneta-cyberbullying IV dio*, Službeni portal škole, februar 2019; <http://ossutjeska.edu.me/nasilje-preko-interneta-cyberbullying-iv-dio/>

- Prkosovački P.B., Ileš, M. & Trivanović, M. (2019): Rodno zasnovano nasilje u partnerskim odnosima mladih-mogući pristup prevenciji, *Pedagoška stvarnost, Novi Sad*
- Tenbergen, G., Wittfoth, M., Frieling, H., Ponseti, J., Walter, M., Walter, H., Beier, K.M., Schiffer, B., 7 and Kruger, T. (2015): The Neurobiology and Psychology of Pedophilia: Recent Advances and Challenges, *Frontiers in Human Neuroscience*, vol.9, 2015, PMC US National Library of Medicine National Institutes of Health
- United States Government (2017): *Facts About Bullying*. Stop Bullying, An Official Website of United States Government
- Zečević, I. (2010): *Priručnik, program prevencije vršnjačkog nasilja u školama*, Banjaluka: EU, UG "Zdravo da ste –Hi Neighbour"

PREVENCIJA ŠKOLSKOG NEUSPEHA: ZNAČAJ PORODICE

Apstrakt

U pedagoškoj literaturi školski neuspeh se najčešće definiše kao neispunjavanje minimuma zahteva u sticanju znanja i ostvarivanju vaspitno-obrazovnih zadataka tokom nastavnog procesa. Porodica, kao osnovno socijalno okruženje u kome dete stiče prva iskustva, prve modele i uzore, prepoznaje se kao jedan od najznačajnijih faktora školskog neuspeha učenika. Istraživački cilj ovog rada predstavlja pregled faktora porodične sredine koji utiču na pojavu školskog neuspeha, kao i značaja, odnosno mogućnosti uspostavljanja partnerstva porodice i škole u cilju prevencije školskog neuspeha. Istraživački cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, uz primenu metode teorijske analize. Na osnovu proučavanja relevantne literature izvodi se zaključak da su sledeći faktori prepoznati kao dominantni: socioekonomski status, struktura porodice, vaspitni stil roditelja, njihova uključenost u obrazovanje dece, očekivanja i emocionalna podrška. Svesni činjenice da savremeni način života stavlja roditelje pred raznovrsne izazove i otežava ostvarenje njihove uloge, istraživači školskog neuspeha su ispitivali mogućnosti uspostavljanja partnerstva porodice i škole u cilju prevladavanja školskog neuspeha, te su u radu, između ostalog, predstavljene i dve strategije partnerstva: koncept roditeljske uključenosti i savetodavne strategije.

Ključne reči: porodica, školski neuspeh, faktori neuspeha, partnerstvo porodice i škole.

Uvod

Porodica, kao osnovno socijalno okruženje u kome dete stiče prva iskustva, prve modele i uzore, prepoznaje se kao jedan od najznačajnijih faktora školskog ne-

¹ Rad je nastao u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ (KOSSEP), br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Student doktorskih studija, e-mail: лана.томчић@gmail.com

speha učenika. Njeno dejstvo je nekada jače od dejstva drugih, celishodnije organizovanih činilaca vaspitanja (Trnavac, 2010). U relevantnoj pedagoškoj literaturi školski neuspeh se definiše kao posledica poremećaja koji se odnose na opadanje postignuća u učenju i pada određenog nivoa znanja, prouzrokovan intelektualnom sposobnošću, razvojem učenika i sredinskim faktorima (Đorđević, 1989). Kao neuspešni su identifikovani oni učenici koji „pokazuju ozbiljno odstupanje između očekivanog (mereno standardnim rezultatima testa uspeha ili procenama kognitivnih ili intelektualnih sposobnosti) i stvarnog postignuća (mereno školskim ocenama i procenama nastavnika)“ (Reis & McCoach, 2000: 157).

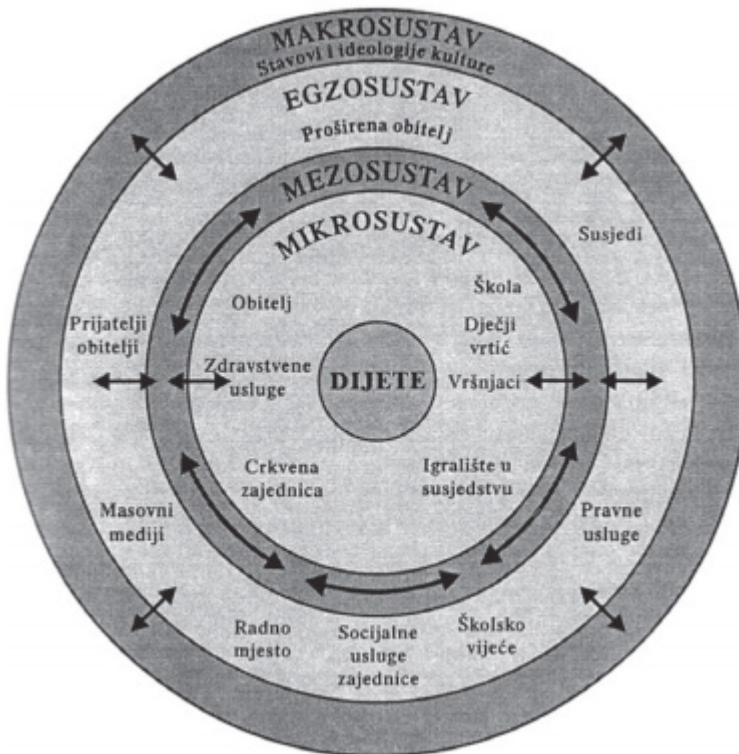
Stanojlović (2016) faktore školskog neuspeha grupiše na sledeći način: a) *društveno-ekonomski faktori* – razvijenost i karakteristike društvene sredine, te uslovi porodične sredine (socioekonomski status porodice, struktura porodice, ponašanje roditelja prema deci i odnosi među članovima porodice); b) *somatsko-psihološki faktori* – zdravstveno-fizičko stanje, opšte i posebne sposobnosti i osobine ličnosti, aktivnost i ponašanje učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, kao i u slobodnom vremenu; c) *školski faktori* – prostorni, nastavno-tehnički i kadrovski uslovi rada u školi, opšta psiho-socijalna klima u školi, osobine nastavnika i poznavanje individualnih razlika među učenicima i njihovih porodičnih uslova, sistem praćenja i vrednovanja razvoja i postignuća učenika u školskom učenju, kao i prilagođenost nastavnog plana i programa, udžbenika uzrasnim karakteristikama učenika. Sličnu, gotovo istu, klasifikaciju faktora školskog neuspeha dali su i drugi autori (Babarović, Burušić i Šakić, 2009; Gutvajn i Ševkušić, 2013; Rečić, 2003; Zloković, 1998; Šaranović-Božanović, 1984).

Santín ističe da je “proizvodnja obrazovanja u detetu vrlo složen proces u kojem se različite varijable i agensi međusobno povezuju, ali gde je porodica pravi kamen temeljac za izbegavanje školskog neuspeha” (Santín, 2006: 199). Zbog toga je važno da se otkriju i prouče faktori porodične sredine koji kroz razvoj deteta, još od najranijeg uzrasta, utiču na formiranje njegovih radnih navika, njegovog odnosa i stava prema školi i školskim obavezama, jer ukoliko se ne postupa na adekvatan način sa detetom na vreme, to može da ostavi posledice na njegovo akademsko postignuće, dovodeći do razvoja školskog neuspeha.

Povezanost porodice, školskog neuspeha učenika i škole: teorijsko polazište

Teorijski okvir koji daje osnovu za povezivanje porodice i škole, kao sredinskih faktora, i školskog postignuća, odnosno školskog neuspeha učenika nalazi se u Bronfenbrennerovoj ekološkoj sistemskoj teoriji razvoja. Ekosistem (okolina), na dete utiče transakcijskim putem kroz četiri različita nivoa sistema (Slika 1): *mikrosistem* (neposredni kontakt detetovog života i razvoja koji obuhvata porodicu, školu/odeljenje i neposredno lokalno okruženje – lokalnu zajednicu, crkvu, igralište), *mezosistem* (obuhvata odnose između delova mikrosistema: porodice, odnosno roditelja i škole kao

institucije), *egzosistem* (podrazumeva širi kontekst od mikrosistema i mezosistema obuhvatajući skup sredina u kojima dete ne učestvuje direktno, ali koje se odražavaju indirektno na njegov život: osobenost radnog mesta roditelja, lokalna vlast, školsko veće), i *makrosistem* (obuhvata sve ostale sistemске komponente kroz vrednosti, ideologiju, zakone i kulturna obeležja date društvene zajednice, te kao takav sadrži različite sisteme verovanja, resursa, stilova života i obrazaca društvene razmene) (Vasta, Haith i Miller, 2005, prema: Eret, 2012; Polovina, 2009; Zuković, 2012). Ovi sistemi su međusobno povezani *hronosistemom*, koji podrazumeva uticaj promena i stalnosti na razvoj osobe u okolini, kroz duži vremenski period (Wagner & Jakab, 2008, prema: Krstić, 2016).



Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline (Vasta, Haith i Miller, 2005:61, prema: Eret, 2012:145)

Primenljivost ovog modela na proučavanje školskog neuspeha je široka: od odnosa između karakteristika porodice i školskog funkcionisanja deteta, preko saradnje porodice i škole, do uticaja proksimalnih procesa (neposredne interakcije, uključenosti

i angažovanost u odnosu dete-roditelj, dete-nastavnik, dete-vršnjaci u razredu i lokalnom okruženju) na distalne obrazovne ishode kao što su školske ocene, obrazovne aspiracije i preferencije (Nelson & Keith, 1990; Polovina, 2007; Benner, Graham & Mistry, 2008, prema: Polovina, 2009). U porodici, njenom funkcionisanju, uslovima porodičnog života i ponašanju roditelja, nalaze se objašnjenja za kasnije ponašanje deteta u životu, za njegove psihičke probleme i socijalne nesporazume, ali i neuspehe, kako životne tako i akademske (Trnavac, 2010). Porodica i škola predstavljaju primarni i međusobno isprepletani mikrosistem u kojima se odvija detetov život i razvoj, te se kroz saradnju roditelja i škole, odnosno nastavnika, može afirmisati društvena podrška porodici i porodičnim procesima (Ahuja, 2008, prema: Polovina, 2008).

Porodične determinante školskog neuspeha

Brojna istraživanja su pokazala da socioekonomski status, struktura porodice, vaspitni stil roditelja, njihova uključenost u obrazovanje dece, očekivanja i emocionalna podrška, predstavljaju faktore porodične sredine koji doprinose pojavi školskog neuspeha učenika (Gutvajni i Ševkušić, 2013; Malinić, 2009; Önder, 2016; Rečić, 2003; Stanojlović, 2016; Zloković, 1998; Šaranović-Božanović, 1984).

Socioekonomski status porodice ogleda se u ekonomskom položaju članova porodice u socijalnom sistemu. Kao najznačajnije indikatore socioekonomskog statusa Malinić (2009) navodi: obrazovni nivo, zanimanje, zaposlenost i porodične prihode. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da nizak socioekonomski status korelira sa suženim mogućnostima izbora škola, odnosno obrazovnim nejednakostima, školskim neuspehom, posebno sa lošim obrazovnim rezultatima iz prirodnih nauka (fizike, hemije, matematike), visokim rizikom od ranog napuštanja školovanja, nižim samopouzdanjem i višim nivoom školske anksioznosti koji vode ka nižem obrazovnom postignuću, nižim intelektualnim sposobnostima, slabije razvijenim akademskim i socijalnim veštinama (Baucal i Pavlović-Babić, 2009; Baucal, 2012; Burstein, Fischer & Miller, 1980; Gregurović i Kuti, 2010; Lam, 2014; Matković, 2010; Pavić i Vukelić, 2009; Yildirim & Eryilmaz, 1999; Young & Fraser, 1993; Zloković, 1998). Obrazovanje roditelja je značajno jer pokazuje koliko su roditelji osposobljeni da pruže pomoć učeniku u određenim školskim zadacima, kakvu vrednost pridaju obrazovanju, razvoju akademskih ciljeva, te na taj način deca generišu i imitiraju njihovo ponašanje (Álvarez-Blanco & Martínez-González, 2016). Istraživanje autora Hamre i Pianta (Hamre & Pianta, 2005) ukazuje na dve centralne kategorije rizika dece za rani školski neuspeh: demografske i funkcionalne rizike. Pre ulaska u školu, u velikoj meri su porodični i demografski faktori ti koji deci ugrožavaju uspeh. Jedan od najpouzdanijih i najčešćih pokazatelja demografskih rizika je nizak nivo obrazovanja majki. Jedan od razloga za to jeste taj što deca majki sa niskim nivoom obrazovanja imaju manje šanse da budu izložena čestom i bogatom jeziku i pismenosti, te polaze u školu sa manje razvijenim akademskim veštinama. Takođe, rezultati istraživanja koje je sprovedla autorka Onder (Önder, 2016) dovelo je do zaključka

da na školski neuspeh, kada su u pitanju porodični faktori, u najvećoj meri utiču: nizak socioekonomski status porodice, nizak obrazovni nivo roditelja, struktura porodice i nedostatak podrške za akademsko angažovanje učenika.

Struktura porodice, disfunkcionalni porodični odnosi, kao i konflikti među roditeljima dovode do poteškoća u intelektualnom, emocionalnom i moralnom razvoju deteta, što može dati za krajnji rezultat neuspeh u školskom učenju. Naime, dečaci koji ne žive sa očevima ostvaruju slabiji uspeh u školi, u odnosu na devojčice iz nepotpunih i dečake iz potpunih porodica. Takođe, u nepotpunim porodicama je zapažen veći procenat dece sa nezadovoljavajućim školskim uspehom, u poređenju sa decom iz potpunih porodica. Međutim, taj procenat je manji u odnosu na decu iz potpunih porodica, ali u kojima se manifestuju česti ili svakodnevnici konflikti među roditeljima (Malinić, 2009). U ovakvim uslovima dete nema dovoljno podsticaja i pomoći od strane roditelja, nema pozitivnog uzora u ponašanju, uskraćeno je u osećaju sigurnosti i ljubavi (Janković i Prošić-Santovac, 2009). U strukturi porodice značajnu ulogu u školskoj uspešnosti ima i broj dece u porodici. Rezultati istraživanja su pokazali da najveći broj izrazito neuspešnih učenika, u osnovnoj i srednjoj školi, zapravo potiče iz mnogočlanih porodica (Malinić, 2009).

Vaspitni stil roditelja predstavlja „tipične emocionalne prilike roditeljstva unutar kojih se ostvaruju odnosi između deteta i roditelja“ (Čudina-Obradović i Obradović, 2006:243). U savremenoj pedagoškoj literaturi su identifikovana tri primarna modela roditeljskih stilova u vaspitanju: demokratski, autoritaran i permisivan. Rezultati istraživanja Lacković-Grgin (Lacković-Grgin, 1982, prema: Malinić, 2009), ukazuju na to da učenici koji potiču iz porodica u kojima su dominantno zastupljeni autoritarni ili permisivni stilovi postižu znatno slabije rezultate u školi, u poređenju sa učenicima iz porodica u kojima vlada demokratski stil, što je u saglasnosti sa rezultatima istraživanja autorke Pelemiš (2017). U demokratskim porodicama vlada tolerancija, razumevanje, osećaj sigurnosti, što umnogome doprinosi da se učenici uspešnije suoče sa obrazovnim zadacima i zahtevima koje pred njih postavlja škola (Zloković, 1998). U prevazilaženju ili sprečavanju školskog neuspeha, emocionalna podrška koju pružaju roditelji je od izuzetnog značaja jer roditelji na taj način šalju svom detetu poruku da veruju u njega, u njegove sposobnosti i kompetencije. Ukoliko podrška, motivacija i podsticaji od strane roditelja izostanu to može da ima za posledicu nisko samopouzdanje kod deteta i pojavu školskog neuspeha (Škutor, 2014).

Uključenost roditelja u obrazovanje dece zavisi od vrste vaspitnog stila koji određuje odnos roditelja prema detetu. Istraživanja su pokazala da su roditelji učenika koji ostvaruju izrazito slab uspeh u školi u niskom stepenu uključeni u školske aktivnosti svoje dece, odnosno da se povećanjem stepena uključenosti roditelja u obrazovanje deteta postiže i bolje školsko postignuće (Bedeniković, 2009; Klemenović i Cvijanović, 2017; Pahić, Miljević-Riđički i Vizek-Vidović, 2010; Sremić i Rijevec, 2010; Sušanj-Gregorović, 2017; Vrkić-Dimić, Zuckerman i Blaži-Pestić, 2017). Treba napraviti razliku u pogledu vrste uključenosti roditelja u školske aktivnosti. Može se go-

voriti o uključenosti na osnovu inicijative samih roditelja, ili o uključenosti na osnovu inicijative škole. Za školski uspeh učenika daleko se efikasnije pokazala uključenost inicirana od strane roditelja (Malinić, 2009). S tim u vezi, predlažu se raznovrsne forme uključivanja roditelja u obrazovanje svoje dece, odnosno u život škole, kao što su: angažovanost roditelja u aktivnostima odeljenskih i školskih organizacija, praćenje rada i rezultata učenika, uključivanje u timsko rešavanje školskih problema, organizovanje zajedničkih akcija i sl. Kao rezultat ovakve uključenosti roditelja u obrazovanje dece javlja se bolje školsko postignuće učenika (Milošević, 2002).

Konačno, kao veoma značajan faktor porodične sredine koji utiče na školsko postignuće učenika, pa samim tim i na mogućnost javljanja školskog neuspeha, jesu očekivanja roditelja. Istraživanja su pokazala da roditelji koji imaju visoka očekivanja postavljaju više standarde, zahteve i daju više podsticaja svojoj deci, već od ranog uzrasta, što kasnije dovodi do viših akademskih postignuća učenika (Broock, 1972, prema: Slijepčević, Zuković i Kopunović, 2017). Mnogobrojna istraživanja iz ove oblasti su utvrdila da roditeljske aspiracije i očekivanja predstavljaju faktor rizika učenikovog školskog postignuća i njegovog verovanja u sopstvene snage (Jacob, 2010, prema: Slijepčević i sar., 2017). Ispitujući koliko aspiracije roditelja sa jedne strane „guše“, a sa druge podstiču školski uspeh učenika, autori Suzić i Tunjić (Suzić i Tunjić, 2001, prema: Slijepčević i sar., 2017) su uvideli da učenici doživljavaju roditeljska očekivanja kao jedan od vidova kontrole, njih i njihove budućnosti. Pojedini roditelji, neprihvatajući sve veću samostalnost svoje dece, nastoje da povrate i održe kontrolu nad decom upravo visokim očekivanjima. Sa druge strane, kako bi izbegla kazne i konflikte sa roditeljima, deca se vode previsokim očekivanjima roditelja, što nažalost, često može da dovede do smanjenja motivacije, sputavanja u izražavanju i iskazivanju sposobnosti. Suprotno ovim roditeljima se nalaze roditelji sa preniskim očekivanjima, što je često posledica vrednovanja putem vlastitih psiholoških manjkavosti, a ne detetovih. Prethodno navedeno nas navodi na zaključak da roditelji moraju biti svesni mogućnosti svoje dece, te u skladu sa njima uspostaviti i sopstvena očekivanja, kako bi na pravilan način podsticali njihov razvoj i akademska postignuća.

Partnerstvo porodice i škole u cilju prevladavanja školskog neuspeha

Kada je u pitanju školski neuspeh učenika, treba uzeti u obzir da loše školsko postignuće ne znači istovremeno i nedostatak intelektualnih sposobnosti učenika, već da se često javlja kao posledica neadekvatne podrške okoline. U brojnim istraživačkim nalazima i evaluaciono-istraživačkim procenama (Epstein & Jansorn, 2004; Redding et al., 2004; Guskey et al., 2006; Waden & Westat, 2006, prema: Polovina, 2008) utvrđena je korelacija između različitih oblika roditeljskog povezivanja sa školama, odnosno nastavnicima (roditeljski sastanci, individualni razgovori sa nastavnicima, volontiranja u školi) i školskog postignuća, urednog pohađanja škole i razvijenosti obrazovnih aspiracija učenika.

Istovremeno, važna je otvorenost porodice prema drugim mikrosredinama, imajući u vidu polazište Bronfenbrennerove ekološke teorije, svaki od sistema posredno ili neposredno utiče na funkcionalnost porodice. U vezi sa tim, upravo bi vaspitno-obrazovne institucije, kao „eko-niše“ u kojima deca provode dosta vremena, mogle biti važan resurs i osnovni sistem u osnaživanju porodice i prevazilaženju problema (Krstić, 2016). Tako, Bronfenbrenner ističe četiri vrste povezanosti između porodice i škole, koje se mogu primeniti i na oblast školskog neuspeha: a) *učešće u više okruženja* – nastaje kada se jedna osoba uključi u aktivnosti u više od jednog okruženja, odnosno kada dete provodi vreme i kod kuće i u školi; b) *indirektne veze* – kada ista osoba ne učestvuje aktivno u oba okruženja veza među njima može biti uspostavljena posredstvom treće osobe, odnosno veza između roditelja i nastavnika može biti uspostavljena posredstvom deteta; c) *komunikacija između okruženja* – kada se poruke prenose iz jednog u drugo okruženje sa otvorenim namerama da se osobama u drugom okruženju pruže specifične informacije, na primer roditeljski sastanci; d) *znanje o drugom okruženju* – informacije i/ili iskustvo koje postoje u jednom okruženju a tiču se drugog, kao što je na primer situacija kada roditelj obaveštava nastavnika o specifičnom događaju koji se desio u učionici (Bronfenbrenner, 1979, prema: Milošević, 2002).

Partnerstvo porodice i škole u cilju prevencije i prevladavanja školskog neuspeha podrazumeva recipročnu interakciju nastavnika i roditelja, kao i usklađivanje aktivnosti, izgradnju pozitivnih stavova u oba smera, obezbeđivanje komplementarnosti uloga, ali i racionalnu raspodelu uticaja, tako da roditelj i nastavnik imaju kontrolu nad svojim domenom aktivnosti (Milošević, 2002). U tom smislu, posebno se ističe važnost interakcije koja se ostvaruje između porodice i škole, kao vaspitno-obrazovnim resursom i sistemskim okruženjem u kome dete provodi najviše vremena u periodu intenzivnog rasta i razvoja (Popović i Zuković, 2014). Aktivno učešće roditelja u školovanju svoje dece “pozitivno utiče na akademske performanse, socijalne veštine, samopoštovanje, akademske i radne navike, pozitivne stavove prema školi” (Musitu & Cava, 2001: 133).

Koncept roditeljske uključenosti

Saradnja porodice i škole u prevenciji školskog neuspeha podrazumeva recipročnu interakciju roditelja i nastavnika, usklađivanje aktivnosti, pozitivna očekivanja i komplementarnost uloga (Zuković, 2013). Koncept roditeljske uključenosti podrazumeva aktivno i efikasno uključivanje roditelja u život i rad škole kroz sledećih šest tipova roditeljskog uključivanja:

- 1) *Roditeljstvo* – podrazumeva pružanje pomoći porodicama predstavljanjem adekvatnih veština roditeljstva, razvijanjem razumevanja procesa razvoja dece i adolescenata, kao i uspostavljanjem podsticajne porodične sredine za razvoj deteta, odnosno za podršku procesu učenja primerenom uzrastu učenika.

- 2) *Komunikacija* – obuhvata kreiranje dvosmernih kanala komunikacije između škole i porodice u cilju upoznavanja sa školskim programima i mogućim načinima napredovanja učenika.
- 3) *Volontiranje* – škola treba da bude inicijator saradnje sa roditeljima kroz adekvatne aktivnosti i radionice u kojima bi roditelji bili angažovani kao volonteri i na taj način pružili podršku učeniku u vaspitno-obrazovnom procesu.
- 4) *Učenje kod kuće* – podrazumeva uključivanje roditelja u akademsko učenje svoje dece kroz domaće zadatke i aktivnosti vezane za nastavni program, kao i podsticanje nastavnika da kreiraju zanimljive zadatke o kojima bi učenici diskutovali sa roditeljima.
- 5) *Odlučivanje* – osnažiti roditelje kao učesnike i lidere u školskim timovima i odborima u donošenju odluka vezanih za život i rad škole.
- 6) *Saradnja sa zajednicom* – podrazumeva identifikovanje i implementaciju resursa lokalne zajednice koji bi doprineli razvoju i jačanju škole, porodice i učenika (Epstein & Salinas, 2004).

Autori Li i Boven ističu da se roditelji mogu uključiti u obrazovanje svoje dece kako u kućnim tako i u školskim uslovima. U kućnim uslovima roditelji se uključuju pružajući im pomoć u domaćim zadacima, zatim, razgovorom o školskom radu i školskim iskustvima, kao i pružanjem pomoći u strukturisanju kućnih aktivnosti, dok u školskim uslovima mogu pružiti pomoć organizujući i učestvujući na konferencijama zajedno sa nastavnicima, volontiranjem u školskim akcijama i aktivnostima, kao i uključivanjem u sponzorisanе aktivnosti u školskoj organizaciji (Lee & Bowen, 2006). Volontiranja u školskom okruženju se čestu ohrabruju, ali nivoi angažovanja roditelja najčešće obuhvataju poslove administratora. Veoma retko roditelji, čak i oni koji poseduju stručna znanja o podučavanju i učenju, dobiju mogućnost da predlože mere ili strategije za unapređenje nastavnog rada sa neuspešnim učenicima. Najprihvatljiviji vid pružanja akademske pomoći bi bio individualni ili grupni rad sa učenicima koji imaju problem u učenju (Howard & Reynolds, 2008).

Roditelji treba da, pre svega, nastavniku pokažu interesovanje za uključivanje u školske aktivnosti u cilju pružanja pomoći svom detetu da prevaziđe školski neuspeh. Socijalni kapital i društvena kontrola su dva glavna mehanizma pomoću kojih uključenost roditelja promovise uspeh. Prvi, socijalni kapital se sastoji od veština koje učeniku pružaju mogućnost da napreduje među vršnjacima, kao i da grupne zadatke rešava sa što manjim brojem konflikata. Porast socijalnog kapitala znači da uključenost roditelja u školske aktivnosti dece doprinosi povećanju roditeljskih veština i njihovoj informisanosti, što ih sveukupno čini bolje pripremljenim za pružanje pomoći deci u školskim obavezama. Uz socijalni kapital, spominje se i kulturni, koji se odnosi na nivo i prirodu direktne uključenosti roditelja u obrazovni proces. Zapravo, kulturni kapital se definiše kao set veština i mogućnosti, lingvističkih i kognitivnih, uz detaljnije poznavanje kulturnih normi i formi izražavanja. Kulturni i socijalni kapital su

povezani sa emocionalnim, koji predstavlja unutrašnji resurs i elastičnost koja detetu omogućava da podnese stres i da mu se odupre. Drugi spomenuti mehanizam jeste društvena kontrola, koja se javlja u situacijama kada se porodica i škola udruže kako bi postigli dogovor oko adekvatnog ponašanja učenika, kako kod kuće tako i u školi. Zapravo, kada učenici dobijaju slične poruke o ponašanju iz različitih izvora, poruka je jasna, sa što manje konfuzija u vezi sa očekivanjima. Bez obzira za koji se mehanizam roditelji opredele, učenici dobijaju pozitivnu poruku o važnosti obrazovanja koja razvija učeničke kompetencije, motivaciju za učenjem, a kao krajnji rezultat se javlja bolje postignuće učenika u školi (Malinić, 2009).

Zajedničkim snagama porodica i škola deluju, kako preventivno tako i korektivno. Zato je potrebna stalna informativna veza između ovih činilaca kako bi se na taj način ostvarilo jedinstvo vaspitnog delovanja, što direktno preventivno deluje po pitanju javljanja školskog neuspeha. Praksa pokazuje da se saradnja između porodice i škole najčešće ostvaruje posredstvom roditeljskih sastanaka i individualnih razgovora, a za efikasnije ostvarivanje cilja saradnje neophodno je iskoristiti i druge mogućnosti, kao što su: predavanja za roditelje, aktivnosti u kojima učestvuju nastavnici, roditelji i deca, zajedničko planiranje i organizovanje određenih aktivnosti i događaja, pismena komunikacija između porodice i škole, odnosno roditelja i učitelja/nastavnika, posete porodici, i slične mogućnosti (Popović, 2010).

Savetovanje kao vid prevencije školskog neuspeha

Suštinu savetodavnog rada u školi predstavlja pružanje kako posredne tako i neposredne pomoći i podrške učenicima u njihovom rastu, razvoju kao i školskom napredovanju (Zuković, 2017). Model na kojem počiva savetovanje kao vid prevencije školskog neuspeha napravile su autori Blauer i Valc (Bleuer & Walz, 2002). Zapravo reč je o modelu koji počinje upoznavanjem školskog savetnika sa ulaznim („input“) varijablama, organizovanim u tri seta. Prvi set obuhvata spoljašnje varijable koje čine porodica, vršnjaci, zajednica, škola i nastavnici, metode učenja i težina zadatka. Sledeći se odnosi na kognitivne varijable, koje se fokusiraju na mentalne sposobnosti i stavove učenika, njihovo predznanje i prethodno iskustvo učenja, veštine i stilove učenja. Treći set obuhvata afektivne varijable kao što su dispozicije, raspoloženje, psihološki razvoj, vrednosti i ciljevi, otpornost. Ulazne varijable i učenikove životne i karijerne aspiracije nastavljaju interakciju vodeći učenika ka percepciji sopstvenih akademskih sposobnosti i želje za postignućem, odnosno od „Ja mogu da uspem“ do „Ja želim da uspem“. Učenik treba da nastavi kroz fazu opredeljenja i posvećenosti „Ja ću uspeti“, nakon čega ulaže napor u ostvarenje svojih ciljeva. Zalaganje rezultira u oceni, a ocene su srazmerne uloženom zalaganju i trudu.

U radu sa neuspešnim učenicima, autori ovog modela preporučuju savetnicima sledeće korake kako bi njihov rad sa učenicima bio što kvalitetniji i efikasniji:

- uz kombinaciju individualnog, grupnog i/ili porodičnog savetovanja, kao i uz konsultaciju sa nastavnicima, savetnici treba da istraže stepen u kojem svaka „input“ varijabla, iz ovog modela, predstavlja prednost ili barijeru za učeničko postignuće,
- savetnici treba zajedno sa učenicima da naprave listu varijabli i da svaku varijablu ocene na skali od 1 do 5, pri čemu 1 predstavlja postojeće barijere, a 5 postojeće prednosti,
- treći korak podrazumeva da savetnici zajedno sa učenicima, za svako „1“ pronađu načine prevazilaženja prepreka, a za svako „5“ načine koji omogućavaju učenicima dalje osnaživanje sopstvenih prednosti,
- potrebno je staviti akcenat na jednu prepreku i jednu prednost istovremeno, pripremiti akcioni plan koji podrazumeva specifične aktivnosti, za koje se učenici obavezuju da će ih u predviđenom vremenu izvršiti, zatim organizovati sastanak sa savetnikom u cilju preispitivanja učenikovog napredovanja,
- kao poslednji korak navodi se nastavak fokusiranja na ostale prepreke i prednosti uz odgovorajući podsticaj za postignuti nivo uspeha učenika (Bleuer & Walz, 2002).

Zaključak

Školski neuspeh je problem za čije rešenje ne postoji univerzalna strategija ili model. Iz tog razloga, bilo je neophodno proučiti faktore koji dovode do njegovog javljanja, jer ono što za jednog učenika predstavlja barijeru, odnosno faktor rizika, za drugog je prednost, kamen temeljac rešenja problema. Porodica, kao osnovno socijalno okruženje u kome dete stiče prva iskustva, predstavlja jedan od najčešćih uzročnika školskog neuspeha. Socioekonomski status, struktura porodice, vaspitni stilovi roditelja, uključenost u obrazovanje dece, kao i očekivanja roditelja, predstavljaju deo širokog dijapazona mogućih faktora rizika proizašlih iz porodične sredine.

Proučavajući relevantnu literaturu i rezultate dosadašnjih istraživanja u domenu značaja porodice u procesu prevencije školskog neuspeha, kao moguće pedagoške implikacije izdvajaju se tri vrste uključivanja roditelja u obrazovanje dece i mogući saveti upućeni učenicima i roditeljima u cilju suzbijanja školskog neuspeha. Roditelji se mogu uključiti u obrazovanje svoje dece na sledeće načine: 1) neposrednim radom na školskim zadacima – pružanje neposredne pomoći detetu u rešavanju školskih zadataka; 2) posrednim radom sa detetom izvan okvira školskih zadataka – briga o detetu u slobodno vreme i kontinuirano stvaranje prilika za učenje u vannastavnim i vanškolskim aktivnostima; 3) uspostavljanjem saradnje sa školom – aktivno traženje ili održavanje saradnje sa školom (Bedeniković, 2009). U vezi sa tim, može se govoriti o određenoj vrsti saveta koji su namenjeni učenicima i roditeljima. Tako, učenicima se savetuje da: shvate da od njihovog zalaganja zavisi i njihov školski uspeh; bez ustručavanja potraže pomoć u učenju, ukoliko im je potrebna; stvore posebne veze sa ško-

lom, na primer, kroz sportske aktivnosti, sekcije, klubove ili druge brojne vannastavne aktivnosti; vode računa o tome da izvršavaju svoje zadatke na vreme; učenju posvete više od 16 sati nedeljno, manje gledaju televiziju, a u skladu sa današnjom digitalnom generacijom, manje provode vremena na društvenim mrežama i surfujući Internetom. Kako bi pomogli svojoj deci u izvršavanju školskih obaveza, roditeljima se upućuju sledeći saveti: da redovno pregledaju domaće zadatke svoje dece; da im kroz razgovor ukažu na značaj obrazovanja i akademski uspeh za njihovu budućnost; da učestvuju i/ili organizuju putovanja u obrazovne svrhe; da nadziru decu tokom vremena koje posvećuju učenju; da pokazuju interesovanje i da se uključuju u školski život deteta (Bethani et al., 1995, prema: Malinić, 2007).

Ključ za uspešno rešenje problema nalazi se u uspostavljanju partnerstva između porodice i škole. Postavlja se pitanje čiji je zadatak da inicira uspostavljanje partnerstva, ali i kako se vrši raspodela zadataka među partnerima? Zadatak roditelja se ogleda u kontinuiranom praćenju svih školskih obaveza deteta, ali i u prihvatanju saradnje sa školom koju deca pohađaju, kako bi dobili pravovremene i relevantne informacije o njihovom akademskom napretku, aktivnostima učenja i mogućim problemima. Na školskom sistemu je da inicira saradnju, te da pruži pomoć roditeljima u vidu savetovanja i podsticanja kako bi uspeali da zahteve, očekivanja i aspiracije usklade sa mogućnostima učenika. Takođe, podršku treba pružiti informisanjem roditelja na koje načine mogu da pruže deci adekvatne podsticaje, obezbede odgovarajuću sredinu za učenje i razvoj, kako bi pratili njihov rad i pravovremeno reagovali ukoliko se poteškoće u učenju pojave. Pored porodice i škole, u procesu rešavanja ovog kompleksnog problema treba da učestvuju i predstavnici društvene zajednice, jer školski neuspeh nije samo problem bitan za pojedinca, već i za društvo u celini, te otkrivanje mogućnosti za razvoj strategija prevencije školskog neuspeha iz ugla ekološke sistemske teorije razvoja, koje bi obuhvatile sve nivoe sistema (mikrosistem, mezosistem, egzosistem i makrosistem), odnosno saradnju porodice, škole i društvene zajednice može biti predmet proučavanja budućih istraživanja.

Lana Tomčić,

University of Novi Sad,
Philosophy faculty

PREVENTION OF SCHOOL FAILURE: FAMILY IMPORTANCE

Abstract

In pedagogical literature, school failure is most frequently defined as failure to meet the minimum requirements in acquiring knowledge and achieving educational tasks during the teaching process. The family, as the basic social environment in which

the child acquires the first experiences, the first models, is recognized as one of the most important factors of student's school failure. The aim of this paper is an overview of family environment factors that affect school failure phenomenon, but also the importance and possibility of establishing a partnership between the family and school in order to prevent school failure. The research aim is realized at the theoretical level, using the method of theoretical analysis. Based on the study of relevant literature, one can conclude that the following factors are recognized as dominant: socioeconomic status, family structure, parenting style of upbringing, their involvement in children's education, expectations and emotional support. Conscious of the fact that the modern way of life places parents in front of various challenges and makes it difficult to fulfil their role, researchers of school failure have questioned the possibilities of establishing a partnership between the family and school in order to overcome school failure, and among other things, two strategies of partnership have been presented: the concept of parental involvement and advisory strategies.

Key words: family, school failure, failure factors, family and school partnerships

Literatura

- Álvarez-Blanco, L. & R. A. Martínez-González (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 673-695.
- Baucal, A., Pavlović-Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Institut za psihologiju.
- Baucal, A. (2012) Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 1, 5-24.
- Bedeniković, M. (2010). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik*, 58(3), 331-344.
- Bleuer, J. C. and G. R. Walz (2002). New perspectives on counseling underachievers, ERIC Document Reproduction Service, No. ED 470602.
- Burstein, L., Fischer, K. B., & Miller, M. D. (1980) The multilevel effects of background on science achievement: A cross-national comparison. *Sociology of Education*, 53(4), 215-225.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

- Dorđević, J. (1989). Teškoće u učenju i problemi neuspeha u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 4, 291-302.
- Epstein, J. L. and K. C. Salinas (2004). Partnering with Families and Communities. A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *School as Learning Communities*, 61(8), 12-18.
- Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19(1), 143-161.
- Gregurović, M., Kuti, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija socijalne politike*, 17(2), 179-196.
- Gutvajn, N., Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 342-362.
- Hamre, B.C., Pianta, R.C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Janković, J., Prošić-Santovac, D. (2009). Porodica kao činilac školskog (ne)uspeha. U Gajić, O. (ur.) *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Zbornik radova/knjiga 5 (str. 387-398). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Klemenović, J. U., Cvijanović, N. (2017). Ispitivanje spontanog uključivanja roditelja u obrazovanje dece na početku školovanja. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLII(2), 210-224.
- Krstić, K. (2016). Različiti pristupi u proučavanju porodice. *Norma*, XXI, 2, 361-373.
- Lam, G. (2014). A Theoretical Framework of the Relation between Socioeconomic Status and Academic Achievement of Students. *Education*, 134(3), 326-331.
- Lee, J. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218.
- Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspešnom učeniku. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(1), 86-98.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(4-5), 643-667.
- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 193-212.
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Önder, E. (2016). Causes of school failure from teacher and student's perspective. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 9-22.
- Pahić, T., Miljević-Radički, R., Vizek-Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329-346.
- Pavić, Ž., Vukelić, K. (2009). Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca. *Revija za sociologiju*, 40/39(1-2), 53-70.
- Pelemiš, D. S., (2017). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost*, LXIII(1), 27-40.
- Polovina, N. (2008). Doprinosi škole građenju partnerstva sa roditeljima. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 152-171.
- Polovina, N. (2009). Obrazovanje roditelja i odnos prema školi njihovih ćerki i sinova. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 76-99.
- Popović, D. (2010). Partnerstvo porodice i škole kao faktor prevencije vršnjačkog nasilja. *Pedagoška stvarnost*, 1-2, 35-45.
- Popović, D., Zuković, S. (2014). Partnerstvo porodice i škole u uslovima tranzicije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, 1, 219-235.
- Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Pedagoška biblioteka.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Santín-González, D. (2006). Familia, escuela y fracaso escolar. En M. T. López (Dir.), *La familia en el proceso educativo* (pp. 181-222). Madrid: Ed. Cinca.
- Slijepčević, S., Zuković, S., Kopunović, R. (2017). Roditeljska očekivanja i školsko postignuće učenika. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, Filozofski fakultet u Novom Sadu, 26, 157-174.
- Sremić, I., Rijevec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12(2), 347-360.
- Stanojlović, B. (2016). *Osnovi pedagoške dijagnostike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Sušanj-Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66(3), 347-376.
- Šaranović-Božanović, N. (1984). *Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 155(3), 209-222.
- Trnavac, N. (2010). *Pedagogija – udžbenik za nastavnike*. Beograd: Naučna KMD.
- Tyrone C. Howard & Rema Reynolds (2008). Examining Parent Involvement in Reversing the Underachievement of African American Students in Middle-Class Schools. *Educational Foundations*, 79-98.

- Vrkić-Dimić, J., Zuckerman, Z., Blaži-Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158(1-2), 49-68.
- Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh - problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekt. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XXXVIII, 55-68.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja: teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Yildirim, U., Eryilmaz, A. (1999). Effects of gender, cognitive development and socio-economic status on physics achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 121-126.
- Young, D. J., Fraser, B. J. (1993). Socio-economic and gender effects on science achievement: An Australian perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 265-289.

Prof. Jelisaveta Šafranj, Ph.D.

Faculty of Technical Sciences

Marina Katić, MSc.

Faculty of Technical Sciences

UDC: 159.923.3:[371.3::811.111

159.953.5:811.111

doi: 10.19090/ps.2019.1.69-81

Prihvaćen: 19. 6. 2019.

Primljen: 5. 5. 2019.

ORIGINAL SCIENTIFIC ARTICLE

THE RELATIONSHIP BETWEEN BIG FIVE PERSONALITY TRAITS AND WILLINGNESS TO COMMUNICATE

Abstract

The relationship between personality traits and willingness to communicate (WTC) in English language teaching (ELT) was investigated in this study. The examinees included 303 university students at Faculty of Technical Sciences in Novi Sad. Data were gathered using the International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 2001) and Willingness to Communicate (WTC) Scale (McCroskey, 1992). When talking to strangers 33.7% of the examinees obtained low scores on WTC, 49.5% had medium levels of WTC and 16.8% had high WTC. When talking to acquaintances 36.3% of the examinees reported low levels of WTC, 46.9% reported moderate levels and 16.8% reported high levels of WTC. Similar results were reported when talking to friends. In addition, coefficients revealed significant positive correlations between WTC in EFL and all Big Five dimensions. Interpretation of the coefficients suggest that there was a small correlation between WTC in EFL and Conscientiousness, Emotional stability and Agreeableness. Moderate to high correlations were between WTC in EFL and Extraversion and Intellect. It was concluded that the interaction of the Big Five Personality Traits may significantly contribute to the promotion and production of WTC in learning English as a second language.

Keywords: Big Five Personality Traits, Willingness to Communicate, English language learning, individual differences.

Introduction

Traditionally, teaching English was aimed at mastering language in terms of its structure. However, with the arrival of the age of information and communication

technology communication purposes have become more important and shifted English language teaching towards this direction, raising the importance of teaching communication. In addition, this led to the redefinition of the goal of language learning as communication between individuals with different mother tongue and different cultural backgrounds (Dörnyei, 2006; 2009). When emphasizing the importance of authentic communication in second language (L2) learning and instruction, the willingness to communicate (WTC) concept has several advantages, such as high levels of exposure to authentic L2 communication and practice, and development of learner autonomy (Zarrinabadi, 2014). A number of researchers (Ghonsooly, Khajavy & Asadpour, 2012; Pavičić-Takač & Požega, 2011; Peng, 2011) attempted to explain the factors that can highly influence individual differences in the success of second language learning, in addition to WTC. Many affective variables were identified, e.g. personality, attitude, motivation, self-esteem, self-confidence, identified competence, and language anxiety that affect individual learning differences. Thus, personality differences were the differences that recently attracted much attention (Goldberg, 1992).

Over the course of last several decades, the complex concept of personality was understood in various ways. A number of psychologists believe that trait is the best unit for describing personality, and thus, personality is the organizational form of traits (Halsam, 2007:18). McCrae & Costa (1992) argue that the structure of personality can be outlined based on a relatively small number of factors that provide the evidence of the existence of the trait.

The Big Five Personality Traits

The Big Five Personality Traits, also known as the Five Factor Model (FFM) has been adopted by a number of personality psychologists (Goldberg, 1992). This empirical model suggests five broad dimensions to describe the human personality. These five dimensions are specified as *openness to experience*, *conscientiousness*, *extraversion*, *agreeableness*, and *neuroticism*. Each suggested factor consists of various correlated and more precise primary characteristics such as:

Openness to experience (inventive/curious vs. consistent/cautious). *High openness* can be regarded as unpredictability or lack of focus while people with *low openness* are trying to find satisfaction through well known things and actions.

Conscientiousness (efficient/organized vs. easy-going/careless). *High conscientiousness* is frequently understood as obsession and stubbornness while *low conscientiousness* is connected with spontaneity and flexibility.

Extraversion (outgoing/energetic vs. solitary/reserved). *High extraversion* is often regarded as authoritarian and attention-seeking while *low extraversion* originates a reticent, reflective personality.

Agreeableness (friendly/compassionate vs. challenging/detached). *High agreeableness* is often seen as naive or submissive while *low agreeableness* personalities are often competitive or demanding people.

Neuroticism (sensitive/nervous vs. secure/confident). It refers to the impulse control and degree of emotional stability. A *high need for stability* is regarded as steady and collected personality, and a *low need for stability* causes a spontaneous and excitable personality.

In spite of some disagreements that still exist regarding the concept of trait and the arguments in favour of situation-specific behaviour opposite to the concept of trait (Kenrick&Funder, 1998), many researchers defend the trait concept, explaining that it provides consistent reaction to similar situations over time instead of consistent reactions across different situations (Gregersen&MacIntyre, 2014). Thus, many scholars (Costa,McCrae&Kay, 1995:124) define personality as a rather permanent style of thinking, feeling, and acting of a person, which highly affects the use of language. Additionally, personality has been referred to in literature on WTC as a rather relevant factor (Adelifar,Jafarzadeh,Abbasnejhad&Hasani, 2016).

Theoretical principles

The emergence of communicative teaching approach in second language learning has increased the importance of raising communicative competence in second language learners. In addition, some scholars (Swain&Lapkin, 2002) suggest that learning through interactive meaningful communication in a pragmatic setting facilitates language learning. Swain (2000) believes that language use and language learning are parallel processes, and that using language promotes its learning. Consequently, determining the factors that constrain or facilitate the learners' ability to use the language is of vital importance. Some researchers (Simic&Tanaka, 2008) highlight communication as an important objective in itself – an essential factor for the authentic use of second language and a crucial element of its learning. The authentic use of language has resulted in the increase of the number of studies carried out in the field of WTC, which became an important construct in second language learning.

Even if all factors concerning the surrounding are the same, theories outlined in social sciences cannot be applied to each and every individual. In addition to general theories developed by researchers, there are individual differences (IDs) among people that also play an important role. Scholars define individual differences as traits or features that differentiate individuals from each other (Dörnyei, 2009). IDs are minor differences, or hindrance that postpone general guidelines to be defined in the field of human behaviour (Dörnyei, 2009). Researchers in the field of second language learning need to take into account a number of individual differences, which will enable them to understand the differences in learners' rate and degree of success in the learning process.

The importance of assessing the influence of WTC on success in English language learning is clear when taking into account the number of factors affecting the willingness to communicate, such as lack of self-esteem, fear of speaking and the problem of extroversion and introversion (McCroskey&Richmond, 2013). Assessing the level of willingness to communicate in second language requires identifying the way people respond in situations when they are expected to speak. In situations when faced with the necessity to speak in the second language, some individuals find it easy to speak, while others try to avoid the opportunity. WTC can be defined as a reflection of psychological readiness to use the second language when required. The level of WTC is assumed to be both an influential factor in learning second language and the ability to communicate in the given language. Increasing levels of WTC can lead to higher language learning success rates. With higher WTC levels, higher frequency and amount of communication can be expected (McCroskey&Richmond, 2013). The success of learning second language seems to depend on opting for speaking or refusing it. Indecisiveness is also usual when people are faced with the opportunity to use foreign language – the person wishes both to welcome the opportunity when he has a chance to speak, and avoid it (MacIntyre&MacKinnon, 2007). Consequently, successful learning situation can be created by identifying the factors that contribute to the individual's decision to opt for using the chance to speak the foreign language.

MacIntyre (2007) believes that it is possible to determine the individual factors (motivation, interpersonal attraction, anxiety, attitudes, etc.), as well as the socially dependent factors (language contact, ethno linguistic vitality, etc.) that can contribute to or hinder willingness to communicate. The moment the individual opts to speak in foreign language, these factors initiate interaction.

The WTC in studying English language learning has induced a heated debate among scholars (Clement, Baker&MacIntyre, 2003; Hashimoto, 2002; MacIntyre, 2007; McCroskey&Richmond, 2013). The influence of personality traits on the level of WTC is highlighted in a number of studies. Some of them (MacIntyre, Babin&Clement, 1999) suggest that perceived language competence and communication apprehension are a function of personality traits of Emotional stability and Extroversion/Introversion. Others found that Agreeableness relates to WTC, along with the fact that personality traits of Emotional stability, Intellect, Conscientiousness, and Extroversion relate to WTC through perceived language competence, communication apprehension, and motivation (MacIntyre&Charos, 1996).

On the other hand, some researchers consider WTC as a personality trait, describing it as “variability in talking behaviour” (McCroskey&Richmond, 1990:146) and advocating that students may exhibit similar WTC propensities in a range of situations despite of the fact that situational variables may influence their WTC. In order to explain the individual's WTC in second language, MacIntyre and his associates (1998) constructed a comprehensive model by integrating the social psychological, communicative and linguistic variables. Moreover, they define willingness to communicate

as the probability of opting for communication when given the chance. Nonetheless, instead of perceiving it as a personality trait, they treat WTC in second language as a situational variable with enduring and transient influence. They further believe that in addition to reading, writing and listening, WTC also affects speaking.

Thus, examining the role of WTC in second language learning requires studying the real language use environment thoroughly. Components, which are more important in terms of WTC in second language learning, represent another subject of disagreement among scholars in this field. Based on their own model, MacIntyre and his associates (1998) suggest that the person's WTC in second language is affected by his personality. They believe that individual's reaction to the member of second language group can be foreseen based on specific personality types.

Given the lack of in-depth studies, this research represents an attempt to provide a more comprehensive analysis regarding the influence of Big Five Personality Traits in identifying the students' unique modalities in WTC in the foreign language.

Problem definition

Some studies (MacIntyre et al., 1999; MacIntyre&Charos, 1996) found that the learners' personality and their WTC are closely related. Personality traits of Emotional stability and Extroversion/Introversion were related to WTC through perceived language competence and communication apprehension (MacIntyre,Burns&Jesso-me, 2011). While personality traits of Emotional stability, Extroversion, Intellect, and Conscientiousness are associated to WTC through communication apprehension, language competence, and motivation, the personality trait of Agreeableness is directly related to WTC (MacIntyre&Charos, 1996).

Based on contemporary language teaching and learning methods, it is important to increase the communicative competence in second language learners. Foreign language courses have become more authentic with communicative language teaching (CLT), containing meaningful tasks and real-world simulation. Delivering lectures in a traditional manner has been enriched with interactions between the teacher and students, as well as among students themselves. This points to the crucial role of students' willingness to speak in order to learn second language (Adelifar et al., 2016).

Consequently, this study examines the relationship between personality traits and WTC among EFL university students. Personality traits and WTC are interrelated since they demonstrate individual differences. To the authors' knowledge, there are only few studies on the relationship between personality traits and WTC in EFL along with their contribution to second language learning in Serbia and worldwide. In addition, factors like staying some time in English speaking country and the age of starting learning English as a foreign language were also investigated in relation to WTC in EFL. Based on the research goal, the following research questions are stated:

1. What are EFL learners' perceived levels of WTC in a second language?

2. Is there a relationship between personality traits and WTC in EFL?
3. Is there any relationship between staying some time in English speaking country and WTC in EFL?
4. Does the age of starting to learn English language affect the levels of WTC in EFL?

On the basis of the above questions the following hypotheses are stated:

H1: "EFL learners' perceive high levels of WTC."

H2: "There is a positive relationship between personality traits and WTC in EFL."

H3: "Staying some time in English speaking country increases levels of WTC in EFL."

H4: "Age to start learning English language affects the levels of WTC in EFL"

Method

Sample

Sample comprised of 303 students (56.4% female) attending Faculty of Technical Sciences. Mean age of the sample 20.68 years ($SD = 2.02$). The students were learning English language for minimum 3 years, while 8 years was the maximum. They freely agreed to participate without any compensation and were all informed about the study objectives. Two questionnaires were filled out in the Serbian language during the English class which lasted 15 minutes.

It is a convenience sample since it includes students of various interests attending various English courses at the Faculty of Technical Sciences. The respondents, who were easy to reach, were selected from the departments of mechanical engineering, electrical engineering, traffic engineering, biomedical engineering, architecture, graphic engineering and design, industrial management, and civil engineering and geodesy in order to reduce the possibility of biased sampling and enable reliable conclusion about examinees.

Table 1:

The sample structure

Department	N	%
Mechanical engineering	38	12.54
Electrical engineering	36	11.88
Traffic engineering	40	13.20
Biomedical engineering	39	12.87

Architecture	37	12.21
Graphic engineering and design	36	11.88
Industrial management	38	12.54
Civil engineering and geodesy	39	12.87

Instruments

Data were gathered using the *International Personality Item Pool* (IPIP; Goldberg, 2001) and *Willingness to Communicate (WTC) Scale* (McCroskey, 1992).

Goldberg's Big Five Personality Traits from International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 2001). Big five personality traits were assessed using Goldberg's items from public domain which are translated into the Serbian language. Each trait was assessed using 10 items followed by 5-point Likert scale (1 – totally disagree, 5 – totally agree). Reliability of each scale was as it follows: Emotional stability ($\alpha = .85$), Extraversion ($\alpha = .80$), Intellect ($\alpha = .75$), Agreeableness ($\alpha = .79$), Conscientiousness ($\alpha = .76$). All reliabilities were good or acceptable.

The willingness to communicate (WTC) scale (McCroskey, 1992) is a 20-item probability estimate scale from 0 (never) to 100 (always). It was translated into Serbian language and used to assess the students' WTC. The students indicated the percentage of time they would choose to communicate in each situation. The scale was designed as a direct measure of the respondent's predisposition toward approaching or avoiding the initiation of communication. WTC scale had high reliability ($\alpha = .87$).

Results

Descriptive results indicate that most participants have average levels of WTC in EFL (48.2%), but that there is also a relatively high number of participants with low WTC in EFL (37.0%). There is somewhat lower percentage (14.9%) of those that reported high WTC in EFL. When talking to strangers 33.7% participants obtained low scores on WTC, 49.5% have medium levels of WTC and 16.8% have high WTC in case of communicating with strangers. On dimension of WTC with acquaintances 36.3% reported low levels, 46.9% reported moderate levels and 16.8% reported high levels. Similar levels of WTC were reported for friends dimension too. 32.7% had low levels, 52.5% had moderate levels and 14.9% had high levels of WTC with friends.

Pearson correlation coefficients between study variables are presented in table 2. Coefficients revealed significant positive correlations between WTC in EFL and all BIG 5 dimensions. Interpretation of the coefficients according to Cohen's guidelines (1988) suggest that there was a small positive correlation between WTC in EFL and Conscientiousness, Emotional stability and Agreeableness. Moderate positive correlations were between WTC in EFL and Extraversion and Intellect.

Table 2

Pearson correlation coefficients between Big Five personality traits and L2 WTC

	1	2	3	4	5	6
1. WTC	1					
2. Extraversion	.43*	1				
3. Agreeableness	.25*	.31*	1			
4. Conscientiousness	.17*	.18*	.40*	1		
5. Emotional stability	.24*	.19*	-.02	.19*	1	
6. Intellect	.30*	.25*	.26*	.25*	.10	1

Note. WTC – willingness to communicate.* - $p < .01$.

In order to interpret relations between personality traits and WTC in a more systematic manner regression analysis was conducted with personality traits as predictors and WTC as criterion. Analysis was significant, $F(5, 297) = 21.48$, $p < .000$, which indicated that there was a significant influence of personality on WTC. Predictors explained 26% ($R^2 = .26$) of the criterion variance, and this is a moderate to large effect size according to Cohen (1988). Significance of t-tests for individual predictors (table 2) indicates that Extraversion, Agreeableness, Emotional Stability and Intellect have significant positive relations with WTC which points out that higher scores on these dimensions are associated with higher scores on WTC.

Table 3

Relative predictive power of personality dimensions for WTC

Predictor	β	t	p
Extraversion	.324	5.960	.000
Agreeableness	.116	2.002	.046
Conscientiousness	-.007	-.117	.907
Emotional stability	.166	3.178	.002
Intellect	.179	3.366	.001

In order to assess whether there were any significant differences between students that spent time in English speaking countries on personality traits and WTC series of independent t tests were applied. Only significant t test was for differences on Extraversion, $t(301) = 2.097$, $p = .037$. Those that spent time in foreign country ($M = 34.84$, $SD = 7.59$) had higher scores on Extraversion than those that did not spend time in foreign country ($M = 32.69$, $SD = 7.12$).

It is interesting to note is that there were no significant differences between these two groups on L2 WTC measure. In order to further examine potential differences in WTC in EFL participants who spent time in foreign country were additionally separated in two groups: those that spent less than a month in foreign country, and those that spent more than a month. ANOVA indicated that there were no significant differences, $F(2, 300) = 1.14, p > .05$, in WTC in EFL between those that did not spend time in foreign country and those that did for less than a month and those that spent more.

ANOVA indicated that there were no significant differences on WTC, $F(2, 300) = .61, p > .05$, between participants that started learning English before they were 11, those that started learning English at age 11 – 13, and those that started later.

On the basis of the obtained results the following can be concluded:

H1: “EFL learners’ perceive high levels of WTC.” is rejected.

H2: “There is a positive relationship between personality traits and WTC in EFL.” is partially confirmed.

H3: “Staying some time in English speaking country increases levels of WTC in EFL.” is rejected.

H4: “Age to start learning English language affects the levels of WTC in EFL” is rejected.

Discussion

Most of the examinees in this study show average levels of WTC in EFL (48.2%), but there is also a significant number of students with low WTC in EFL (37.0%). There is somewhat lower percentage (14.9%) of those that reported high WTC in EFL. When talking to strangers 33.7% examinees obtained low scores on WTC, 49.5% have medium levels of WTC and 16.8% have high WTC in the case of communicating with strangers. On dimension of WTC with acquaintances 36.3% participants reported low levels, 46.9% reported moderate levels and 16.8% reported high levels. Similar levels of WTC were found for friends dimension - 32.7% had low levels, 52.5% had moderate levels and 14.9% had high levels of WTC with friends. The obtained results are partially consistent with the findings of the study (Oz, 2014) which indicated a satisfactory level of WTC of students majoring in EFL. These results are not in line with the other study (Pavićić-Takač&Požega, 2011) whose examinees prefer to communicate with strangers in comparison with their friends and acquaintances. This finding implies that students are hesitant in one-to-one communication with their teachers, friends and people close to them.

The findings of our study revealed significant positive correlations between WTC in EFL and all Big Five dimensions. The results suggest that there is a small correlation between WTC in EFL and Conscientiousness, Emotional stability and Agreeableness, but moderate to high correlations were between WTC in EFL and Extraversion and Intellect. These findings are not in line with the results of previo-

us study (Adelifar et al., 2016) which indicated that Agreeableness had a direct and negative correlation with WTC in EFL. Furthermore, Extroversion had no relationship with students' WTC. In addition, it was found a direct and negative relationship between Conscientiousness and WTC in EFL which was explained with the fact that conscientiousness is accompanied with desire to progress, self-discipline, loyalty, honesty, and caution, which means that these individuals are responsible and strive towards success and accomplishments. In addition, the same study indicated that Neuroticism had a direct and positive relationship to WTC in EFL which is in line with our findings. People with low Emotional stability respond emotionally and they are more willing to be involved in relationships.

The results of another study (Oz, 2014) are in line with ours and report that Extraversion and Intellect were the strongest predictors of WTC in EFL, indicating that students who are curious, sociable, creative, person-oriented, talkative, and friendly are more likely to communicate in foreign language. Similarly, individuals who are trusting, good-natured, straightforward and helpful also show a stronger inclination toward WTC in EFL. These findings are contrary to the previous study (Adelifar et. al., 2016) which noted that Intellect and Extraversion had no relationship with students' WTC.

When examining differences between students that spent some time in English speaking countries on personality traits and WTC the only difference was in Extraversion. Those that spent time in foreign country had higher scores on Extraversion than those that did not spend time in English speaking country. It is interesting to note is that there were no significant differences between these two groups on L2 WTC measure. Additionally, it was found that there were no significant differences, in WTC in EFL between students that did not spend time in English speaking country and those that did for less than a month and those that spent more time in English speaking society.

There were no significant differences on WTC in EFL between participants that started learning English before they were 11, those that started learning English at age 11 – 13, and those that started later.

Conclusion

The findings of this research confirmed the results of previous studies emphasizing that in the field of psychology of individual differences (contemporary personality psychology) a person can be described with five major characteristics or basic dimensions. Each of these basic dimensions includes a series of specific personality traits and tendencies towards certain patterns of behaviour. The findings of the research on personality traits, as well as their inclusion in other theoretical constructs (cognitive style ...) support the fact of the previous methodological weaknesses, that is, the fact of idiosyncraticity, elusiveness as the most distinctive feature of the human nature, which is also manifested here clearly. With the current methodological powers

it is hoped that one day we shall be closer to it, get to know it better in order to serve it better. The present findings are in favour of the conclusion that students should be grouped according to their individualities or individual personalities, with more or less expressed characteristics of different personality traits, and different learning materials and contents should be applied in teaching and learning activity. Thus, the tendency of grouping individuals according to their personality traits can be realized, and on this basis personalization of education should be accomplished. This implies that the teacher should offer more access to learning, and thus, didactic apparatus implies a wider repertoire of strategies that attempts to encourage students to take adequate, thus, effective approaches to their own learning. Some students are more willing to speak in foreign language while the others are more shy or reserved. Consequently, learning strategies, techniques, and approaches should be adopted in teaching procedure to tackle learners' personality traits and individual differences.

When considering the findings of this research, some future study should examine the issue of WTC in EFL using other variables that are interrelated with personality traits and are probable to affect it. Application of mixed-method research may provide more detailed findings as well.

In addition, qualitative aspect of the relationship between personality traits and willingness to communicate may be investigated in future. The results will be interesting and certainly provide significant insights.

References

- Adelifar, M., Jafarzadeh, Z., Abbasnejhad, G., & Hasani, A.S. (2016). The relationship between personality traits and WTC in EFL context, *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, 2(2), 45-54.
- Clement, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 190-209.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Costa P., McCrae, R., & Kay, G. (1995). Person, places, and personality: Career assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Career Assessment*, 3, 123-139.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford Applied Linguistics. OUP Oxford.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68. <http://doi.org/b8s5fb>
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal of Language and Social Psychology*, 31, 197-211. <http://doi.org/t9z>

- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42. <http://doi.org/cd8>
- Goldberg, L. R. (2001). *International Personality Item Pool*. Retrieved from <http://bit.ly/1AfXuFc>
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on individual differences: From premise to practice*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Haslam N. (2007). The latent structure of mental disorders: A taxometric update on the categorical vs dimensional debate. *Current Psychiatry Reviews*: 3:172–177.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20 (2), 2970.
- Kenrick, D.T., & Funder, D.C. (1998). Profiting from controversy: Lessons from the person-situation debate. *American Psychologist*, 43, 23-34.
- MacIntyre, P.D., (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern language journal* 91. 564- 576.
- MacIntyre, P., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P., Clement, R., Dornyei, Z. & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A., & Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents and consequences. *Communication Quarterly*, 47, 215-229.
- MacIntyre, P. D., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95, 81-96. <http://doi.org/ckhp25>
- MacIntyre, P. D. & MacKinnon, S. P. (2007). *Embracing affective ambivalence: A research agenda for understanding the interdependent processes of language anxiety and motivation*. Presented at City University of Hong Kong, June, 2007.
- McCrae, R. R. and Costa, P. T. Jr. (1992). 'Discriminant validity of NEO-PI-R facets', *Educational and Psychological Measurement*, 52: 229±237.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19-37). Newbury Park, CA: Sage. (a)
- McCroskey, J.C. (1992). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2013). *Willingness to communicate (WTC). Measurement instrument database for the social science*. Retrieved from <http://bit.ly/1rZgalB>

- Oz, H. (2014). Big Five Personality Traits and Willingness to Communicate among Foreign Language Learners in Turkey, *Social behavior and personality*, 42(9): 1473-1482.
- Pavičić Takač, V., & Požega, D. (2011). Personality traits, willingness to communicate and oral proficiency in English as a foreign language. In L. Pon, V. Karabaliş, & S. Cimer (Eds.), *Applied linguistics today: Research and perspectives* (pp. 67-82). Berlin, Germany: Lang.
- Peng, J.-E. (2011). Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, 40, 203-213. <http://doi.org/t96>
- Simic, M. and Tanaka, T. (2008). Language Context in the Willingness to Communicate Research Works: A Review. 71-88.
ousar.lib.okayama-u.ac.jp/file/14186/20090106041457/26_71.pdf
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Socio cultural theory and second language learning* (pp. 97- 114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher onlearners' willingness to communicate. *System*, 42, 288-295. <http://doi.org/t97>

PREGLEDI I MIŠLJENJA

Svetlana Radović¹

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača u Novom Sadu

Lada Marinković

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača u Novom Sadu

UDC: 373.21:502.131.1

159.953.5:502.131.1-053.4

doi: 10.19090/ps.2019.1.82-97

Primljen: 10. 5. 2019.

Prihvaćen: 19. 6. 2019.

ORIGINALNI NAUČNI RAD

STAVOVI VASPITAČA I RODITELJA PREMA UČENJU O INTEGRALNOM ODRŽIVOM RAZVOJU U PREDŠKOLSKOM OBRAZOVANJU²

Apstrakt

U radu su prikazani rezultati anketnog istraživanja stavova vaspitača i roditelja prema učenju o integralnom održivom razvoju u predškolskom obrazovanju. Integralni održivi razvoj je sveobuhvatan pojam koji podrazumeva ostvarenje ekološke, ekonomske, socijalne i kulturne održivosti. S obzirom da održivi razvoj pretpostavlja proaktivan odnos prema okruženju i da je rano obrazovanje ključno u razvijanju ovog odnosa, cilj istraživanja je bio da se sagleda odnos vaspitača kao prve karike u sistemu formalnog obrazovanja i roditelja kao direktnih modela za oblikovanje budućih obrazaca ponašanja dece, prema učenju o integralnom održivom razvoju na predškolskom uzrastu. Analiza je zasnovana na zainteresovanosti vaspitača i roditelja za pitanja održivog razvoja, njihovom poznavanju konstitutivnih elemenata integralnog održivog razvoja, izboru konkretnih tema kao prikladnih za učenje na predškolskom uzrastu, odnosu prema uvođenju učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program i percepciji aktera ovog procesa. Rezultati pokazuju da su vaspitači i roditelji zainteresovani za pitanja održivog razvoja, ali da ga ne poimaju kao integralnog. U njihovom shvatanju održivog razvoja dominiraju ekološka i delimično ekonomska i kulturna dimenzija. Procena potrebe uvođenja pojedinačnih tema iz integralnog održivog razvoja korespondira sa njihovim poimanjem održivog razvoja. Pozitivan rezultat

¹ Svetlanar69@gmail.com

² Rad je nastao u okviru projekta Održivi razvoj u predškolskom programu koji je kao razvojnoistraživački projekat visokih škola strukovnih studija finansijski podržao Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučno istraživačku delatnost u 2018. godini.

ovog istraživanja jeste generalno pozitivan stav kako vaspitača tako i roditelja prema uvođenju učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program kao i uvid u značaj partnerstva svih relevantnih aktera za uspeh obrazovnog procesa i ostvarenja održivog društva.

Ključne reči: integralni održivi razvoj, predškolsko obrazovanje, roditelji, vaspitači

Uvod

Poslednjih decenija održivi razvoj zaokuplja sve veću pažnju laičke i stručne javnosti. Njime se ističe čovekova težnja da promeni dosadašnji način života, stavove, vrednosti, navike i delovanja kako bi dokinuo negativne efekte svoga dosadašnjeg delanja, odnosno kako bi obezbedio održivost/ravnotežu, ne samo za sebe već i za generacije koje dolaze. Izraz seže do izveštaja Rimskog kluba s početka sedamdesetih godina prošlog veka (Pušić, 2001), da bi široku afirmaciju, stekao u drugoj polovini 80-ih godina, nakon objavljivanja izveštaja *Naša zajednička budućnost*, koji je na zahtev Generalne skupštine Ujedinjenih nacija izradila Komisija za okruženje i razvoj. U ovom dokumentu održivi razvoj određen je kao razvoj koji „izlazi u susret potrebama sadašnjih generacija bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe” (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, 1987: 54).

Prvobitno se ovaj pojam koristio u okviru ekološkog diskursa i odnosio se, naročito u široj javnosti i praksi, na zaštitu životne sredine, da bi usled uvida da se održivost društva ne može svesti samo na zaštitu životne sredine evoluirao u sveobuhvatni koncept koji u sebi integriše ekološku, ekonomsku, socijalnu i kulturnu dimenziju razvoja, pa se u tom smislu govori o integralnom održivom razvoju (opširnije Pušić, 2001; Radović, 2019; Zeman & Zeman, 2010). Ukratko, ekološka dimenzija obuhvata zaštitu životne sredine; ekonomska se odnosi na razvoj koji ne crpi ekosistemske usluge, povećava ekonomski potencijal i samoodrživost lokalnih zajednica; socijalna dimenzija zasniva se na društvenoj pravdi i jednakosti, odnosno izbegavanju svake vrste segregacije, dok kulturna dimenzija predstavlja očuvanje kulturne osobenosti zajednice uz prihvatanje različitosti i kreativnosti. Ovo poimanje održivog razvoja ugrađeno je i u deklaracije i strategije posvećene održivom razvoju, odnosno njegove akcione planove. Agenda UN 2015–2030, na primer, koju je kao akcioni plan održivog razvoja usvojila i Republika Srbija, održivi razvoj shvata kao razvoj koji obuhvata ekološku, socijalnu, ekonomsku i kulturnu dimenziju.

Nedvosmisleno postoji opšta saglasnost da je obrazovanje ključno u osposobljavanju ljudi da održivo žive, kao što je i jasno prihvaćen stav da učenje za održivi razvoj treba započeti na ranom uzrastu (Cutter-Mackenzie & Edwards, 2013; Davis, 2010; Palmer, Suggate, & Matthews, 1996; Pramling Samuelsson, 2011; Siraj-Blat-

chford, 2009) budući da je potvrđeno da kvalitetno rano obrazovanje ima pozitivne efekte na razvijanje dečjih stavova, formiranje njihovog ponašanja kao i na njihov fizički, emotivni, intelektualni i socijalni razvoj (Muennig et al., 2011; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004). Takođe, deca imaju izuzetan kapacitet da očuvaju svoje osobene kulture (Hofstede et al., 2010), a s obzirom na to da su upravo ona nosioci vrednosti i normi koje treba da oblikuju buduće društvo, rano obrazovanje u oblasti održivog razvoja je od presudne važnosti.

Upoznavanje predškolske dece sa pitanjima integralnog održivog razvoja usaglašeno je sa novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja ("Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta," 2018). Razvijanje svesti o povezanosti ljudi i prirode i brige za životnu sredinu s ciljem pružanja podrške socijalnoj dobrobiti deteta nastavak je aktivnosti iz prethodnog programa ("Opšte osnove predškolskog programa", 2006). Ono što je novina jeste da se kao socijalna dobrobit deteta uočava razvijanje proaktivnog odnosa prema životu i okruženju, što svakako predstavlja pretpostavku razvijanja ne samo ličnog već i građanskog aktivizma. S ovim je u skladu i uočavanje društvenih i građanskih kompetencija, inicijative i preduzetništva, kulturološke svesti i izražavanja kao ključnih kompetencija koje treba razviti na predškolskom uzrastu. Isticanje značaja razvijanja građanskih kompetencija, odnosno građanskog aktivizma poseban značaj dobija u kontekstu promena koje su se odigrale na polju promenjene percepcije ključnih aktera upravljanja održivošću. U globalnom rizičnom društvu polje subpolitike (Bek, 2011), odnosno aktivnosti grupa i udruženja koja deluju izvan formalnih mehanizama politike kao što su grupe za zaštitu životne sredine, ljudska prava ili prava potrošača, humanitarne organizacije, feministički pokret, postaje ključno za ostvarenje društvenih promena pa i ostvarenje održivosti. Ključni akteri u upravljanju održivošću su građani koji iskazuju zabrinutost za pitanja od javnog interesa i lične interese podređuju u odnosu na interese prema zajednici. Ova promena ključnih aktera upravljanja okruženjem otvara pitanje kapaciteta građana za aktersko delovanje koje je, pak, povezano sa pitanjem dominantnog sistema vrednosti, pa time i obrazovanjem. Pitanje kapaciteta građana za aktersko delovanje dobija dodatni značaj u odnosu na kontekstualne specifičnosti našeg društva. Srbija je postsocijalističko društvo koje karakteriše autoritarno nasleđe i nedostatak tradicije u institucionalizaciji odnosa između građanskih udruženja i države. Autori ova društva nazivaju civilnim društvima bez građana (Andreeva, Doushkova, Petkova, & Mihailov, 2005) kako zbog niskog aktivizma, odnosno povlačenja građana u privatnu sferu i socijalne mreže tako i zbog nedostatka poverenja u većinu građanskih ili političkih institucija (Howard, 2003; Petrović, 2012).

Kao što je istakao Bronfenbrenner (1997), porodica i formalne ustanove obrazovanja su podjednako važni konteksti dečjeg učenja i razvijanja stavova koji su prihvatljivi za datu kulturu. Istraživanja potvrđuju njegovu tezu. Efikanost učenja za održivost na ranom uzrastu ne određuje samo angažovanje vaspitača kao prve karike u sistemu formalnog obrazovanja već i roditelja kao direktnih modela za oblikovanje budućih

obrazaca ponašanja dece, čime se ukazuje na potrebu da postoji usaglašenost delovanja oba konteksta (Ferreira & Davis, 2015).

Ovo istraživanje rađeno je sa ciljem da se sagleda odnos vaspitača i roditelja prema učenju o integralnom održivom razvoju na predškolskom uzrastu. Odnos vaspitača i roditelja prema ovom pitanju analiziran je na osnovu njihove zainteresovanosti za pitanja održivog razvoja, poznavanja konstitutivnih elemenata integralnog održivog razvoja, izbora konkretnih tema kao prikladnih za učenje na predškolskom uzrastu, odnosa prema uvođenju učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program i percepcije aktera obrazovanja za integralni održivi razvoj.

Metod

Istraživanje je realizovano kao anketno istraživanje na prigodnom uzorku od 125 vaspitača zaposlenih u Predškolskoj ustanovi „Radosno detinjstvo” iz Novog Sada i u privatnim vrtićima takođe u Novom Sadu i 105 roditelja. U slučaju vaspitača primenjeno je klasično anketiranje licem u lice, dok su podaci o stavovima roditelja prikupljeni online upitnikom podeljenim posredstvom facebook društvene mreže.

U skladu sa postavljenim ciljem i njegovom operacionalizacijom konstruisan je upitnik kojim su obuhvaćene sledeće grupe pitanja: Prva grupa pitanja odnosila se na zainteresovanost za pitanja održivog razvoja i poznavanje konstitutivnih elemenata integralnog održivog razvoja. Poznavanje konstitutivnih elemenata integralnog održivog razvoja mereno je testom sa ponuđenim odgovorima tačno, odnosno netačno, sastavljenim od tvrdnji koje se odnose na ekološku, socijalnu, ekonomsku i kulturnu dimenziju održivog razvoja. Poznavanje ekološke dimenzije obuhvatilo je poznavanje prirodnih fenomena koji su povezani sa zaštitom životne sredine, reciklabilnosti materijala i lokalnog biodiverziteta. Poznavanje ostalih dimenzija posmatrano je kao prepoznavanje njihovih konstitutivnih elemenata. Druga grupa pitanja odnosila se na izbor konkretnih tema koje bi trebalo uključiti u učenje za održivi razvoj na predškolskom uzrastu. Trećom grupom pitanja obuhvaćen je odnos prema uvođenju programa integralnog održivog razvoja u predškolsko obrazovanje, percepcija nosilaca ove edukacije i spremnost na lično angažovanje u edukaciji u slučaju roditelja. Odnos prema uvođenju programa integralnog održivog razvoja u predškolsko obrazovanje meren je petostepenom Likertovom skalom. Pored navedenog prikupljeni su podaci o polu, starosti, radnom stažu i stepenu obrazovanja. Istraživanje je sprovedeno u periodu septembar - novembar 2018. godine.

Dobijeni podaci statistički su obrađeni u programu SPSS izračunavanjem procentualnih vrednosti i aritmetičkih sredina, a za analizu odnosa između određenih varijabli korišćeni su χ^2 i *t-test*, u zavisnosti od tipa varijable.

S obzirom na polnu strukturu vaspitačke profesije ne iznenađuje da su gotovo svi vaspitači obuhvaćeni istraživanjem žene (98,4%). Najmlađi vaspitač ima 22 godine, a najstariji 62 godine. Prosečna starost vaspitača iznosi 41,8 godina (SD=8,56).

Prosečan radni staž vaspitača je 15 godina ($SD=8,52$), a kreće se u rasponu od jedne do 38 godina. U odnosu na stepen obrazovanja 60,8% ima zvanje strukovnog vaspitača, 12,8% specijaliste strukovnog vaspitača 26,4% diplomiranog vaspitača.

Što se tiče roditelja u istraživanju je učestvovalo 90,0% majki i 10,0% očeva. Ovakva struktura uzorkovanih roditelja je posledica, čini se, očekivano većeg interesovanja i uključenosti majki u brigu i teme koje se tiču dece predškolskog uzrasta. Najviše anketiranih roditelja ima najviši stepen obrazovanja (magistar, master ili doktor nauka 57,7%), zatim završen fakultet ili strukovnu školu (36,5%), dok je ispitanika sa završenom osnovnom i srednjom školom značajno manje (ukupno 5,8%). Stoga bi dobijene rezultate mogli interpretirati kao dominantno stavove visokoobrazovanih majki. Raspon godina života ispitanih roditelja je od 25 do 49 godina, a prosečna starost iznosi 32,2 godine.

Rezultati i diskusija

Zainteresovanost vaspitača i roditelja za pitanja održivog razvoja

Kao što se iz prikazanih rezultata u tabeli 1 vidi, među vaspitačima i roditeljima dominira zainteresovanost za pitanja održivog razvoja i procena da su ova pitanja ključna za kvalitet ličnog i dečjeg života. Međutim, veći procenat roditelja u odnosu na vaspitače izražava zainteresovanost za ova pitanja. Vaspitači su skloniji da prihvate stav da su pitanja održivog razvoja važna, ali ne i prioritetna u odnosu na neka druga pitanja, konkretno politička. Takođe, jedan mali broj vaspitača nije zainteresovan za pitanja održivog razvoja niti za sticanje znanja iz ove oblasti i smatraju da ih se ona lično ne tiču, dok se nijedan roditelj nije opredelio za ovaj stav. Veza između ove dve varijable, mereno χ^2 testom je statistički značajna, a dobijena vrednost *Phi* koeficijenta od .213 ukazuje na njihovu izraženu povezanost.

Tabela 1

Zainteresovanost vaspitača i roditelja za pitanja održivog razvoja u %

Stepen zainteresovanosti	Vaspitači	Roditelji
Nisam zainteresovan/a za pitanja održivog razvoja, niti za sticanje znanja iz ove oblasti i ona me se lično ne tiču.	4.0	0
Pitanja održivog razvoja me delimično interesuju, ali mislim da nisu prioritetna, kao recimo politička pitanja.	25.6	13,5
Zainteresovan sam za pitanja održivog razvoja i mislim da su ključna kako za kvalitet mog života tako i za kvalitet života mog deteta/moje dece.	70.4	86,5

$\chi^2 = 10.434, p < .05, Phi = .213$

Poznavanje konstitutivnih elemenata integralnog održivog razvoja

Kao što je prethodno navedeno, poznavanje konstitutivnih elemenata integralnog održivog razvoja mereno je testom sastavljenim od 11 tvrdnji, sa ponuđenim odgovorima tačno, odnosno netačno, kojim su bile obuhvaćene sve četiri dimenzije održivog razvoja.

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 2 vidi se da generalno između vaspitača i roditelja nema bitnije razlike u pogledu poznavanja konstitutivnih elemenata integralnog održivog razvoja. Ako posmatramo rezultate po pojedinačnim dimenzijama može se zaključiti da što se tiče ekološke dimenzije anketirani vaspitači i roditelji poznaju lokalno stanje biodiverziteta. Naime, 90,4% vaspitača i 96,2% roditelja je tvrdnju da je beloglavi sup zaštićena vrsta u Srbiji označio kao tačnu. U nešto manjem procentu vaspitači i roditelji poznaju reciklabilnost određenih materijala u ovom slučaju stiropora. Ono što donekle iznenađuje jeste rezultat da je svega 6,4% vaspitača i 3,8% roditelja dalo tačan odgovor na pitanje o prirodi fenomena efekta staklene bašte. Što se tiče vaspitača, rezultat je iznenađujući s obzirom na činjenicu da se u većini visokih strukovnih škola za obrazovanje vaspitača i učiteljskih fakulteta u Srbiji sluša predmet Ekologija (Marić-Jurišin, 2014). Međutim, kada se pak uzme u obzir da u studijskim programima ovaj predmet ima status izbornog predmeta (Ibid.), ostaje manje mesta za iznenađenje. Slabo poznavanje prirode fenomena efekta staklene bašte kako od strane vaspitača tako i roditelja moglo bi biti posledica njegove uobičajene i pogrešne interpretacije u javnosti³ i ukazuje na potrebu institucionalne/formalne edukacije iz ove oblasti. Kao indikator nedovoljne upoznatosti sa osnovnim pojmovima iz oblasti zaštite životne sredine može se uzeti i dobijeni rezultat da manje od polovine vaspitača i roditelja zna da se ozonski omotač može obnoviti (42,4% prema 40,0% respektivno). Što se tiče ostalih dimenzija održivog razvoja vaspitači i roditelji u velikom procentu prepoznaju elemente njegove ekonomske i kulturne dimenzije. Većina anketiranih iz obe grupe prepoznaje da je podsticanje lokalne proizvodnje deo održivog razvoja. Sličan rezultat je dobijen i što se tiče povezivanja ekonomije sa održivim razvojem. Međutim, u ovom slučaju statistički značajno (mereno χ^2 testom) veći broj roditelja u odnosu na vaspitače prepoznaje ekonomiju kao konstitutivni deo održivog razvoja.

³ Na Vikipediji se, na primer, navodi da je efekat staklene bašte proces zagrevanja planete Zemlje koji je nastao poremećajem energetske ravnoteže između količine zračenja koje Zemljina površina prima od Sunca i vraća u svemir. Deo toplotnog zračenja, koje stiže do zemljine kore, odbija se u atmosferu i, umesto da ode u svemir, apsorbuju ga neki gasovi u atmosferi i ponovno dozračuju na Zemlju. Na ovaj način se temperatura Zemljine površine povišava. Gasovi koji najviše doprinose ovom fenomenu jesu ugljen-dioksid i metan (https://sr.wikipedia.org/wiki/Efekat_staklene_ba%C5%A1te). Reč je, u stvari, o prirodnom procesu zagrevanja planete, koji omogućava život na zemlji. Razlog zašto se ovaj prirodni fenomen dovodi u vezu s ljudskim delovanjem jeste što se u javnosti uglavnom plasira stav jedne grupe naučnika koji smatraju da je današnje globalno zagrevanje posledica brže emisije gasova sa efektom staklene bašte, usled industrijalizacije, u atmosferu, nego što ih prirodni procesi mogu apsorbovati. Duga grupa naučnika, doduše manje glasna i vidljiva, smatra da se i u ovom slučaju radi o prirodnom procesu kakav se već dešavao u istoriji.

Takođe, dok u velikom procentu obe grupe prepoznaju elemente kulturne dimenzije održivog razvoja, statistički značajno veći broj vaspitača u odnosu na roditelje prepoznaje negovanje kulturnog identita kao elementa održivog razvoja, dok statistički veći broj roditelja prepoznaje interkulturno razumevanje kao element održivog razvoja. Dobijeni rezultati o prepoznavanju konstitutivnih elemenata ekonomske i kulturne dimenzije ukazuju na nekonzistentnost stavova vaspitača. Naime, veći procenat vaspitača prepoznaje negovanje kulturnog identiteta kao element održivog razvoja, ali manji procenat smatra da je i interkulturno razumevanje element održivog razvoja. Takođe, oni u većem procentu smatraju da je podsticanje lokalne proizvodnje deo održivog razvoja, ali u manjem procentu povezuju ekonomiju sa održivim razvojem.

U poređenju sa poznavanjem elemenata ekonomske i kulturne dimenzije i vaspitači i roditelji u manjem procentu prepoznaju elemente socijalne dimenzije održivog razvoja. Najmanji procenat prepoznaje prevladavanje siromaštva kao element održivog razvoja. Nešto veći procenat smatra da je ravnopravnost polova važna tema održivog razvoja kao i da je održivi razvoj povezan sa socijalnom pravdom.

Tabela 2

Poznavanje konstitutivnih elemenata održivog razvoja (prikazani su % tačnih odgovora)

Elementi održivog razvoja	Vaspitači	roditelji	χ^2	p	Phi
Ozonski omotač se može obnoviti	42.4	40.0	.136	>.05	-.024
Efekat staklene bašte je izazvao čovek svojim delovanjem	6.4	3.8	.774	>.05	-.058
Stiropor je materijal koji može da se reciklira	71.2	59.0	3.737	>.05	-.127
Beloglavi sup je zaštićena vrsta u Srbiji	90.4	96.2	2.956	>.05	.113
Održivi razvoj povezan je sa socijalnom pravdom	59.2	65.7	1.030	>.05	.067
Održivi razvoj povezan je s prevladavanjem siromaštva	49.6	58.1	1.655	>.05	.085
Ravnopravnost polova je važna tema u održivom razvoju	57.6	67.6	2.436	>.05	.103
Ekonomija nema nikakve veze s održivim razvojem	61.6	88.6	21.530	<.05	.306
Podsticanje lokalne proizvodnje je deo održivog razvoja	87.2	90.5	.611	>.05	.052
Očuvanje kulture i tradicije je sastavni deo održivog razvoja	88.8	78.1	4.844	<.05	-.145
Interkulturno razumevanje nema veze s održivim razvojem	64.8	81.9	8.395	<.05	.191

Generalno dobijeni rezultati o prepoznavanju konstitutivnih elemenata pojedinačnih dimenzija održivog razvoja ukazuju na potrebu edukacije kako vaspitača tako i roditelja iz ove oblasti.

Prikladne teme za učenje o integralnom održivom razvoju u predškolskom obrazovanju

Pre nego što prikazemo dobijene rezultate koji se odnose na teme koje bi po mišljenju vaspitača i roditelja trebalo uključiti u učenje o održivom razvoju, važno je da napomenemo da je pre donošenja ove odluke ispitanicima dato sledeće objašnjenje šta u ovom istraživanju podrazumevamo pod pojmom održivog razvoja, kao i koji elementi čine pojedinačne dimenzije održivog razvoja:

Pre nego što počnete da odgovarate na sledeća pitanja, potrebno je da Vam objasnimo šta se u ovom istraživanju podrazumeva pod održivim razvojem. Održivi razvoj se obično svodi na zaštitu životne sredine. Međutim, održivi razvoj pored zaštite životne sredine obuhvata i socijalnu, kulturnu i ekonomsku dimenziju. Socijalna dimenzija odnosi se na ostvarenje ljudskih prava, socijalne pravde, rodne ravnopravnosti i prevladavanje siromaštva. Ekonomska dimenzija podrazumeva društveno odgovorno poslovanje, što bi značilo korektan odnos prema dobavljačima i kupcima, lokalnoj zajednici, prirodnim resursima, kao i podsticanje lokalne proizvodnje i lokalnih tržišta i saradnju lokalnih preduzetnika. Kulturna dimenzija pretpostavlja očuvanje kulturnog identiteta i interkulturno razumevanje. Molimo Vas da imate ovo na umu prilikom odgovaranja na pitanja koja slede.

Generalno, na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 3 vidi se da među vaspitačima i roditeljima gotovo da ne postoji razlika u pogledu opredeljenja za pojedinačne teme. Ekološko obrazovanje bilo je sastavni deo donedavno važećeg predškolskog programa i realizovalo se putem brojnih ekoloških aktivnosti (*Opšte osnove predškolskog programa*, 2006). U tom smislu, ne iznenađuje što većina vaspitača i roditelja smatra da u učenje na predškolskom uzrastu treba uključiti teme koje se odnose na ekološku dimenziju održivog razvoja (Tabela 3). Gotovo opšta saglasnost kako među vaspitačima tako i među roditeljima postoji i u pogledu potrebe učenja o reciklaži (92,7% prema 96,2%). Takođe, većina vaspitača i roditelja smatra da predškolska deca treba da se upoznaju i sa zelenim izvorima energije, problemom otpada, štednje prirodnih resursa i klimatskim promenama.

Tabela 3.

Opredeljenje za teme koje bi trebalo da budu uključene u učenje za održivi razvoj na predškolskom uzrastu (prikazani su rezultati u %)

Tema	Vaspitači			Roditelji			χ^2	p	Cramer's V
	da	ne	nisam siguran/a	da	ne	nisam siguran/a			
Zeleni izvori energije	87,2	3,2	9,6	92,4	3,8	3,8	2.982	>.05	.114
Reciklaža	92,0	1,6	6,4	96,2	1,9	1,9	2.789	>.05	.110
Štednja prirodnih resursa	84,0	4,8	11,2	92,4	1,9	5,7	3.806	>.05	.129
Klimatske promene	84,0	6,4	9,6	79,0	7,6	13,3	.997	>.05	.066
Problem otpada	86,6	6,4	8,0	86,7	5,7	7,6	.062	>.05	.016
Ljudska prava	75,2	4,0	20,8	80,0	5,7	14,3	1.879	>.05	.090
Rodna ravnopravnost	59,2	7,2	33,6	75,2	13,3	11,4	16.301	<.05	.266
Društvena jednakost	76,8	4,8	18,4	81,0	7,6	11,4	2.693	>.05	.108
Prevladavanje siromaštva	44,8	9,6	45,6	64,7	9,5	24,8	11.460	<.05	.223
Organska proizvodnja hrane	74,4	4,0	21,6	84,8	1,9	13,3	3.785	>.05	.128
Podsticanje lokalne proizvodnje i lokalnih tržišta	49,6	14,4	36,0	67,6	9,5	22,9	7.604	<.05	.182
Održiva proizvodnja i potrošnja	64,0	12,0	24,0	69,5	7,6	22,9	1.389	>.05	.078
Saradnja lokalnih preduzetnika sa lokalnom zajednicom	56,0	12,8	31,2	52,4	11,4	36,2	.650	>.05	.053
Fer odnos proizvođača prema kupcima	44,8	17,6	37,6	49,5	17,1	33,3	.569	>.05	.050

Korektan odnos firmi prema prirodnim resursima	52,8	13,6	33,6	61,0	11,4	27,6	1.546	>.05	.082
Korektan odnos firme prema lokalnoj zajednici	48,8	14,4	36,8	61,0	11,4	27,6	3.412	>.05	.122
Interkulturno razumevanje	78,4	3,2	18,4	86,7	1,9	11,4	2.664	>.05	.108
Kulturni identitet	75,2	1,6	23,2	73,3	7,6	19,0	5.244	>.05	.151

Slična situacija, ali sa nešto nižim procentima opredeljenja i višim procentima neodlučnih, jeste u pogledu elemenata kulturne dimenzije održivog razvoja. Uverenost u potrebu uvođenja u predškolski program tema koje se odnose na socijalnu i ekonomsku dimenziju nešto je manja i u ovom slučaju zabeležene su razlike između vaspitača i roditelja. Dok većina vaspitača i roditelja smatra da deca treba da uče o društvenoj jednakosti i ljudskim pravima, procenat onih koji nisu sigurni da li deca treba da uče o prevladavanju siromaštva i rodnoj ravnopravnosti prilično je visok, pri čemu vaspitači u statistički značajno većem procentu u odnosu na roditelje izražavaju nesigurnost u pogledu uvođenja ovih tema u predškolsko obrazovanje o održivom razvoju. Što se tiče tema koje se odnose na ekonomsku dimenziju održivosti, tri četvrtine vaspitača i nešto više roditelja smatra da organska proizvodnja hrane treba da bude deo predškolskog učenja. U vezi s ostalim temama utvrđena je manja saglasnost, pri čemu je mali procenat vaspitača i roditelja mišljenja da ove teme ne treba uključiti u predškolski program, već zauzimaju stav da nisu sigurni u potrebu njihovog uključivanja u predškolsko učenje.

Odnos prema uvođenju učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program

Odnos prema uvođenju učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program meren je putem stepena prihvatanja, odnosno neprihvatanja, određene tvrdnje korišćenjem Likertove skale: pet tvrdnji formulisano je tako da neprihvatanje tvrdnje zapravo predstavlja pozitivan stav prema uvođenju učenja za održivi razvoj u predškolski program (Tabela 4).

Tabela 4

Stavovi prema uvođenju učenja o održivom razvoju u program predškolskog obrazovanja (1 = u potpunosti se slažem, 5 = uopšte se ne slažem)

Tvrdnje	vaspitači		roditelji		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	AS	SD	AS	SD			
U daljem obrazovanju deca će dosta učiti o održivom razvoju pa ga ne treba uključivati u predškolski program	3.27	1.62	3.78	1.41	-2.511	228	.013
U predškolski program ne bi trebalo uključiti održivi razvoj jer su njegovi primarni zadaci čuvanje deteta i priprema deteta za školu	3.80	1.49	3.77	1.65	.137	228	.891
Decu u vrtićima ne bi trebalo učiti o održivom razvoju jer ta pitanja prevazilaze njihove sazajne sposobnosti	3.91	1.43	3.87	1.47	.186	228	.852
Upoznavanje predškolske dece sa tako ozbiljnim pitanjima kao što je održivi razvoj može se negativno odraziti na njihovo psihičko zdravlje.	4.23	1.22	4.18	1.37	.298	228	.766
U predškolski program ne bi trebalo uvesti učenje za održivi razvoj jer su vaspitači već dovoljno opterećeni drugim aktivnostima	3.52	1.48	3.97	1.43	-2.335	228	.020

I pored nedoumica u pogledu uvođenja određenih tema integralnog održivog razvoja u predškolski program vaspitači i roditelji generalno izražavaju pozitivan stav u pogledu njegovog uvođenja u program učenja u predškolskom obrazovanju. Pozitivan stav vaspitača i roditelja izražen je, pre svega, time što u najvećoj meri odbacuju stav da se ovo učenje može negativno odraziti na dečje psihičko zdravlje. Značajan rezultat jeste i to što vaspitači i roditelji uglavnom ne doživljavaju decu kao nekompetentnu, u ovom slučaju izražen u neprihvatanju stava da decu ne bi trebalo učiti o integralnom održivom jer ta pitanja prevazilaze njihove sazajne sposobnosti. Ovim stavom oni prave iskorak u odnosu na dominantni javni diskurs po kome su deca (naročito predškolskog uzrasta) nevina, spontana, osetljiva, bespomoćna, neiskusna i nekompetentna bića sa ograničenim sazajnim kapacitetima u odnosu na odrasle iz koga proizlazi zaštitnički stav prema njima, odnosno da ih je potrebno zaštititi od svih opasnosti, briga, pa i ozbiljnih tema, kakve jesu pojedini elementi održivog razvoja, jer će se ionako sa njima svakako suočiti u odraslom dobu. Od vaspitača kao profesionalaca ovo je bilo očekivano. Što se roditelja tiče dobijeni rezultat u saglasnosti je sa nalazom nekih ranijih istraživanja u kojima je utvrđeno da roditelji u Srbiji primenjuju

„pripremački“ umesto „zaštitničkog“ socijalizatorskog stila (Tomanović-Mihajlović, 1997; Tomanović, 2002).

Pozitivan odnos vaspitača i roditelja prema uvođenju učenja o integralnom održivom razvoju na predškolskom uzrastu izražen je i prihvatanjem holističke obrazovne funkcije vrtića, evidentiranim rezultatom da većina njih nije sklona da prihvati stav kako su primarni zadaci predškolskog obrazovanja i vaspitanja čuvanje dece i priprema za školu, te da stoga u njemu nema mesta za učenje o održivom razvoju. U odnosu na prethodne tvrdnje vaspitači su statistički značajno (mereno *t-testom*) u odnosu na roditelje skloniji da kao razlog za neuvođenje učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program prihvate tvrdnju da su vaspitači dovoljno opterećeni drugim aktivnostima. Takođe, u odnosu na roditelje statistički značajno spremniji su da prihvate stav da će tokom daljeg obrazovanja deca dosta učiti o održivom razvoju pa ga stoga ne treba uključivati u predškolski program. Ovaj rezultat mogao bi ukazivati da i pored toga što vaspitači ne vide vrtić kao mesto prvenstveno za čuvanje dece i pripremu za školu poimaju ga u obrazovnom smislu kao relaksiraniju sredinu u odnosu na kasniji obrazovni proces.

Akteri i partneri u predškolskom obrazovanju za održivi razvoj

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 5 vidi se da vaspitači i roditelji uviđaju značaj partnerstva u obrazovanju. Međutim, dok 88 % vaspitača smatra da u obrazovanje o održivom razvoju treba da budu uključeni svi značajni akteri – vaspitači, roditelji i predstavnici lokalne zajednice, istog je mišljenja 71,4% roditelja. Takođe, nijedan vaspitač ne smatra da je obrazovanje za održivi razvoj isključivo briga vaspitača dok je istog mišljenja 5,7% roditelja. Roditelji su u odnosu na vaspitače skloniji i da zauzmu stav da su prvenstveni akteri obrazovanja o održivom razvoju vaspitači i roditelji (11,4% prema 2,4% respektivno). Ova utvrđena razlika u mišljenjima vaspitača i roditelja, mereno χ^2 testom, je statistički značajna, a može se zaključiti da je povezanost između ove varijable na osnovu dobijene vrednosti koeficijenta *Cramer's V* izražena.

Tabela 5.

Nosioci i partneri u predškolskom obrazovanju za održivi razvoj

Nosioci i partneri u obrazovanju za OR	Vaspitači	Roditelji
Isključivo vaspitači	0	5,7
Vaspitači, predstavnici lokalne zajednice	9,6	11,4
Vaspitači i roditelji	2,4	11,4
Vaspitači, roditelji i predstavnici lokalne zajednice	88,0	71,4

$\chi^2 = 16.407, p < .001, Cramer's V = .267$

Roditeljima je postavljeno pitanje da li su spremni da se lično angažuju u obrazovanju svoje dece o održivom razvoju. Iako u velikom procentu roditelji izražavaju stav da je u obrazovanje o održivom razvoju potrebno uključiti i roditelje, svega njih 30,5% je odgovorilo na ovo pitanje, od čega je njih 75% izjavilo da je spremno da se lično angažuje u ovom procesu. Obrazloženja ovog stava ukazuju na svest roditelja o značaju saradnje porodice i vrtića za uspeh obrazovnog procesa, ali i ostvarenja održivog društva,

- *Malo je inicijativa za zajednički rad dece i roditelja u vrtiću, a kada su ovako važne teme u pitanju deca moraju to da razumeju i usvoje od malena. Kada o tome uče sa roditeljima, efekat može biti veći.*
- *... jer je osnovni zadatak roditelja da zajedno sa decom, vaspitačima i predstavnicima lokalne zajednice radi na dugoročnom očuvanju ljudskog društva i njegovog okruženja*
- *Svako od nas može da doprinese učenju i pomogne vaspitačima da na najjednostavniji, slikovit način, prilagođen deci objasni stavke koje obuhvata učenje o održivom razvoju (ekološke radionice, kvizovi, posete preduzećima koji su pozitivni primeri).*
- *Neophodno je decu upoznati sa stanjem društva jer gledaju neodgovorno ponašanje svih prema svemu, a na njima ostaje budućnost.*

Malobrojni roditelji koji su naveli da nisu spremni da se angažuju u obrazovanju svoje dece o održivom razvoju, kao glavne razloge naveli su nedostatak vremena ili da je *još rano* za ovo učenje.

Zaključne napomene

S obzirom na eksplorativni karakter istraživanja i ograničenje u mogućnosti zaključivanja koje nameće korišćeni tip uzorka, a koje se u slučaju roditelja dodatno ispoljilo i kao prezastupljenost visokoobrazovanih majki, ovu temu trebalo bi preciznije ispitati na reprezentativnom uzorku vaspitača i roditelja. Ipak na osnovu prikazanih rezultata može se zaključiti da vaspitači i roditelji pokazuju zainteresovanost, doduše roditelji u nešto većoj meri, za pitanja održivog razvoja, ali da ga ne poimaju kao integralni. U njihovom shvatanju održivog razvoja dominiraju ekološka i delimično ekonomska i kulturna dimenzija. Procena potrebe uvođenja pojedinačnih tema iz integralnog održivog razvoja korespondira sa njihovim poimanjem održivog razvoja, pri čemu je zabeležena naglašena nesigurnost u pogledu opredeljenja za uključivanje u predškolsko učenje određenih tema koje se odnose na ekonomsku i socijalnu dimenziju održivog razvoja. Ovaj rezultat upućuje na potrebu dodatne edukacije kako vaspitača tako i roditelja iz ove oblasti. Ohrabrujući rezultat ovog istraživanja jeste generalno pozitivan stav kako vaspitača tako i roditelja prema uvođenju učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program kao i uviđanje značaja partnerstva svih relevantnih aktera za uspeh obrazovnog procesa i ostvarenja održivog društva.

Svetlana Radović⁴

Preschool Teacher Training College in Novi Sad

Lada Marinković

Preschool Teacher Training College in Novi Sad

TEACHERS AND PARENTS' ATTITUDES TOWARDS LEARNING INTEGRAL SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

The paper presents the findings of a survey of preschool teachers and parents' attitudes towards learning integral sustainable development in preschool education. Integral sustainable development is a comprehensive concept that implies the achievement of ecological, economic, social and cultural sustainability. Given that sustainable development presupposes a proactive stance towards the environment and that early education is crucial in its development, the aim of the research was to explore attitudes of preschool teachers, as the first link in the formal education system, and parents as direct models for shaping future patterns of children's behaviour, to study integral sustainable development at pre-school age. The analysis was based on teachers and parents' interest in sustainable development issues, their knowledge about constituent elements of integral sustainable development, selection of specific topics as suitable for pre-school learning, attitudes towards introducing learning about integral sustainable development into preschool programs and perception of the actors in this process. The results indicate that teachers and parents are interest in sustainable development issues, but they fail to comprehend it as integral. In their understanding of sustainable development, the ecological and partially economic and cultural dimension dominate. The assessment of the need to introduce singular themes of integral sustainable development corresponds to their understanding of the concept. The positive result of this research is generally positive attitude of parents and educators towards introducing learning about integral sustainable development into the preschool program, as well as insight into the importance of the partnership of all relevant actors for the success of the educational process and the achievement of sustainable society.

Key words: integral sustainable development, preschool education, parents, teachers

⁴ Svetlanar69@gmail.com

Literatura

- Andreeva, D., Doushkova, I., Petkova, D., & Mihailov, D. (2005). *Civil Society Without the Citizens: An assessment of Bulgarian Civil Society 200-2005. Civic civil Society Index Report for Bulgaria*. Sofia.
- Bek, U. (2011). *Svetsko rizično društvo: u potrazi za izgubljenom sigurnošću*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a Model for Early Childhood Environmental Education : Foregrounding , Developing , and Connecting Knowledge Through Play- Based Learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195–213. <http://doi.org/10.1080/00958964.2012.751892>
- Davis, J. (2010). Early childhood education for sustainability : why it matters, what it is, and how whole centre action research and systems thinking can help. *Journal of Action Research Today in Early Childhood*, 35–44.
- Ferreira, J., & Davis, J. (2015). Using research and a systems approach to mainstream change in early childhood education for sustainability. In J. Davis (Ed.), *Young children and the environment: early education for sustainability* (pp. 301–316). Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Howard, M. M. (2003). *The Weakness of Civil Society in Post-Communist Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marić-Jurišin, S. (2014). *Implikacije ekoloških programa na socio - emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta. Doktorska Disertacija*. Novi Sad.
- Muennig, P., Robertson, D., Johnson, G., Campbell, F., Pungello, E. P., & Neidell, M. (2011). The Effect of an Early Education Program on Adult Health : The Carolina Abecedarian Project Randomized Controlled Trial. *American Journal of Public Health*, 101(3), 512–516. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2010.200063>
- Opšte osnove predškolskog programa. (2006). Retrieved from http://www.uvb.org.rs/pdf/opste_osnove_priprenog_predskolskog_programa.pdf
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta. (2018). Retrieved from <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Palmer, J., Suggate, J., & Matthews, J. (1996). Environmental Cognition : early ideas and misconceptions at the ages of four and six. *Environmental Education Research*, 2(3), 301–329. <http://doi.org/10.1080/1350462960020304>
- Petrović, M. (2012). Ekološki odgovorno građanstvo: teško dostižan ideal u Srbiji. In M. Petrović (Ed.), *Glokalnost transformacijskih procesa u Srbiji* (pp. 75–100).

- Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu, Čigoja štampa.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Why We Should Begin Early with ESD : The Role of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103–118. <http://doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x>
- Pušić, L. (2001). *Održivi grad: ka jednoj sociologiji okruženja*. Beograd: Nezavisna izdanja Slobodan Mašić.
- Radović, S. (2019). Koncept integralnog održivog razvoja. In S. Radović, O. V.- Braško, L. Marinković, I. I. Popović, & J. Ulić (Eds.), *Održivi razvoj u predškolskom programu - integralni pristup* (pp. 13–27). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.
- Report of the World Commission on Environment and Development : Our Common Future*. (1987). Retrieved from <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Siraj-Blatchford, J. (2009). Editorial: Education For Sustainable Development in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 9–22.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project : Final Report A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*.
- Tomanović-Mihajlović, S. (1997). *Detinjstvo u Rakovici:svakodnevni život dece u radničkoj porodici*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Tomanović, S. (2002). Životni stil porodice i svakodnevni život deteta. *Зборник Филозофског Факултета. Серија Б*, (17), 305–321.
- Zeman, M. G., & Zeman, Z. (2010). *Uvod u sociologiju (održivih) zajednica*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

PRIKAZ

Otilia Velišek-Braško

doi: 10.19090/ps.2019.1.98-100

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača

Primljen: 9. 1. 2019.

Novi Sad

PRIKAZ UDŽBENIKA *ŠKOLSKA PEDAGOGIJA* PEDAGOŠKOG FAKULTETA U SOMBORU

Pedagoški fakultet u Somboru, Univerziteta u Novom Sadu, izdao je udžbenik *Školska pedagogija* 2018. godine, autorki Radmile Bogosavljević i Mile Beljanski. Udžbenik je namenjen studentima pedagoških fakulteta, budućim učiteljima, a vrlo je koristan za buduće nastavnike predmetne nastave, s obzirom da je rukopis napisan stručno, pregledno, pristupačno i visoko informativno, kako je istakla recenzentkinja udžbenika prof. dr Svetlana Španović. Dok je drugi recenzent prof. emiritus dr Prvo-slav Janković naglasio da se sadržaji knjige ravnaju prema najsavremenijim trendovima ili tendencijama školske teorije i prakse. Udžbenik ima 270 strana, a sadržaj je organizovan u šest poglavlja sa bogatom zbirkom priloga (fotografije, primere nastave, programe, školska dokumenta...) i navedenom korišćenom naučnom i stručnom literaturom, obuhvatajući pretežno nacionalne, a i internacionalne izvore.

U prvom poglavlju rukopisa se određuje pojam školske pedagogije kao naučne discipline, veza školske pedagogije sa ostalim naukama i povezanosti sa drugim pedagoški naučnim disciplinama iz ugla „nove“ pedagogije u 21. veku i interdisciplinarnog pristupa prema predmetu i području proučavanja. Drugo poglavlje obuhvata ključne teme o školi i vaspitno-obrazovnim aktivnostima škole, sa istorijskim osvrtom na nastanak i razvoj škole i fokusom na nacionalni aspekt odnosno pojavu i razvoj škola u Srbiji. Određene su vrste škola po nivoima školovanja, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje i visoko obrazovanje kod nas u Srbiji i po specifičnim oblicima organizacije rada škole, kao što su škola u prirodi, škola sa produženim boravkom i kombinovana odeljenja. U okviru ovog poglavlja se predstavlja i oblast profesionalne orijentacije učenika u osnovnoj školi, kao poseban aspekt opšteg razvoja, značaj profesionalnog razvoja i sastavni deo svih oblika vaspitno-obrazovnog rada u školi, a kroz vidove informisanja i savetovanja. Treće poglavlje se bavi pojmom učenika, kao konstitutivnim činiocem školske pedagogije, položajem učenika iz društvenog, pravnog i pedagoškog ugla, kao i razvoj učenika kroz različite periode i aspekte. Posebno se posvećuje pažnja problematici opterećenosti i preopterećenosti učenika školskim

obavezama. Autorke dovode u pitanje pristup o zrelosti tj. gotovosti dece za školu, već govore o pripremi dece za školu, ukazujući na značaj i ulogu vaspitača i roditelja u tom procesu, kao i pripremnog predškolskog programa, a posebno naglašavaju obezbeđivanje kontinuiteta u tranziciji iz predškolske ustanove u školu. U nastavku pripremljenosti dece za školu, nadovezuje se tema inkluzivnog obrazovanja i objašnjenje ključnih pojmova za ovu aktuelnu pedagošku oblast, kao i prihvatljive adekvatne terminologije u kontekstu inkluzije. Ono što je posebno dragoceno, da u okviru inkluzije ovaj udžbenik posebnu pažnju poklanja i darovitim učenicima ističući ulogu škole u pružanju podrške i podsticaju razvoja darovitosti. Kao odvojen deo ovog poglavlja su i učenici sa rizičnim oblicima ponašanja sa navedenim razlozima pojave takvog ponašanja za njegovo razumevanje, kao i predloženim merama koje je potrebno preduzeti u radu sa učenicima sa rizičnim ponašanjem. Povezanost sa ovom temom je i nasilje u školama, vrčnjačko nasilje, karakteristike učenika sa nasilničkim ponašanjem kao i karakteristike žrtve nasilništva radi identifikovanja i reagovanja u problemskim situacijama. Predstavljani su programi prevencije nasilja u školi, sa jasnim merama na nivou škole, razreda i na individualnom nivou, kao i konkretna uloga nastavnika u programima prevencije, sa istaknutim značajem negovanja odnosa u razredu, odeljenju odnosno interpersonalnih odnosa između pojedinaca, grupa i razvijanja povoljne klime i prihvatajućeg ponašanja / discipline među učenicima u odeljenju, a i šire u školskom kolektivu. Četvrto poglavlje obuhvata pojam učitelja, koji je takođe viđen kao konstitutivni činilac školske pedagogije, kroz određivanje mesta i značaja učitelja u društvu, faktora u procesu vaspitanja i obrazovanja u osnovnoj školi, profila ličnosti učitelja, njegovih kompetencija, kao i problematiku i mogućnost selekcije kandidata za ovaj poziv. Predstavljena je retrospektiva puta razvoja obrazovanja učitelja kod nas i u svetu kao i profesionalni razvoj učitelja putem kontinuiranog stručnog usavršavanja, odnosno celoživotnog učenja. Pedagoško-psihološka služba u osnovnoj školi je oblast koja čini peto poglavlje ovog udžbenika, sa akcentom pojašnjavanja ključnih pojmova i definisanja svrhe, cilja, funkcije i područja rada pedagoga i psihologa u osnovnoj školi, sa jasno navedenim ulogama i opisima rada u saradnji sa učenicima, učiteljima/nastavnicima i sa roditeljima. Ovo poglavlje se završava za temom o odlikama ličnosti školskog pedagoga i psihologa. Poslednje, šesto poglavlje je posvećeno strukturi i organizaciji rada škole, u okviru kojeg se sistematično navodi i jasno određuju članovi i uloge stručnih tela i organa škole, kao što je: nastavničko veće, odeljenjsko veće, stručni aktivisti, timovi, kao i školski odbor i savet škole. U ovom poglavlju posebna se pažnja posvećuje i školskoj evidenciji i dokumentaciji u skladu sa svim zakonskim regulativama. Pojedinačno je predstavljeno: Godišnji plan rada, Dnevnik obrazovno-vaspitanog rada, elektronski dnevnik, Dnevnik ostalih oblika obrazovno-vaspitanog rada, Letopis škole, javne isprave koje su potkrepljene priložima, a i druga potrebna pedagoška dokumentacija uz navedene zakonske akte i pravilnike koje regulišu zakonodavstvo u školama i obrazovanju u Republici Srbiji.

Rukopis prof. dr Radmile Bogosavljević i doc. dr Mile Beljanski pod nazivom *Školska pedagogija*, predstavlja sveobuhvatan udžbenik za buduće učitelje, nastavnike, pedagoge i psihologe, koji pruža bogate i informativne sadržaje o neophodnim oblastima proučavanja i područjima rada u školama. Autorke su teme uskladile sa najsavremenijom obrazovnom paradigmom i predstavile kroz koncept kvalitetnog obrazovanja. Teorijski definisani, određeni i predstavljeni ključni pojmovi za disciplinu školske pedagogije uz uvažavanje aktuelnih dokumenata i savremenih shvatanja o detetu/učeniku, učenju i obrazovanju i figure pedagoškog poziva, praćeno primerima iz prakse, su potvrde koje ovaj udžbenik čine jedinstvenom i vrlo korisnom publikacijom, sa preporukom da ona bude neophodna i obavezna literatura u kurikulumima bazičnog obrazovanja pedagoškog kadra.

UPUTSTVO AUTORIMA

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, i koji su pripremljeni u skladu sa ovim uputstvom.

Etičke norme objavljivanja

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

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu časopisa: pedagogkastvarnost@gmail.com

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na srpskom jeziku (koristi se latinično pismo) ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ne ispunjavaju standarde časopisa neće biti dalje razmatrani. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Svi autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije.

Proces recenziranja obično traje dva meseca. U slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta, što može dovesti do dužeg trajanja procesa recenziranja. Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor u posebnom dokumentu upozna redakciju sa svim izmenama koje je načinio u tekstu, kao i da u tekstu jasno označi izvršene korekcije u skladu sa primedbama i preporukama recenzenata. 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 poredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. 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 pri čemu se redni brojevi daju u gornjem desnom uglu stranice.

Pisanje rada

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

Naslovna strana

Naslovna strana treba da sadrži sledeće informacije koje se daju se na prvoj strani, bez ostatka teksta: naziv rada, u narednom redu ime autora (koautora), afilijacija i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Ukoliko su radovi nastali u okviru naučnoistraživačkih projekata, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu. Iza imena autora za korespondenciju treba navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu autora. Naslov rada se ponovo navodi na početku glavnog teksta, a zatim se navodi apstrakt.

Apstrakt

Apstrakt treba da bude dužine od 150 do 250 reči. Apstrakt treba da bude strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Iz tog razloga apstrakt ne treba da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Na kraju apstrakta treba dati ključne reči (do pet ključnih reči) na jeziku rada. Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti naslov, apstrakt i ključne reči i na engleskom jeziku. Ukoliko je rad na engleskom jeziku, poželjno je priložiti prošireni rezime (do 1/10 rukopisa) na srpskom jeziku. Prošireni rezime piše se na kraju teksta, pre spiska literature.

Tekst rada

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo naslova, drugi nivo podnaslova treba da se piše kurzivom, poravnat u levo i u „rečeničnoj“ formi.

Tabele, grafikoni i slike

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

Tabele

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

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1

Korelacije između ispitivanih varijabli

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

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

Grafikoni i slike

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

Rezultati statističke obrade

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.

Reference

Izvore u tekstu i spisak korišćenih referenci na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Radovi koji sadrže reference koji nisu formatirane u skladu sa stilom APA biće vraćeni autorima na korekciju pre ulaska u proces recenziranja. Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

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

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

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i 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 treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Primeri navođenja referenci u okviru spiska korišćene literature na kraju rada:

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, skraćunica „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

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

Web dokumenta

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

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

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

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

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

Zvanična dokumenta

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

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

OBAVEŠTENJE PRETPLATNICIMA

Godišnja pretplata za časopis „Pedagoška stvarnost” u 2019. godini iznosi:

<i>- za vaspitno-obrazovne i druge organizacije</i>	<i>3.800, 00 din</i>
<i>- za pojedince</i>	<i>1.700, 00 din</i>
<i>- za studente</i>	<i>1.300, 00 din</i>
<i>- za inostranstvo</i>	<i>60, 00 €</i>

Sve uplate i eventualne reklamacije slati na adresu: Časopis „Pedagoška stvarnost”, Novi Sad, Vojvode Putnika 1. Žiro račun 340-2095-47.

Molimo sve pretplatnike koji žele da primaju naš časopis da najkasnije do kraja februara izvrše pretplatu kako bi omogućili redovno izlaženje časopisa.

Jednom izvršena pretplata traje sve dok se ne otkaže.

Otkazivanje pretplate na časopis za narednu godinu vrši se najkasnije u decembru tekuće godine.

Izlazi dva broja godišnje.

Štampa: KriMel, Budisava

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

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

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522