

UNIVERZITET U NOVOM SADU



ZBORNİK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Sveska 34 / 2025



NOVI SAD, 2025.

Izdavač

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

Za izdavača

Prof.dr Milivoj Alanović, dekan

Zbornik Odseka za pedagogiju**Glavni i odgovorni urednik**

Prof. dr Slađana Zuković
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi
Sad

Pomoćni urednici

Prof. dr Stefan Ninković, Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Novi Sad

Doc. dr Senka Slijepčević, Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Novi Sad

Uređivački odbor

Prof. dr Olivera Knežević-Florić, Filozofski
fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Univerzitet u Novom Sadu,
Srbija

Prof. dr Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Univerzitet u Novom Sadu,
Srbija

Prof. dr Jovana Milutinović, Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Univerzitet u Novom Sadu,
Srbija

Prof. dr Jelena Đermanov, Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Univerzitet u Novom Sadu,
Srbija

Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu, Filozofski
fakultet, Odeljenje za pedagogiju, Univerzitet u
Beogradu, Srbija

Prof. dr Mika Risku, Institute of Educational
leadership, University of Jyväskylä, Finland

Prof. dr Nikolay Popov, Sofia University "St.
Kliment Ohridski", Department of Social
Education and Social work, Bulgaria

Akademik prof. dr Adila Pašalić Kreso, Filozofski
fakultet, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i
Hercegovina

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet, Odsjek za
pedagogiju, Univerzitet u Rijeci, Hrvatska

Prof. dr Matjaž Duh, Pedagoški fakultet,
Univerzitet u Mariboru, Slovenija

Prof. dr Saša Milić, Filozofski fakultet, Odsjek za
pedagogiju, Univerzitet u Nikšiću, Crna Gora

Akademik prof. dr Drago Branković, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju, Banja Luka,
Bosna i Hercegovina

dr Olivera Kamenarac, Te Wānanga Toi Tangata -
Division of Education, University of Waikato,
New Zealand

Prof. dr Milena Valenčić Zuljan, Pedagoški fakultet,
Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Prof. dr Snežana Mirascieva, Fakultet za obrazovne
nauke, Katedra za pedagogiju, Univerzitet „Goce
Delčev“ – Štip, Severna Makedonija

Lektura i korektura

Dr Marina Kurešević (srpski jezik)

Dr Tomislav Bukatarević (engleski jezik)

Sekretar redakcije

Msr Snežana Ritter

Publisher

UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY
NOVI SAD, REPUBLIC OF SERBIA

Representing the Publisher

Prof. Dr. Milivoj Alanović, Dean

Journal of Department of Pedagogy***Editor-in-Chief***

Prof. Dr. Slađana Zuković,
Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy,
University of Novi Sad, Serbia

Assistant Editors

Prof. Dr. Stefan Ninković, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Novi Sad,
Serbia

Dr. Senka Slijepčević, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Novi Sad,
Serbia

Editorial Board

Prof. Dr. Olivera Knežević-Florić, Faculty of
Philosophy, Department of Pedagogy, University of
Novi Sad, Serbia

Prof. Dr. Milica Andevski, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Novi Sad,
Serbia

Prof. Dr. Jasmina Klemenović, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Novi Sad,
Serbia

Prof. Dr. Jovana Milutinović, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Novi Sad,
Serbia

Prof. Dr. Jasmina Klemenović, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Novi Sad,
Serbia

Prof. Dr. Jelena Đermanov, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Novi Sad,
Serbia

Prof. Dr. Biljana Bodroški Spariosu, Faculty of
Philosophy, Department of Pedagogy, University of
Belgrade, Serbia

Prof. Dr. Mika Risku, Institute of Educational
leadership, University of Jyväskylä, Finland

Prof. Dr. Nikolay Popov, Sofia University "St. Kliment
Ohridski", Department of Social Education and
Social work, Bulgaria

Prof. Dr. Adila Pašalić Kreso, Faculty of Philosophy,
University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Prof. Dr. Sofija Vrcelj, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Rijeka,
Croatia

Prof. Dr. Matijaž Duh, Faculty of Education,
University of Maribor, Slovenia

Prof. Dr. Saša Milić, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, University of Nikšić,
Montenegro

Prof. Dr. Drago Branković, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy, Banja Luka, Bosnia and
Herzegovina

Dr. Olivera Kamenarac, Te Wānanga Toi Tangata -
Division of Education, University of Waikato, New
Zealand

Prof. Dr. Milena Valenčič Zuljan, Faculty of
Education, University of Ljubljana, Slovenia

Prof. Dr. Snežana Mirascieva, Faculty of
Educational sciences, Department of Pedagogy,
Goce Delchev University – Shtip, North
Macedonia

Proof readers

Dr. Marina Kurešević (Serbian language)

Dr. Tomislav Bukatarević (English language)

Secretary

Msr Snežana Ritter

SPISAK RECENZENATA:

Dr Biljana Lungulov, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Jovana Milutinović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Aleksandar Tadić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Tamara Radovanović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
Dr Tamara Pribišev Beleslin, Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci
Dr Borka Malčić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Nataša Nikolić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci
Dr Aleksandra Maksimović, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu
Dr Maja Bosanac, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Dejan Đorđić, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Marija Jelić, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
Dr Marija Jovanović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu
Dr Milan Stančić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

LIST OF REVIEWERS:

Dr. Biljana Lungulov, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Dr. Jovana Milutinović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Dr. Aleksandar Tadić, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Dr. Tamara Radovanović, Higher Professional School for the Education of Teachers, Novi Sad
Dr. Tamara Pribišev Beleslin, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka
Dr. Borka Malčić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Dr. Nataša Nikolić, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Dr. Sofija Vrcelj, Faculty of Philosophy, University of Rijeka
Dr. Aleksandra Maksimović, Faculty of Science, University of Kragujevac
Dr. Maja Bosanac, Faculty of Science, University of Novi Sad
Dr. Dejan Đorđić, Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad
Dr. Marija Jelić, Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade
Dr. Marija Jovanović, , Faculty of Philosophy, University of Niš
Dr. Milan Stančić, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

SADRŽAJ

TABLE OF CONTENTS

Nataša Cvijanović, Marica Travar, Nebojša Mitrović i Slađana Miljenović

STAVOVI DIREKTORA I STRUČNIH SARADNIKA O INDIKATORIMA KVALITETA RADA
PREDŠKOLSKE USTANOVE

ATTITUDES OF DIRECTORS AND PROFESSIONAL ASSOCIATES ON INDICATORS OF
THE QUALITY OF WORK OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

Jelena Petrović i Katarina Anisijević

PRISTUPI ŠKOLSKOJ DISCIPLINI U PEDAGOŠKIM KONCEPCIJAMA SA POČETKA 20.
VEKA

APPROACHES TO SCHOOL DISCIPLINE IN EDUCATIONAL CONCEPTS FROM THE
EARLY 20TH CENTURY

Dejan Đorđić, Stefan Ninković i Olivera Knežević Florić

ŠKOLSKA KLIMA IZ PERSPEKTIVE SREDNJOŠKOLACA: ISPITIVANJE RAZLIKE PREMA
POLU UČENIKA I TIPU SREDNJE ŠKOLE

SCHOOL CLIMATE FROM THE PERSPECTIVE OF HIGH SCHOOL STUDENTS:
EXAMINING DIFFERENCES BY STUDENT GENDER AND TYPE OF HIGH SCHOOL

Merima Muslić i Sandra Bjelan

TEORIJA KOGNITIVNOG OPTEREĆENJA I INTERPRETATIVNI TEST-ZADATAK:
PSIHOLOŠKE, DIDAKTIČKE I DOKIMOLOŠKE PRILIKE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

THEORY OF COGNITIVE LOAD AND INTERPRETIVE TEST-TASK: PSYCHOLOGICAL,
DIDACTIC AND DOCUMENTOLOGICAL OPPORTUNITIES IN HIGHER EDUCATION
TEACHING

Nikolina Zobenica

DIZAJNERSKO RAZMIŠLJANJE I INSTRUKCIONI DIZAJN U FORMALNOM
OBRAZOVANJU

DESIGN THINKING AND INSTRUCTIONAL DESIGN IN FORMAL EDUCATION

Dušica Stojadinović and Aleksandra Pavlović

ANGAŽOVANJE MLADIH I REZILIJENTNOST

YOUTH ENGAGEMENT AND RESILIENCE

Gorana Vojčić i Biljana Lungulov

OBRAZOVNA ISKUSTVA I RODNA SOCIJALIZACIJA: STAVOVI MLADIH PREMA
RODNIM ULOGAMA

EDUCATIONAL EXPERIENCES AND GENDER SOCIALIZATION: YOUNG PEOPLE'S
ATTITUDES TOWARD GENDER ROLES

Stavovi direktora i stručnih saradnika o indikatorima kvaliteta rada predškolske ustanove¹

Nataša Cvijanović^{id}, Marica Travar^{id}², Nebojša Mitrović^{id} i

Sladana Miljenović^{id}

Pedagoški fakultet u Bijeljini, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Republika Srpska, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Istraživanje pruža uvid u to kako direktori i stručni saradnici vide svoju profesionalnu ulogu u procesu obezbjeđivanja kvaliteta rada predškolske ustanove. Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove direktora i stručnih saradnika o mogućnostima unapređivanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kakav je odnos između tih stavova i postoje li razlike među njima. Tom prilikom ispitano je 70 direktora i 32 stručnih saradnika iz 70 predškolskih ustanova iz Republike Srpske u BiH.

Rezultati kazuju da i direktori i stručni saradnici imaju slične stavove o unapređenju vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama. Ipak postoje određene razlike u stavovima koji se odnose na stručno usavršavanje, partnerstvo roditelja sa predškolskom ustanovom kao i na opremljenost predškolske ustanove. Mjesto zaposlenja korespondira sa najviše varijabli o stavovima i mjerama za unapređenje, dok godine života zaposlenih nisu pokazale značajnost rezultata.

I direktori i stručni saradnici prepoznali su važnost partnerskog odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom, te razvoja programa za roditelje. Kreatori obrazovnih politika prilikom kreiranja budžeta treba da uzmu u obzir preusmjerenje viškova za finansiranje predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

¹ Ovaj rad je rezultat istraživanja sprovedenog u okviru naučno-istraživačkog projekta pod nazivom "Mogućnosti unapređivanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srpskoj iz ugla različitih društvenih aktera", br: 19.032 / 961-33/23, koje finansira Ministarstvo za naučno-tehnološki razvoj i visoko obrazovanje Republike Srpske.

² E-mail: marica.travar@pfb.ues.rs.ba

Nalazi signaliziraju pravce daljeg djelovanja kroz unapređenje sistema vrednovanja kvaliteta u predškolskim ustanovama u područjima rada kao što su upravljanje i rukovođenje, partnerstvo sa porodicom i zajednicom, kao i kreiranje stimulatívnoć okruženja.

Ključne riječi: direktori, stručni saradnici, unapređenje, kvalitet, predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

Uvod

Određenje pojma kvaliteta u predškolskom vaspitanju i obrazovanju zahtijeva sagledavanje šireg istorijskog, društvenog i kulturnog konteksta, što sugeríše da su definicije kvaliteta kontekstualno i kulturološki uslovljene, ali i da su podložne mijenjanju tokom vremena (OECD, 2015). Kako postoji mnogo vrsta programa i propisa u obrazovanju predškolske djece, postoje različiti pristupi utvrđivanja komponenti koje doprinose kvalitetu rada u predškolskoj ustanovi. Takođe, tome možemo dodati i drugačije prepoznavanje najvažnijih indikatora kvaliteta od strane svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa. Ovaj rad je usmjeren na sagledavanje stavova direktora i stručnih saradnika o najvažnijim indikatorima kvaliteta za unapređenje vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama.

Teorijske osnove istraživanja

Kao teorijska osnova ovog istraživanja poslužio je OECD-ov okvir kvaliteta u ranom obrazovanju (2012). Kroz pet dimenzija kvaliteta koje se odnose na pristup, osoblje, program, praćenje i evaluaciju, upravljanje i finansiranje (OECD, 2015, European Commission, 2014, 2019) razmatrani su stavovi direktora i stručnih saradnika o njihovoj ulozi u procesu obezbjeđivanja kvaliteta rada predškolske ustanove.

Pored navedenog, u BiH za područje Republike Srpske na snazi je Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2022) kojim je propisano da se vrednovanje kvaliteta rada predškolske ustanove vrši na osnovu standarda kvaliteta koji obuhvataju najvažnija područja rada predškolske ustanove. Navedena područja rada uključuju: upravljanje i rukovođenje, poučavanje i učenje zasnovano na igri, praćenje i dokumentovanje napredovanja djeteta, podršku dječijem razvoju i učenju, partnerstvo sa porodicom i zajednicom, stimulatívnoć okruženje (ljudski i materijalni resursi) i sisteme i procedure osiguranja kvaliteta. I ova područja rada služila su kao teorijski okvir za ponuđene indikatore kvaliteta direktorima i stručnim saradnicima.

Djelatnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srpskoj obavlja se u 43 javne i 82 privatne predškolske ustanove i temelji se na Programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske (2022). Didaktička koncepcija ovog programa je zasnovana na

sistemu igrolikih aktivnosti koje su integrisane u mrežu ishoda učenja raspoređenih u okviru pet aspekata dječijeg razvoja i to: govor, komunikacija i pismenost, fizički razvoj i zdravlje, društveni i emocionalni razvoj, otkrivanje i razumijevanje svijeta i umjetnost i stvaralaštvo.

Metod

Kao osnovni istraživački problem ovog rada nameće se traganje za odgovorom kako direktori i stručni saradnici procjenjuju mogućnosti unapređivanja stanja u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Na temelju toga, ispitani su stavovi direktora i stručnih saradnika o mogućnostima unapređivanja u ovoj oblasti, te utvrđena cjelokupnost odnosa između stavova direktora i stručnih saradnika i strukture predškolske ustanove u kojoj rade (mjesto gdje se nalazi ustanova, oblik organizacije, veličina ustanove), kao i njihovih godina starosti i radnog staža. Takođe, cilj je bio utvrditi da li postoje razlike među njima. S tim u vezi, postavljena je hipoteza istraživanja na osnovu koje je pretpostavljeno da postoji značajna razlika između direktora i stručnih saradnika u procjeni važnosti indikatora koji se odnose na kvalitet rada predškolske ustanove.

Uzorak

Ispitivanje je sprovedeno kroz anketno istraživanje na području Republike Srpske u 70 predškolskih ustanova na reprezentativnom uzorku. Najveći broj ispitanika su direktori (70), dok je stručnih saradnika 32 (Tabela 1) od kojih je najviše pedagoga (12) i psihologa (10). Takođe od 102 ispitanika najviše je onih u dobi od 30 do 40 godina i onih sa radnim stažom do pet godina.

Tabela 1

Broj direktora i stručnih saradnika, njihove godine starosti i radnog staža

Oblici varijable	Direktori i stručni saradnici (N)	Procenat (%)
Direktori	70	68,63
Stručni saradnici	32	31,37
Godine starosti		
do 30	14	13,73
31-40	41	40,20
41-50	31	30,39
51-60	8	7,84
Preko 60	8	7,84
Radni staž		
Do pet godina	39	38,20
6-10	18	17,60
11-20	31	30,40
21-30	12	11,80
Preko 30 godina	2	2,00
Ukupno	102	100

Varijable kojima je ispitivana struktura predškolske ustanove odnosile su se na veličinu ustanove u pogledu broja uključene djece, oblik organizovanja i mjesto, odnosno sredinu u kojoj se nalazi predškolska ustanova (Tabela 2). U grupi ispitivanih direktora i stručnih saradnika najviše je onih koji rade u predškolskim ustanovama koje uključuju od 101 do 200 djece i u onim sa nešto manjim brojem djece (od 50 do 100), što je i očekivano, budući da je u Republici Srpskoj najveći broj predškolskih ustanova kapaciteta od 50 do 200 djece. Od ispitivanog uzorka najviše je onih koji rade u predškolskim ustanovama koje se nalaze na području grada.

Tabela 2
Struktura predškolskih ustanova

Oblici varijable	Broj ispitanika (N)	Procenat (%)
<i>1. Veličina predškolske ustanove</i>		
Do 50 djece	15	14,71
51-100	23	22,55
101-200	28	27,45
201-300	16	15,69
Preko 300 djece	20	19,61
<i>2. Oblik organizovanja predškolske ustanove</i>		
Privatna	42	41,18
Javna	60	58,82
<i>3. Mjesto gdje se nalazi predškolska ustanova</i>		
grad	90	88,24
prigradsko naselje	9	8,82
selo	3	2,94

Instrument

Na osnovu samoprocjene direktora i stručnih saradnika primjenom anketnog upitnika prikupljeni su podaci o stavovima direktora i stručnih saradnika. Upitnik se sastojao od dijela sa opštim podacima (profesionalna uloga u vrtiću; godine starosti ispitanika; radni staž; veličina predškolske ustanove; oblik organizovanja i mjesto gdje se nalazi predškolska ustanova). Takođe, upitnik je činio skaler sa dvije supskale: mogućnosti unapređivanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja i potencijalne mjere za unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Teorijski okvir za izradu instrumenta sadržan je u važećoj legislativi Ministarstva prosvjete i kulture (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju; Strategija razvoja predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske za period 2022-2030. godine) kao i u prijedlogu mjera za unapređivanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u prethodnim istraživanjima (Dobrotić, i sar. 2018; Karačić i Bitunjac, 2024; Travar i Miljenović, 2017; UNICEF, 2023). Koristeći skalu Likertovog tipa, ajtemi su procjenjivani na dvije numeričke supskale od 1 do 5.

Provjerom pouzdanosti instrumenta utvrđeno je da su alfa-kronbah (Alpha Cronbach) koeficijenti unutrašnje saglasnosti za obje supskale visoki: A) stavovi o unapređenju predškolskog vaspitanja i obrazovanja ($\alpha=,91$) i B) mjere za unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja ($\alpha=,92$).

Ako pogledamo pokazatelje koji pokazuju distribuciju vrijednosti promjenljivih (skewness i kurtosis) u supskali A (Tabela 3) može se uočiti da su sve vrijednosti parametara asimetričnosti (skewness) negativne, što govori da su rezultati desno od srednje vrijednosti. Budući da su pozitivne vrijednosti koje se odnose na spljoštenost (kurtičnost) primjećuje se više rezultata nagomilanih oko centra raspodjele, ali i da je raspodjela rezultata šiljatija od normalne.

Tabela 3

Deskriptivni podaci skale procjene o unapređenju predškolskog vaspitanja i obrazovanja (skala A)

<i>Skala A</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>skjunis</i>	<i>kurtozis</i>
S1. Osobine ličnosti vaspitača i pristup radu	4,52	,70	-1,66	3,16
S2. Zadovoljstvo vaspitača svojim poslom	4,55	,71	-1,93	4,26
S3. Stručno usavršavanje vaspitača	4,38	,73	-1,20	1,55
S4. Učešće vaspitača na takmičenjima, nagradnim konkursima i sl.	3,70	,95	-,61	,09
S5. Povećanje plata vaspitačima	4,38	,90	-2,07	4,95
S6. Poštovanje profesije vaspitača u društvu	4,51	,82	-2,15	4,92
S7. Partnerstvo roditelja sa predškolskom ustanovom u cilju ostvarivanja dobrobiti djeteta	4,42	,71	-1,32	2,15
S8. Angažovanje i uključivanje roditelja u rad predškolske ustanove	4,16	,81	-,74	,04
S9. Korištenje kapaciteta škola u neposrednom okruženju	3,53	,98	-,65	,44
S10. Povezivanje predškolskih ustanova i grana privrede	3,56	1,04	-,48	,24
S11. Korištenje kapaciteta društvenih institucija i objekata kao sredinskih uslova za predškolsko vaspitanje i obrazovanje	3,88	,92	-,75	,58
S12. Bolja povezanost predškolske ustanove sa lokalnom zajednicom	4,33	,74	-1,06	1,05
S13. Opremljenost predškolske ustanove novim tehnikama i tehnologijama	4,11	1,03	-1,20	1,02
S14. Opremljenost predškolske ustanove igračkama, opremom, materijalima i sredstvima za rad	4,57	,73	-2,12	5,65
S15. Broj djece u grupi (ne više od propisanih standarda)	4,46	1,07	-2,12	3,46

I u drugoj skali (Tabela 4) sve vrijednosti parametara asimetričnosti su negativne. Vrijednosti koje se odnose na kurtičnost se u nekim slučajevima kreću ispod nule, što govori da je distribucija u tim slučajevima pljosnatija od normalne. Ostale vrijednosti iznad nule govore da su ostali rezultati oko centra distribucije.

Tabela 4

Deskriptivni podaci skale procjene mjera za unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja (skala B)

<i>Skala B</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>skjunis</i>	<i>kurtozis</i>
M1. Besplatno pohađanje predškolskih ustanova za najsiromašnije i najugroženije kategorije djece	4,26	,91	-1,35	1,95
M2. Osnivanje javno-privatnog partnerstva i mreže predškolskih ustanova	4,10	1,01	-1,08	,88
M3. Promocija predškolstva kao jedne od primarnih društvenih djelatnosti, koja je investicija, a ne trošak	4,40	,85	-1,45	1,44
M4. Preusmjeravanje budžetskih viškova lokalnih zajednica u oblast predškolstva	4,65	,67	-2,27	5,64
M5. Preispitivanje budžetskih prioriteta i preraspodjela sredstava za potrošnju iz drugih oblasti u oblast predškolstva	4,54	,69	-1,56	2,28
M6. Osnivanje igraonica u ruralnim područjima	3,90	1,09	-,91	,22
M7. Osnivanje predškolskih ustanova sa programom u poludnevnom trajanju u ruralnim područjima	4,11	1,01	-1,15	1,01
M8. Osnivanje predškolskih ustanova pri vjerskim zajednicama	3,30	1,13	-,25	-,32
M9. Ujednačavanje dostupnosti predškolskih ustanova korisnicima u različitim lokalnim sredinama	4,13	,99	-1,31	1,60
M10. Uvođenje subvencija za boravak djece u predškolskim ustanovama u svim lokalnim sredinama	4,48	,72	-1,18	,53
M11. Povećanje postojećih subvencija za boravak djece u predškolskim ustanovama	4,47	,72	-1,15	,47
M12. Fleksibilno radno vrijeme predškolskih ustanova u skladu sa potrebama djece i roditelja	3,86	1,08	-,87	,22
M13. Fleksibilna organizacija predškolskih ustanova u skladu sa potrebama djece i roditelja	3,88	1,03	-,84	,26
M14. Osnivanje mreže volontera	3,94	,99	-,68	-,00
M15. Popularisanje profesije vaspitača među srednjoškolcima	4,35	,84	-1,36	1,92
M16. Obezbjedivanje grantova i donacija	4,58	,68	-1,72	2,98
M17. Podizanje svijesti javnosti o značaju predškolskog vaspitanja i obrazovanja i ranog učenja	4,60	,79	-2,58	7,66
M18. Uspostavljanje saradnje sa nevladinim sektorom s ciljem izrade projekata koji se bave povećanjem obuhvata djece	4,24	1,01	-1,47	1,78

S obzirom da pokazatelji asimetričnosti i spljoštenosti kazuju da je jedan broj rezultata koncentrisan oko srednje vrijednosti, dodatno je izvršen Kolmogorov-Smirnov test za verifikaciju neparametrijskih hipoteza kada pretpostavka o normalnosti raspodjele rezultata nije potvrđena ni za jednu skalu ($p_{A,B} = ,00$). To je uslovilo izbor neparametrijske statističke tehnike za izračunavanje odnosa između stavova direktora i stručnih saradnika.

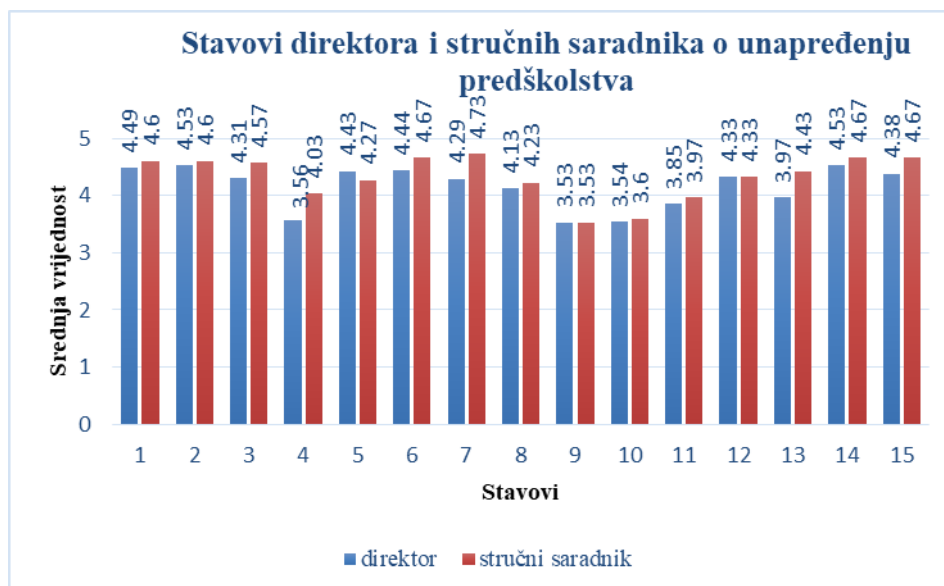
Procedura

Prikupljanje podataka organizovano je 2024. godine u 70 predškolskih ustanova iz Republike Srpske. Statistička obrada podataka u programu SPSS, verzija 20. obuhvatala je analizu deskriptivne statistike (frekvencija, procenat, srednja vrijednost, standardna devijacija) kao i upotrebu statističkih tehnika: Man-Vitnijev U test i hi-kvadrat test nezavisnosti.

Rezultati

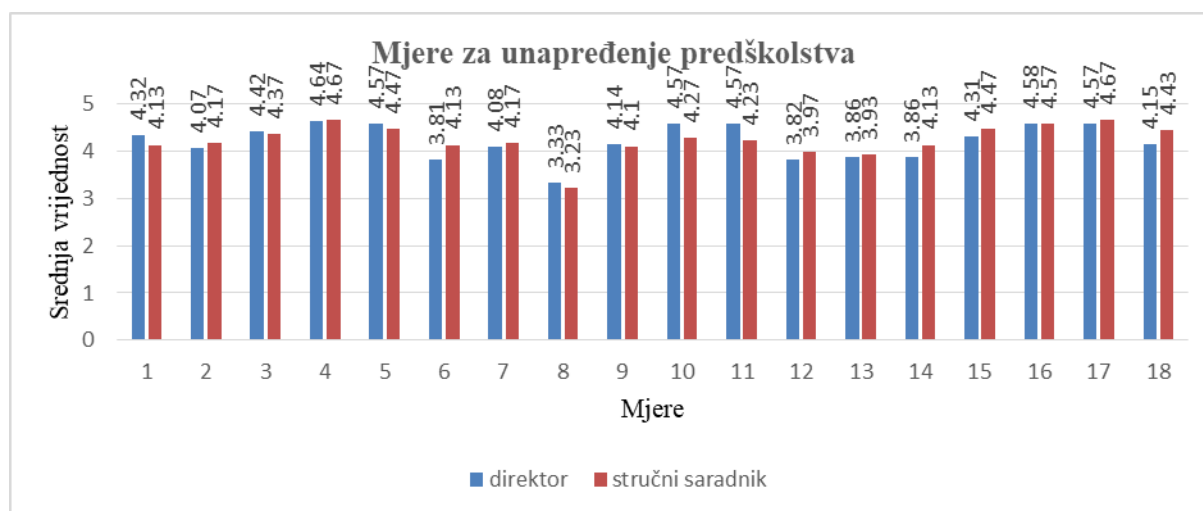
Prvi zadatak odnosio se na utvrđivanje najdominantnijih indikatora kvaliteta za unapređenje vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi kao i mjera koje tome mogu doprinijeti. Na osnovu posmatranja srednje vrijednosti uočeno je da i direktori i stručni saradnici vrlo slično procjenjuju važnost pojedinih indikatora unapređenja predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Grafikon 1).

Ipak, stručni saradnici nešto više naglašavaju indikatore kao što su: *Poštovanje profesije vaspitača u društvu* (S6), *Partnerstvo roditelja sa predškolskom ustanovom u cilju ostvarivanja dobrobiti djeteta* (S7), *Opremljenost predškolske ustanove igračkama, opremom, materijalima i sredstvima za rad* (S14) i *Broj djece u grupi* (S15). Najmanje je izražen indikator *Korištenje kapaciteta škola u neposrednom okruženju* (S9) kojeg isto procjenjuju i direktori i stručni saradnici.



Grafikon 1. Izraženost indikatora kvaliteta za unapređenje vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi

U pogledu mjera koje mogu doprinijeti unapređenju vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi (Grafikon 2) stručni saradnici nešto više naglašavaju indikatore kao što su: *Preusmjeravanje budžetskih viškova lokalnih zajednica u oblast predškolstva* (M4), *Obezbjediavanje grantova i donacija* (M16), *Podizanje svijesti javnosti o značaju predškolskog vaspitanja i obrazovanja i ranog učenja* (M17). Po njihovoj procjeni manje značajne su mjere: *Osnivanje predškolskih ustanova pri vjerskim zajednicama* (M8), *Fleksibilno radno vrijeme predškolskih ustanova u skladu sa potrebama djece i roditelja* (M12), *Fleksibilna organizacija predškolskih ustanova u skladu sa potrebama djece i roditelja* (M13).



Grafikon 2. Izraženost mjera koje mogu doprinijeti unapređenju vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi

Drugi zadatak odnosio se na utvrđivanje odnosa između stavova direktora i stručnih saradnika o unapređenju vaspitno-obrazovne prakse i strukture predškolske ustanove u kojoj rade (mjesto gdje se nalazi ustanova, organizacija i veličina ustanove), kao i njihovih godina starosti i radnog staža. Takođe, nastojao se utvrditi odnos između stavova direktora i stručnih saradnika o mjerama koje mogu doprinijeti unapređenju vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi.

Posmatramo li stavove o unapređenju vaspitno-obrazovne prakse hi-kvadrat test nezavisnosti pokazao je značajnost rezultata samo za neke stavove (Tabela 5). To da li neko radi u javnoj ili privatnoj predškolskoj ustanovi može uticati na doživljaj važnosti *stručnog usavršavanja vaspitača* (S3), *učešća vaspitača na takmičenjima, nagradnim konkursima* (S4), *povećanja plata vaspitačima* (S5), *poštovanja profesije vaspitača u društvu* (S6), *partnerstva roditelja sa predškolskom ustanovom u cilju ostvarivanja dobrobiti djeteta* (S7), *opremljenosti predškolske ustanove novim tehnikama i tehnologijama* (S13), kao i *igračkama, opremom, materijalima i sredstvima za rad* (S14) za unapređenje predškolstva.

To potvrđuje nivo značajnosti za promjenljivu *Oblik organizovanja predškolske ustanove* (S3: $p=,042$, S4: $p=,011$, S5: $p=,007$, S6: $p=,023$, S7: $p=,005$, S13: $p=,027$, S14: $p=,023$).

Takođe, stavovi o važnosti učešća vaspitača na takmičenjima, nagradnim konkursima, kao i partnerstva roditelja sa predškolskom ustanovom može se razlikovati u zavisnosti od toga da li direktori ili stručni saradnici vrše procjenu, što potvrđuje i dobijeni nivo značajnosti (S4: $p=,026$, S7: $p=,032$).

Mjesto u kome se predškolska ustanova nalazi može biti u vezi sa stavom o *važnosti partnerstva sa porodicom za unapređenje* (S7: $p=,045$), dok veličina ustanove može biti u vezi sa procjenom da povećanje plata vaspitačima i opremljenost predškolske ustanove novim tehnikama i tehnologijama može doprinijeti unapređenju predškolskog vaspitanja i obrazovanja (S5: $p=,008$, S13: $p=,013$).

Tabela 5
Hi-kvadrat test nezavisnosti u skali A

Skala A	Direktor/stručn i saradnik		Mjesto gdje se ustanova nalazi		Oblik organizovanja ustanove Javna/privatna		Veličina ustanove (broj djece)		Godine starosti		Radni staž	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	P	χ^2	p
S1	6,62	,08	6,83	,33	5,51	,13	12,40	,41	16,04	,18	12,27	,42
S2	,53	,91	11,30	,07	7,79	,05	20,90	,05	15,73	,20	4,24	,97
S3	4,66	,19	9,13	,16	8,20	,042	14,83	,25	11,36	,49	8,85	,71
S4	11,04	,026	12,66	,12	13,09	,011	20,24	,20	12,48	,71	6,33	,98
S5	6,34	,17	12,28	,13	14,07	,007	32,91	,008	14,61	,55	15,53	,48
S6	5,13	,27	7,22	,50	11,31	,023	17,22	,37	11,25	,79	8,94	,91
S7	8,82	,032	12,86	,045	12,92	,005	20,20	,06	13,03	,36	13,14	,35
S8	2,65	,44	7,64	,26	3,13	,37	20,26	,06	6,13	,90	10,51	,57
S9	,66	,95	3,00	,93	4,10	,39	14,61	,55	16,26	,43	17,75	,33
S10	1,60	,80	6,81	,55	6,68	,15	14,33	,57	23,87	,09	10,99	,81
S11	3,97	,41	8,04	,42	4,33	,36	11,58	,77	18,26	,30	12,71	,69
S12	2,93	,40	2,52	,86	4,60	,20	12,03	,44	13,33	,34	6,64	,88
S13	6,41	,17	9,79	,28	10,94	,027	31,24	,013	10,18	,85	18,11	,31
S14	6,18	,18	14,71	,06	11,32	,023	18,40	,30	20,09	,21	14,79	,54
S15	2,78	,59	6,85	,55	4,48	,34	21,19	,17	20,26	,20	19,32	,25

Napomena: statistički značane razlike su podebljane (bold)

I u Skali B hi-kvadrat test nezavisnosti pokazao je značajnost rezultata samo za neke stavove (Tabela 6). Tako je opet promjenljiva *Oblik organizovanja predškolske ustanove* pokazala da može biti u vezi sa najviše zavisnih varijabli i to: *Osnivanje javno-privatnog partnerstva i mreže predškolskih ustanova* (M2: $p=,009$), *Preusmjeravanje budžetskih viškova lokalnih zajednica u oblast predškolstva* (M4: $p=,024$), *Preispitivanje budžetskih prioriteta i preraspodjela sredstava za potrošnju iz drugih oblasti u oblast predškolstva* (M5: $p=,028$), *Uvođenje subvencija za boravak djece u predškolskim ustanovama u svim lokalnim sredinama* (M10: $p=,000$), *Povećanje postojećih subvencija za boravak djece u predškolskim ustanovama* (M11: $p=,000$), *Popularisanje profesije vaspitača među srednjoškolcima* (M15:

$p=,029$), *Obezbeđivanje grantova i donacija* (M16: $p=,006$), *Uspostavljanje saradnje sa nevladinim sektorom s ciljem izrade projekata koji se bave povećanjem obuhvata djece* (M18: $p=,002$).

Stav koji se odnosi na mjeru M10 i M11 može se razlikovati u zavisnosti od toga da li direktori ili stručni saradnici vrše procjenu, što potvrđuje i dobijeni nivo značajnosti (M10: $p=,024$, M11: $p=,010$). Mjesto u kome se predškolska ustanova nalazi može biti u vezi sa ponuđenom mjerom M8 ($p=,032$), dok godine radnog staža mogu biti u vezi sa procjenom da podizanje svijesti javnosti o značaju predškolskog vaspitanja i obrazovanja i ranog učenja može biti značajna mjera za unapređenje (M17: $p=,006$).

Tabela 6

Hi-kvadrat test nezavisnosti zavisnih i nezavisnih varijabli u skali B

Skala B	Direktor/stručn i saradnik		Mjesto gdje se nalazi ustanova		Predškolska ustanova Javna/privatna		Veličina ustanove (broj djece)		Godine starosti		Radni staž	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
M1	1,44	,83	3,02	,93	4,87	,30	11,06	,80	22,43	,13	20,64	,19
M2	5,38	,25	6,53	,58	13,41	,009	20,18	,21	12,37	,71	10,62	,83
M3	3,03	,38	5,15	,52	7,02	,07	6,49	,88	5,49	,93	10,25	,59
M4	4,47	,21	6,34	,38	9,45	,024	11,29	,50	7,09	,85	9,87	,62
M5	2,75	,43	6,40	,38	9,08	,028	6,93	,86	14,79	,25	10,42	,57
M6	5,86	,20	2,88	,94	5,43	,24	12,50	,70	13,12	,66	17,25	,36
M7	8,12	,08	5,55	,69	7,40	,11	10,07	,86	15,96	,45	17,19	,37
M8	3,84	,42	16,84	,032	5,13	,27	24,68	,07	8,94	,91	16,68	,40
M9	5,36	,25	4,11	,84	4,66	,32	12,78	,68	17,19	,37	19,60	,23
M10	9,41	,024	6,38	,38	21,85	,000	15,38	,22	10,56	,56	18,03	,11
M11	11,43	,010	6,68	,35	23,22	,000	13,98	,30	12,21	,42	19,06	,08
M12	4,64	,32	9,19	,32	5,86	,20	25,24	,06	25,18	,06	20,75	,18
M13	1,36	,85	10,42	,23	7,22	,12	25,11	,06	23,63	,09	12,42	,71
M14	3,78	,43	4,28	,83	7,69	,10	18,91	,27	12,27	,72	16,87	,39
M15	3,20	,52	,88	,99	10,82	,029	8,17	,94	13,32	,64	7,06	,97
M16	2,99	,39	4,52	,60	12,44	,006	9,38	,67	13,29	,34	11,75	,46
M17	1,52	,82	1,97	,98	8,34	,08	24,38	,08	16,04	,45	33,48	,006
M18	3,90	,42	2,16	,97	16,55	,002	19,22	,25	18,27	,30	21,64	,15

Napomena: statistički značane razlike su istaknute (bold)

Treći zadatak odnosio se na ispitivanje razlika u stavovima direktora i stručnih saradnika o tome koji su indikatori kvaliteta najvažniji za unapređenje vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi i koje mjere tome mogu doprinijeti. Man-Vitnijev U test nije utvrdio značajne razlike stavova direktora i stručnih saradnika izuzev u stavovima koji se odnose na: učešće vaspitača na takmičenjima, nagradnim konkursima i sl. (S4), partnerstvo roditelja sa predškolskom ustanovom (S7) kao i na opremljenost predškolske ustanove novim

tehnikama i tehnologijama (S13) (Tabela 7). Za ove stavove je izračunata veličina razlika koja je za stavove S4 i S7 srednja ($r_4 = 0,27$, $r_7 = 0,29$), dok je za stav S13 mala ($r_{13} = 0,23$).

Tabela 7

Značajnost razlika u stavovima direktora i stručnih saradnika o unapređenju po Man-Vitnijevom U testu

<i>Skala A</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
S1. Osobine ličnosti vaspitača i pristup radu	-1,47	,13
S2. Zadovoljstvo vaspitača svojim poslom	-,44	,65
S3. Stručno usavršavanje vaspitača	-1,84	,06
S4. Učešće vaspitača na takmičenjima, nagradnim konkursima i sl.	-2,74	,006
S5. Povećanje plata vaspitačima	-1,67	,09
S6. Poštovanje profesije vaspitača u društvu	-,85	,39
S7. Partnerstvo roditelja sa predškolskom ustanovom u cilju ostvarivanja dobrobiti djeteta	-2,93	,003
S8. Angažovanje i uključivanje roditelja u rad predškolske ustanove	-,90	,36
S9. Korištenje kapaciteta škola u neposrednom okruženju	-,16	,86
S10. Povezivanje predškolskih ustanova i grana privrede	-,26	,78
S11. Korištenje kapaciteta društvenih institucija i objekata kao sredinskih uslova za predškolsko vaspitanje i obrazovanje	-,39	,69
S12. Bolja povezanost predškolske ustanove sa lokalnom zajednicom	-,16	,87
S13. Opremljenost predškolske ustanove novim tehnikama i tehnologijama	-2,27	,023
S14. Opremljenost predškolske ustanove igračkama, opremom, materijalima i sredstvima za rad	-1,30	,19
S15. Broj djece u grupi (ne više od propisanih standarda)	-1,54	,12

Napomena: statistički značane razlike su istaknute (bold)

Ako posmatramo mjere koje mogu doprinijeti unapređenju predškolskog vaspitanja i obrazovanja značajne razlike u procjeni se odnose na dvije mjere i to: M10 i M11 (Tabela 8). I za ove mjere, je izračunata veličina razlika koja je za mjeru M10 mala ($r_{10} = 0,24$), a za M11 srednja ($r_{11} = 0,27$).

Tabela 8

Značajnost razlika u stavovima direktora i stručnih saradnika o mjerama za unapređenje po Man-Vitnijevom U testu

<i>Skala B</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
M1. Besplatno pohađanje predškolskih ustanova za najsiromašnije i najugroženije kategorije djece	-,86	,38
M2. Osnivanje javno-privatnog partnerstva i mreže predškolskih ustanova	-,15	,87
M3. Promocija predškolstva kao jedne od primarnih društvenih djelatnosti, koja je investicija, a ne trošak	-,81	,41
M4. Preusmjeravanje budžetskih viškova lokalnih zajednica u oblast predškolstva	-,61	,54
M5. Preispitivanje budžetskih prioriteta i preraspodjela sredstava za potrošnju iz drugih oblasti u oblast predškolstva	-,94	,34
M6. Osnivanje igraonica u ruralnim područjima	-,94	,34

M7. Osnivanje predškolskih ustanova sa programom u poludnevnom trajanju u ruralnim područjima	-,39	,69
M8. Osnivanje predškolskih ustanova pri vjerskim zajednicama	-,25	,79
M9. Ujednačavanje dostupnosti predškolskih ustanova korisnicima u različitim lokalnim sredinama	-,96	,33
M10. Uvođenje subvencija za boravak djece u predškolskim ustanovama u svim lokalnim sredinama	-2,43	,015
M11. Povećanje postojećih subvencija za boravak djece u predškolskim ustanovama	-2,69	,007
M12. Fleksibilno radno vrijeme predškolskih ustanova u skladu sa potrebama djece i roditelja	-,78	,43
M13. Fleksibilna organizacija predškolskih ustanova u skladu sa potrebama djece i roditelja	-,32	,74
M14. Osnivanje mreže volontera	-,98	,32
M15. Popularisanje profesije vaspitača među srednjoškolcima	-,42	,67
M16. Obezbeđivanje grantova i donacija	-,67	,50
M17. Podizanje svijesti javnosti o značaju predškolskog vaspitanja i obrazovanja i ranog učenja	-,17	,85
M18. Uspostavljanje saradnje sa nevladinim sektorom s ciljem izrade projekata koji se bave povećanjem obuhvata djece	-,68	,49

Napomena: statistički značane razlike su istaknute (bold)

Diskusija

Pregled prikazanih rezultata ukazuje na specifičnost stavova direktora i stručnih saradnika u pogledu važnosti pojedinih indikatora za unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Indikatori kvaliteta rada predškolske ustanove – Po procjeni direktora i stručnih saradnika indikatori koje možemo grupisati u područja rada predškolske ustanove koja se odnose na ljudske i materijalne resurse (poštovanje profesije vaspitača, opremljenost predškolske ustanove opremom i sredstvima za rad, broj djece u grupi), te na partnerstvo sa porodicom mogu najviše doprinijeti kvalitetu vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi. S druge strane, najmanje važni su indikatori koji se odnose na partnerstvo sa lokalnom zajednicom (saradnja sa školom, povezivanje predškolskih ustanova i grana privrede). Time su ponovljeni nalazi iz prethodnih studija (Burchinal et al., 2010) koji su identifikovali povezanost kvalitetne interakcije vaspitača i djeteta sa boljim ishodima učenja, kao i važnost stručnosti vaspitača (Sylva et al., 2011). Od 16 meta-analiza 12 je pokazalo pozitivne veze između profesionalnog razvoja i bilo koje nastavne prakse (Albritton et al., 2019; Brock & Carter, 2017; Egert et al. 2020; Peleman et al., 2018).

Nalazi drugih studija ukazuju na to da okruženje za učenje utiče na kvalitet (Tonge et al., 2016), odnosno da fizičko okruženje može uticati na ponašanje, spoznaju i emocije djece. Takođe, postojeća literatura ističe značajne korelacije između angažovanja roditelja i mentalnog zdravlja i blagostanja djece (Gilleece, 2015) naglašavajući važnost razumijevanja

društvenog i kulturnog konteksta (Alanen et al., 2015). U tom pogledu partnerstvo između porodice i predškolske ustanove se smatra važnim jer promoviše dobrobit djeteta (Yngvesson & Garvis, 2021).

Interesantan je nalaz da i direktori i stručni saradnici ne procjenjuju neposredno okruženje kao važno, ali s druge strane naglašavaju indikatore koji se odnose na donosioce odluka (na nivou lokalnih zajednica) u pogledu preusmjeravanja budžetskih viškova za rano vaspitanje i obrazovanje, kao i obezbjeđivanje grantova i donacija za ovu oblast. To ukazuje na činjenicu da se ipak prepoznaje potencijal lokalne zajednice da utiče na kvalitet obrazovanja, gdje značajnija sredstva zainteresovanih strana mogu doprinijeti recipročnom učenju u obrazovanju u ranom djetinjstvu (Burbank et al., 2020, 2021). Pažnju je privukao i nalaz da i direktori i stručni saradnici podizanje svijesti javnosti o značaju predškolskog vaspitanja i obrazovanja ocjenjuju kao značajno za kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja što je u saglasju sa studijom koja je istraživala percepcije, stavove i znanja različitih zainteresovanih strana u vezi sa predškolskim obrazovanjem i razloge za upis djece u predškolske ustanove (Küçükütüran & Akbaba Altun, 2017).

Odnos između indikatora kvaliteta rada predškolske ustanove – Od svih ispitivanih varijabli koje se odnose na predškolsku ustanovu, kao i na godine radnog staža i života zaposlenih, tip vlasništva ustanove (javna ili privatna) korespondira sa najviše zavisnih varijabli o stavovima i mjerama za unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Direktori i stručni saradnici javnih i privatnih vrtića drugačije ocjenjuju važnost stručnog usavršavanja, profesionalnog razvoja, partnerstva roditelja sa predškolskom ustanovom, kao i tehničke opremljenosti predškolske ustanove.

Promjenljiva *Predškolska ustanova: javna/privatna* pokazala je da može biti u vezi sa najviše zavisnih varijabli koje se mogu grupisati oko postupka i načina finansiranja rada predškolskih ustanova. Dosadašnja istraživanja ukazuju na razlike u percepciji nastavnih vještina između zaposlenih u javnim i privatnim ustanovama, iako nema većih razlika u motivaciji, komunikaciji i stručnim vještinama, te društvenom i finansijskom benefitu (Nauman et al., 2021). Takođe, u Turskoj su nastavnici privatnih škola zadovoljniji kurikulumom i obukama (Nadeem et al., 2024), dok su kineski vaspitači iz javnih vrtića stabilniji u profesionalnim uvjerenjima (Zhang et al., 2022) posebno u pogledu profesionalnih očekivanja i spremnosti da ostanu na svojim poslovima.

Zanimljivo je da starost ispitanika nije pokazala značajnost rezultata ni za jednu varijablu, što da njihovi stavovi o unapređenju predškolstva nisu pod uticajem demografskih karakteristika, nego su posljedica njihovih spoznaja koje imaju, a koje su stekli prije nego što su počeli raditi u vrtiću. Razlog za ovakve rezultate može biti i u činjenici da je u Republici Srpskoj minimalna kvalifikacija za rad sa djecom u vrtiću visoka stručna sprema kojom se

obezbjeduju važna profesionalna znanja što potvrđuju brojna istraživanja o povezanosti stručnosti vaspitača i kvaliteta vaspitnog rada (Li & Li, 2019; Qi & Mohamed, 2024).

Razlike u stavovima direktora i stručnih saradnika o indikatorima kvaliteta rada predškolske ustanove – Iako i direktori i stručni saradnici imaju slične stavove o mjerama za unapređenje vaspitno-obrazovnog procesa, postoje određene razlike u stavovima o učešću vaspitača na takmičenjima, nagradnim konkursima i sl., partnerstvu roditelja sa predškolskom ustanovom kao i o opremljenosti predškolske ustanove novim tehnologijama. Značajne razlike su uočene i u procjeni mjera koje se odnose na uvođenje ili povećanje subvencija za boravak djece u predškolskim ustanovama. Ove razlike mogu biti povezane s time što direktori više naglašavaju rukovođenje, dok su stručni saradnici više usmjereni na podršku vaspitačima i unapređenje rada sa djecom. Ovi rezultati mogu ukazivati i na to da direktori nemaju najjasniju spoznaju svog uticaja na kulturu ustanove i kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa (Burušić i sar., 2009; Hallinger & Heck, 2002). Takođe, većina ispitanika bila je u dobi od 30 do 40 godina i sa radnim stažom do pet godina, što ukazuje na to da su mlađi zaposlenici spremni preuzeti odgovorne uloge direktora i stručnog saradnika (Halttunen & Waniganayake, 2021). Budući da je jedna od ključnih karakteristika koju treba da ima obrazovni menadžment prilagodljivost na promjenjive uslove poslovanja (Stepanović, 2019) očekivano je da mlađi zaposlenici mogu biti skloniji tom prilagođavanju i novim uslovima života i rada.

Zaključak

Istraživanje ukazuje na važnost vrednovanja saradnje sa zajednicom i okruženjem, te na potrebu za usklađivanjem standarda između javnih i privatnih predškolskih ustanova. Rezultati sugerišu nekoliko ključnih pravaca za dalji razvoj:

1. *Ispitanici prepoznaju partnerstvo sa porodicom kao važno.* Podsticanje i uspostavljanje partnerskih odnosa posebno je važno za obezbjeđivanje kvalitetne njege, obrazovanja i razvoja djece (Kernan, 2012). To ukazuje na potrebu inoviranja modela partnerstva sa porodicom (Churchill, 2003; Larocque et al., 2011), kao i na potrebu za obukom praktičara npr. za nove vidove komunikacije sa roditeljima upotrebom savremenih alata i tehnologija kao što su aplikacije za mobilne telefone, video-komunikacija i društvene mreže, s tim da nikako ne smijemo zaboraviti da je neposredna, živa komunikacija nezamjenjiva i da takva komunikacija ostvaruje pozitivne efekte na učenje i napredovanje djece (Christenson & Sheridan, 2001; Hickman et al., 1995; Izzo et al., 1999; Trusty, 1999).

2. *Potrebno je dodatno raditi na promociji partnerstva sa lokalnom zajednicom.* Zajednica treba uzeti aktivno učešće u životu predškolske ustanove. Važno je obratiti pažnju na širi krug institucija i socijalnih činilaca koji mogu biti podrška ranom vaspitanju (Rogoff,

2007; Vudhed, 2012). Iako Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske naglašava princip „kontekstualno primjerene prakse“ (Vudhed, 2012), neophodno je još više, strateški promovisati ovakve prakse. Neophodno je razvijati programe za roditelje i stimulirati ih za bolje korištenje postojećih resursa u zajednici kao i usluga koje ovi resursi pružaju preko osnovnih škola, biblioteka, zdravstvenih ustanova, aktuelnih događaja i sl. (Cvijanović, 2017).

3. *Stvarati uslove za prusmjernavanje viškova u budžetu i izdvajati više sredstava za predškolsko vaspitanje i obrazovanje.* Postoje jasni argumenti koji ukazuju na potrebu većeg ulaganja u rano obrazovanje za svu djecu, a naročito djecu iz porodica koje ne pružaju stimulatívno okruženje (Fraser Mustard, 2002). Procenat izdvajanja nacionalnog bruto društvenog proizvoda (BDP) za sve nivoe obrazovanja u Republici Srpskoj u 2020. godini iznosio je 2,93% , dok je prosjek Evropske unije za izdvajanja u obrazovanju 4,9% od ukupnog BDP Unije (Europska komisija, 2019). Ono što je paradoks mnogih obrazovnih politika širom svijeta jeste da ne postoji proporcionalna povezanost procenta ulaganja u obrazovanje do polaska u školu i stepena razvijenosti određene ekonomije. Tako, na primjer SAD ulažu manji procenat svog BDP za brigu o djeci i rano obrazovanje nego skoro svaka druga razvijena ekonomija u svijetu (OECD, 2023). Pošto je stopa prinosa od ulaganja u obrazovanje najveća u ranom djetinjstvu, posebno za djecu iz lošijeg socioekonomskog statusa (Cunha et al., 2005), potrebno je drugačije finansiranje obrazovanja djece u ranom razvojnóm periodu.

Partnerstvo sa porodicom, zajednicom i veća ulaganja u rani razvoj djece, ključni su za izgradnju kvalitetnog sistema ranog obrazovanja. Integrisanim pristupom mogu se stvoriti uslovi u kojima će svako dijete imati jednake šanse za zdrav razvoj, učenje i napredovanje.

Literatura

- Albritton, K., Mathews, R. E. & Anhalt, K. (2019). Systematic review of early childhood mental health consultation: Implications for improving preschool discipline disproportionality. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(4), 444–472. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1541413>
- Alanen, L., Brooker, L., & Mayall, B. (Eds.). (2015). *Childhood with Bourdieu*. Palgrave Macmillan.
- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(3), 131–144. <https://doi.org/10.1177/074193251665347>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.

- Burbank, M. D., Goldsmith, M. M., Eldredge, K. P. & Spikner, J. (2021). Partnerships, Action and Collaboration, Together (PACT): A Community-Based Partnership Where Innovation, Collaboration and Impact Reshape Stakeholders' Vision. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 14(1). doi: 10.54656/PPYY7979.
- Burušić, J., Babarović, T. & Šakić, M. (2009). Determinants of School Effectiveness in Primary Schools in the Republic of Croatia: Results of Empirical Investigation. *Društvena istraživanja*, 4-5, 605–624.
- Cvijanović, N. (2017). *Predškolski program i dječiji razvoj*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Churchill, S. L. (2003). Goodness-of-Fit in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 113–118.
<https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000005310.82353.bf>
- Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *National Bureau of Economic Research. Working paper series*, 11331. National Bureau of Economic Research, Inc.
- Dobrotić, I., Matković, T., i Menger, V. (2018). *Analiza pristupačnosti, kvalitete, kapaciteta i finansiranja sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku.
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The Impact of In-Service Professional Development on The Quality of Teacher-Child Interactions in Early Education And Care: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*.
- Europska komisija (2019). *Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi. Izvješće Eurydicea*. Ured za publikacije Europske unije.
https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf
- Fraser Mustard, J. (2002). Early Child Development and the Brain-the Base for Health, Learning and Behavior Throughout Life. In M. Eming Young (Ed.), *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future* (pp. 23–62). The World Bank.
- Gilleece, L. (2015). Parental Involvement and Pupil Reading Achievement in Ireland: Findings from PIRLS 2011. *International Journal of Educational Research*, 73, 23–36.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with vision? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of research in educational leadership and administration* (pp. 9–40). Kluwer.
- Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2021). Views from the Inside: Roles of Deputy Directors in Early Childhood Education in Finland. *Education sciences*, 11(11), 751. <https://doi.org/10.3390/educsci11110751>
- Hickman Wehlburg, C., Greenwood, G., & Miller, D. M. (1995). High School Parent Involvement: Relationships with Achievement, Grade Level, SES, And Gender. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 125–134. <https://psycnet.apa.org/record/1995-45417-001>.
- Izzo, Ch. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W., J. & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817–839. <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>
- Karačić, M. i Bitunjac, A. (2024). Uloga ravnatelja u procesu vođenja ustanove. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 3(1), 9–20. <https://hrcak.srce.hr/320931>
- Kernan, M. (2012). *Parental Involvement in Early Learning. A Review of Research, Policy and Good Practice*. The Hague: Leiden on behalf of Bernard van Leer Foundation.
- Küçükturan, A. G. & Akbaba Altun, S. (2017). Motivations and Barriers in Promoting Preschool Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1433–1450. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.4.0368>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Li, Z., & Li, L. (2019). An Examination of Kindergarten Teachers' Beliefs About Creative Pedagogy and their Perceived Implementation in Teaching Practices. *Thinking Skills and Creativity*, 32, 17–29.
- Nadeem, M, A., Khan, Z, A., & Zaman, M, R. (2024). A Comparative Analysis of Public and Private School Teachers Perception on Single National Curriculum Implementation. *Journal of Academic Research for Humanities*, 4(3), 209–218. <https://jar.bwo-researches.com/index.php/jarh/article/view/501>
- Nauman, H., Rizwan, A., P., & Munawar, M. (2021). The Role of Teacher Training Programs in Optimizing Teacher Motivation and Professional Development Skills. *Bulletin of Education and Research*, 43(2), 17–37.

- OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD (2023). *Public spending on childcare and early education*.
https://www.oecd.org/els/soc/PF3_1_Public_spending_on_childcare_and_early_education.pdf
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous Professional Development and ECEC Quality: Findings From a European Systematic Literature Review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Službeni glasnik Republike Srpske*, br. 90/22. <https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/>.
- Rogoff, B. (2007). The Cultural nature of Human Development. *The General Psychologist*, 42(1), 4–7.
- Stepanović, S. (2019). Management in preschool institutions. *Megatrend revija*, 16, 101–116. <https://doi.org/10.5937/MegRev1902101S>
- Strategija razvoja predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske za period 2022-2030. godine*. <https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/>.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). *ECERS-E The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*. Teachers College Press.
- Tonge, K. L., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2016). Correlates of Children's Objectively Measured Physical Activity and Sedentary Behavior in Early Childhood Education and Care Services: A Systematic Review. *Preventive Medicine*, 89, 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.05.019>
- Travar, M., i Miljenović, S. (2018). Unapređivanje uslova za institucionalno rano učenje – dometi i perspektive. U N. Milanović (Ur.), *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta sa naučnog skupa Nauka i nastava danas* (136–145). Pedagoški fakultet Bijeljina.
- Trusty, J. (1999). Effects of Eighth-Grade Parental Involvement on Late Adolescents' Educational Expectations. *Journal of Research and Development in Education*, 32(4), 224–233. <http://tiny.cc/b1z3vz>
- UNICEF (2023). *Proširenje usluga predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Bijeljini. Studija izvodljivosti*.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Službeni glasnik Republike Srpske*, br. 79/15, 63/20 i 64/22. <https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/>.

Zhang L., Guo Q., Zhu J., Wang, T. & Hu, B. (2022). Structural Model and Characteristics of Kindergarten Teachers' Occupational Beliefs in China: A Grounded Theory Approach. *Frontieres in Psychology*, 13. 976719. doi: 10.3389/fpsyg.2022.97671

Qi, S. J., & Mohamed, S. (2024). Relationship between Preschool Teachers' Knowledge and Attitude with their Practice towards Active Learning Approach. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1), <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20662>

Yngvesson, T. & Garvis, S. (2021). Preschool and Home Partnerships in Sweden: What Do the Children Say? *Early Child Development and Care*, 191(1), 1729–1743, DOI: 10.1080/03004430.2019.1673385

Primljeno: 17. 03. 2025.

Primljena korekcija: 08.07. 2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 10. 07. 2025.

Attitudes of Directors and Professional Associates on Indicators of the Quality of Work of Preschool Institutions

Nataša Cvijanović^{ID}, Marica Travar^{ID}, Nebojša Mitrović^{ID} and Slađana Miljenović^{ID}

Faculty of Education in Bijeljina, University of East Sarajevo, Republic of Srpska, Bosnia and Herzegovina

ABSTRACT

The research provides an insight into how directors and professional associates perceive their professional role in the process of ensuring the quality of preschool institution work. The goal of the research was to determine the views of directors and professional associates on the possibilities of improving preschool education, what is the relationship between those views and whether there are any differences between them. On that occasion, 70 directors and 32 professional associates from 70 preschool institutions from the Republic of Srpska in Bosnia and Herzegovina were examined.

The results indicate that both directors and professional associates share similar views on the improvement of the educational process in preschool institutions. However, there are certain differences in attitudes related to professional training, the partnership of parents with the preschool institution, as well as the equipment of the preschool institution. The place of employment corresponds with the most variables on attitudes and measures for promotion, whereas the age of the employees did not show significance in the results.

Both directors and professional associates recognized the importance of partnership with families and the local community, as well as the development of programs for parents. When creating the budget, educational policymakers should take into account the redirection of surpluses for financing preschool education.

The results indicate directions for further action through the improvement of the quality evaluation system in preschool institutions in areas of work such as management and leadership, partnership with family and community, as well as the creation of a stimulating environment.

Keywords: directors, professional associates, promotion, quality, preschool education

Pristupi školskoj disciplini u pedagoškim koncepcijama sa početka 20. veka

Jelena Petrović¹  i Katarina Anisijević 

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

APSTRAKT

Savremena škola ima odgovoran zadatak da postavi okvire discipline koji neće ograničavati slobodu deteta i koji će omogućiti demokratsku komunikaciju, individualizaciju, fleksibilnost i efikasno ostvarivanje vaspitno-obrazovnih zadataka. U ovom radu analiziraju se pristupi školskoj disciplini u pedagoškim koncepcijama sa početka 20. veka jer se u tom periodu postavljaju temelji ovakvom pristupu disciplini. Osnovni cilj rada je da prikaže kako predstavnici pedagoških koncepcija sa početka 20. veka koji pripadaju romantičarskim i progresivističkim orijentacijama, shvataju problem školske discipline. Oni pronalaze mogućnosti za integraciju discipline u nastavni proces ne posmatrajući je kao spoljašnje sredstvo za omogućavanje njene realizacije. Osnovu za ostvarenje takve školske discipline vide u razvijanju odgovornosti, unutrašnje motivacije, mogućnosti slobodnog izbora i samodiscipline. Za analizu su izabrane, sa jedne strane, koncepcija slobodnog vaspitanja Lava Tolstoja i slobodna škola Samerhil, koje se oslanjaju na negovanje koncepta slobode, a sa druge Montessori metod i Daltonski plan, obrazovni modeli koji se oslanjaju na koncept autonomije u vaspitanju. Samodisciplina se izdvojila kao najpoželjniji oblik discipline i najčešći ishod rada u alternativnim školama zasnovanim na analiziranim koncepcijama u ovom radu.

Ključne reči: školska disciplina, slobodno vaspitanje, Samerhil, Montessori metod, Dalton plan

¹ E-mail: jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs

Uvod

Jedan od značajnih ishoda kome težimo tokom vaspitanja je razvijena samodisciplina. Talenti i razvojni potencijali lakše i brže se realizuju kod dece koja imaju razvijen visok stepen samodiscipline. Ona se postepeno gradi kroz vaspitno-obrazovni proces a prethodi joj razvijanje discipline u porodici. Za savremenu pedagogiju problem školske discipline je aktuelni vaspitni problem u okviru kog se traga za pravom merom i odabirom najboljih metoda i postupaka, ali se nailazi i na različite izazove. Osnovni izazovi u tom smislu su: kako pronaći pravu meru između autonomije i kontrole, kakav stil disciplinovanja treba negovati i kojim metodama razviti sposobnost samodiscipline.

Ova pitanja su i osnovna pitanja ovog rada. Njima se prilazi sa osnovnom pretpostavkom da spoljne manifestacije discipline nemaju ni dugotrajne niti pozitivne rezultate ukoliko nisu podržane unutrašnjom samodisciplinom kod učenika. Zato je fokus ovog istraživanja na pedagoškim orijentacijama koje se oslanjaju na unutrašnju motivaciju dece i podržavaju razvoj samodiscipline u školi i tokom nastave. Primeri takvih pristupa nalaze se u pedagoškim koncepcijama u okviru reformne pedagogije koje su nastale krajem 19. i početkom 20. veka, pre svega u romantičarskim i progresivističkim koncepcijama (Kohlberg & Mayer, 1972). One su za razliku od kulturno transmisionih koncepcija ciljeve vaspitanja usmerile na unutrašnja stanja, a ne na spoljašnja ponašanja. Zato su veštine i akademska postignuća za njih imala značaj samo ukoliko su doprinosila razvijanju unutrašnje svesti, sreće ili mentalnog zdravlja. U ovom radu, romantičarska tradicija predstavljena je kroz pedagoške koncepcije Lava Tolstoja i Aleksandra Nila, dok je progresivistička orijentacija predstavljena kroz obrazovne modele Montessori metod i Daltonski plan.

U odabiru koncepcija koje bi mogle poslužiti kao modeli savremenoj školi, vodili smo se pre svega potrebama savremene škole, a onda i opsegom njihovog uticaja posmatrajući i vremensko trajanje i prostornu zastupljenost. Obrazovni modeli Montessori metod i Daltonski plan održavaju kontinuitet uticaja od osnivanja. Trenutno su škole koje rade u skladu sa ovim koncepcijama rasprostranjene u celom svetu. Takođe, progresivistički i konstruktivistički pristup koji neguju je široko podržan u savremenim državnim školama širom sveta. Koncepcije romantičarske orijentacije su takođe značajne za razvoj savremene škole zbog insistiranja na unutrašnjim potencijalima i slobodi deteta. Škola u Samerhilu je po svojim beskompromisnim stavovima o slobodi i autentičnosti poznata širom sveta i predstavlja značajnog predstavnika slobodnog vaspitanja. Ovom izboru smo dodali koncepciju na kojoj se zasniva rad škole u Jasnoj Poljani jer je ona najpribližnija izvornoj

ideji slobodnog vaspitanja prvi put plasiranoj od strane Rusoa u 18. veku, te predstavlja varijaciju te ideje u potrazi za njenim najadekvatnijim izrazom.

Odlučili smo da u radu predstavimo oba pristupa koji, iako različiti, teže istom cilju. Ono što ih povezuje jeste težnja ka demokratizaciji vaspitanja u školama, težnja ka slobodi i nov pogled na učenika i na podelu uloga u nastavnom procesu. U okviru ovih obrazovnih modela disciplina se postiže kroz inovativne načine organizacije nastave, odnose zasnovane na ljubavi, poverenju i slobodi, kroz razvijanje pozitivnog odnosa prema nastavi i učenju kao i kroz razvijanje sposobnosti upravljanja sopstvenim ponašanjem kod učenika. Proučavanje ovakvih modela razvijanja discipline i njihovih efekata može ukazati na mogućnosti unapređenja pristupa disciplini u savremenoj pedagogiji.

Određenje školske discipline

Disciplina se može posmatrati u školama kao kontrola nastavnog časa, kao sredstvo kažnjavanja, kao mogućnost upravljanja ponašanjem učenika ili kao proces sticanja nekih znanja i veština koje smo unapred označili kao vredne (McCluskey, 2014). Takođe, disciplina se može definisati kao skup pravila koji obezbeđuje funkcionisanje institucije, organizacije, grupe ili pojedinca u skladu sa postavljenim ciljevima i zadacima, dok se često savremeni koncept discipline u osnovi smatra neophodnošću usklađivanja ponašanja dece sa određenim pravilima i normama (Kompirović i sar., 2018). Istraživanje koje su obavili Ugurlu i saradnici (Ugurlu et al., 2015) pokazuje da najveći broj nastavnika školsku disciplinu posmatra kao poštovanje školskih pravila, disciplinovane učenike kao one koji imaju svest o odgovornosti, a nedisciplinovane označava kao neodgovorne. Ipak, pojam školska disciplina koristi se najčešće uz značenje reda i redovnosti u školi i može se definisati kao odustajanje pojedinca od neželjenog ponašanja (Kompirović i sar., 2018; Milovanović i sar., 2016). Na kraju, određeni autori disciplinu posmatraju kao socijalni odnos i formu komunikacije, te smatraju da ona pripada celini vaspitnog procesa. Onog trenutka kada se poremeti ravnoteža u tom odnosu i težište stavi na nastavnika ili učenika, disciplina postaje nametnuta i spoljna. Kada se u vaspitnom procesu otkloni suprotstavljenost učenika i nastavnika, disciplina postaje prirodni deo procesa i gubi obeležja narativnosti, imperativnosti i manipulativnosti. Tako je olakšano i razumevanje samodiscipline (Trnavac, 1996) kao sposobnosti da se reguliše sopstveno ponašanje motivisano potrebom za ostvarivanjem dobre komunikacije i efikasnog rada u nastavnom procesu. U ovom radu će se samodisciplina posmatrati u skladu sa ovom definicijom.

Školska disciplina je, pored negativnih konotacija koje ona nosi poput „kontrole ponašanja“, neophodna i važna bar iz dva razloga. Prvi je da je ona uslov i sredstvo kojim se obezbeđuje nesmetano izvođenje vaspitno-obrazovnog procesa, a drugi da ona predstavlja vid programa posrednog vaspitnog uticaja na ličnost učenika (Trnavac, 1996). Škola kao

izuzetno bitan agens socijalizacije priprema učenike da budu odgovorni članovi društva, a to je jedino moguće uz zahtev poštovanja školskih pravila. Takođe, kao najčešći razlog napuštanja nastavničke profesije navodi se nemogućnost ostvarivanja školske discipline (Milovanović i sar., 2016), pa je u skladu sa tim važno istražiti mogućnosti ostvarivanja discipline u savremenoj školi kako bi se u njoj dobro osećali i efikasno radili i učenici i nastavnici.

Jovanović (2018) ističe da razvoj svesne discipline u školi podstiču psiho-socijalni ambijent i vaspitno delovanje koje ima sledeće karakteristike: nastavnik ima human odnos prema učenicima; stalno podseća učenike da od njih očekuje dobro ponašanje; učenici se osposobljavaju da samostalno preispituju svoje ponašanje; svim učenicima se obezbeđuje mogućnost postizanja uspeha čime se osnažuje njihovo samopouzdanje; u školi se organizuju i vannastavne aktivnosti koje omogućuju zadovoljenje različitih potreba; nastava je dinamična i zanimljiva. Učenici koji imaju probleme u ponašanju osposobljavaju se za samokontrolu, samoprocenjivanje, uče se prosocijalnim ponašanjima.

Disciplinovanjem putem autoritarnosti razvija se kod učenika konformizam, slepa poslušnost i spoljna kontrola ponašanja. Sa druge strane, u društvu očekujemo građane koji jasno izražavaju svoje mišljenje, koji kritički misle i koji su autonomni. Savremena pedagoška praksa teži tome da postane emancipatorska i da bude zasnovana na interakciji, komunikaciji, vrednovanju i refleksiji, ona odustaje od drila, stroge discipline i povinovanja, te poziva odrasle da ispitaju tradicionalne vaspitne vrednosti i potraže alternativu (Petrović i Đorđević, 2020). Zato se sloboda postavlja kao osnova, a samostalnost postaje krajnji cilj vaspitanja, dok disciplina postaje prirodan rezultat tog procesa. Na ovaj način problem discipline posmatran je i u pedagoškim koncepcijama sa početka 20. veka, te će u narednim poglavljima biti prikazana neka od njihovih rešenja.

Sloboda kao uslov discipline u pedagoškoj koncepciji Lava Nikolajeviča Tolstoja

Lav Nikolajevič Tolstoj je jedan od pokretača individualne pedagogije u Rusiji i jedan od najznačajnijih zagovornika slobodnog vaspitanja. Stvarajući teroiju na temeljima pedagogije Montenja i Rusoa (Petrović, 2011), Tolstoj se borio protiv svakog oblika prisile nad detetom i idealizovao je dete i njegove mogućnosti. On je smatrao da je dete, ne samo po prirodi dobro, nego je i savršeno, te ga vaspitanjem ne smemo remetiti. Dečiju ličnost i razum treba poštovati i verovati u inicijativu deteta i njegovu ljubav prema pravdi i svetu koji ga okružuje. Unutrašnji nered deteta je u prirodi njegovog razvoja i ono teži da ga sredi, a za to mu je potrebna sloboda, a ne pritisak (Malešević i Tadić, 2012).

Slobodu je posmatrao kao jedan i jedini kriterijum vaspitanja. Sloboda u vaspitanju je princip koji proističe iz unutrašnjih zakona saznanja i kognitivne aktivnosti, ona je antiteza autoritarnom učenju i preduslov za humani odnos prema učeniku (Yegorov, 1994). Prema Tolstojevom mišljenju, razvoj dece je proces u kome se njihovi kvaliteti spontano razvijaju i u kome učitelj mora biti poput vodiča koji nema pravo da interveniše nasilno. Disciplinu u tradicionalnim pruskim školama Tolstoj je posmatrao kao dresuru koja dodatno kvari, a ne popravlja ljude. Što je dete više iskvačeno, više mu je potrebno slobode. Smatrao je da je opasno gledati na učenike kao na disciplinovanu četvu vojnika koji podjednako ispunjavaju iste zapovesti. Samo ona škola u kojoj vlada stvaralačka misao i u koju su implementirani novi oblici rada ima smisla (Malešević i Tadić, 2012).

U školi u Jasnoj Poljani sadržaji nastave birani su u skladu sa potrebama i interesovanjima učenika. Radilo se bez rasporeda časova, učenici su imali slobodu odabira pohađanja nastave, nisu nosili knjige i sveske, niti su imali domaće zadatke. U učionici deca su sedela gde god su htela, na klupama, na stolovima, na prozorima, a osim prostornih, nisu postojala ni vremenska ograničenja (Petrović, 2011). U tradicionalnoj školi bi ovakvo čitavo odeljenje verovatno bilo označeno kao nedisciplinovano. Međutim, rezultat ovakvog rada u Jasnoj Poljani bio je razvoj samodiscipline kod učenika. Učenicima je davao potpunu slobodu u pogledu dolazanja u školu jer je smatrao da će na taj način mnogo veći značaj imati baš ono vreme koje deca slobodno i svojom voljom provode u školi. Kada učenik ide u školu zato što na to ima pravo i slobodan je u tome, a ne zbog toga što mu je to obaveza, onda on više ceni takvu školu i unutrašnje je motivisan za rad u njoj. Decu u škole ne može da natera sila, ali ih može naterati ličnost učitelja i zanimljivost sadržaja. Prividni kaos u učionici izazvan time što svako sedi ili stoji gde god želi postepeno se pretvara u red i disciplinu.

Suština jeste da na decu gledamo kao na razumna i misleća bića koja su sposobna da sama shvate potrebu reda. Tolstoj je smatrao da je nužno prirodnom disciplinom zameniti veštačku i nasilničku, kao i da dete ne treba da se boji nastavnika, već posledica svojih postupaka (Malešević i Tadić, 2012). Kažnjavanje dece za njihovo ponašanje i za njihov neuspeh nije bilo prihvatljivo. Nastavnik u Jasnoj Poljani je imao mnogo složenije dužnosti od nastavnika koji se služi prinudnom disciplinom, unapred određenim obimom znanja i kažnjavanjem učenika. Od nastavnika se zahtevalo strpljenje, razumevanje i obrazovna kreativnost (Yegorov, 1994). Bilo je značajno da deca sama uoče blagodati i prednosti disciplinovanog rada. Disciplinu će deca prihvatiti onda kada uvide da njima olakšava napredak i rad, a ne onda kada je veštački i spolja nametnuta.

Sloboda i ravnopravnost kao osnova discipline u koncepciji Aleksandra Nila

Aleksandar Nil je smatrao da su emocije dece i sreća deteta važnije od intelektualnog razvoja i obrazovanja, te su u ovoj školi roditelji i učitelji radili zajedno da ostvare cilj: emocionalno inteligentno dete (Kosi, 2020). Polazili su od premisa da ljubav rađa ljubav, a voleti znači biti na strani deteta. Ako su slobodna i voljena, deca imaju znatno manje razloga da osećaju ili ispolje mržnju. Samerhil omogućava deci da otkriju svoj ritam života, da steknu poverenje u sebe i svoje sposobnosti, da poštuju svoju volju, da se bave onim što istinski vole i da tragaju za istinama svojih mogućnosti (Cvjetićanin, 1980). Deci nije toliko potrebna nastava koliko ljubav i razumevanje. Ako dozvolimo detetu da njegove emocije budu slobodne, intelekt će se postarati za sebe. Obrazovanje treba da pomogne detetu da dođe do samog sebe (Milutinović, 2008).

Organizacija nastave u školi Samerhil dosta je slična školi u Jasnoj Poljani. Pohađanje nastave nije obavezno, rasporeda časova se pridržavaju samo nastavnici, nastava se prilagođava potrebama i interesovanjima dece i strogo je zabranjeno kažnjavanje. Sloboda u Samerhilu shvaćena je kao „činiti sve što drugome ne smeta“ i sve utvrđene smernice za rad i život u ovom internatu odnose se i na đake i na učitelje (Matijević, 2001). Ravnopravnost u odlučivanju i postupanju između učenika i nastavnika važna je odlika škole u Samerhilu. Učenici se na ovaj način ne stavljaju u poziciju podređenog i uvek imaju jednako pravo izbora. Samouprava je značajna odlika škole Samerhil i podrazumeva dogovaranje i poštovanje dogovorenog. Samouprava je i osnova discipline u školi.

Nil je smatrao da dete ne treba na bilo šta prisiljavati. Smatrao je da je disciplinovano dete dete bez prava i nazivao ga neslobodnim detetom. Njemu je suprotstavio ideal slobodnog, neukrotivog deteta (Radovanović & Tadić, 2012). Neslobodna deca su disciplinovana tako da ukazuju poslušnost autoritetu, najpre u porodici, zatim u školi, a kasnije i u kancelariji. Nil (1960) je smatrao da na taj način obrazujemo samo glave, ne i ostatak dečje ličnosti. Cilj vaspitača jeste da uveri roditelje da je dobro pružiti adekvatan stepen slobode detetu, jer roditeljima često nije jasna razlika između slobode i raspuštenosti. Na sličan način možemo posmatrati i disciplinu u školi. U školi u kojoj je disciplina i sredstvo i cilj vaspitanja, deca nemaju nikakva prava. U školi zasnovanoj na apsolutnoj slobodi deca imaju sva prava, dok je najpoželjnija škola ona u kojoj odrasli i deca imaju jednaka prava (Neill, 1960). Pojmu discipline on pridaje negativno značenje iako ističe važnost postojanje rada i pravila. Argumente koje je Montessori koristila da pokaže da su sloboda i disciplina neodvojive jer se zasnivaju na poštovanju prava drugih Nil je iskoristio da predstavi slobodu i disciplinu kao dijametralno suprotne i nekompatibilne pojave (Radovanović & Tadić, 2012).

Disciplinu u školama sa početka 20. veka posmatrao je jedino kao oblik dresure dece, stoga se zalaže za njihovo oslobađanje.

Međutim, škola Samerhil nije škola bez pravila. Pravila postoje, istaknuta su i poštuju se, ali pravila poštuju i učenici i učitelji i donose ih svi zajedno. Deca se ne osećaju kao da su im pravila nametnuta, već su tvorci pravila za koja su prepoznali da im olakšavaju rad i život u školi. Časovi ni za jednog učenika nisu obavezni i svako ima prava da bira aktivnosti koje će posećivati. Međutim, ukoliko časove redovno ne posećujete, ostatak grupe vas neće čekati i neće vam dozvoliti da kočite dalji rad. U izbore deteta se ne treba mešati i ono ima slobodu dokle god time ne urušava slobodu ostalih (Milutinović, 2008). Ukoliko učenik odabere da mu je igra ili neka druga aktivnost bitnija od, na primer, časa engleskog, on će morati samostalno da sustigne grupu kako bi naredni čas mogao adekvatno da prati. Vremenom će učenik samostalno prepoznati da je za njegovo dobro da posećuje redovno časove engleskog ukoliko su ti sadržaji centar njegovog interesovanja.

Nil je naglašavao da postoji i drugačija disciplina od one koja se sretala u školama na kraju 19. veka. „U orkestru prva violina sluša dirigenta zato što je muzičaru stalo da izvođenje bude dobro isto koliko i dirigentu“ (Neill, 1960, str. 128). Ako primenimo ovakvo shvatanje discipline na školu, dobićemo školu u kojoj učenici slušaju nastavnike i poštuju pravila zato što im je podjednako stalo do procesa učenja i do sadržaja koji uče. Disciplina se u Samerhilu zasniva na zajedničkom donošenju pravila, razumevanju njihovog smisla i unutrašnjoj želji deteta za učenjem i uključivanjem u zajednicu. Ona proističe iz potpune slobode i osećaja odgovornosti prema sebi i drugima.

Razvijanje samostalnosti kao osnova discipline u pedagoškoj koncepciji Marije Montesori

Osnovni motiv Montesori pedagogije je: *Pomozi mi da uradim sam*. U ovoj rečenici ogleda se značajna uloga nastavnika koji se ne meša u izbore deci, ne nameće sadržaje, metode i tempo rada, ali im omogućava uslove da se slobodno razvijaju. Učitelj u pozadini prati napredak deteta i priprema okruženje u skladu sa potrebama deteta, dok se ne primenjuju tradicionalne forme ocenjivanja, te se ocenjivanje zasniva na praktičnim delatnostima, usklađuje sa individualnim potrebama i uključuje samoevaluaciju u skladu sa uzrastom deteta (Jovanović i Vukić, 2020). Velika pažnja pridaje se unutrašnjoj motivaciji deteta, te je cilj motivisati dete da svojom aktivnošću stiče znanja i prirodno uči (Križaj Grušovnik, 2022). Kao Tolstoj i Nil, i Marija Montesori smatrala je da je za učenje i školu značajno da deca svojom voljom učestvuju u aktivnostima. Prema tako organizovanim aktivnostima deca neće imati otpor i rado će u njima učestvovati. U vaspitanju će se razvijati slobodna volja, samouverenost, ali i samokontrola.

Marija Montessori je disciplini u tradicionalnoj školi zamerala neadekvatne mere i nedoslednost. Postoje situacije kada je neophodno intervenisati sa apsolutnom rigoroznošću i kada je potrebno ometati i malo-pomalo potiskivati ona ponašanja koja nisu dozvoljena kako bi dete moglo jasno da razlikuje dobro od zla. Zadatak vaspitača je da ne dozvoli da dete meša dobro ponašanje sa nepokretnošću, a zlo sa aktivnošću, kao što se često dešava u slučaju tradicionalne discipline. I stoga je naš cilj da disciplinujemo decu da budu aktivna, radna i dobra, a ne nepokretna, pasivna i poslušna. Dete koje ima mogućnost slobodnog izbora spremno je da svu svoju pažnju usmeri isključivo na ono što je za njega korisno, čime se izbegava svaki potencijalni disciplinski problem. Obrazovanje dece da budu nezavisna nije prepuštanje dece samima sebi, već pružanje pomoći deci onda kada im je zaista potrebna (Montessori, 1912). Adekvatno okruženje može mu u tome pomoći. Prostor za učenje i okruženje u kome dete radi treba organizovati po principu reda, urednosti i discipline. Ono kod dece stvara unutrašnji red i podržava težnju da funkcionišu u sređenom prostoru. Važno je da dete samo uoči lični interes i smisao u poštovanju nekog odgovarajućeg pravila (Lillard & Jessen, 2020). Takođe, deca imaju slobodu u prostoru. U tradicionalnim školama stolice i stolovi su pričvršćeni za pod da deca ne bi mogla da ih pomeraju i da ne bi stvarala buku, dakle ne veruje se u moć deteta da samo prepozna buku kao smetnju u radu. U Montessori školama dete jasno vidi posledicu svoje nepažljivosti kada udari stolicu, ona padne i proizvede buku,. Svaki sledeći put vodiće računa o tome da održi stolicu „tihom“. Dete tako uči da se ponaša na socijalno prihvatljiv način, a opet sa savršenom slobodom. Disciplina na koju se dete ovde navikava po svom karakteru nije ograničena na školsko okruženje, već se proteže i na društvo (Montessori, 1912).

Disciplina, kako god to čudno zvučalo, proizilazi iz slobode. Osećaj reda poboljšava osećaj kontrole nad sopstvenim životom, a tada je i učenje efikasnije i komunikacija sa drugima bolja. Centralna ideja Montessori pedagogije bila je da je sloboda moguća samo ako se čovek pridržava utvrđenih pravila. Pogrešno je poistovećivati slobodu sa nedisciplinom, jer je nedostatak discipline zapravo nered. Osnovni princip Montessori pedagogije jeste da se sloboda od discipline ne može odvojiti (Lillard, 2005; Radovanović & Tadić, 2012).

U Montessori školama pravila postoje, a deca imaju izuzetno razvijen osećaj za red. Pedagozi i učitelji svakodnevno vode računa o tome da sve bude vraćeno na svoje mesto i da svi materijali budu korišćeni na adekvatan način. Oni objašnjavaju deci zašto je takav princip rada važan. Važno je da se materijali koje deca koriste nalaze na za to predviđenom mestu kako bi se dete uvek tamo moglo vratiti kad poželi ponovo da ga koristi. Nakon što im se to dopusti nekoliko puta, deca počinju da uživaju u uređivanju prostora i samostalno vraćanje predmeta na njihovo mesto za dete predstavlja zadovoljstvo. U takvim okolnostima kaos i neočuvanje prostora u kome boravi uznemirava dete (Deskar, 2021).

Iako Montessori programi podrazumevaju određena ograničenja apsolutnoj slobodi, deca su u tim školama slobodna da donose mnogo više odluka nego ona u tradicionalnim učionicama: na čemu da rade, koliko dugo, sa kim itd. Jasna ograničenja postavljaju se kada su u pitanju ponašanja zbog kojih deca nisu bezbedna i ponašanja koja ograničavaju slobodu i bezbednost druge dece. Pritom, nagrade i kazne kao sredstva za postizanje discipline u tradicionalnim školama vrlo su nepopularne u Montessori pedagogiji. Ako kao cilj vaspitanja postavljamo slobodno a ne ukroćeno dete, ovakvim sistemom disciplinovanja se ne smemo koristiti.

Odgovornost kao osnova discipline u Daltonskom planu

Daltonski plan oslanja se na uverenje da će deca biti spremna da uče ukoliko su materijali i aktivnosti učenja dovoljno interesantni za njih, te ukoliko ih prepoznaju kao vredne. Pravi zadatak vaspitanja je da oslobodi učenike da stvaraju svoje ideje i pomogne im da iskoriste sve svoje moći i potencijale za razrešenje problema. Tri postavke rada u Daltonskom planu su: sloboda izbora teme, nivoa, tempa, količine znanja svakog dana; ugovori o učenju koji podstiču nezavisnost i kreativnost u sticanju znanja; i na kraju, učitelj i vršnjaci uvek su dostupni za pružanje pomoći (Edwards, 2001).

U Daltonskom planu ključna je atmosfera poverenja u kojoj učitelji veruju da učenici mogu samostalno da upravljaju svojim ponašanjem ukoliko im damo slobodu da donose odluke, a učenici veruju da je glavni cilj njihovih učitelja da im pomognu u njihovom maksimalnom ostvarenju (Edwards, 2001). Učitelji imaju zadatak da omoguće samostalnost tako što pripremaju ugovorne zadatke koji su veoma važan element Daltonskog plana. Usklađuju ih sa prirodom nastavnog plana i programa, preciziraju reference koje će se smatrati korisnim, daju liste pitanja na koja treba odgovoriti, eseje koje treba napisati i sl. (Durkin, 2023). Nema striktno ograničenog vremena niti tempa rada, naglasak je na samostalnosti učenika, principu individualizacije i ličnom napretku i ostvarenju. U tako zamišljenom vaspitno-obrazovnom procesu važan element organizacije rada je samodisciplina, a podrška i poverenje od strane nastavnika su najznačajniji podsticaj njenom razvoju.

Dok je kreirala Daltonski plan, Helen Parkhurst je krenula od uverenja da se kroz slobodu koja se daje učenicima direktno razvija njihova odgovornost. Pokazala je da fleksibilnost u radu i atmosfera saradnje omogućuju razvoj dobrih navika i razvoj različitih intelektualnih veština koje između ostalog pomažu i prilagođavanju životnim situacijama. Daltonski plan polazi od ideje da je pravi društveni život mnogo više od običnog kontakta, odnosno da je satkan saradnjom i interakcijom. Zbog toga, prirodna školska atmosfera je ona koja proističe iz atmosfere stvorene u zajednici u kojoj se svi nalaze u međuzavisnosti. Učenici nisu vezani prostorom, odeljenjem, niti razredom, već njihovim interesovanjima i

potrebama kao i u realnom životu van škole (Petrović, 2016). U Daltonskom planu nema neograničene slobode, već samo slobode individualnog izbora i ličnih odluka. Kao što je prethodno spomenuto, sloboda je neodvojiva od odgovornosti. Svaki put kada postupamo na osnovu svog izbora, preuzimamo odgovornost za odabrani postupak. Učenik postaje svestan lične odgovornosti za svoja postignuća i ne prenosi je ni na vršnjake niti na nastavnika. Kao i u životu, učenik neće očekivati da su njegov trud i postignuća proizvod tuđeg rada i na taj način razvija ličnu disciplinu, ne samo u okviru škole, već i van nje. Po Daltonskom planu, cilj je da svaki učenik postane „gospodar samog sebe“ (Kyloušková & Jelinkova, 2010), te se neguje najviši oblik disciplinovanja, a to je samodisciplina.

Tokom svog direktnog rada u nastavi Helen Parkhurst je prepoznala da učenici povećavaju aktivnost, posvećenost, motivisanost i zadovoljstvo tokom rada, kao i da poboljšavaju rezultate učenja kada dobiju slobodu kretanja, slobodu planiranja svog vremena, slobodu da međusobno razgovaraju tihim glasom ili da se obrate učitelju kada im je pomoć potrebna (Van der Ploeg, 2012).

Važni elementi zasnivanja discipline u romantičarskim i progresivnim koncepcijama sa početka 20. veka

Predstavnici romantičarske i progresivne pedagoške koncepcije sa početka 20. veka, iako različitih stavova po pitanju suštine i cilja vaspitanja, usaglašeni su oko mnogih organizacionih i didaktičkih rešenja koja se odnose na postizanje školske discipline. Po njima je sloboda značajno sredstvo za postizanje samodiscipline, dok u nastavi treba težiti razvijanju odgovornosti i samostalnosti. Motivacija za učenje je značajan faktor ostvarivanja discipline bilo da proističe iz potrebe same prirode deteta, ili iz kognitivnog razumevanja značaja naučenog. Nastavnik ima značajnu ulogu, ali nikada dominantnu, a celokupan vaspitno-obrazovni proces je zasnovan na interakciji i saradnji. Disciplina je uvek integralni deo nastave i uvek dolazi „iznutra“. Na kraju, ni u jednoj od analiziranih koncepcija se ne odobrava kažnjavanje kao tehnika disciplinovanja.

Svest o ličnoj odgovornosti je veoma značajna za uspešnost nastavnog procesa i ostvarivanja kontinuiranog aktivnog angažovanja učenika. U navedenim pedagoškim koncepcijama razvijanje odgovornosti za sopstveno učenje i napredak je dobilo značajno mesto. Daltonski plan je celokupnu organizaciju nastave zasnivao upravo na učeničkoj odgovornosti. Učenik je svestan posledica svojih postupaka i potpisivanjem ugovora o učenju preuzima odgovornost. Sa druge strane, on ima slobodu da organizuje svoje vreme, posveti se sadržajima kojima želi, ali njegov izbor rezultira ishodima sa kojima je on spreman da se nosi. Priča o odgovornosti suština je slobodnog vaspitanja i u školi Samerhil. Svi imaju izbor da ne idu na časove, ali nedisciplinovani i neposvećen pristup nastavi ima negativne posledice samo za učenika. On postaje svestan prirodnih posledica koje slede usled

neodgovornog pristupa i teži da redovno i predano učestvuje u nastavi. Sa dodatnom vrstom odgovornosti učenici Samerhila susreću se tokom određenja pravila rada. Oni učestvuju u oblikovanju pravila kroz demokratsko odlučivanje i trude se da ta pravila olakšaju život i rad škole. Dakle, Samerhil nije škola bez pravila, već škola u kojoj deca odgovorno predlažu pravila ponašanja i ophođenja prema školi i vršnjacima (Kyloušková & Jelinkova, 2010; Milutinović, 2008). U Tolstojevom shvatanju da deca ne treba da se plaše nastavnika, nego svojih postupaka i da su potpuno sposobna da razumeju i prihvate potrebu postojanja reda (Malešević i Tadić, 2012) takođe stoji vera u odgovornost dece za sopstveni razvoj. Na kraju, Marija Montessori je takođe osmislila sistem rada u kome postoje pravila i kojim se razvija odgovornost kod dece kako prema prostoru u kome rade, prema drugoj deci, tako i prema njima samima. Iako ovi primeri pokazuju međusobno različite pristupe, svaki od njih na svoj način gradi osećaj odgovornosti.

Predstavljene koncepcije kao još jedan važan element discipline, osim odgovornosti, ističu i motivisanost. Tolstoj smatra da je jako važno da deca prepoznaju značaj koji disciplina za njih ima. Deca moraju biti motivisana da se sa poštovanjem ophode prema prostoru, nastavi, vršnjacima. Ukoliko su deca preopterećena time gde sede, da li sede dovoljno pravilno, da li su na vreme sa svojim vršnjacima uradili postavljene zadatke, ona počinju da osećaju frustraciju. Ako je učionica za dete prijatna prostorija u kojoj je slobodno da se kreće, da sedi na njemu udoban način, učestvuje u izradi ukrasa za učionicu, ono neće imati nikakvu potrebu da istoj naštetiti. U Montessori pedagogiji smatra se da su deca unutrašnje motivisana i da imaju veliku sposobnost koncentracije, te je na učiteljima da stvore prostor u kome će se te sposobnosti jačati. S toga dolazimo ponovo do zaključka o znatno smanjenom uticaju spoljašnjih u odnosu na unutrašnje motive bilo kakve aktivnosti. U Daltonskoj i Samerhil koncepciji motivacija je takođe povezana sa unutrašnjim motivima lične sreće, osećaja zadovoljstva i uspeha tokom učenja.

Ni u jednoj od predstavljenih škola nema apsolutne slobode, niti anarhije, već samo poverenja u dečije izbore i sposobnost deteta da prepozna ono šta je za njega prirodno značajno. U njima sloboda ne znači sloboda od pravila i ograničenja, već sloboda aktivnog delovanja, učestvovanja i istraživanja. Njen najznačajniji izraz je kroz samousmerene aktivnosti koje dovode do samodiscipline u radu. Isključivanjem prisile i omugaćavanjem izbora vaspitavaju se deca koja su sposobna da sama donose adekvatne izbore, rešavaju konflikte i aktivno učestvuju u životu zajednice (Jovanović i Vukić, 2020).

U Montessori školi deca su slobodna da biraju na čemu će i kada da rade, često sarađuju i ne dobijaju ocene. Ipak, tu jasno postoje ograničenja u pogledu ponašanja. Deca imaju slobodu sve dok svojim ponašanjem ne ugrožavaju tuđu slobodu i sopstvenu bezbednost (Lillard, 2005). Insistira se na razlici između slobode i anarhije u učionici.

Ukoliko je u nekoj učionici buka, ona ne mora uvek da bude izraz haosa i nediscipline, nekad je izraz kreativnog rada, trenutne potrebe učenika. Ukoliko učenik ne sedi pravo, podignutih ramena, i ne gleda direktno u tablu, to nije izraz njegovog nepoštovanja, možda se samo tako oseća komotnije, a komotnije je preduslov za kvalitetan rad.

Škole romantičarske orijentacije polaze od stava koji je inspirisan Rusoovim verovanjem da decu nekada moramo da pustimo da greše jer greške izazivaju prirodne posledice koje će deca mnogo bolje zapamtiti nego nečiju zabranu. Škole progresivne orijentacije zadržavaju pravo odraslih da postavljaju pravila, ali razumevanje i prihvatanje pravila smatraju presudnim za njihovo sprovođenje. U oba slučaja implementacija ovakvog shvatanja discipline ne zanemaruje ulogu nastavnika. Nastavnik u ovim školama, iako radi iz pozadine, obavlja mnogo kompleksan zadatak. Ne služi se zabranama, naredbama, kaznama, ali mora da pronađe delotvornija sredstva kojima će uticati na učenike. Nastavnik stalno posmatra svoje učenike, prati njihov napredak, njihove potrebe i interesovanja, prikupljene podatke analizira i učenicima omogućava uslove za slobodan, a disciplinovan razvoj. Mora biti strpljiv, razuman, dosledan i sam mora biti samodisciplinovan. On je svestan da deca uče po modelu, te i sam teži redu, disciplini i samokontroli. Nastavnik mora imati poverenje u svoje učenike i verovati u njihove sposobnosti da samostalno biraju. Ove stavove potvrdila su i neka savremena istraživanja pokazavši da su razlike u disciplinskim rezultatima jače povezane sa ponašanjem nastavnika i direktora u školama, nego sa karakteristikama učenika kao što su loše ponašanje, siromaštvo ili rasa (Welsh & Little, 2018). Dakle, rezultati istraživanja ukazuju da je neophodna promena u ponašanjima odraslih i promena u njihovim pogledima na prirodu deteta. Zbog toga, pre nego što postavimo zahtev za većom slobodom dece u učionici, moramo obrazovati upravitelje škola i nastavnike o značaju izmena trenutne organizacije discipline u školi.

Zaključak

Analizirane pedagoške koncepcije neguju human odnos prema detetu i njegovoj ličnosti i primeri su obrazovanja bez prisile. One promovišu razvijanje samodiscipline kod učenika iako im se metode dolaženja do nje razlikuju. One koje su zasnovane na romantičarskoj tradiciji proces vaspitanja i obrazovanja okreću prema unutrašnjim potrebama deteta i slobodu vide kao sredstvo postizanja unutrašnjih ciljeva koji će se manifestovati kao spoljašnja disciplina. Koncepcije proistekle iz progresivne misli teže iskustvu koje ima psiho-socijalni kontekst i vodi samostalnosti, odgovornosti i saradnji, koje se opet manifestuju u nastavi kao disciplina. U svim analiziranim koncepcijama disciplina se ne postiže kroz pritisak i nelagodnost u nastavi, već kroz aktivno učestvovanje u procesu učenja. Učenici imaju manju ili veću fleksibilnost po pitanju odabira i rasporeda sadržaja, ali svakako imaju slobodu izražavanja svojih potreba. Njima se ne upravlja, već se podržava

njihov razvoj. Upravo zbog toga, disciplina je i u romantičarskim, i u progresivnim koncepcijama postignuta kroz slobodno angažovanje dece.

Osim aktivnog angažovanja, drugi, veoma važan oslonac discipline u alternativnim školama je stimulativno okruženje za učenike u kome su se razvijali pozitivan odnos prema učenju, motivacija, odgovornost i samodisciplina. Samerhil čuva duh poverenja u decu i podstiče njihovu potrebu da očuvaju prostor u kome uče i školu u kojoj borave i da poštuju one koji ih podučavaju. U Jasnoj Poljani disciplina je indirektno postizana kroz povezivanje sa prirodom i negovanjem slobodnog umetničkog izraza i kreativnog mišljenja. U Montessori i Daltonskim školama negovala se vera u sposobnost deteta da preuzima odgovornost za svoj napredak i pružali su mu se svi potrebni uslovi za to uključujući prostor, materijale za rad i podršku nastavnika, kako bi ono to ostvarilo.

Na kraju, škole u Samerhilu i Jasnoj Poljani teže konceptu ukidanja spolja definisanih pravila, te očekuju da samodisciplina i određivanje pravila poteknu od same dece, dok Montessori i Daltonske škole podržavaju organizaciju škole i postavljanje pravila od strane uprave škole smatrajući da će to postaviti osnovu za razvoj samodiscipline. Veštačkim uspostavljanjem kontrole u učionicama izaziva se otpor i bunt, a negovanjem slobodne volje od malena se može razvijati samokontrola i samodisciplina.

Savremena škola teži podsticanju samokontrole i samodiscipline zasnivajući svoje delovanje na uverenju da samo takva disciplina može imati trajne pozitivne posledice i za dete i za njegovo okruženje. Detetu se ne uskraćuje izbor, ali se nastoji da se razvije svest o tome da njegovi izbori utiču i na druge i da je potrebno da samo upravlja svojim ponašanjem. Prihvatanju ovih ideja prethodi ljubav i poverenje u decu i razvoj okruženja socijalne, emocionalne, demokratske afirmacije. Pedagoške koncepcije analizirane u ovom radu ponudile su inovativne modele organizacije nastave i shvatanje discipline koje je teorijski blisko savremenom obrazovanju. One su zbog toga i dalje aktuelne i obraćamo im se pri traganju za mogućnostima njihove praktične primene u savremenom kontekstu.

Literatura

- Cvjetićanin, M. (1980). Bit ćeš na strani djeteta, Osvrt na knjigu Slobodna deca Samerhila Aleksandra S. Neilla. *Revija za sociologiju*, 10(1–2), 69–71.
- Deskar, M. (2021). *Granica između slobode i discipline u Montessori pedagogiji* [Neobjavljena doktorska disertacija], Univerzitet u Zagrebu.
- Durkin, M. (1926). The teaching of English in England under the Dalton Plan. *The English Journal*, 15(4), 256–266.
- Edwards, J. (2001). *Women in American Education: The Female Force & Educational Reform*. Greenwood Press.

- Jovanović, B. (2018). *Vaspitni rad u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jovanović, M. i Vukić, T. (2020). Ocenjivanje učenika u alternativnim školama. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 51–60.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449–496.
- Kosi, D. (2020). Škola Summerhill. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3(4), 258–265.
- Križaj Grušovnik, J. (2022). Montessori u nastavi. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 207–212.
- Kyloušková, P. H., & Jelínková, B. J. (2010). *Les principes du plan Dalton dans l'enseignement du FLE*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kompirović, T., Dančetočić, N. i Radojević, T. (2018). Sociodemografske karakteristike školske nediscipline. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini*, 48 (4), 185–206. DOI:10.5937/ZRFFP48-18658
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lillard, P.P. & Jessen, L.L. (2020). *Montesori od početka. Dete kod kuće, od rođenja do treće godine*. Beograd: Propolis books.
- Malešević, N. i Tadić, A. (2012). Školska disciplina i sloboda učenika u koncepciji slobodnog vaspitanja Lava Nikolajeviča Tolstoja. *Inovacije u nastavi*, 25 (1), 57–67.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: TIPEX.
- McCluskey, G. (2014). 'Youth is present only when its presence is a problem': Voices of young people on discipline in school. *Children & Society*, 28(2), 93–103.
- Milovanović, I., Pekić, J., i Kodžopeljić, J. (2016). Osobine ličnosti, načini kažnjavanja i školska nedisciplina. *Primenjena psihologija*, 9(2), 219–235.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in 'the children's houses' with additions and revisions by the author* (AE George, Trans.). Cambridge, MA: Robert Bentley.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill - A Radical Approach to Child Rearing*. Hart Publishing Co.
- Petrović, J. (2016). *Intelektualno i emocionalno vaspitanje u reformnoj pedagogiji sa početka 20. veka – aktuelnost izvornih shvatanja* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Novom Sadu.
- Petrović, J. i Đorđević, M. (2020). Postpedagogija: razvoj koncepta i najznačajnije postavke. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 35–49.
- Petrović, M. (2011). Ideas on free school and education in works by Lev Nikolaevich Tolstoy. *Nastava i vaspitanje*, 60(1), 170–178.

- Radovanović, I. & Tadić, A. (2012): The concepts of classroom discipline and student freedom in individual pedagogy, *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, 27 (5), 80–93.
- Trnavac, N. (1996). *Fragmenti o disciplini učenika*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ugurlu, C. T., Beycioglu, K., Kondakci, Y., Sincar, M., Yildirim, M. C., Ozer, N., & Oncel, A. (2015). The views of teachers towards perception of discipline in schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 120–125.
- Van der Ploeg, P. A. (2012). *Dalton plan: Origins and theory of Dalton education* (Vol. 8). Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Welsh, R. O., & Little, S. (2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches. *Review of Educational Research*, 88(5), 752–794.
- Yegorov, S. F. (1994). Leo Tolstoy. *Education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education*, 24(3/4), 647–660.

Primljeno: 14. 09. 2024.

Primljena korekcija: 16.05. 2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 10. 06. 2025.

Approaches to School Discipline in Educational Concepts from the Early 20th Century

Jelena Petrović  i Katarina Anisijević 

Faculty of Philosophy, University of Niš

ABSTRACT

Contemporary education faces the critical challenge of establishing disciplinary frameworks that uphold children's freedom while fostering democratic communication, individualization, flexibility, and the effective realization of educational objectives. This paper examines approaches to school discipline within pedagogical theories emerging in the early 20th century—a formative period that laid the groundwork for modern conceptions of discipline. The primary aim is to explore how proponents of early 20th-century pedagogical movements –particularly those aligned with romantic and progressive philosophies – conceptualized school discipline. They found ways to integrate discipline into the teaching process, rather than viewing it as an external tool to ensure its implementation. They grounded their approaches in the development of responsibility, intrinsic motivation, autonomy of choice, and self-discipline. The paper focuses on four influential models: Leo Tolstoy's concept of free education and the Summerhill School, which emphasize the cultivation of freedom; and the Montessori Method and Dalton Plan, which are rooted in the principle of autonomy in education. Among these approaches, self-discipline stands out as the most desirable form of discipline and the most prevalent outcome in alternative schools guided by the philosophies analyzed in this study.

Keywords: school discipline, free education, Summerhill, Montessori Method, Dalton Plan

UDK: 37.015.1.-055.1/3:[373.52/.54
316.64:37.015.1:[373.52..54
DOI: <https://doi.org/10.19090/zop.2025.34.37-50>
Originalni naučni rad

Školska klima iz perspektive srednjoškolaca: ispitivanje razlike prema polu učenika i tipu srednje škole

Dejan Đorđić^{1a} , Stefan Ninković^b  i Olivera Knežević Florić^b 

^a Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

^b Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

APSTRAKT

Ideja da svaka škola ima svoj etos nije nova, a istraživanja dosledno pokazuju da su aspekti školske klime povezani sa različitim ishodima kod učenika i nastavnika. Cilj ovog rada je bio da se ispituju razlike u percepciji školske klime u zavisnosti od pola i tipa srednje škole koju učenici pohađaju. Uzorak je činilo 1524 učenika srednjih škola, a podaci su prikupljeni Delaver skalom školske klime. Rezultati su pokazali da devojčice imaju pozitivniju percepciju svih dimenzija školske klime, osim prisustva vršnjačkog nasilja o kojem dečaci izveštavaju da se češće dešava u školi. U odnosu na tip škole, učenici koji pohađaju srednje stručne škole bolje procenjuju većinu aspekata školske klime, osim dimenzija odnos učenik–učenik i sigurnost, na kojima su više skorove imali učenici iz gimnazija. Dobijeni su efekti interakcije pola i tipa škole na opažanje pojedinih dimenzija školske klime. Rezultati istraživanja su donekle konzistentni sa ranijim nalazima, ali je potrebno detaljnije ispitivanje određenih medijatorskih ili moderatorskih efekata.

Cljučne reči: školska klima, pol učenika, tip škole, veličina efekta.

Uvod

Unapređenje efektivnosti škole i celokupnog obrazovnog sistema zavisi od mnogih faktora, a neki od njih su obuhvaćeni konceptom školske klime. Školska klima je jedan od

¹ E-mail: dejan.djordjic@uns.ac.rs

kontekstualnih faktora koji se ispituje u međunarodnom TIMSS (engl. Trends in International Mathematics and Science Study) istraživanju, odnosno školska klima jedan je od faktora kojim se nastoji objasniti učeničko postignuće u oblasti matematike i prirodnih nauka (Vujačić et al., 2020). Školska klima povezana je sa najrazličitijim aspektima učeničkog života i ponašanja (videti, na primer, Đorđić & Damjanović, 2016; Gottfredson, 2005; LeBlanc et al., 2008; Wilson, 2004; Zullig et al., 2010), ali ima uticaja i na nastavnike (videti Bentil, 2021; Harrison et al., 2025; Manla, 2021) i celokupno funkcionisanje škole.

Unapređivanje rada škole podrazumeva poznavanje činioca od kojih zavise učeničke percepcije karakteristika školskog okruženja. Ipak, do sada su istraživači više pažnje posvetili efektima nego determinantama školske klime. Uz uvažavanje činjenice da školsko okruženje utiče na sve njegove aktere, ovaj rad je usredsređen na razumevanje odnosa između sociodemografskih karakteristika i učeničkih percepcija školske klime.

Školska klima

Značaj školske klime prepoznat je pre više od 100 godina kada je Peri 1908. godine napisao knjigu *Menadžment gradske škole* (Perry, 1908). Iako u svojoj knjizi Peri nije eksplicitno upotrebio termin školska klima, on je istakao da škola učenicima treba da pruži „nešto više od pukog boravišta“ (Perry, 1908, str. 303) i opisao je faktore koji bi se sa sadašnjeg stanovišta mogli okarakterisati kao delovi školske klime. Ozbiljnija proučavanja školske klime zaživela su polovinom 20. veka i realizuju se intenzivno i danas.

Iako istraživači nisu došli do jednoznačnog određenja školske klime, jedna od najslikovitijih definicija pojma ističe da je reč o „srcu i duši škole“ (Freiberg & Stein, 2005, str. 11). Nacionalni centar za školsku klimu u Sjedinjenim Američkim Državama (National School Climate Center; NSCC) definiše školsku klimu kao „kvalitet i karakter školskog života“ (NSCC, 2025). Školska klima predstavlja način na koji učenici, nastavnici, roditelji i nenastavno osoblje doživljavaju život u školi i ogleda se u normama, ciljevima, vrednostima, međuljudskim odnosima, kvalitetu podučavanja i učenja, kao i u organizaciji škole (Cohen et al., 2009). Zato, školska klima se može odrediti kao ukupnost percepcija svih aktera školskog života o različitim aspektima funkcionisanja škole (Bear et al., 2005).

Školska klima i školska kultura su dva povezana, ali različita pojma. Krajem prošlog veka ova dva fenomena su istraživana zajedno i nije se pravila tačna distinkcija između školske klime i školske kulture (Van Houtte, 2005). U savremenoj literaturi se ističe da se školska kultura odnosi na tradicije, običaje, moralna načela, rituale (Maslowski, 2006; Peterson & Deal, 2009), vrednosti, uverenja, stavove i načine ponašanja koji prožimaju sve interakcije u školi (Barth, 2002). Školska kultura označava ono šta ljudi misle i veruju, a

školska klima se odnosi na to kako članovi škole vide različite aspekte školskog života (Van Houtte, 2005).

Dimenzije školske klime se u različitim konceptualizacijama posmatraju na različite načine. Zanimljiva je kategorizacija koju daje Nacionalni centar za školsku klimu (NSCC). U ovoj interpretaciji školske klime postoji 14 dimenzija koje su grupisane u 6 opštijih domena. Pregled domena i dimenzija dat je u tabeli 1.

Tabela 1

Pregled dimenzija školske klime (preuzeto i prilagođeno iz NSCC, 2025)

Domen	Dimenzija
Sigurnost	Pravila i norme
	Osećaj fizičke sigurnosti
	Osećaj socioemocionalne sigurnosti
Učenje i podučavanje	Podrška učenju
	Socijalno i građansko učenje
	Poštovanje različitosti
Interpersonalni odnosi	Podrška odraslih
	Podrška vršnjaka
	Povezanost sa školom i angažovanje
Okruženje	Fizičko okruženje
	Socijalna inkluzija
Socijalni mediji	Socijalni mediji
	Liderstvo
Dimenzija koja se odnosi samo na osoblje škole	Profesionalni odnosi

Uprkos raznolikosti u opisivanju strukture konstrukta, neke dimenzije se pojavljuju u većini shvatanja školske klime. U većini navedenih klasifikacija javlja se dimenzija sigurnosti. Ona se odnosi na percipirani osećaj fizičke i psihičke bezbednosti u školi, na pravila i norme kojima se ta sigurnost štiti i ne toleriše nasilje u školi. Druga dimenzija koja se često izdvaja jeste akademska dimenzija školske klime i ona obuhvata kvalitet nastave, udžbenika, nastavničku podršku učenju, očekivanja od učenika i slično. Takođe, dimenzija interpersonalnih odnosa (socijalna dimenzija) prisutna je u klasifikacijama i ona se odnosi na kvalitet interakcija nastavnika međusobno, nastavnika sa učenicima, percepciju školskog liderstva, zajedničko donošenje odluka, poštovanje različitosti i slično. Poslednja ali ne i manje bitna dimenzija koja se pojavljuje jeste fizička dimenzija, odnosno fizičke karakteristike škole i njenog okruženja kao što su izgled zgrade, dvorišta i opremljenost učionica (Bear et al., 2011; Đorđić & Damjanović, 2016; Đurić & Popović-Čitić, 2011).

Istraživanja školske klime su se tokom vremena menjala u metodološkom smislu. Prvi empirijski radovi su školsku klimu tretirali kao podtip organizacione klime, da bi kasnije došlo do naglašavanja posebnosti škole u odnosu na radne organizacije (Đorđić & Damjanović, 2016). Pored toga, ranija istraživanja su primat davala samo nastavničkim

procenama školske klime, a danas se ukazuje na značaj iskustava svih koji su uključeni u školski život – učenika, nastavnika, roditelja i nenastavnog osoblja (Koth et al., 2008). Istraživanja prepoznaju značaj školske klime kako za različite aspekte života i rada učenika, tako i nastavnika, roditelja i nenastavnog osoblja.

Ciljevi istraživanja

S obzirom na povezanost školskih iskustava sa ponašanjem i postignućem učenika (Wang & Degol, 2016), važno je razumeti determinante opažanja različitih aspekata školske klime. Posebno je važno ispitati to kako adolescenti doživljavaju školu koju pohađaju, budući da srednjoškolsko obrazovanje u Srbiji nije zakonski propisano, što dovodi do osipanja učenika (Simić & Vukelić, 2023). Naša namera bila je da ispitamo odnos između doživljaja školske klime i sociodemografskih karakteristika učenika – pola i tipa srednje škole. Dok su polne razlike u percepciji školske klime ispitivane u prethodnim istraživanjima, nije posvećeno dovoljno pažnje ulozi tipa srednje škole. Osim toga, cilj istraživanja bio je da ispitamo da li efekat pola na opažanje dimenzija školske klime zavisi od tipa srednje škole.

Metod

Uzorak i procedura

U istraživanju je učestvovalo 1524 učenika srednjih škola, prosečnog uzrasta 17.26 godina (minimum = 16, maksimum = 20 godina). Od ukupnog broja ispitanika, bilo je 764 ispitanika muškog pola i 760 ispitanika ženskog pola. Više ispitanika je navelo da živi u gradu ($n = 927$; 60.83%), dok je njih 597 (39.17%) saopštilo da živi na selu. Iz srednjih stručnih škola bilo je 1204 učenika, dok je iz gimnazije bilo 320 učenika. Uzorak su činili učenici iz sedam stručnih škola i tri gimnazije sa teritorije Vojvodine.

Odgovori učesnika u istraživanju prikupljeni su u klasičnom papir-olovka formatu. Uzorak je prigodnog tipa s obzirom da su se podaci prikupljali od učenika iz škola sa kojima istraživači imaju saradnju. Za sprovođenje istraživanja dobijena je dozvola direktora ili stručnog saradnika škole, a ispitanici su informisani o svrsi istraživanja, anonimnosti i načinu korišćenja podataka.

Instrumenti

Školska klima procenjivana je Delaver skalom školske klime – verzija za učenike (Delaware School Climate Survey – Student Version, Bear et al., 2014). Učenička verzija skale školske klime sastoji se od pet zasebnih celina za procenu školske klime, prisustva siledžijstva, socioemocionalnog učenja, učeničkog angažovanja i tehnika učenja i

podučavanja. U ovom istraživanju korišćen je prvi deo za procenu školske klime koji se originalno sastoji od 34 stavke koje ispitanici procenjuju na četvorostepenoj skali (od 1= ne slažem se u potpunosti, do 4 = slažem se u potpunosti). Validacija ovog instrumenta u Srbiji (Đorđić et al., 2022) pokazala je da najbolje rešenje sedmofaktorski model prvog reda sa 31 stavkom. Sedam izdvojenih faktora su: odnos nastavnik–učenik (pet stavki, primer: Nastavnicima je stalo do učenika), odnos učenik–učenik (pet stavki, primer: Učenici brinu jedni o drugima), angažovanje učenika (šest stavki, primer: Većina učenika trudi se da ima dobre ocene), jasna očekivanja (četiri stavke, primer: Učenici znaju koja su školska pravila), fer pravila (četiri stavke, primer: Školska pravila su fer), sigurnost (tri stavke, primer: Učenici se osećaju sigurno) i vršnjačko nasilje (četiri stavke, primer: Učenici prete i zlostavljaju jedni druge). Veći skor na svakoj od supskala ukazuje na pozitivniju školsku klimu, osim u slučaju supskale vršnjačko nasilje.

Obrada podataka

Najpre smo izračunali opisne pokazatelje dimenzija školske klime. Da bismo odgovorili na postavljena istraživačka pitanja, korišćenjem t-testa nezavisnih uzoraka ispitili smo razlike u percepcijama školske klime s obzirom na pol učenika i tip škole. U skladu sa preporukama u savremenoj metodološkoj literaturi (Delacre et al., 2017) koristili smo Velšov t-test koji je tačniji kada nisu ujednačene veličina i varijansa grupa koje se porede. Osim testiranja statističke značajnosti, izračunali smo veličine efekta i tumačili ih u skladu sa smernicama datim u literaturi (Ben-Shachar et al., 2020). Konačno, ispitili su postojanje interakcije između pola učenika i tipa škole.

Analize su sprovedene u R programskom okruženju (verzija 4.2.2; R Core Team, 2022) korišćenjem paketa² tidyverse (verzija 2.0.0; Wickham et al., 2019) za opšte rukovanje podacima, rempsyc (verzija 0.1.9; Thériault, 2023) za primenu t-testa nezavisnih uzoraka, effectsize (verzija 1.0.0; Ben-Shachar et al., 2020) za izračunavanje veličine efekata, jtools (Long, 2024a) za ispitivanje interakcije, interactions (Long, 2024b) za vizuelno prikazivanje interaktivnih efekata i report (verzija 0.5.9; Makowski et al., 2023) za formatiranje rezultata statističkih analiza.

Rezultati istraživanja

U tabeli 2 prikazani su opisni pokazatelji za ispitivane dimenzije školske klime. Kao što se može videti, najvišu prosečnu ocenu imala je komponenta klime koja se odnosi na jasna očekivanja u školi ($M = 3.00$), dok je, s druge strane, najniže ocenjeno prisustvo vršnjačkog nasilja u školskom okruženju ($M = 2.06$).

² Navedeni su originalni nazivi statističkih paketa.

Tabela 2*Opisni pokazatelji dimenzija školske klime*

Dimenzija školske klime	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Skjunis	Kurtozis
Odnos učenik–nastavnik	1524	2.74	0.61	1	4	-0.43	-0.03
Odnos učenik–učenik	1524	2.74	0.57	1	4	-0.38	0.27
Angažovanje učenika	1524	2.25	0.50	1	4	0.03	0.09
Jasna očekivanja	1524	3.00	0.59	1	4	-0.55	0.51
Fer pravila	1524	2.63	0.64	1	4	-0.36	-0.11
Sigurnost	1524	2.86	0.68	1	4	-0.52	0.05
Vršnjačko nasilje	1524	2.06	0.65	1	4	0.27	-0.34

Centralni deo ove sekcije posvećen je ispitivanju razlika u opažanju dimenzija školske klime s obzirom na sociodemografske karakteristike učenika. Najpre smo testirali razlike u percepciji između dečaka i devojčica (tabela 3).

Tabela 3*Razlike u percepciji dimenzija školske klime u odnosu na pol učenika*

Dimenzija školske klime	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	95% CI
Odnos učenik–nastavnik	-2.91	1,520.58	.004	-0.15	[-0.25, -0.05]
Odnos učenik–učenik	-0.64	1,517.29	.523	-0.03	[-0.13, 0.07]
Angažovanje učenika	-3.10	1,520.64	.002	-0.16	[-0.26, -0.06]
Jasna očekivanja	-5.59	1,518.82	< .001	-0.29	[-0.39, -0.19]
Fer pravila	-5.66	1,514.20	< .001	-0.29	[-0.39, -0.19]
Sigurnost	-3.84	1,512.69	< .001	-0.20	[-0.30, -0.10]
Vršnjačko nasilje	2.43	1,521.20	.015	0.12	[0.02, 0.23]

Napomena: Korišćen je Velšov t-test. Negativne *t*-vrednosti pokazuju razliku u korist učenika.

U tabeli 3 može se videti da su ustanovljene polne razlike u percepciji skoro svih dimenzija školske klime. Tačnije rečeno, učenice su videle aspekte školske klime kao izraženije u poređenju sa dečacima. S druge strane, vršnjačko nasilje su dečaci procenili kao učestalije u školi. Ipak, treba imati u vidu da su dobijene veličine efekata bile male (tabela 5). Važno je napomenuti da su dečaci i devojčice slično procenili dimenziju školske klime koja se odnosi na međusobne odnose među učenicima.

Tabela 4*Razlike u percepciji dimenzija školske klime u odnosu na tip škole*

Dimenzija školske klime	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	95% CI
Odnos učenik–nastavnik	2.13	526.20	.033	0.13	[0.01, 0.25]
Odnos učenik–učenik	-3.47	528.25	.001	-0.21	[-0.33, -0.09]
Angažovanje učenika	3.68	523.09	< .001	0.22	[0.10, 0.35]
Jasna očekivanja	4.35	509.18	< .001	0.27	[0.15, 0.39]
Fer pravila	7.11	500.55	< .001	0.45	[0.32, 0.57]
Sigurnost	-4.45	539.79	< .001	-0.27	[-0.39, -0.14]
Vršnjačko nasilje	4.88	501.79	< .001	0.31	[0.18, 0.43]

Napomena: Korišćen je Velšov t-test. Pozitivne *t*-vrednosti pokazuju razliku u korist učenika srednjih stručnih škola.

U tabeli 4 može se videti da su ustanovljene razlike u percepciji svih dimenzija školske klime u odnosu na tip škole. Učenici srednjih stručnih škola i gimnazija na različite načine opažaju karakteristike školske klime, pri čemu više skorove uglavnom postižu učenici iz srednjih stručnih škola. S druge strane, učenici iz gimnazija su imali više skorove na dimenzijama kao što su odnos učenik–učenik i sigurnost u školi. Dobijene veličine efekata su bile male, dok je umerena veličina efekta dobijena samo u slučaju opažanja pravednosti pravila ponašanja u školi (tabela 5).

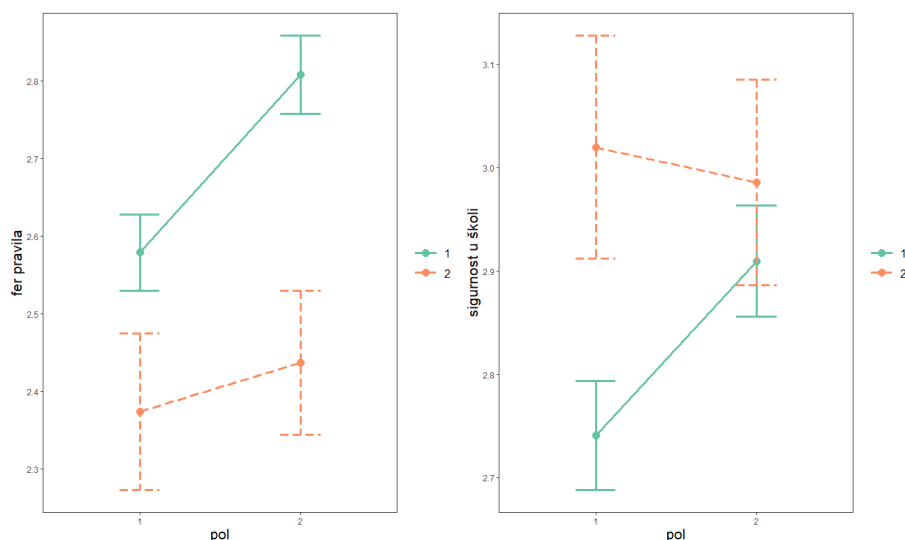
Tabela 5

Opisni prikaz veličina efekata pola učenika i tipa škole na dimenzije školske klime

Dimenzija školske klime	Pol učenika	Tip škole
Odnos učenik – nastavnik	Veoma mali efekat	Veoma mali efekat
Odnos učenik – učenik	Veoma mali efekat	Mali efekat
Angažovanje učenika	Veoma mali efekat	Mali efekat
Jasna očekivanja	Mali efekat	Mali efekat
Fer pravila	Mali efekat	Umeren efekat
Sigurnost	Veoma mali efekat	Mali efekat
Vršnjačko nasilje	Veoma mali efekat	Mali efekat

Napomena: Tumačenje veličina efekata zasnovano je na smernica koje su date u savremenoj literaturi (Gignac & Szodorai, 2016).

U slučaju dve dimenzije školske klime dobijeno je da efekat pola učenika zavisi od tipa srednje škole (slika 1). Konkretnije rečeno, evidentiran je drugačiji odnos između pola učenika i opažanja fer pravila u srednjim stručnim školama i gimnazijama, pri čemu je efekat interakcije bio: $b = -0.17$, $SE = 0.08$, $p = 0.03$. Efekta interakcije između pola učenika i tipa srednje škole na opažanje sigurnosti u školi bio je: $b = -0.20$, $SE = 0.08$, $p = 0.02$.



Slika 1. Interaktivni efekat pola i tipa škole na opažanje fer pravila i sigurnosti u školi (zelena linija: srednje stručne škole; narandžasta linija: gimnazije; 1: muški pol; 2: ženski pol)

Na slici 1 se može videti da je efekat pola na opažanje fer pravila jači u srednjim stručnim školama nego u gimnazijama. Ovo znači da je u srednjim stručnim školama veća razlika između dečaka i devojčica u opažanju fer pravila ponašanja. Kada je reč o sigurnosti u školi, učenici iz gimnazija (narandžasta linija) generalno su percipirali viši nivo ove dimenzije školske klime. Osim toga, u srednjim stručnim školama devojčice su bolje ocenile sigurnost, dok je u gimnazijama razlika u procenama bila u korist dečaka.

Diskusija

Školska klima nalazi se u fokusu obrazovnih politika zemalja širom sveta koje nastoje da unaprede obrazovna postignuća učenika (Wang & Degol, 2016). U ovom radu smo ispitivali odnos između sociodemografskih karakteristika učenika i opažanja dimenzija školske klime. Generalno posmatrano, dobijeni rezultati su pokazali da pol učenika i tip srednje škole imaju značajne efekte na učeničko doživljavanje socio-emocionalne klime. Međutim, naši nalazi ukazuju da praktični efekti ove dve varijable nisu veliki.

Devojčice bolje opažaju skoro sve dimenzije školske klime, a izuzetak je prisustvo vršnjačkog nasilja. Ovi nalazi su u skladu sa ranijim istraživanjima sprovedenim u drugim sredinama koja jasno pokazuju da pol utiče na obrazovna iskustva učenika. Koth i saradnici (2008) saopštili su da devojčice pozitivnije percipiraju školsku klimu nego dečaci, čak i nakon što se kontrolišu faktori na nivou škole (na primer, veličina škole) i faktori na nivou samog odeljenja (na primer, broj učenika koji imaju problematična ponašanja). Takođe, jedna studija realizovana u Sjedinjenim Američkim Državama (Fan et al., 2011) pokazala je da dečaci, u poređenju sa devojčicama, pravila ponašanja u školi vide kao manje pravična, a odnose sa nastavnicima kao manje podsticajne. Međutim, neka druga istraživanja nisu pronašla polne razlike u percepciji školske klime (npr. Acar & Soyer, 2024; Hirata et al., 2024), što ukazuje na to da između pola i percepcije školske klime postoje neke medijatorske varijable koje bi bliže objasnile njihov odnos.

Naše istraživanje je pokazalo da učenici u srednjima stručnim školama bolje opažaju svoje odnose sa nastavnicima, sopstveno angažovanje, akademska očekivanja i pravila ponašanja. S druge strane, gimnazijalci su imali bolje percepcije međusobnih odnosa sa vršnjacima i bezbednosti školskog okruženja. Nažalost, nismo pronašli ranija istraživanja koja su se sveobuhvatno bavila razlikama u opažanju školske klime u odnosu na tip škole. Jedna studija (Van Houtte & Van Maele, 2012) pokazala je da učenici iz stručnih škola u Belgiji imaju slabiji osećaj pripadnosti školi u poređenju sa vršnjacima iz škola opšteg akademskog usmerenja. Međutim, treba istaći da je teško porediti empirijske nalaze dobijene u različitim zemljama koje imaju svoje posebnosti. Može se pretpostaviti da se različiti kurikularni fokusi gimnazija i srednjih stručnih škola reflektuju na učeničko

opažanje školske klime. Na primer, rigidna fokusiranost nastavnika u gimnazijama na nastavne sadržaje može imati negativne posledice na učeničko prosuđivanje školske klime. Gimnazije su najčešće orijentisane ka pripremi za visoko obrazovanje i zbog toga akcentuju akademsko postignuće i izučavanje različitih predmeta, što može doprineti opažanju nekih aspekata školske klime kao niže izraženih u odnosu na srednje stručne škole. Nastavnici u srednjim stručnim školama mogu pokazati veći nivo individualizacije nastavnog procesa zbog orijentisanosti stručnog obrazovanja na osposobljavanje za buduća zanimanja kroz praksu.

Treba istaći da smo dobili da efekat pola na pojedine dimenzije školske klime varira u zavisnosti od tipa srednje škole. Kada je reč o opažanju pravičnosti pravila ponašanja, u oba tipa škole devojčice su imale bolju percepciju ove dimenzije, ali je ta razlika izraženija u srednjim stručnim školama. Dodatno, dobijeni rezultati pokazali su da tip škole menja prirodu odnosa između pola i opažanja sigurnosti u školi. Dok u srednjim stručnim školama devojčice svoje školsko okruženje vide kao bezbednije, u gimnazijama dečaci imaju pozitivnije percepcije. Nije evidentiran značajan efekat interakcije pola i tipa škole na preostale komponente školske klime.

Ograničenja i buduća istraživanja

Ovo istraživanje ima nekoliko ograničenja koja treba konstatovati. Prvo, uzorak učenika bio je starosno homogen, te nije bilo moguće ispitivati efekte uzrasta na percepciju školske klime. Bilo bi dobro da se buduća istraživanja pozabave pitanjem u kojoj meri opažanje školske klime varira u zavisnosti od starosti učenika. Drugo, nismo se bavili percepcijama školske klime od strane nastavnika i roditelja. Inače su retka istraživanja školske klime u kojima se kombinuju informacije iz različitih izvora (Wang & Degol, 2016). Poželjno je ispitati u kojoj meri su perspektive različitih aktera podudarne i čije percepcije školske klime su najvažnije za obrazovna postignuća učenika.

Zaključna razmatranja

Sprovedeno istraživanje ukazuje da dečaci i devojčice, kao i učenici iz srednjih stručnih škola i gimnazija, različito percipiraju dimenzije školske klime. Devojčice postižu statistički značajno više skorove na skoro svim dimenzijama školske klime, a učenici iz gimnazija opažaju bolje sigurnost u školi i odnos sa drugim učenicima u poređenju sa vršnjacima iz srednjih stručnih škola. Naši nalazi imaju implikacije za planiranje praktičnih aktivnosti u cilju unapređenja školske klime. Prvo, prioritet treba da ima poboljšanje doživljaja školske klime od strane srednjoškolaca muškog pola. Drugo, izgleda da srednje stručne škole i gimnazije nisu u jednakoj meri spremne da odgovore na različite potrebe učenika, što utiče na percepcije o školskoj klimi. Prema tome, preporuka je da rad na

unapređenju školske klime bude diferenciran u zavisnosti od tipa srednje škole. Postoje različiti modeli unapređenja školske klime koji mogu biti prilagođeni školskom kontekstu Srbije i inkorporirani u obrazovne politike i reforme. Buduća istraživanja trebala bi da se usmere na medijatorske i moderatorske varijable koje stoje između pola i percipirane školske klime, kao što su angažovanje učenika u školi, pripadnost školi, rodni stereotipi i očekivanja, socijalna podrška ili porodični kontekst.

Reference

- Acar, K., & Soyer, A. (2024). Examining Students School Climate and Academic Motivation Levels with Various Demographic Variables. *International Journal of Sport Culture and Science*, OnlineFirst. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS.2024.725>
- Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11.
- Bear, G., Cavalier, A., & Maureen, M. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Allyn & Bacon.
- Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipandya, E., Hearn, S., & Boyer, D. (2014). *Technical Manual for Delaware School Survey: Scales of School Climate, Bullying Victimization, Student Engagement, and Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques*. Center for Disabilities at University of Delaware and Delaware Department of Education.
- Ben-Shachar, M., Lüdtke, D., & Makowski, D. (2020). effectsizr: Estimation of Effect Size Indices and Standardized Parameters. *Journal of Open Source Software*, 5(56), 2815. <https://doi.org/10.21105/joss.02815>
- Bentil, J. (2021). School climate and teacher job performance: evidence from Shama district of Ghana. *European Journal of Education Studies*, 8(11). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i11.3968>
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why Psychologists Should by Default Use Welch's t-test Instead of Student's t-test. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 92–101. <https://doi.org/10.5334/irsp.82>
- Dorđić, D., & Damjanović, R. (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnosti merenja. *TEME*, 40(1), 301–317.
- Dorđić, D., Florić, O. K., & Ninković, S. (2022). Evaluation of the Metric Properties of the Delaware School Climate Survey – Student: A Study in a Sample of Serbian High

- School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 649–662.
<https://doi.org/10.1177/07342829221081644>
- Đurić, S., & Popović-Čitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna Misao*, 18(4), 114–129.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632–647. <https://doi.org/10.1002/pits.20579>
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). Falmer Press.
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gottfredson, G. D. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Harrison, M. G., Wang, Y., Cheng, A. S., Yi Tam, C. K., Pan, Y.-L., & King, R. B. (2025). School climate and teacher wellbeing: The role of basic psychological need satisfaction in student- and school-related domains. *Teaching and Teacher Education*, OnlineFirst. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104819>
- Hirata, I., Nishimura, T., Osuka, Y., Wakuta, M., Tsukui, N., Tsuchiya, K. J., & Senju, A. (2024). Multifaceted perception of school climate: Association between students' and teachers' perceptions and other teacher factors. *Frontiers in Education*, OnlineFirst.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1411503>
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2008). High School Social Climate and Antisocial Behavior: A 10 Year Longitudinal and Multilevel Study. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 395–419. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00565.x>
- Long, J. A. (2024a). jtools: Analysis and Presentation of Social Scientific Data. *Journal of Open Source Software*, 9(101), 6610. <https://doi.org/10.21105/joss.06610>
- Long, J. A. (2024b). *interactions: Comprehensive, User-Friendly Toolkit for Probing Interactions* (Version 1.2.0) [Computer software]. <https://cran.r-project.org/web/packages/interactions/index.html>

- Makowski, D., Lüdtke, D., Patil, I., Thériault, R., Ben-Shachar, M. S., Wiernik, B. M., & Siegel, R. (2023). *report: Automated Reporting of Results and Statistical Models* (Version 0.5.7) [Computer software]. <https://cran.r-project.org/web/packages/report/index.html>
- Manla, V. H. (2021). School Climate: Its Impact on Teachers' Commitment and School Performance. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(2), 21–35. <https://doi.org/10.32996/jweep.2021.3.2.3>
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6–35. <https://doi.org/10.1108/09578230610642638>
- NSCC. (2025). *What is School Climate and Why is it Important?* Dostupno na: <https://schoolclimate.org/school-climate/>
- Perry, A. (1908). *The Management of a City School*. Cornell University Library.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture Fieldbook*. Jossey-Bass.
- R Core Team. (2022). *R: A Language and Environment for Statistical Computing* [Computer software]. <https://www.r-project.org/>
- Simić, N., & Vukelić, M. (2023). The Transition to Vocational Secondary School in Serbia: A Two-Wave Moderated Mediation Study on School Climate, Teacher Support, Engagement and School Adjustment. *SAGE Open*, 13(1), 21582440231164899. <https://doi.org/10.1177/21582440231164899>
- Thériault, R. (2023). rempsyc: Convenience functions for psychology. *Journal of Open Source Software*, 8(87), 5466. <https://doi.org/10.21105/joss.05466>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(7), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811211400706>
- Vujačić, M., Đević, R., & Jošić, S. (2020). School climate as factor of educational effectiveness of schools: Secondary data analysis from TIMSS 2015 study. *Inovacije u nastavi*, 33(2), 15–28. <https://doi.org/10.5937/inovacije2002015V>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L. D., François, R., Golemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T. L., Miller, E., Bache, S.

M., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D. P., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686.
<https://doi.org/10.21105/joss.01686>

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *The Journal of School Health*, 74(7), 293–299.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. a. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.
<https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Primljeno: 23. 04. 2025.

Primljena korekcija: 30.05. 2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 31. 05. 2025.

School Climate from the Perspective of High School Students: Examining Differences by Student Gender and Type of High School

Dejan Đorđić^a , Stefan Ninković^b  and Olivera Knežević Florić^b 

^a *Faculty of Education in Sombor, University of Novom Sadu*

^b *Faculty of Philosophy, University of Novom Sadu*

ABSTRACT

The idea that every school has its own ethos is not new, and research consistently shows that various aspects of school climate are associated with different student and teacher outcomes. This paper aimed to examine differences in perceptions of school climate according to gender and the type of high school attended by students. The sample consisted of 1524 high school students, and data were collected using the Delaware School Climate Scale. The results showed that female students have a more positive perception of all dimensions of school climate, except for the presence of school bullying, which male students reported as occurring more frequently at school. Concerning the type of school, students attending vocational high schools evaluated most aspects of school climate more positively, except for the dimensions of student-student relations and safety, where students from grammar schools had higher scores. Interaction effects between students' gender and school type were observed for a few dimensions of school climate. The research results are partially consistent with previous findings, but a more detailed examination of certain mediator or moderator effects is needed.

Keywords: school climate, student gender, school type, effect size

UDK: 378.147:159.9.72
159.947:159.953-057.875
DOI: <https://doi.org/10.19090/zop.2025.34.51-70>
Originalni naučni rad

Teorija kognitivnog opterećenja i interpretativni test-zadatak: psihološke, didaktičke i dokimološke prilike u visokoškolskoj nastavi

Merima Muslić¹  i **Sandra Bjelan¹** 

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Postizanje i/ili unapređenje kvaliteta u nastavi stalni je imperativ svakog naučnika koji izučava nastavu, ali i svakog praktičara u nastavnom procesu. Od kvaliteta nastavnog procesa zavisi ne samo uspešnost ostvarivanja ishoda učenja, nego i vrlo važne kontekstualne varijable, u prvom redu motivacija studenata za učenje uopšte. Cilj ovog rada je da se afirmiše interpretativni test-zadatak u visokoškolskoj nastavi, uz primere zadataka i smernice za unapređenje nastavnog procesa u svetlu teorije kognitivnog opterećenja, te da se ispitaju iskustva učenja u primeni interpretativnog test-zadatka. Najpre je urađena odvojena analiza konstruisanih interpretativnih test-zadataka i teorije kognitivnog opterećenja, bliskih, ali ipak konstrukata iz različitih naučnih domena (didaktike i kognitivne psihologije). Nakon toga, prikazane su refleksije na iskustva učenja uz primenu interpretativnog test-zadatka. Uzorak istraživanja činio je konstruisani materijal za učenje i vrednovanje postignuća te 200 ispitanika koji su dali svoje refleksije na iskustvo učenja uz primenu interpretativnog test-zadatka. Rezultati istraživanja potvrđuju didaktičku vrednost konstruisanog materijala, ukazuju na pozitivni doživljaj i ukupno iskustvo učenja, povećanu motivaciju te afirmišu korišćenje interpretativnog test-zadatka u visokoškolskoj nastavi kao metodički iskorak i u dokimološkim procesima. U zaključku je ponuđen pregled konceptualnih preklapanja i mogućnosti nadograđivanja ovih konstrukata na osnovu saznanja do kojih smo došli.

¹ E-mail: sandra.bjelan@pedagogijaffsa.com

Ključne reči: interpretativni test-zadatak, teorija kognitivnog opterećenja, irelevantno kognitivno opterećenje, intrinzično kognitivno opterećenje, individualizacija poduke, motivacija.

Uvod

Kvalitet nastavnog procesa oduvek je bio delom akademske tradicije, ali i zahtev koji se pred visokoškolsku nastavu postavlja bezuslovno. Nužnost neprestanog propitivanja nastavnog kvaliteta i traganja za načinima unapređenja proizlazi, između ostalog, iz dinamičnih odnosa faktora kojima je determinisan, primarno karakteristikama i potrebama studenata. Dodatno, visokoškolska nastava determinisana je i drugim faktorima, poput ciljeva tercijarnog obrazovanja, očekivanih kompetencija koje je potrebno razviti/unaprediti, te specifičnostima konteksta u kojima se ostvaruje.

Brojne savremene nastavne strategije, koje afirmišu aktivno učenje, temelje se na konstruktivizmu i stajalištu da nastavnik studentu znanje ne može da (pre)da te da, umesto toga, nastavnik kreira situacije podučavanja i učenja u kojima će student svoje znanje da (su)konstruiše, odnosno u kojima će student da razvija/jača svoje kompetencije u aktivnom odnosu s okolinom i drugima. Konstruktivističko učenje je moguće objasniti kao samoregulisano, situacijsko i saradničko konstruisanje vlastitog znanja na temelju vlastitih predznanja, aktivnosti, iskustava, emocija i sl. (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). Konstruktivističko učenje (i nastava) imaju nekoliko karakteristika (Yilmaz, 2008): aktivan proces; situacijsko i kontekstualno učenje; znanje nije pasivno preneseno niti pasivno primljeno, već konstruisano od strane onog koji uči; znanje je osobno: znanje je konstruisano u društvenom kontekstu; temeljni je proces stvaranja smisla i razumevanja sveta; iskustvo i ranija razumevanja su ključna za učenje; za učenje je značajna društvena interakcija; rešavanje smislenih, otvorenih i izazovnih problema. Konstruktivistička didaktika ističe nužnost neprestanog ulaganja napora nastavnika u pronalaženju različitih kreativnih načina i sadržaja učenja da bi se učenje uopšte dogodilo. Na ovom gledištu utemeljen nastavni proces ističe još više ulogu nastavnika, budući da on podučavanje treba pažljivo da planira stvarajući okruženje i osmišljavajući situacije za učenje kojima poziva na aktivnost, promišljanje i kreativnost. Polazna tačka za takvo planiranje je profesionalno uverenje da je student misleći i aktivni učesnik, odnosno sukonstruktor nastavnog procesa. Konstruktivističko-sistemska didaktika, kako je idejno skicira Ernst von Glasersfeld, usmerena je prema subjektu koji uči, a nastavnik ne predaje sadržaje, nego nagovara na razmatranje (Arnold, 2011).

S druge strane, paralelno sa didaktičkim istraživanjima i promišljanjima, područje kognitivne psihologije traga za odgovorima na pitanja načina obrade informacija od strane studenta prilikom podučavanja, te za načinima na koja se ta saznanja mogu da se iskoriste da bi se unapredila nastava. Pretpostavka u pozadini ovih teorija i istraživanja je ta da samo podučavanje koje je prilagođeno kognitivnoj arhitekturi čoveka može biti uspešno (Sweller, 2011, 2023, 2024).

Jedna od najuticajnijih teorija iz ovog područja jeste teorija kognitivnog opterećenja (TKO), koju je predložio Sweller (2011). TKO pretpostavlja da učinkovitost učenja zavisi od upravljanja resursima radne memorije. Od svog uvođenja TKO je pružio okvir za optimizaciju nastavnih materijala radi poboljšanja ishoda učenja. Tradicionalne primene postavki definisanih u okviru TKO fokusirale su se na smanjenje opterećenja koje učeniku nameće loše dizajnirana obuka i promovisanje opterećenja do kojeg dolazi kada se kognitivni resursi usmeravaju na usvajanje novih znanja, tj. konstruisanje novih shema u radnoj memoriji (Sweller, 2019). Međutim, novija istraživanja i saznanja do kojih se došlo proširila su opseg teorije, integrišući uvide iz neuronauke, tehnologije i raznolikih okruženja za učenje (Gkintoni et al., 2025).

Cilj ovog rada jeste da se afirmiše interpretativni test-zadatak u visokoškolskoj nastavi, uz primere zadataka i smernice za unapređenje poduke u svetlu teorije kognitivnog opterećenja, te da se ispituju iskustva učenja u primeni interpretativnog test-zadatka.

Interpretativni test-zadatak u visokoškolskoj nastavi kao didaktički i dokimološki poligon za individualizaciju

Kvalitetna univerzitetska nastava je inkluzivna i kreativna, a podržavaju je procesi diferencijacije, individualizacije i personalizacije. Diferencijacija je iznimno složen didaktički proces koji polazi od pretpostavke da će za uspešnije podučavanje i učenje biti potrebno da se prilagode okolina, materijali za učenje, oblici, metode i tehnike nastavnog rada, aktivnosti i instrukcija, te se nastavlja pitanjem *ko je moj student/studentica?* (Bjelan-Guska i Manko, 2020). Odgovori na navedeno pitanje vode ka individualizaciji i personalizaciji svih etapa nastavnog rada: od planiranja i programiranja, do realizacije i vrednovanja.

U procesu donošenja pedagoško-didaktičko-metodičkih odluka i dizajniranja procesa podučavanja i učenja, važno je da se osigura pristup koji međusobno usklađuje vaspitno-obrazovne ishode, nastavne aktivnosti i načine vrednovanja postignuća, za koji Biggs i Tang (2007) koriste sintagmu konstruktivno poravnanje/ujednačavanje. Podučavanje i učenje temeljeno na konstruktivnom ujednačavanju podržava standarde, ali i nudi celi repertoar strategija kako bi studenti postigli očekivane ishode (Bjelan-Guska, 2021). Takođe, omogućava različite načine vrednovanja kako bi dokazali svoje kompetencije, odnosno na taj način čini

diferencijaciju, individualizaciju i personalizaciju procesa podučavanja i učenja vidljivom u inkluzivnom i kreativnom okruženju.

Jedan od načina kako se proces vrednovanja postignuća studenata može da diferencira i individualizuje jeste kreiranje i primena interpretativnog test-zadatka. Interpretativni test-zadatak (ITZ) je, u svojoj naravi, dualnog karaktera. Ukoliko se korektno i kreativno metodički osmisli, rešavanje ovih zadataka nije samo u funkciji vrednovanja i ocenjivanja postignuća, nego i učenja, vežbanja i sistematizacije. „Interpretativni test-zadatak se sastoji od pažljivo odabranog/izrađenog edukacijskog sadržaja koji je dat na samom početku/uvodu, iza čega slijedi niz pitanja i/ili zadataka i/ili problema... Moglo bi se reći da se ovim mjernim instrumentom traži da student (o)vлада zadatkom i/ili da (sa)vлада zadatak“ (Slatina, 2008). Dakle, ovakva vrsta materijala je istovremeno didaktički poligon za podučavanje i učenje kroz poluprogramirani materijal, ali i dokimološki poligon za vrednovanje postignuća studenata. Interpretativnim test-zadatkom studenti imaju priliku da dokažu kompetencije na kreativniji način, a nastavnik istovremeno ostvaruje uvid i u načine na koje to misaono čine budući da složenost zadataka stavlja pred studente i očekivanje da uče i istražuju za vreme izrade zadataka. Ovakav tip zadataka stavlja studente u specifične situacije učenja uz poluprogramirane instrukcije koje su u funkciji vođenja, odnosno posrednog podučavanja. Dobrom didaktičkom instrukcijom nastavnik postiže to da se doima da je nastavnik tu i da usmerava proces učenja, ali je njegova prisutnost suptilna, nenametljiva, negujuća i u funkciji podrške čiji je krajnji cilj osamostaljenje onoga koji uči, što i jeste inherentno nastavničkoj ulozi u njenim krajnjim nakanama. Interpretativni test-zadatak ne samo da meri različite kompetencije i nivoe njihove ostvarenosti, nego nudi studentima priliku da ih razvijaju kroz zadatke/situacije koje rešavaju, što dokimološkom iskustvu daje dodatnu didaktičku vrednost.

Osnove teorije kognitivnog opterećenja (TKO)

Teorija kognitivnog opterećenja zasniva se na premisi da je za učenje presudan ograničen kapacitet radne memorije. Kapacitet radne memorije je 7 ± 2 elementa (Miller, 1956). Učenje uključuje prenos informacija iz radne memorije u dugoročnu memoriju putem razvoja shema (Jung et al., 2022).

Prema TKO svaka situacija učenja uzrokuje kognitivno opterećenje. Ukoliko je kognitivno opterećenje optimizovano na način da ne preopterećuje našu radnu memoriju, doći će do učenja, stvaranja shema, tj. pohranjivanja informacija u dugoročnu memoriju. Ukoliko je kognitivno opterećenje preveliko, učenje neće biti moguće. Takođe, učenje je otežano u situacijama kada je kognitivno opterećenje prenisko jer u tom slučaju poduka nije dovoljno poticajna za kognitivno angažovanje studenta (ovaj fenomen je u okviru TKO opisan kao „obrnuti ekspert“ i odnosi se na pojavu da poduka koja je odgovarajuća za početnika, studenta

sa predznanjem usporava, umanjuje mu kognitivni angažman i u konačnici otežava učenje). Dakle, individualizacija poduke, u prvom redu usklađenost sa studentovim predznanjem, ali i sa drugim individualnim karakteristikama, esencijalna je za uspešno učenje (Sweller, 2011).

TKO kategorizuje kognitivno opterećenje u tri tipa (Sweller et al., 2019):

1. **Intrinzično opterećenje** – inherentna poteškoća povezana sa sadržajem. Što je za uspešno razumevanje sadržaja potrebno da se obuhvati više elemenata u interakciji, to se sadržaj smatra težim, tj. smatra se da ima više intrinzično opterećenje. Neki sadržaji su teški, ali ne zato što imaju visoko intrinzično opterećenje. Primer takvog sadržaja je rečnik stranog jezika. Da biste sklopili rečenicu na stranom jeziku, neophodno je da razumete i primenjujete mnogo gramatičkih pravila, što je zadatak sa visokom interaktivnošću elemenata – dakle, visokim intrinzičnim opterećenjem. S druge strane, da biste usvojili vokabular na stranom jeziku, treba da memorišete veliku količinu reči. Ovaj zadatak je težak zbog količine informacija koje treba da se usvoje, ali nema visoku interaktivnost elemenata i posledično nema visoko intrinzično opterećenje.

2. **Irelevantno opterećenje** – opterećenje nametnuto načinom podučavanja ili prezentacije. U prvim verzijama TKO fokus je bio upravo na načinima smanjivanja irrelevantnog opterećenja. Razvijeni su postupci koji su potrebni da se primenjuju prilikom planiranja poduke kako bi se smanjilo irrelevantno opterećenje. Neki od ovih postupaka su na prvu bili kontrainuitivni za nastavnike (kao što je „efekt urađenih primera“), a neki su delovali banalno (kao što je „efekt modalnosti“). Ipak, danas postoji značajan korpus istraživanja koja upravo govore u prilog ispravnosti primene ovih metoda u planiranju poduke, i to posebno poduke iz područja prirodnih nauka. U ostatku rada osvrnućemo se na ove efekte u kontekstu povezanosti sa principima programirane nastave.

3. **Relevantno opterećenje** – kognitivni napor posvećen konstrukciji i automatizaciji shema. Ova treća vrsta kognitivnog opterećenja je dodana naknadno, kako bi se objasnio dio kognitivnog kapaciteta koji se ulaže u konstrukciju novih shema u dugoročnoj memoriji. U ovu vrstu kognitivnog opterećenja spadaju procesi aktivnog učenja i zapamćivanja. Novije verzije teorije ovu vrstu opterećenja prestaju da zamišljaju kao opterećenje nego kao *proces učenja* i svrstavaju ih kao dio procesa intrinzičnog opterećenja koji je odgovoran za savladavanje sadržaja. Konceptualne razlike u ovom smislu nama nisu relevantne za ovaj rad, tako da zadržaćemo koncept relevantnog opterećenja kako bismo učinkovitije objasnili karakteristike poduke koje su fokus našeg rada.

Učinkovit dizajn nastave ima za cilj minimizaciju irrelevantnog opterećenja, upravljanje intrinzičnim opterećenjem i poticanje relevantnog opterećenja kako bi se optimizovalo učenje.

Novija teorijska razmatranja u okviru TKO

Sweller (2023) u svom pregledu trenutnog stanja istraživanja u okviru TKO razmatra nešto što naziva „krizom replikabilnosti“ psiholoških istraživanja koja se, kako kaže, desila i u okviru TKO. Replikabilnost istraživanja odnosi se na mogućnost dobijanja istih rezultata od strane drugih istraživača u drugačijim kontekstima, tj. u ovom slučaju šireg potvrđivanja koncepata teorije. Ipak, Sweller (2023) ukazuje na to kako su upravo ti neuspesi da se neke od prvih postavki TKO replikuju, doveli do otkrića novih, kvalitetnijih pretpostavki te da je upravo to razlog rasta i razvoja TKO proteklih 40 godina. Ovaj trend se svakako nastavlja i u budućnosti, posebno zahvaljujući velikom napretku tehnologije i sve većem korištenju tehnologije u nastavi. Dodatno, proces unapređenja koncepata i teorijskih hipoteza u okviru TKO se i dalje dešava, na primer, Paas et al. (2020) predložili su integrisanje teorija dvostrukog procesovanja i TKO kako bi se bolje razumelo kako automatizam utiče na kognitivno opterećenje.

Dodatno, studije koje uključuju snimanje moždane aktivnosti sugerišu da različite vrste kognitivnog opterećenja aktiviraju različite neuronske puteve, pružajući biološku validaciju konstrukata teorije (Khanam et al., 2023).

Faber et al. (2024) u svom istraživanju pokazuju da segmentacija složenih informacija i pružanje podrške mogu efikasno da upravljaju intrinzičnim opterećenjem i uopšte da optimizuju opterećenje, tj. da spreče kognitivno preopterećenje. Oni, takođe, ističu važnost podsticanja relevantnog opterećenja kroz aktivne strategije učenja, kao što su rešavanje problema i samoobjašnjenje, koje promovišu dublju integraciju shema.

Efekti kognitivnog opterećenja u stvarnim situacijama učenja

Razumevanje kako kognitivno opterećenje utiče na učenje u praktičnim kontekstima jeste ključno za dizajniranje efikasnih nastavnih strategija. Tri vrste kognitivnog opterećenja – intrinzično, irelevantno i relevantno – međusobno deluju i utiču na to koliko dobro učenici obrađuju, pohranjuju i prenose znanje. U nastavku biće detaljnije objašnjeni efekti za svaku vrstu kognitivnog opterećenja s konkretnim primerima iz svakodnevnih nastavnih situacija.

a) Intrinzično opterećenje i njegovi efekti

Definicija: Intrinzično opterećenje se odnosi na inherentnu težinu samog materijala, određenu složenošću sadržaja i prethodnim znanjem učenika.

Efekat: Visoko intrinzično opterećenje može preopteretiti radnu memoriju ako se ne upravlja pravilno, što dovodi do smanjene efikasnosti učenja.

Primer: Učenje rešavanja algebarskih jednačina.

Zamislite srednjoškolca koji počinje učiti kvadratne jednačine. Intrinzično opterećenje je relativno visoko jer razumevanje varijabli, koeficijenata i kvadratne formule uključuje složene koncepte i više koraka. Ako učenik ima ograničeno prethodno iskustvo s algebrom, intrinzično opterećenje je još veće.

Uticaj: Bez podrške ili prethodnog osnovnog znanja, učenik može postati preopterećen, što dovodi do zbunjenosti i frustracije. To može da ometa formiranje i pamćenje shema.

Strategije ublažavanja:

- Rastavljanje složenih problema na manje, upravljive delove.
- Pružanje potrebnog znanja pre rešavanja naprednih tema.
- Korišćenje vizuelnih pomagala poput grafikona za ilustraciju kvadratnih funkcija.

b) Irelevantno opterećenje i njegovi efekti

Definicija: Irelevantno opterećenje proizlazi iz načina na koji se informacije prezentuju, uključujući nepotrebne ili loše dizajnirane nastavne materijale.

Efekat: Prekomerno nepotrebno opterećenje odvlači pažnju učenicima i troši resurse radne memorije koji bi se inače mogli koristiti za učenje glavnog sadržaja.

Primer: Moduli za online učenje s pretrpanim rasporedima.

Pretpostavimo da online kurs uključuje slajd s previše teksta, nebitnih slika i ometajućih animacija. Učenici se muče s identifikovanjem ključne poruke, a njihova radna memorija je opterećena nebitnim podražajima.

Uticaj: Učenici mogu da se fokusiraju na nebitne detalje ili da postanu preopterećeni, što rezultuje smanjenim razumevanjem i pamćenjem.

Strategije ublažavanja:

- Pojednostavljenje interfejsa uklanjanjem nepotrebne grafike.
- Korišćenje jasnog, konciznog jezika.
- Primena principa koherentnosti – uklanjanje nebitnih informacija koje ne podržavaju ciljeve učenja.
- Primena principa redundantnosti i principa modalnosti: redukovanje vizuelnog sadržaja (količine teksta na ekranu) sa uvođenjem auditivnih sadržaja.
- Uvođenje stalnog praćenja predznanja i napretka (usvojenog znanja) i pravljenje intervencija u poduci s obzirom na to.

c) Relevantno opterećenje i njegovi efekti

Definicija: Relevantno opterećenje odnosi se na mentalni napor posvećen obradi informacija, konstruisanju shema i integraciji novog znanja.

Efekat: Kada se efikasno angažuje, relevantno opterećenje promoviše smisleno učenje, automatizaciju shema i dugoročno pamćenje.

Primer: Problemsko učenje u medicinskom obrazovanju.

Studentu medicine predstavlja se stvarni slučaj pacijenta koji zahteva dijagnozu i planiranje lečenja. Student aktivno analizira simptome, pregleda relevantnu medicinsku literaturu i primenjuje kliničko razmišljanje.

Učinak: Ovo aktivno angažovanje povećava relevantno opterećenje podstičući duboko razumevanje i razvoj shema. Vremenom, student može efikasnije da dijagnostikuje slične slučajeve zahvaljujući dobro formiranim shemama.

Strategije za povećanje relevantnog opterećenja:

- Podsticanje samoobjašnjavanja i refleksije.
- Korišćenje zadataka za rešavanje problema koji podstiču kognitivno angažovanje.
- Pružanje povratnih informacija za poboljšanje shema.

d) Međusobno delovanje kognitivnih opterećenja.

U stvarnim obrazovnim okruženjima ove tri vrste opterećenja često međusobno deluju. Na primer, loše osmišljeni nastavni materijali (visoko irelevantno opterećenje) mogu da ometaju obradu inherentno složenog sadržaja (visoko intrinzično opterećenje), čime se smanjuje kapacitet za procese relevantnog opterećenja.

Primer: Podučavanje složenih naučnih koncepata.

Pretpostavimo da nastavnik prirodnih nauka predstavlja složeni biohemijski put koristeći pretrpan dijagram sa puno detalja i stručne terminologije. Irelevantno opterećenje učenika je veliko, što ometa njihovu sposobnost da savladaju intrinzično opterećenje koje sadržaj izaziva. Posledično, oni su manje sposobni da se uključe u smisleno učenje (relevantno opterećenje), što ometa razvoj shema.

Na osnovu savremenih dokaza, nastavnici bi trebali dati prioritet smanjenju irelevantnog opterećenja pojednostavljenjem vizuelnih podražaja, izbegavanjem nepotrebnih informacija i korišćenjem koherentne multimedije. Segmentacija složenog sadržaja i pružanje podrške podržavaju upravljanje intrinzičnim opterećenjem. Podsticanje aktivnog učenja poboljšava relevantno opterećenje, što dovodi do formiranja trajnih shema.

Metod

Cilj ovog rada je da se afirmiše interpretativni test-zadatak u visokoškolskoj nastavi, uz primere zadataka i smernice za unapređenje poduke u svetlu teorije kognitivnog opterećenja, te da se ispituju iskustva učenja u primeni interpretativnog test-zadatka.

Iz ovako operacionalizovanog cilja, proizlaze sledeći istraživački zadaci:

1. Utvrđivanje teorijske pretpostavke za kreiranje interpretativnog test-zadatka utemeljene u konstruktivističkoj didaktici i teoriji kognitivnog opterećenja.
2. Analiza konstruisanog materijala sa interpretativnim test-zadacima.
3. Ispitivanje iskustava učenja u primeni interpretativnog test-zadatka.

Korištene metode su metoda teorijske analize, metoda analize sadržaja, komparativna metoda i survey metoda. Instrument istraživanja bio je zadatak unutar interpretativnog test-zadatka koji se odnosio na refleksiju ispitanika u primeni konstruisanog materijala.

Za potrebe ovog rada, analizirani su odgovori 98 polaznika programa *Pedagoškog obrazovanja nastavnika* te 102 studenta nastavničkih usmerenja na I ciklusu studija, što je ukupno 200 ispitanika koji su činili prvi sloj uzorka. Drugi sloj uzorka čini konstruisani nastavni materijal u formi interpretativnog test-zadatka koji je realizovan kroz četiri akademske godine: 2019/2020, 2020/2021, 2022/2023. i 2023/2024. Ono što je potrebno naglasiti jeste to da su u pitanju dve akademske godine u kojima je nastava realizovana u online režimu kao posledica pandemijskih uslova i dve akademske godine u kojima je nastava realizovana u učioničnom kontekstu.

Rezultati istraživanja i diskusija

Interpretativni test-zadatak i teorija kognitivnog opterećenja – analiza

Interpretativni test-zadatak, analiziran u ovom radu, kreiran je za potrebe realizacije nastave *Didaktike*. Njegova primena testirana je u dva konteksta: kao didaktičko-dokimološki materijal u radu sa studentima nastavničkih usmerenja na I ciklusu studija, te sa polaznicima programa *Pedagoškog obrazovanja nastavnika* na Univerzitetu u Sarajevu – Filozofskom fakultetu.

U skladu s uputama za odabir ili izradu uvodnog materijala, kako preporučuje Gronlund (1995), isti je odabran u odnosu na pretpostavljeno predznanje i sposobnosti studenata/polaznika; oslonjen na njihova iskustva (dominantno iskustva nastave, ne nužno iskustva u vaspitno-obrazovnom radu); po nečemu novstven te kratak i smislen. Sadržaj je odabran iz jednog od didaktičkih udžbenika i u njemu nije pravljena dodatna intervencija budući da je isti udžbeničkog karaktera što pretpostavlja i njegovu primerenost, oblikovanost i transponiranost. Novstvenost je obezbeđena odabirom izvora materijala te činjenicom da se tematski sadržaj nije realizovao na prethodnim nastavnim susretima. Iako interpretativni test-zadatak može imati široku upotrebu, ovaj je bio specijalizovan i odnosio se na konkretnu temu: Nastavni čas/sat.

Pomoću zadataka koji su različiti prema nivou složenosti i vrsti, studenti/polaznici su imali priliku da manifestuju svoje sposobnosti pronalaženja, prepoznavanja, organizovanja, tumačenja, (re)interpretiranja i procenjivanja činjenica, ali i da ih povežu sa iskustvom, budući da su nastavni časovi dio školske stvarnosti i delom su svačijeg iskustva. U terminima kognitivne psihologije ovaj proces se naziva stvaranje novih shema povezivanjem novog znanja sa već postojećim znanjem i konstruisanje sofisticiranog, bogatog sistema međusobno povezanih informacija.

Jedan tip zadataka koji je konstruisan, kombinovan je od upute da se najpre napiše definicija određenog pojma prepoznata u iskustvu, zatim pročitao dio teksta pa reflektuje na oba procesa. Ovakav pristup je podržan i u okviru TKO. Kako je već objašnjeno, predznanje je izuzetno važna varijabla koja se treba uzeti u obzir prilikom planiranja poduke. U zavisnosti od toga koliko je shema „nastavni čas“ razvijena kod svakog pojedinačnog studenta/polaznika, odgovor na početno pitanje biće obuhvatan i informativan. Usklađenost poduke sa predznanjem je nužan uslov da ne dođe do kognitivnog preopterećenja, ali i da se održi motivacija studenta/polaznika za radom (tj. da ne dođe do efekta „obrnuti ekspert“, gde zbog nepoticajnog sadržaja motivacija i uključenost u sadržaj opadaju).

Primer 1

Kako biste definisali nastavni sat/čas? Prema Vašem mišljenju, kakva je uloga i značaj nastavnog sata/časa?

Prostor za odgovor

Sada, iz materijala koji je pred Vama, pročitajte tekst do podnaslova Tipologija nastavnog časa. (Sledi samostalno čitanje teksta.)

Nakon što ste tekst pročitali, pokušajte da (re)definišete definiciju sata/časa koju ste prethodno naveli (kao odgovor na prethodno pitanje u ovom materijalu). Definiciju možete da izvedete i sami na osnovu pročitanog sadržaja, te se ne mora nužno da prepíše iz materijala.

Prostor za odgovor

Vratite se na tekst ukoliko želite da dopunite prethodni odgovor. Ako niste zadovoljni kako ste to napravili, pokušajte ponovo.

Jedan od zahteva prilikom izrade ovakvog tipa testa/zadataka jeste i zahtev da zadaci treba da budu međusobno povezani, odnosno da se omogući što potpunije korišćenje ponuđenog teksta (Slatina, 2008). Formulisanje zadatka na ovakav način potiče integraciju novog znanja sa već postojećim. Pri tome se uspešno izbegava efekt redundantnosti opisan u okviru TKO s obzirom na to da je prisutan jedan izvor informacija, a ne više njih u kojima se iste informacije ponavljaju (što se često dešava prilikom usmenog izlaganja sadržaja od strane nastavnika). Sledeći *Primer 2* ilustruje navedeno.

Primer 2

Odgovorite na sledeće pitanje pre nego što nastavite da čitate tekst.

I u vrlo različito strukturisanim nastavnim časovima/satima, postoje tri strukturalne komponente (etape), a to su: _____, _____ i _____. Da li biste se zalagali za standardizaciju strukture u nastavi?

Označite odgovor.

DA NE

Obrazložite odabrani odgovor.

Prostor za odgovor

Sada pročitajte tekst od dela Tipologija nastavnog časa do Artikulacija nastave. (Sledi samostalno čitanje teksta.)

Kada ste pročitali ovaj dio teksta, zastanite i razmislite. U odnosu na pročitano, u predviđeni prostor upišite svoje dojmove, pitanja i eventualne nejasnoće koje imate nakon čitanja ove celine teksta.

Prostor za odgovor

Zadaci bi trebali poticati više nivoe mišljenja, pa zadatak kojim je to u ovom materijalu omogućeno, pretpostavio je integraciju iskustva s nastavnog susreta kada je realizovan sadržaj o važnosti pripremanja za nastavni proces i informacija koje su bile dostupne u materijalu za čitanje. Dodatno, cilj ovog zadatka je da potakne procese relevantnog opterećenja, dajući aktivnu uputu o alociranju kognitivnih resursa ka dubljim nivoima obrade. *Primer 3* ilustruje navedeno.

Primer 3

Pročitajte i Rezime, pa nastavite s čitanjem i promišljanjem pitanja u nastavku.

Nastavni sat/čas je moguće da se održi i bez brižljivog pripremanja, planiranja i pisanja nastavne pripreme. Međutim, sada kada znate nešto više o tome, kako biste argumentovali stav da su planiranje i pripremanje nastavnika za nastavni sat/čas ipak nužni i neophodni za kvalitetan nastavni rad?

Prostor za odgovor

Još jedna karakteristika interpretativnog test-zadatka, u odnosu na njegov karakter mernog instrumenta, jeste da omogućava refleksiju, postavljanje pitanja, anticipaciju, ali i da otvara nove prilike za istraživanje i učenje i izvan onoga što jeste ponuđeni nastavni materijal što ilustrujemo *Primerom 4*.

Primer 4

Nakon uvida u osnovne karakteristike i procese nastave, najviše poteškoća prilikom pripremanja nastave i pisanja nastavne pripreme imam sa/mogu imati sa (navedite ono što anticipirate kao eventualnu poteškoću u samostalnoj pripremi i realizaciji časa):

Prostor za odgovor

Postavite najmanje 3 pitanja koja imate nakon čitanja ovog materijala, bilo da se radi o pitanjima za koja trebate dodatna objašnjenja ili o pitanjima koja su se javila kao posledica inspirisanosti ovim tekstom.

Prostor za odgovor

Osećate li se motivisanim/spremnim da sličan didaktički materijal za samostalni rad učenika pripremite iz predmetnog područja koje podučavate?

DA NE

Zašto?

Prostor za odgovor

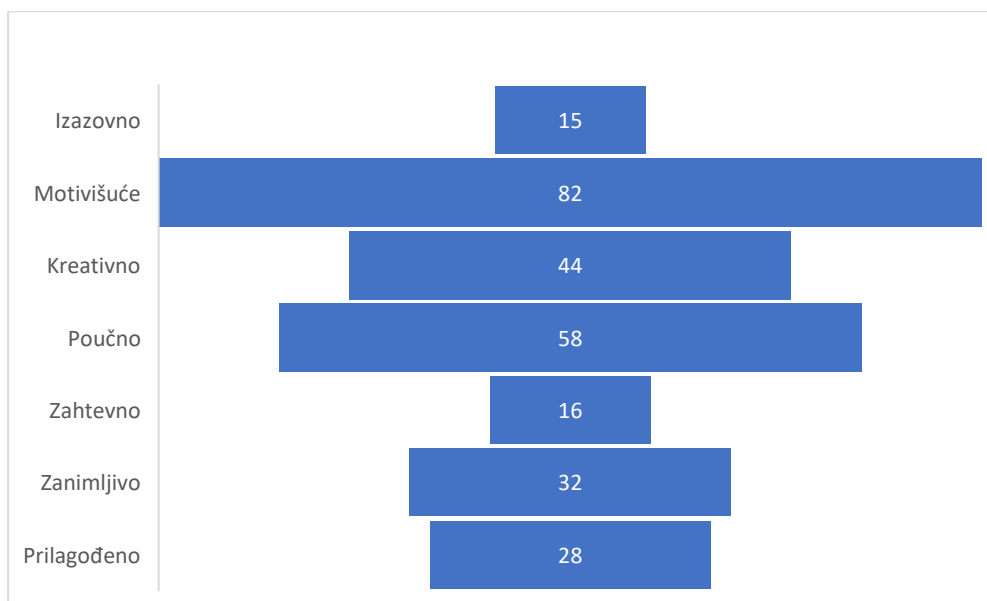
Iz analiziranih primera vidimo na koji način interpretativni test-zadatak omogućava individualizovanje poduke, ali i kako unapređuje poduku potičući složeniju obradu informacija, integrisanje postojećih znanja i primenu tih znanja u rešavanju svakodnevnih problema (u ovim primerima govorimo o primeni znanja za unapređenje nastavne prakse).

Refleksija ispitanika na iskustvo učenja primenom interpretativnog test-zadatka

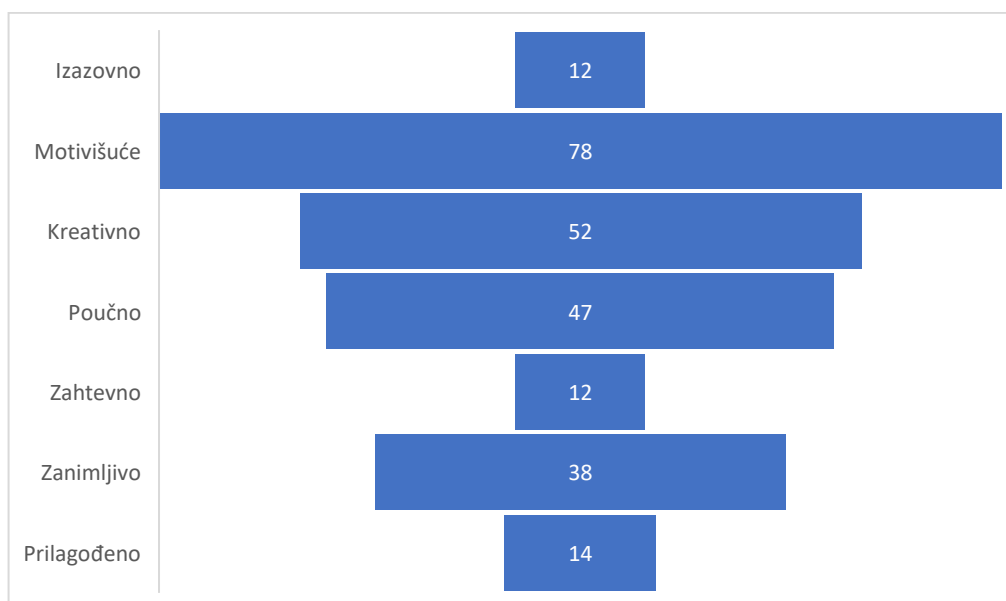
Nakon što smo prethodnom analizom utvrdile da su interpretativni test-zadaci konstruisani u skladu s uputama i prateći temeljne odrednice TKO, u ovom delu analiziraćemo odgovore ispitanika koje su dali kao svoju refleksiju na iskustvo učenja primenom interpretativnog test-zadatka.

Osim refleksije na sadržaj, ovim interpretativnim test-zadatkom ispitanici su pozvani da daju refleksiju na proces rada na zadacima i pratećem materijalu, odgovarajući na pitanje otvorenog tipa: *Kako ste doživeli rad na ovom zadatku?* Analizom odgovora ispitanika na ovo pitanje možemo da analiziramo i doživljeni stepen kognitivnog opterećenja.

Analizom sadržaja, odnosno datih odgovora, najpre su utvrđeni pojmovi kojima su ispitanici opisivali svoje iskustvo i doživljaj rada na materijalu koji je bio konstruisan kao niz interpretativnih test-zadataka, a zatim su odgovori grupisani u sledeće kategorije: izazovno, motivišuće, kreativno, poučno, zahtevno i prilagođeno. Ove grupe kategorija su se izdvojile u oba uzorka, što omogućava i komparativnu analizu odgovora.



Grafikon 1. Refleksija na iskustvo učenja primenom interpretativnog test-zadatka iz perspektive polaznika



Grafikon 2. Refleksija na iskustvo učenja primenom interpretativnog test-zadatka iz perspektive studenata

Iz uporedne analize odgovora prikazanih Grafikonom 1 i Grafikonom 2 možemo videti da su obe grupe ispitanika rad na materijalu doživeli najviše **motivišućim (160)**, zatim **poučnim (105)** i **kreativnim (96)**, te **zanimljivim (70)**. Možemo primetiti da su ispitanici iz grupe polaznika programa *Pedagoškog obrazovanja nastavnika* češće nego ispitanici iz grupe *studenata* navodili odgovore koji pripadaju kategoriji koja se odnosi na

motivaciju. Iako je konstruisani materijal za obe grupe ispitanika korišten u iste svrhe i s istim didaktičko-dokimološkim ciljevima, polaznici su češće izražavali da je upravo ovako konstruisan zadatak uticao na njihovu motivaciju, odnosno da su osećali zadovoljstvo učenja dok su realizovali zadatke i da je povratna informacija, koja je bila delimično odmah dostupna iz materijala koji su paralelno čitali, uticala kao izuzetan motivator za učenje i rad. U rangiranju navedenih odgovora nije bilo razlike u odnosu na režim nastave (online i učionični) u kojem je interpretativni test-zadatak realizovan.

U odgovorima koji pripadaju kategoriji **prilagođeno (42)** zanimljivo je primetiti da su polaznici ovde češće primećivali prilagođenost u odnosu na individualne prilike (njihovo radno vreme budući da su uglavnom program pohađali uz rad, porodične zadatke i roditeljske obaveze i sl.), dok su studenti pod tim češće mislili na prilagođenost u odnosu na individualni tempo rada i vreme realizacije zadataka. U obe interpretacije, ovi rezultati su očekivani i s obzirom na postavke TKO. Prilagođenost sadržaja individualnim razlikama studenata je jedan od osnovnih principa TKO (Sweller et al., 2019). Dodatno u okviru TKO se sve više naglašava važnost povezivanja (i međusobnog uticaja) kognitivnog opterećenja i kontekstualnih varijabli, kao što je motivacija, autonomija i angažovanost (Evans et al., 2024). Pod **zahtevnošću**, onda kada je u odgovorima preciznije operacionalizovana ili dodatno objašnjenja, mislilo se najčešće na izostanak socijalnog kontakta s kolegama i kolegicama, tj. izostanak mogućnosti da s drugima provere razumevanje sadržaja i način na koji su realizovani zadaci. Ovaj komentar je bio skoro u potpunosti prisutan samo u odgovorima studenata, a jednako zastupljen bez obzira na režim realizacije nastave.

Kada je u pitanju kategorija odgovora **izazovno**, što je bilo iskustvo koje je najređe navedeno u odgovorima (27 odgovora), ispitanici iz grupe polaznika su izazove češće opisivali kao osobne prepreke u savladavanju sadržaja, referišući se na godine starosti, odmak od formalnog učenja, izostanak mentalne kondicije, neprisustvo nastavi koja je prethodila zadatku i svoje nedovoljno prethodno znanje iz ove oblasti. Ispitanici iz grupe studenata su, s druge strane, dominantno naglašavali da se izazov ogledao u tome što je trebalo uložiti više truda i vremena nego što su prvobitno mislili, odnosno da je upravo ovako konstruisan materijal i upute u njemu odavao lakoću procesa i stvarao privid da će ono što je lako biti i brzo urađeno.

Nekoliko odgovora² kojima se ilustruje prethodno navedeno:

- „Poučno i zanimljivo ali malo naporno jer se prije nisam susretala sa ovom materijom i trebalo mi je vremena da sama shvatim neke stvari.“

² U odgovorima nisu vršene lektorske intervencije. Poštovan je jezički izraz ispitanika.

- „Dinamično, zanimljivo, motivirajuće. Lijep osjećaj samostalnosti u radu.“
- “Smatrala sam da će rad na ovom zadatku biti lagan i da neće zahtijevati duži vremenski period, obzirom na sam broj pitanja. Međutim, ispunjavanje zadatka je zahtijevao nešto veći trud i vremenski period. U svakom slučaju znanje iz ove oblasti sam obogatila i zbog toga mi je drago.“
- „Na početku je malo teže i zahtjevnije, ali su se vremenom 'slagale kockice' tako da je bilo vrlo zanimljivo. Zadatak je tražio iznošenje vlastitog mišljenja, ideja i stavova, a ne samo da se pišu gotovi odgovori.“
- „Odmorila sam se radeći i popunjavajući ove zadatke, divno i kreativno osmišljeno! ☺”
- „Napokon malo individualnog oblika rada! Hvala Vam!“

Zaključak

Diferencijacija i individualizacija u visokoškolskoj nastavi višestruko je važna, a direktno utiče na kvalitet obrazovanja, motivaciju studenata, kao i pripremu za profesionalni život. Iako didaktički postupci diferencijacije i individualizacije ne znače potpuno personalizovanu nastavu za svakog studenta, omogućavaju veću fleksibilnost i senzibilitet nastavnika prema razlikama – u pristupu, aktivnostima, strategijama, sadržaju i evaluaciji. Individualizacija nije samo pitanje prilagodbe, već i pitanje kvaliteta, jednakopravnosti i relevantnosti obrazovanja.

Nužnost neprestanog propitivanja kvalitete podučavanja i učenja u visokoškolskoj nastavi i traganja za načinima unapređenja proizlazi, između ostalog, iz dinamičnih odnosa faktora kojima je determinisana, primarno karakteristikama i potrebama studenata. Primena metodičkih koncepcija koje relevantno i optimalno angažuju i opterećuju studente postavljaju se kao imperativ pred visokoškolske nastavnike u realizaciji nastave, i to u svim njenim etapama, neizostavno i u etapi evaluacije. Formativno praćenje postignuća studenata, koje je usaglašeno s načinima ostvarivanja ciljeva i ishoda učenja, fleksibilno je i metodički raznoliko. Kvalitetno i kreativno osmišljeni zadaci za vrednovanje i ocjenjivanje unapređuju i procese podučavanja i učenja i, zapravo, čine ih neodvojivima od nastavnog procesa.

Kao što možemo videti iz elaboriranih primera, interpretativni test-zadatak odgovara na neke od osnovnih zahteva uspješne poduke definisanih u okviru TKO, i to:

- a) Prilagođavanje zadataka: Interpretativni test-zadaci mogu biti konstruisani tako da budu jednostavni, jasni i fokusirani na ključne koncepte, čime se smanjuje kognitivno opterećenje. Pored toga, student prolazi kroz sadržaj tempom koji mu odgovara, ima

moгуćnost vraćanja na pojedine delove, što u velikoj meri omogućava individualizaciju poduke s obzirom na doživljeno kognitivno opterećenje.

- b) Segmentacija i sekvencijalno učenje: Zadaci mogu da se podele na manje, lako razumljive delove i/ili korake, što omogućava studentu da procesira informacije bez prevelikog opterećenja.
- c) Prilagođavanje težine: Težina zadataka može da se prilagodi na osnovu predznanja studenta, smanjujući opterećenje kod slabijih i potičući napredne studente.
- d) Upotreba vizuelnih i multimedijalnih pomagala: Uključivanje grafikona, slika i drugih vizuelnih elemenata može da pomogne u smanjenju kognitivnog opterećenja tokom interpretacije informacija.
- e) Automatska evaluacija i povratne informacije: Interpretativni test-zadaci mogu da budu praćeni brzim povratnim informacijama koje pomažu studentu da razume greške i usredsredi se na ključne aspekte sadržaja, čime se dodatno smanjuje opterećenje i povećava efikasnost učenja.

Povezivanje bliskih konstrukata iz različitih domena, u ovom slučaju primenjene kognitivne psihologije i didaktike, uvelike doprinosi ne samo obuhvatnijem i dubljem razumevanju tih konstrukata nego i konkretnim smernicama za unapređenje prakse i generisanju novih znanja iz oba domena. Unapređenje procesa poduke i podizanje kvalitete nastave su ciljevi svih profesionalaca koji rade u obrazovanju, i kao što je neophodna saradnja praktičara u svakodnevnicima da bi se celi nastavni proces realizovao uspešno, tako i naučnici različitih domena treba da rade u sinergiji kako bi došli do novih, naučno utemeljenih postupaka unapređenja nastave.

Reference

- Arnold, R. (2011). *Sistemska obrazovanje odraslih. Materijali za učenje – drugi dio*.
- Biggs, J. B. i Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Society for Research into Higher Education and Open University Press, Berkshire, UK. <https://doi.org/10.1023/a:1004049006757>
- Bjelan-Guska, S. (2021). Razvoj funkcionalnih vještina kod studenata: analiza kurikulumske (konstruktivne) poravnane u silabusima. U *Zbornik radova: Značaj nauke/znanosti u razvoju funkcionalnih znanja i vještina učenika i studenata*, 273–286.
- Bjelan-Guska, S. i Manko, A. (2020). *Okruženje koje podstiče individualizirano učenje. Modul 3*. Univerzitet u Sarajevu. <https://www.unicef.org/bih/media/5946/file/Modul%203.pdf>

- Evans, P., Vansteenkiste, M., Parker, P., Kingsford-Smith, A., & Zhou, S. (2024). Cognitive load theory and its relationships with motivation: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1–25.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09841-2>
- Faber, T. J., Dankbaar, M. E., van den Broek, W. W., Bruinink, L. J., Hogeveen, M., & van Merriënboer, J. J. (2024). Effects of adaptive scaffolding on performance, cognitive load and engagement in game-based learning: a randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, 24(1), 943–962. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05698-3>
- Gkintoni, E., Antonopoulou, H., Sortwell, A., & Halkiopoulos, C. (2025). Challenging Cognitive Load Theory: The Role of Educational Neuroscience and Artificial Intelligence in Redefining Learning Efficacy. *Brain Sciences*, 15(2), 203, 1–101
<https://doi.org/10.3390/brainsci15020203>
- Jung, E., Lim, R., & Kim, D. (2022). A Schema-Based Instructional Design Model for Self-Paced Learning Environments. *Education Sciences*, 12(4), 271, 1–19.
<https://doi.org/10.3390/educsci12040271>
- Khanam, F., Ahmad, M., & Hossain, A. A. (2023). Investigation of the neural correlation with task performance and its effect on cognitive load level classification. *Plos one*, 18(12). 1–24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291576>
- Maras, N., Topolovčan, T. i Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije - Teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost*, 16(3), 561–577. <https://doi.org/10.31192/np.16.3.9>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
<https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. (2020). Cognitive-load theory: Methods to manage working memory load in the learning of complex tasks. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 394–398. <https://doi.org/10.1177/0963721420922183>
- Slatina, M. (2008). Interpretativni test-zadatak u visokoškolskoj nastavi. *Pregled: Časopis Za društvena pitanja / Periodical for Social Issues*, 1(1), 195–211.
<https://pregled.unsa.ba/index.php/pregled/article/view/511>
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation*, 55, 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational psychology review*, 31(2), 261–292.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>

- Sweller, J. (2023). The development of cognitive load theory: Replication crises and incorporation of other theories can lead to theory expansion. *Educational Psychology Review*, 35(4), 95–115. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09817-2>
- Sweller, J. (2024). Cognitive load theory and individual differences. *Learning and Individual Differences*, 110, 102423. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102423>
- Zhang, H. (2024). Cognitive load as a mediator in self-efficacy and English learning motivation among vocational college students. *PloS one*, 19(11), e0314088. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314088>
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism. Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 76(3), 161-172.

Primljeno: 14. 06. 2025.

Primljena korekcija: 01.08. 2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 19. 09. 2025.

Theory of Cognitive Load and Interpretive Test-Task: Psychological, Didactic and Documentological Opportunities in Higher Education Teaching

Merima Muslić  and Sandra Bjelan 

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

ABSTRACT

Achieving and/or improving quality in teaching is a constant imperative for every teaching researcher, as well as for every practitioner in the teaching process. The quality of the teaching process depends not only on the success of achieving learning outcomes, but also on very important contextual variables, primarily student motivation for learning in general. The aim of this paper is to affirm the interpretive test-task in higher education by offering examples of tasks and guidelines for improving the teaching process in the light of the Theory of Cognitive Load, and to examine learning experiences in the application of the interpretive test-task. First, a separate analysis of the constructed interpretive test-tasks and the Theory of Cognitive Load, close but nevertheless constructs from different scientific domains (didactics and cognitive psychology), was conducted. After that, reflections on learning experiences with the application of an interpretive test-task were presented. The research sample consisted of the created material for evaluating achievements and 200 respondents who gave their reflections on the learning experience with the application of the interpretive test task. The research results confirm the didactic value of such material, indicate a positive experience and overall learning experience, increased motivation, and affirm the use of interpretive test-task in higher education as a methodological step forward and in documentological processes. In conclusion, an overview of conceptual overlaps and possibilities for upgrading these constructs based on the knowledge we have gained is offered.

Keywords: interpretive test-task, Theory of Cognitive Load, irrelevant cognitive load, intrinsic cognitive load, individualization of instruction, motivation

Dizajnersko razmišljanje i instrukcioni dizajn u formalnom obrazovanju

Nikolina Zobenica¹ 

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

APSTRAKT

Dizajnersko razmišljanje (*Design Thinking*) predstavlja jedan od popularnih i raširenih koncepata koji se pojavljuju u različitim delatnostima današnjice (u umetnosti kao urbani i modni dizajn, u poslovanju kao dizajn proizvoda i/ili usluge, u IT sektoru kao veb-dizajn), u nauci (dizajn istraživanja) i obrazovanju (dizajn kurikuluma, instrukcioni dizajn). Dizajnersko razmišljanje je nastalo kao odgovor na stalne i brze promene na globalnom tržištu koje donose nove probleme uz zahtev za njihovim originalnim rešenjem. U ovom preglednom radu predstavljaju se sistematično koncept, odlike i kognitivni elementi dizajnerskog razmišljanja, s posebnim težištem na instrukcionom dizajnu. Cilj je da se istaknu značaj i mogućnosti njihove implementacije u formalnom obrazovanju, pre svega u okviru problemske i projektne nastave. Iako integracija dizajnerskog razmišljanja i instrukcionog dizajna predstavlja inkrementalnu inovaciju, ona pokazuje spremnost i sposobnost institucija da se prilagode zahtevima tržišta rada i svojih „korisnika“ (učenika, studenata, roditelja) kako bi sačuvala ne samo kvalitet, već i opstanak (formalnog) obrazovanja.

Ključne reči: dizajnersko razmišljanje, dizajn kurikuluma, instrukcioni dizajn, problemsko mišljenje, projektna nastava.

¹ E-mail: nikolina@ff.uns.ac.rs

Uvod

Dizajnersko razmišljanje² predstavlja vrlo raširen i popularan koncept u dizajnu i arhitekturi, poslovnom svetu, naučnom istraživanju i nastavi (Pavlović Jovanović i Milčić Ćošić, 2021). Koncept je uveo američki naučnik i dobitnik Nobelove nagrade za ekonomiju Herbert Sajmon (1916–2001) koji je u svojoj knjizi iz 1969. godine zasnovao dizajn kao nauku kreiranja veštačkog (Simon, 1996). Termin se pojavio tek godinama kasnije (1987) u monografiji harvardskog profesora Pitera Roua (Peter G. Rowe, 1945) o dizajniranju u arhitekturi i urbanom planiranju. Usledila je popularizacija ovog koncepta u poslovanju (*IDEO*), nauci i obrazovanju (Univerzitet Stanford) krajem prošlog i početkom ovog veka i od tada je literatura o dizajnerskom razmišljanju u stalnom porastu.

Iako su lideri u biznisu i industriji zadržali interesovanje za dizajnersko razmišljanje, studije o njemu u naučnim krugovima nisu tako česte. U nekom trenutku sudbina dizajnerskog razmišljanja je bila nejasna, a trenutni status neizvestan. Dok su pojedini entuzijastični zagovornici nastavili da slave postignuća i mogućnosti ovog koncepta, drugi su se distancirali od njega. Kritičari su ga čak nazvali „panacejom za ekonomiju“, te se u nekim diskusijama o inovacijama ovaj termin čak izbegava. Štaviše, postoji mišljenje da izvesne metode dizajnerskog razmišljanja korišćene u biznisu i menadžmentu, kao što su uključivanje korisnika i iterativno prototipiranje, više podržavaju inkrementalnu nego radikalnu inovaciju proizvoda. Zastupljeno je i gledište da koncept dizajnerskog razmišljanja nisu dobro shvatili ni publika niti oni koji tvrde da ga praktikuju, te mu stoga nedostaje „održivi razvoj“ u naučnoj literaturi. Problematično je i što se definicije dizajnerskog razmišljanja u nauci i industriji razlikuju, uprkos njihovom paralelnom rastu od konferencije o dizajnerskim metodama 1962. godine do 2009. godine (Lindgaard & Wesselius, 2018). Razvoj teoretskih osnova dizajnerskog razmišljanja nije bio usklađen sa brzinom i razmerama prihvatanja dizajnerskog razmišljanja u praksi. Osim toga, dizajnersko razmišljanje se u literaturi često meša sa celokupnom praksom dizajniranja, stoga nedostaje razumevanje da li, zašto i kada dizajnersko razmišljanje zapravo doprinosi inovaciji (Verganti et al., 2021).

Uprkos neusaglašenosti između teorije i prakse, u stručnoj i naučnoj literaturi jeste dokumentovana uspešna implementacija dizajnerskog razmišljanja, a njegova vrednost je dokazana empirijskim studijama. Ipak nema dovoljno istraživanja o tome kako se dizajnerske prakse uklapaju s drugim pristupima koji mogu da se izaberu kao okvir za

² U literaturi na srpskom jeziku pored termina dizajnersko razmišljanje, koriste se i dizajnersko promišljanje i dizajnersko mišljenje, mada termin dizajnersko razmišljanje preovlađuje.

rešavanje problema (*agile, lean startup, Six Sigma*, naučni metod, kritičko mišljenje, sistemsko razmišljanje). Naučnici stoga mogu da daju doprinos u okviru detaljnijeg istraživanja sposobnosti u osnovi dizajnerskog razmišljanja kako bi bolje razumeli problem uokvirivanja (*framing*) i rešavanja problema, kao i da praktičarima obezbede uvide gde i kako mogu da primene alternativne pristupe (Beckman, 2020).

Kad je reč o dizajnerskom razmišljanju u Srbiji, ovaj koncept je prisutan pre svega u kontekstu tehničkih i organizacionih nauka, kao i u kontekstu umetnosti. Povezuje se sa inovativnim projektima u tehničkim naukama (Tomić i sar., 2019), kao i sa kreativnim rešavanjem problema u okviru industrijskog inženjerstva i inženjerskog menadžmenta (Rašević, 2021). Uprkos prirodnom gravitiranju ka tehničko-tehnološkom naučnom polju, dizajnersko razmišljanje nalazi primenu i u filološkom obrazovanju, pa je tako zabeležen primer organizovanja nastave srpskog jezika po principu dizajnerskog razmišljanja (Pavlović Jovanović i Milčić Došić, 2021). Koncept dizajnerskog razmišljanja predstavljen je i na blogu Fakulteta organizacionih nauka u Beogradu (Marinković, 2020), a različite vrste dizajna (dizajn enterijera, grafički dizajn, dizajn video-igara, dizajn kostima) mogu se proučavati na Fakultetu savremenih umetnosti u Beogradu, kao i u okviru programa *Primenjena umetnost i dizajn* na Akademiji umetnosti Univerziteta u Novom Sadu. Osim toga, od 2017. godine NVO Vega omladinski centar nudi međunarodni edukativni program *Design for Change* (DFC) osnovan 2009. godine u Indiji, koji počiva na negovanju stava JA MOGU kod dece, uz razvijanje veština saradnje, kritičkog razmišljanja, rešavanja problema, kreativnosti i empatije.³ Rad nagrađivanog programa DFC počiva na brojnim naučnim istraživanjima iz SAD-a i Francuske, a njegovi rezultati potvrđeni su i u praksi (Design for Change, 2024).

Koncept dizajnerskog razmišljanja

Dizajnersko razmišljanje može da se načelno definiše kao analitički i kreativni proces u okviru kojeg se eksperimentiše, kreiraju prototipi modela rešenja, skupljaju povratne informacije i revidira dizajn. Ceo dizajnerski proces je iterativan, istraživački, ponekada i haotičan. Specifikacije proizvoda mogu u nekom trenutku da budu protivrečne, da se menjaju kao odgovor na različite predloge ili neočekivane probleme, tako da dizajniranje prati ciklus uzajamnog prilagođavanja između specifikacija i predloga, dok se ne pronađe konačno rešenje (Razzouk & Shute, 2012). Međutim, dizajnersko razmišljanje ne obuhvata samo dizajnerski proces stvaranja proizvoda (ili usluge), već i metod dizajniranja, koji pored

³ Proces se sastoji od četiri koraka: OSETI, ZAMISLI, URADI I PODELI (*Feel Imagine Do Share – Fids for Kids*). Situacija se prvo oseti radi razvijanja empatije i razumevanja, pre nego što se zamisli etičko i odgovorno rešenje. Konkretan postupak, primena kreativnog rešenja izaziva osećaj uspeha, koji se deli s drugima radi inspiracije, podizanja svesti i podsticaja da budu deo promene.

stvaranja proizvoda uključuje refleksivnu praksu, aktivnost rešavanja problema, način promišljanja stvari i proizvodnju značenja (Pavlović Jovanović i Milčić Čošić, 2021).

Bez obzira na to da li se dizajnersko razmišljanje odnosi na proces ili metod, stvaranje konkretnog proizvoda ili na kognitivnu aktivnost, pred dobrog dizajnera se postavljaju određeni zahtevi. Prioritet su briga za ljude i okruženje, što dizajnerskom razmišljanju daje humanističku osnovu. Dizajner treba da poseduje sposobnost vizualizacije, odnosno prikazivanja ideje, kao i sposobnost upotrebe jezika kao instrumenta objašnjenja kreativnog procesa i iskazivanja odnosa koji nisu vizuelno očigledni. Neophodna je predispozicija ka multifunkcionalnosti, odnosno sposobnost razmatranja različitih rešenja za specifičan, sistemski problem, dok se istovremeno vidi šira slika, koriste različite procedure i koncepti kako bi se kreiralo holističko rešenje. Pritom je važno da dizajner bude u stanju da odloži pravljenje izbora ili donošenje odluke dok ne nađe konkurentne alternativne i nove konfiguracije rešenja. Otvorenost kreativca ne podrazumeva da radi sam, već u timu, da pritom razvija interpersonalne veštine koje mu omogućavaju da po potrebi komunicira interdisciplinarno (Razzouk & Shute, 2012). Uspešan dizajn bi uvek trebalo da uključi i integriše različite perspektive i sposobnosti uzimajući u obzir odnose, interakcije i veze između prividno potpuno različitih ideja, te da od dizajnera zahteva fleksibilnost i rezilijentnost usled neodređenosti problema i neuhvatljivosti rešenja. Potrebne su multimodalne komunikacijske veštine i način razmišljanja usmeren na rast (*growth mindset*), spremnost da se testiraju ideje, koncepti i prototipovi u nastojanju da se uči, bez straha od neuspeha (Luchs, 2015). Kreativnost i inovativnost dizajnerskog razmišljanja vođeni su umerenim optimizmom i samoregulišućom praktičnošću koja maštu i slobodno istraživanje povezuju sa realističnim pristupom i orijentacijom na funkcionalnost (Owen, 2007).

U kontekstu dizajnerskog razmišljanja pominje se često uokvirivanje (*framing*) kao postupak postavljanja strukture koja omogućuje lakše razumevanje okolnosti i povezivanje elemenata na uzročno-posledični način (Mirkov, 2019). Uokvirivanje kao kognitivni aparat i komunikativna aktivnost upravlja procesom selekcije, naglašavanja, interpretacije i isključivanja jednog rešenja umesto drugog. Pritom se koriste analogije i metafore, (u)poznavanje različitih modela, konvergentno, divergentno i kritičko mišljenje, dijalog i pričanje priča, uz spontanost i težnju za jasnoćom. Na osnovu toga se pravi razlika između činjenica, zaključaka, pretpostavki i perspektiva, uz vrednovanje njihovog značaja i otvorenost bez pristrasnosti (Beckman, 2020).

Pošto su način i metode dizajnerskog razmišljanja preuzimani iz niza disciplina (razvoj softvera, inženjering, antropologija, psihologija, umetnost, biznis), posledica

interdisciplinarnog karaktera u dizajnerskom mišljenju jeste prisustvo različitih vrsta okvira. Međutim, uprkos svojoj otvorenosti i razuđenosti dizajnersko razmišljanje u svojoj osnovi sadrži dve faze: identifikaciju problema i rešavanje problema (Luchs, 2015). U skladu s time dizajnersko razmišljanje povezuje refleksivnu stranu strukturisanja i konceptualizovanja problema, posmatranje i uočavanje (*observe and notice*), uokvirivanje i ponovno uokvirivanje (*framing and reframing*), s jedne strane, zamišljanje i dizajniranje (*imagine and design*), odnosno pravljenje i isprobavanje (*make and experiment*) u svrhu nalaženja rešenja problema, s druge strane (Beckman, 2020).

Dizajnersko razmišljanje predstavlja složen koncept i uključuje različite kognitivne operacije. Među njima se naročito ističu vrste mišljenja koje se sve više pominju u kontekstu savremenog obrazovanja, kao što su kritičko, problemsko i kreativno mišljenje, što je jedan od ključnih argumenata za implementaciju dizajnerskog razmišljanja u nastavu.

Dizajnersko razmišljanje i druge vrste mišljenja

Kognitivne operacije koje predstavljaju osnovu dizajnerskog razmišljanja su generisanje i istraživanje različitih rešenja (proširenje mogućnosti), zatim poređenje tih rešenja i njihova selekcija, što postepeno vodi ka suženju i do izbora konačnog rešenja (Razzouk & Shute, 2012). Drugim rečima, u osnovi dizajnerskog mišljenja je kombinacija divergentnog (razmišljanje u više pravaca) i konvergentnog razmišljanja (razmišljanje prilikom izbora jednog rešenja). Pored toga, dizajnersko razmišljanje uključuje:

- analitičko i sintetičko mišljenje – analiza potreba je polazna, a sinteza rešenja završna tačka;
- logičko i kritičko mišljenje – u procesu dizajniranja se preispituju veze i odnosi, uočavaju se logičke greške;
- kreativno i problemsko mišljenje – iznalazi se inovativno rešenje za postojeći problem.

Sve navedene vrste mišljenja predstavljaju komponente u okviru dizajnerskog razmišljanja, kao jednostavnije kognitivne operacije, a čine i sastavni deo naučnog i preduzetničkog razmišljanja.

Dizajnersko razmišljanje kao komplementarno naučnom razmišljanju otelotvoruje čitav niz kreativnih i drugih odlika. Zajednička osnova dizajnerskog i naučnog razmišljanja jeste znanje koje se generiše i skuplja putem akcije: nešto se radi, vrednuju se rezultati i nešto se stvara. Za razliku od nauke koja je u svojoj suštini analitička i simbolička, dizajn je sintetički i realan. U nauci se znanje generiše ispitivanjem i istraživanjem, fomiraju se pretpostavke i na osnovu njih se dolazi do otkrića. U dizajnu se znanje generiše primenom, odnosno dolazi do izuma i nešto se stvara (Owen, 2007). U oba slučaja su prisutni analitičko

i sintetičko mišljenje, samo s različitim težištem – u nauci je zastupljenija analiza, dok je smisao dizajna u sintezi. Dizajnersko i naučno razmišljanje se stoga dopunjavaju jer primena nije moguća bez znanja kao što ni znanje nema smisla i svrhe bez primene.

Kad je reč o preduzetničkom razmišljanju, svako preduzetničko razmišljanje uključuje dizajnersko (dizajnira se proizvod ili usluga), ali svako dizajnersko razmišljanje nije nužno preduzetničko, jer ne mora svaki dizajn da donosi zaradu, odnosno profit. Preduzetničko razmišljanje je kompleksnije i slojevitije od dizajnerskog i takođe spada u neophodne veštine ne samo za budućnost, već odavno i za sadašnjost, te se sve više uključuje u sve nivoe obrazovanja.

Instrukcioni dizajn

Dizajnersko razmišljanje igra značajnu ulogu u okviru razvoja novih proizvoda (*new product development, NPD*) i inovacija, budući da predstavlja „sistematski i kolaborativni pristup za identifikaciju i kreativno rešavanje problema“ (Luchs, 2015: 1–2). Dizajnersko razmišljanje nalazi najbolju primenu kad problem nije tačno definisan i potrebna je ideja ili koncept koji će napraviti proboj. Isto tako, odgovara tržištima koja se brzo menjaju i gde su potrebe korisnika neizvesne (Luchs, 2015), te su neophodne prilagodljivost i fleksibilnost u razmišljanju. Ne čudi stoga što dizajnersko razmišljanje nalazi veliku primenu u domenu tehnologija, biznisa i umetnosti. Međutim, kad je reč o obrazovanju, s obzirom na sporost menjanja tradicionalnih institucija i njihov otpor prema promeni (up. Finnegan-Kessie et al., 2023), ne čudi što dizajnersko razmišljanje još nije uzelo maha u okviru formalnog obrazovanja, dok se u okviru neformalnog obrazovanja razvila posebna vrsta dizajna – instrukcioni dizajn (*instructional design*).

Ukoliko se shvati doslovno kao „dizajniranje davanja instrukcija“, instrukcioni dizajn može na prvi pogled izazvati negativne asocijacije, međutim, zamena reči *teaching* sa *instruction* ima opravdane razloge u okviru obrazovnih tehnologija. Tradicionalna nastava (*teaching*) podrazumeva proces u kojem je u prvom planu nastavnik sa postavljenim ciljevima, planovima i programima:

“Teaching can be defined as actions by which one person intends that another person learn a certain content of knowledge. Teaching occurs in everyday situations in the family or in the street, but most teaching occurs in institutionalized settings with a predefined curriculum.” (Collins III & O'Brien, 2003: 363)

Iako se *instruction* može posmatrati kao sinonim za nastavu, odnosno formalni čin prenošenja znanja ili razvijanja veština, taj proces se precizno određuje kao „vođene vežbe, časovi i materijali koji se koriste za poučavanje nekog predmeta“ (Collins III & O'Brien, 2003: 194). Dakle, upotreba reči *instruction* zapravo predstavlja znak za promenu

paradigme – nastavnici *vode* učenike i studente kroz proces učenja koji su prethodno dizajnirali u skladu s njihovim potrebama, a učenici i studenti u tom procesu sami kreiraju svoje znanje (konstruktivistički pristup). U tom smislu *instruction* i „instrukcija“ nisu potpuni ekvivalenti i u kontekstu instrukcionog dizajna „instrukcije“ treba shvatiti kao „vođenu nastavu“, „nastavu uz podršku mentora“ ili čak „obuku“, ne kao puko „davanja uputstava“. Iz tog razloga se *instructional design* prevodi i kao „obrazovni dizajn“, „dizajn nastave“, čak i „dizajn obuke“, dok je „instrukcioni dizajn“ ipak najzastupljeniji termin.

Instrukcioni dizajn zapravo predstavlja sistemski, naučni i kreativni proces planiranja instrukcija (u smislu vođene nastave, odnosno procesa učenja). Nije proizvoljan i nasumičan, već se zasniva na nizu pravila i sadrži procedure koje vode do efektivnog i efikasnog učenja. Iako mu je ishodište u teoriji, svrha dizajna je *primena* u konkretnim situacijama, pri čemu između teorije, dizajna i primene postoji stalna interakcija. Nove informacije iz teorije i iskustva iz prakse se integrišu i stoga utiču na modifikaciju dizajna i njegovu kasniju primenu (Zobenica, 2024).

Kao ni dizajnersko razmišljanje, ni instrukcioni dizajn nije homogeni koncept, već uključuje mnoštvo modela, koji daju strukturu i usmerenje dizajniranja procesa učenja. Iako se donekle smatra prevaziđenim, još uvek je među njima najpoznatiji, donekle i najjednostavniji, model ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*). U okviru ovog modela se prvo analiziraju situacija i potrebe polaznika, potom se pravi okvirni dizajn procesa učenja koji se dalje razvija, primenjuje i na kraju evaluira. Na osnovu rezultata evaluacije dizajn se modifikuje radi poboljšanja, a prilikom sledeće primene se prilagođava novoj ciljnoj grupi (Branch, 2009). Instrukcioni dizajn podrazumeva stalno prilagođavanje i inoviranje, bolje poznavanje i razumevanje učenika i studenata kako bi nastava bila prilagođena njima, a ne sadržini predmeta, naučnoj oblasti ili samom nastavniku. Iako se kod instrukcionog dizajna nastavnik rasterećuje u toku samog procesa učenja, mnogo više vremena i energije ulaže u osmišljavanje, promišljanje, praćenje i adaptaciju tog procesa.

Instrukcioni dizajn se zapravo odavno primenjuje i u nastavi i učenju, kao i na raznim edukacijama, obukama i treninzima (Rothwell & Kazanas, 1992), u aktivnom učenju usmerenom na učenike i studente (McArdle, 2010), što uključuje projektno učenje (Saračević et al., 2012), obrazovanje zasnovano na kompetencijama, učenje zasnovano na zadacima (*task-based learning, TBL*), personalizovanoj nastavi (*instruction*), vođenoj nastavi (*instruction*) za samoregulišuće učenje, instrukcionom koučingu (Reigeluth et al., 2017). Instrukcioni dizajn se uglavnom dovodi u vezu s razvijanjem veštine rešavanja problema. Početna tačka dizajniranja su uvek postojeće potrebe i nezadovoljstvo trenutnim stanjem što

se kombinuje s odlučnošću da se nešto preduzme kako bi se problem rešio (Razzouk & Shute, 2012).

Uzevši u obzir da je rasprostranjenosti i uspehu dizajnerskog razmišljanja pogodovala pojava specifičnih kontekstualnih uslova kao što su digitalne tehnologije u direktnoj interakciji s korisnicima (Verganti et al, 2021), ne čudi što većina ID modela uključuje interakciju s medijima. Primeri su kolaborativna produkcija digitalnih medija, igre za učenje i gejmfikacija dizajna za vođenu nastavu, tehnologija za obrazovanje usmerena na učenike ili studente, mobilno učenje, kombinacija aktivnog i elektronskog učenja (*flipped classroom*) (Reigeluth et al., 2017), kao i za razvijanje onlajn kurseva koji su u celosti dostupni samo na daljinu (Drljača et al., 2017).

Instrukcioni dizajn podrazumeva visoki nivo digitalnih kompetencija, čak i poznavanje barem osnova programiranja (a idealno i poznavanje naprednih veština programiranja). Saradnja s profesionalnim programerima je uvek moguća. Uprkos tome, digitalne kompetencije su neophodne kako bi se razumele mogućnosti, prednosti i nedostaci elektronskog učenja. Iako ništa ne može da zameni živu reč, neposredan kontakt i potrebu za socijalnom interakcijom, iluzorno je verovati da će se u vreme pametnih uređaja, veštačke inteligencije i stalnih kriza nastava uvek i zauvek moći zadržati u tradicionalnoj učionici.

Primena u formalnom obrazovanju

Mnogi naučnici su zapravo dizajnirali i delovali kao dizajneri tokom cele svoje karijere a da toga često nisu ni bili svesni (Razzouk & Shute, 2012). Primer je dizajniranje i razvoj kurikuluma (*curriculum design and development*) u okviru kojeg postoji prostor za primenu dizajnerskog razmišljanja (Sinfield et al., 2023). U Srbiji su za izradu nastavnih planova i programa u osnovnim i srednjim školama zaduženi zaposleni u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV), Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (ZVKOV). Međutim, za kurikulume u visokom obrazovanju zadužene su visokoškolske ustanove, odnosno sami univerzitetski profesori. Na osnovu smernica koje dobijaju od Nacionalnog saveta za visoko obrazovanje (NSVO) kreiraju kurikulume koje vrednuje Nacionalno telo za akreditaciju i obezbeđenje kvaliteta u visokom obrazovanju (NAT). Iako okvirna struktura studijskih planova i programa jeste kruta (propisan broj ESPB bodova, časova, procenta, vrste i tipova predmeta i sl.), nastavnici na visokoškolskim ustanovama ipak imaju mogućnost da samostalno kreiraju sadržaj predmeta, ishode i ciljeve, metode i način provere znanja, veština i sposobnosti. Drugim rečima, nastavnici imaju priliku i mogućnost da uvedu dizajnersko razmišljanje u nastavu rukovodeći se principima instrukcionog dizajna prilikom izrade kurikuluma.

Silabus predstavlja prostor u okviru kojeg nastavnik može da se opredeli za tradicionalni pristup, polazeći od toga šta sve studenti treba da *znaju* u određenoj oblasti i da na taj način održi postojeće stanje u obrazovanju. Druga mogućnost jeste da se kurikulum *dizajnira*, što podrazumeva ispitivanje potreba studenata, usmerenost na kompetencije, pripremu mladih ljudi za dalje obrazovanje i rad, kao i prilagođavanje globalnom društvu u stalnom previranju. Na kraju, nastavnik koji razmišlja dizajnerski ostaviće otvoreni prostor za modifikaciju nastavnog procesa u skladu s promenjenim okolnostima koje su postale neizbežna izvesnost. Posmatrano iz dizajnerske perspektive, silabus nije gotov i nepromenljiv proizvod, već proizvod koji će se isprobati u praksi (u radu sa studentima) i poboljšati u skladu s iskustvom.

Koncept instrukcionog dizajna, kao i dizajnersko razmišljanje treba da nađu svoje mesto i unutar samih kurikuluma budući da je veština dizajniranja potrebna i tražena van formalnog obrazovanja u različitim oblastima društva. Univerzitet ne može uvek da isprati brze promene i zadovolji zahteve tržišta koji su vrlo često izrazito specifični. Pojedine kompanije i institucije organizuju obuke svojih zaposlenih a da pritom ne poseduju neophodne didaktičke kompetencije, te su u potrazi za stručnjacima s veštinama instrukcionog dizajna i dizajna kurikuluma.

Prilika za implementaciju dizajnerskog mišljenja u formalnom obrazovanju jeste u okviru problemske i projektne nastave. Uputstva za osmišljavanje, planiranje i realizaciju studentskih i učenčkih projekata, kao i formulisanje problema koje treba da reše, podrazumevaju korake prisutne u dizajnerskom mišljenju (analiza problema, predlozi i poređenje rešenja, biranje i prezentacija najboljeg rešenja). Isto tako, može da se prati neki model instrukcionog dizajna, kao što je ADDIE (analiza potreba, dizajniranje projekta ili rešenja, njihov razvoj, primena i evaluacija). U osnovi se radi o varijacijama koje se prilagođavaju situaciji (gde smo sada?), ciljevima procesa učenja (gde želimo da budemo?), resursima (šta nam je na raspolaganju?) i ciljnoj grupi (šta grupa donosi?).

Zaključak

Dizajnersko razmišljanje i instrukcioni dizajn su odavno našli svoje mesto u neformalnom obrazovanju, čak i u visokom obrazovanju u okviru umetnosti, tehničko-tehnoloških, organizacionih i srodnih naučnih oblasti. Budući da su koncepti donekle difuzni, pored zagovornika imaju i svoje kritičare, no činjenica je da donose brojne prednosti i predstavljaju odgovor na globalne promene u poslovanju, kreativnom radu i obrazovanju, te se i nastavnici u formalnom obrazovanju pozivaju na prilagođavanje tim promenama. Tržišna pozicija obrazovanja je nesporna, naročito imajući u vidu stalne društvene promene,

te se kao najprihvatljiviji pristup u cilju opstanka nameće prilagođavanje, a ne otpor prema novim tendencijama.

Dizajnersko razmišljanje i instrukcioni dizajn traže od nastavnika da analiziraju potrebe i mogućnosti svojih polaznika, njihova predznanja i preference (usmerenost na učenike i studente), da dizajniraju proces učenja u kojem bi im dali veću slobodu da sami uče kroz praktičnu primenu (konstruktivizam) i stiču ne samo znanja, već i veštine i sposobnosti koje će im biti neophodne u daljem obrazovanju i radu (doživotno učenje). Drugim rečima, prilikom kreiranja kurikuluma treba da se primenjuje dizajnersko razmišljanje i principi instrukcionog dizajna (na primer, ADDIE modela), ali i da se uvedu instrukcioni dizajni i dizajnersko razmišljanje u same programe. Na taj način mladi imaju priliku da steknu relevantne kompetencije, neguju različite vrste mišljenja, s težištem na kritičkom, problemskom i kreativnom razmišljanju, kao i sposobnost rada u timu, rešavanja konflikata, empatičnost i preuzimanje odgovornosti.

Na kraju, uključivanje dizajnerskog razmišljanja i instrukcionog dizajna u formalno obrazovanje zapravo ne predstavlja radikalnu promenu, već inkrementalnu inovaciju koja može imati snažan odjek i pokrenuti veće promene nego što se u prvi mah čini. Potrebna su samo mala „podešavanja“: prebacivanje fokusa pažnje sa sadržaja na učenike i studente uz upoznavanje sa konceptima, veštinama i mogućnostima implementacije dizajnerskog razmišljanja i instrukcionog dizajna, kao i fleksibilnost i prilagodljivost nastavnika u praksi, praćene refleksijom i motivacijom za inovaciju.

Reference

- Beckman, S. L. (2020). To frame or reframe: Where might design thinking research go next? *California Management Review*, 62(2), 144–162.
<https://doi.org/10.1177/0008125620906620>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer.
- Design for Change Serbia. (2024). Šta je DFC? <https://dfcsrbija.org/sta-je-dfc/>.
- Collins III, J. W., & O'Brien, N. P. (Eds.). (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Greenwood Press.
- Drljača, D., Latinović, B., Stanković, Ž., & Cvetković, D. (2017). ADDIE model for development of e-courses. In *Sinteza – International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research* (pp. 242–247). Univerzitet Singidunum. <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2017-242-247>.
- Finnegan-Kessie, T. et al. (2023). Addressing the barriers to design-thinking driven problem solving in higher education. *International Journal of Management and Applied Research*, 10(2), 93–112. <https://doi.org/10.18646/2056.102.23-008>

- Lindgaard, K., & Wesselius, H. (2018). Once more, with feeling: Design thinking and embodied cognition. *Annual Review of Policy Design*, 6(1), 1–20.
<https://ojs.unbc.ca/index.php/design/article/view/1724>.
- Luchs, M. G. (2015). A brief introduction to design thinking. In *Design Thinking* (pp. 1–12).
<https://doi.org/10.1002/9781119154273.ch1>.
- Marinković, S. (2020, April 26). Razmišljajte kao dizajner: Dizajnersko razmišljanje u razvoju proizvoda i usluga. *CTM FON Blog*.
<https://ctm.fon.bg.ac.rs/2020/04/26/razmisljajte-kao-dizajner-dizajnersko-razmisljanje-u-razvoju-proizvoda-i-usluga/>.
- McArdle, G. (2010). *Instructional design for action learning*. AMACOM.
- Mirkov, L. Ž. (2019). Pripovedanje u novinarstvu kao žanrovski postupak. *CM Komunikacija i mediji*, 45, 135–156.
- Owen, C. (2007). Design thinking: Notes on its nature and use. *Design Research Quarterly*, 2(1), 16–27.
- Pavlović Jovanović, J. M., & Milčić Čošić, D. M. (2021). Organizovanje časa srpskog jezika po principu dizajnerskog mišljenja na primeru obrade romana Robinson Kruso. In: *Naučni skup: Nauka, nastava, učenje u izmenjenom društvenom kontekstu* (pp. 401–414). Pedagoški fakultet. <https://doi.org/10.46793/NNU21.401PJ>.
- Rašević, I. (2021). Dizajnersko razmišljanje kao metoda kreativnog rešavanja problema. *Zbornik radova Fakulteta tehničkih nauka*, 36(5), 884–887.
<https://doi.org/10.24867/12GI20Rasevic>.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>.
- Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (2017). *Instructional-design theories and models. Vol. IV: Historicity: The learner-centered paradigm of education*. Routledge.
- Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. (1992). *Mastering the instructional design process: A systematic approach*. Jossey-Bass.
- Saračević, M., Mašović, S., i Kamberović, H. (2012). Primena projektnog menadžmenta i instrukcionog dizajna u implementaciji e-učenja na univerzitetu. In *Zbornik radova: Međunarodna naučna konferencija Menadžment 2012* (pp. 619–625). Fakultet za industrijski menadžment.
- Simon, H. A. (1996). *The science of the artificial* (3rd ed.). MIT Press.
- Sinfield, S. et al. (2023). Design thinking in education: Adding collaboration, uncertainty, phronesis and fairydust to curriculum design. *International Journal of Management and Applied Research*, 10(2), 263–269. <https://doi.org/10.18646/2056.102.23-020>

- Tomić, S., Katić, I., i Grubić Nešić, L. (2019). Predstavljanje koncepta dizajnerskog razmišljanja u inovativnim projektima. In V. Katić (Ed.), *Zbornik radova: XXV Skup Trendovi razvoja "Kvalitet visokog obrazovanja"* (pp. 1–4). Fakultet tehničkih nauka.
- Verganti, R., Dell’Era, C., & Swan, K. S. (2021). Design thinking: Critical analysis and future evolution. *Journal of Product Innovation Management*, 38(6), 603–622.
<https://doi.org/10.1111/jpim.12610>.
- Zobenica, N. (2024). Instructional design in university teaching of L2 literature. In: S. Gudurić, J. Dražić, & M. Stefanović (Eds.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru XI/3: Tematski zbornik* (pp. 322–334). Filozofski fakultet.
<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2024/978-86-6065-880-9>.

Primljeno: 15. 06. 2025.

Primljena korekcija: 07.08. 2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 19. 09. 2025.

Design Thinking and Instructional Design in Formal Education

Nikolina Zobenica 

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

ABSTRACT

Design Thinking is one of the popular and widespread modern concepts found across various fields (urban and fashion design within the arts, product and/or service design in business, web design in IT), in science (research design) and education (curriculum design, instructional design). Design thinking emerged as a response to constant, rapid changes in the global market that bring new problems demanding original solutions. This review article provides a systematic overview of the concept, key features, and cognitive elements of design thinking, with a focus on instructional design. The aim is to emphasize their importance and potential for implementation in formal education, mainly in problem-solving and project-based teaching. Although the integration of design thinking and instructional design represents incremental innovation, it demonstrates readiness and capability of institutions to adapt in response to the demands of the labour market and their users (students and parents), in order to preserve not only the quality, but also the viability of (formal) education.

Keywords: design thinking, curriculum design, instructional design, problem-solving thinking, project-based teaching.

Youth Engagement and Resilience

Dušica Stojadinović¹  and Aleksandra Pavlović 

Faculty of Philosophy, University of Novom Sadu

ABSTRACT

Resilience is widely recognized as a critical factor in the psychological well-being and positive development of young individuals. Consequently, research examining variables that contribute to the enhancement of resilience has garnered substantial attention. The present study investigates the correlation between youth engagement and resilience, as well as differences in each construct across various socio-demographic variables. The sample comprised 200 participants aged 19 to 29 years. Results indicated that the overall level of engagement among participants was moderate. No statistically significant differences in youth engagement were observed with respect to gender, financial status, or other examined socio-demographic characteristics. With regard to youth resilience, statistically significant differences were found in relation to gender, perceived financial situation, and employment status. A significant moderate positive correlation was found between youth engagement and resilience, suggesting that increased engagement is associated with higher resilience among young people. The implications of this study point to the value of designing comprehensive, activity-based interventions that enhance resilience and promote overall well-being among youth. It also highlights the importance of multi-level support systems—spanning family, school, and community involvement—in fostering youth resilience.

Keywords: engagement, physical engagement, social engagement, resilience, youth

Introduction

Certain authors define resilience as an individual trait, highlighting one's ability to adapt in the face of risks and to recover after adversity (Zimmerman, 2013). In contrast, other researchers view resilience as a relational or social process (Afifi et al., 2016) and

¹ E-mail: dusica.stojadinovic@ff.uns.ac.rs

underscore the importance of the broader socio-ecological environment in shaping resilient outcomes (Ungar, 2011). Youth resilience is the ability to effectively cope with and rise above difficulties and stressful circumstances, which is vital for healthy growth and overall well-being. The American Psychological Association (APA) defines resilience as "the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats, or significant sources of stress—such as family and relationship problems, serious health problems, or workplace and financial stressors" (APA, 2014). This idea entails an individual's capability to "bounce back" from trauma and stress by drawing upon both internal and external resources. For adolescents, cultivating resilience is essential for preventing mental health issues and attaining positive life outcomes (Lee, 2012; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2020). Research highlights a range of elements that foster resilience in young people, including: *Internal factors*: attributes such as self-confidence, emotional regulation, self-esteem, and problem-solving skills are crucial for helping young individuals manage stress and adversity (Zimmerman, 2013). *Family factors*: supportive and nurturing relationships with parents or guardians offer emotional stability and security, which are vital for building resilience (Werner & Smith, 1982). *Educational and social factors*: engagement in structured activities, through school-based extracurricular programs and other leisure activities outside the formal school context, and involvement in structured activities, like education and extracurricular programs, allows youth to develop skills, acquire new experiences, and create social connections, thus boosting their resilience (Eccles et al., 2003).

In relation to young people, engagement includes all types of movement and participation that are part of everyday life, which encompasses both structured activities like organized sports and unstructured activities such as walking, recreation, and a variety of social interactions within their environment and community. This wide-ranging activity illustrates the different ways in which young people engage in physical and social activities across different everyday settings. Depending on how frequently and in what ways young people are engaged in these activities, they may contribute to their resilience (Martin et al., 2015). For example, physical activity can increase resilience indirectly by enhancing social interactions and raising self-esteem. Engaging in team sports or any group social activities can foster a sense of community and social support, which can improve emotional resilience, coping skills, and overall life satisfaction. As such, participation and sustained engagement may influence resilience through multiple pathways — physical, psychological, and social.

Physical and Social Engagement of Youth and Resilience

Regular engagement in physical activity is essential for the physical growth of young people. The World Health Organization suggests that children and teenagers should partake in a minimum of 60 minutes of moderate to vigorous aerobic exercise each day to support their health and development (World Health Organization, 2010). Taking part in physical activities also provides considerable mental health advantages. It can help alleviate symptoms of depression and anxiety, boost mood, and improve overall psychological health. Furthermore, participating in physical activities—especially in group environments—promotes social skills, teamwork, and a feeling of community. These experiences are crucial for individual growth and can foster greater self-esteem and better relationships with others. Early involvement in physical engagement is linked to maintaining active lifestyles later in life, thus encouraging long-term health and well-being (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2013).

Many adolescents do not reach the recommended levels of physical engagement despite the well-known advantages. Increased screen time, academic demands, and restricted access to safe recreational areas are all contributing factors. Tackling these obstacles necessitates a comprehensive strategy that includes families, communities, and schools in order to foster supportive atmospheres that encourage active lifestyles (World Health Organization, 2020).

Physical engagement is essential for adolescents' psychological resilience and mental health development. Many studies have demonstrated that engaging in physical activities on a regular basis can enhance young people's emotional stability, stress management skills, and ability to face life's obstacles. Improved self-regulation is one of the main ways that physical engagement boosts resilience. The prefrontal cortex, which is involved in decision-making, impulse control, and emotional regulation, is strengthened by regular aerobic exercise. This neurobiological change allows adolescents to handle stress and adverse feelings better, which is crucial for developing resilience (Belcher et al., 2021). Moreover, according to a study on university students in Hong Kong, there is a strong positive relationship between resilience and physical engagement levels, implying that increased physical engagement may lead to improved psychological resilience (Zhang et al., 2022).

Regular participation in physical exercise is a simple and efficient way for young people to improve their mental health and build resilience. Long-term benefits for the emotional and psychological well-being of children can be achieved through sustained efforts to promote physical activity.

Research suggests that students' psychological resilience is influenced by both their active engagement in community-based social environments and the subjective sense of belonging that may emerge from such engagement. While community engagement involves direct participation in activities such as volunteering, campus events, or group projects, this involvement can foster a psychological sense of community (SOC)—a feeling of connectedness, mutual support, and shared purpose. McCarthy and Hatcher (1990) found that a stronger SOC is associated with fewer stress-related psychological symptoms, suggesting that this sense of belonging may serve as a buffer against academic and emotional challenges. Similarly, social support—often developed through interactions with peers, faculty, and mentors in community settings—has been shown to enhance students' life satisfaction, which in turn contributes to greater academic engagement (Chen et al., 2023). Taken together, these findings suggest that both the experience of community participation and the internalized feeling of belonging play complementary roles in promoting students' resilience within academic environments.

Engagement helps adolescents develop social skills, boost their self-esteem, and lessen depressive symptoms. For example, participation in sports and volunteering improves adolescent self-esteem and helps reduce depressive symptoms. Participating in self-directed, community-serving volunteer activities can also help students build psychological resilience (Taliaferro et al., 2010). Such engagement helps students build social and personal skills, which enhances their ability to handle stress and deal with obstacles successfully (Delamere, 2009).

In general, student participation in the community's social fabric has a complexly beneficial effect on both academic and personal growth. Students develop their interpersonal skills and academic performance through social engagement, as well as psychological resilience, which helps them deal with stressors they encounter during their studies and in more general life situations (Chiu & Chai, 2021; Kahu & Nelson, 2018).

Sociodemographic Correlates of Youth Engagement and Resilience

Youth physical engagement varies significantly by gender, academic achievement, and socioeconomic status. According to research, one important factor influencing young people's physical engagement levels is gender. For example, a study conducted in Texas among elementary and middle school students discovered that boys were considerably more likely than girls to meet the recommended aerobic fitness standards. In schools with a higher proportion of economically disadvantaged students, these disparities were even more noticeable (Walker et al., 2020). In a similar way, research conducted in South Korea found that while only moderate physical engagement (such as walking or light exercise) was

associated with improved academic performance among girls, strenuous activities (such as strength training) were negatively correlated with academic achievement (Byun et al., 2012). Among boys, there was a positive relationship between physical engagement and academic success. The link between physical engagement and academic performance is complex. In general, students who consistently participate in physical activity demonstrate better cognitive performance, greater attention, and better scores on standardized tests (Singh et al., 2012). International studies have repeatedly demonstrated that adolescents from lower socioeconomic backgrounds are more prone to lead sedentary lifestyles and are less physically active, which has a direct impact on their physical and mental well-being (Inchley et al., 2020).

Research on gender differences in resilience has yielded conflicting results. For instance, there was no discernible difference in resilience between male and female students, according to a Ghanaian study (Amoadu et al., 2024). However, studies conducted in Ethiopia revealed that male students were more resilient than female students (Bizuneh, 2021). In contrast, a study of 500 international students in India revealed that female students were more resilient in the classroom than male students. These results imply that women may, as a result of their social and cultural experiences, acquire more robust coping strategies for academic difficulties (Kaur & Kaur, 2019). These findings suggest that gender disparities in resilience are situational and could be influenced by social and cultural variables. Student resilience is also significantly shaped by socioeconomic position. According to a Brazilian study, pupils who did not face a decrease in family income or who had a higher household income per capita demonstrated higher levels of resilience (de Andrade et al., 2024). Similarly, another research revealed that reduced monthly income adversely impacts academic achievement, leading to heightened anxiety and feelings of loneliness among students (Keles et al., 2025). Resilience has also been linked positively to academic success. A study involving students in Belgium found that resilience was the only significant factor predicting academic performance, as well as both the intention to drop out and actual dropout rates (Van Hoek, 2019). Furthermore, research conducted in India indicated that students with higher levels of resilience, even those from disadvantaged socioeconomic backgrounds, attained superior academic outcomes (Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016; Sungoh et al., 2024).

While results may differ, current evidence typically indicates that factors such as gender, economic status, and academic performance are linked to student resilience. Gaining insight into these connections can help in creating focused strategies to assist students—especially those from at-risk backgrounds—in enhancing their ability to handle academic and life challenges.

Even though current evidence suggests the importance of personal traits, there is an increasing tendency among authors to highlight that resilience cannot be reduced to intrapersonal traits alone, and that it's, rather, shaped through interpersonal processes and embedded in the wider socio-ecological context, encompassing influences at the family, community, and cultural levels (Waller, 2001; Ungar, 2011). Ungar (2011) in particular argues that resilience is best understood as an interpersonal process in which access to external resources—such as supportive relationships, educational opportunities, and community services—interacts with individual strengths to promote positive adaptation. Social support is one such interpersonal resource, defined as an individual's perception of available assistance from members of their social network, which has been shown to be associated with improved mental health outcomes and protection from adverse effects (Lakey & Orehek, 2011; Lee et al., 2013). This dual focus on internal capacities and external supports resonates with the broader resilience literature, which stresses the balance between risk factors (e.g., poverty, chronic illness, or family conflict) and protective or promotive factors (e.g., self-regulation, supportive peers, or community resources). Resilience, therefore, can be seen not as a static trait but as a dynamic process emerging from the interaction between intrapersonal resources and interpersonal supports across the lifespan (Masten, 2014). The development of resilience varies among individuals, with some maintaining or strengthening resources in the face of adversity while others struggle to do so (Windle, 2011). Bearing this in mind, recognizing and nurturing resilience in youth is essential for improving their ability to navigate life's challenges and attain positive outcomes. A mix of personal characteristics, family support, and community resources serves as the basis for resilience, and initiatives that promote social and emotional learning can further strengthen this capability.

Community resources serve as the basis for resilience, and initiatives that promote social and emotional learning can further strengthen this capability. As a result, numerous intervention and support initiatives have been developed to strengthen youth resilience by fostering social and emotional skills. For example, it has been demonstrated that the FRIENDS program, created by Paula Barrett, effectively prevents anxiety and depression by teaching stress and worry management techniques (Barrett, 2004).

Method

The goal and tasks of the research

The goal of the research was to determine the correlation between youth engagement and resilience, as well as to explore how each of these constructs varies across socio-demographic variables. Based on the formulated goal, the following research tasks were set:

1. Examine youth engagement and whether there are differences in relation to the measured socio-demographic characteristics;
2. Examine youth resilience and whether there are differences in relation to the measured socio-demographic characteristics;
3. Examine the correlation between youth engagement and resilience.

Research instruments

The following instruments were used for the purposes of examining the set goal and tasks of the research:

A custom questionnaire was developed for this study to gather information on the respondents' socio-demographic characteristics. It included items on gender, living situation, assessment of financial status, student status, employment, field of study, and academic performance.

The General Level of Activity Questionnaire (Proyer et al., 2018) was used in the research in order to measure youth engagement. This instrument consists of four single items for the comparison; all items are answered on a 7-point scale (1 = "not at all" to 7 = "to a very large extent"). Negatively formulated items were reverse-coded prior to computing the total score on this instrument. Considering the number of items, this instrument has shown adequate reliability on our research sample (Cronbach alpha .79).

The Youth Resilience Scale, originally developed by Jefferies et al. (2019), was validated through confirmatory factor analysis using a Serbian sample as part of Đorđić's doctoral dissertation (as cited, Stojadinović & Pavlović, 2024). The most fitting model included 17 items (5-point Likert-type scale) grouped into two factors—family resilience and intra/interpersonal resilience. The model demonstrated good fit indices (RMSEA = .046, SRMR = .038, CFI = .936, TLI = .924, AIC = 64895.132, BIC = 65193.561; Đorđić, 2020, as cited, Stojadinović & Pavlović, 2024). On our sample, the scale demonstrated good reliability, with a Cronbach's alpha of .85.

Sample

The research included a sample of 200 respondents, selected through convenience sampling. Data collection was conducted via Google Forms. The sample structure is presented in Table 1.

Table 1
Sample structure

		%
Gender	Male	17
	Female	83
	Extremely unificatory	0.5
Assessment of financial situation	Unsatisfactory	15.5
	Satisfactory	72
	Very satisfactory	12
Living situation	With parents	50.5
	In a rented apartment	32.5
	In a student dorm	17
Student status	Yes	96.5
	No	3.5
Employment status	Yes	3.5
	No	73.5
	Working and studying	23
Field of studies	Social - humanistic	74
	Natura - mathematical	12.5
	Technical - technological	2
	Medical	6.5
	Art	1.5
	I'm not studying	3.5
Academic achievement	6.50 - 7.49	74
	7.50 - 8.49	12.5
	8.50 - 9.49	6.5
	9.50 - 10.00	2
	I'm studying, but I haven't taken the exams yet	1.5
	I'm not studying	3.5

Statistical Procedures

The statistical package used for analysis is IBM SPSS Statistics 27. The procedures employed included tests of normality, assessment of scale reliability, independent samples *t*-tests, one-way ANOVA with post hoc Tukey HSD comparisons, and Pearson correlation analysis.

Results

The first task of research was to examine youth engagement measured with The General Level of Activity Questionnaire (Proyer et al., 2018) and whether there are differences in relation to the measured socio-demographic characteristics. Table 2 shows descriptive indicators of the General Level of Activity Questionnaire and its items.

Table 2
Descriptive indicators of youth engagement

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
I would consider myself a not very active person.	1	7	3.54	1.97
Compared to other persons of my age and gender, I would consider myself a not very active person.	1	7	3.46	2.00
Some people are very active. They try to be active whenever possible and are looking for ways to complete tasks in a way that involves movement and physical activity. To what extent does this describe you?	1	7	4.68	1.52
Some people are not very active. Although they are not lazy, they are never as active as they could be. To what extent does this describe you?	1	7	3.87	1.91
Total	4	7	3.87	5.88

Concerning measured socio-demographic characteristics, no statistically significant differences were found in youth engagement.

The second research task was focused on the examination of youth resilience and whether there are differences in relation to the measured socio-demographic characteristics. Descriptive indicators of the scale measuring youth resilience are presented in Table 3.

Table 3
Descriptive indicators of the scale of youth resilience

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Intra and Interpersonal Resilience</i>	29	50	43.99	4.70
I cooperate with people around me.	2	5	4.45	0.74
Getting an education is important for me.	1	5	4.78	0.63
I know how to behave in different social situations.	2	5	4.57	0.70
People think I am fun to be with.	1	5	4.24	0.84
I feel supported by my friends.	1	5	4.46	0.84
I feel I belong at my school/university/work.	1	5	4.36	0.91
My friends stand by me during difficult times.	1	5	4.42	0.91
I am treated fairly by the people around me.	2	5	4.26	0.81
I have opportunities to develop skills which will be useful in my future life (e.g. job skills).	1	5	4.39	0.81
I am given opportunities to show others that I'm becoming an adult and that I know how to behave responsibly.	2	5	4.08	0.75
<i>Family Resilience</i>	10	35	30.68	5.31
My parents watch me closely.	1	5	4.60	0.80
My parents know a lot about me.	1	5	4.10	1.12
When I'm hungry, I have enough to eat.	1	5	4.78	0.60
I talk to my family members about how I feel.	1	5	3.84	1.22
My family stands by me during difficult times.	1	5	4.45	0.99
I feel safe when I am with my family.	1	5	4.67	0.82
I enjoy family gatherings and celebrations.	1	5	4.23	1.16
Total	47	85	74.67	8.22

In relation to socio-demographic characteristics of the sample, statistically significant differences in youth resilience were found concerning: gender (Table 4), financial situation (Table 5), and employment status (Table 6).

Table 4
Youth resilience and gender

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Female	166	75.50	9.91	5.76	.01
Male	34	70.64	7.62		

Statistically significant differences were found in favor of female respondents, indicating that they exhibit greater resilience compared to male respondents.

Table 5
Youth resilience and financial situation

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Extremely unsatisfactory	1	-	-	8.125	<.001
Unsatisfactory	31	69.32	10.40		
Satisfactory	144	75.31	7.63		
Very satisfactory	24	78.37	4.18		

To conduct further analysis using Tukey's HSD test, one respondent who rated their financial situation as "extremely unsatisfactory" was excluded due to their status as a statistical outlier. The subsequent Tukey HSD analysis revealed statistically significant differences between respondents who assessed their financial situation as "unsatisfactory" and those who assessed it as either "satisfactory" ($p < .001$) or "very satisfactory" ($p < .001$).

Table 6
Youth resilience and employment status

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Working	17	79.64	4.48	3.95	.02
Not working	147	73.99	8.34		
Working and studying	35	75.54	8.26		

Further analysis using Tukey's HSD test revealed statistically significant differences in youth resilience between respondents who are working and those who are not, $p = .019$.

The third task of the research was to examine the correlation between youth engagement and resilience; the results of the correlation are shown in Table 7. Correlation analysis concluded a moderate positive relationship between youth engagement and resilience.

Table 7
Correlation between youth engagement and resilience

	General activity level	Youth resilience	<i>p</i>
General activity level	-	.345**	<.001
Youth resilience		-	

Discussion and Implications

The presented research aimed to examine the correlation between youth engagement and resilience. The first task of this research was to examine youth engagement and whether there are statistically significant differences among them concerning socio-demographic characteristics. Findings indicate that, on average, participants showed moderate levels of engagement. However, no statistically significant differences were observed in youth engagement based on gender, financial situation, or other socio-demographic factors that were examined. This does not align well with previous literature, which highlights complex patterns in how socio-demographic factors impact engagement in physical activity. For instance, Inchley et al. (2020) and Walker et al. (2020) emphasized disparities in physical activity based on gender and socioeconomic status. Despite such disparities being presented in previous research, our sample may reflect a more homogeneous student population or varying cultural norms, possibly reducing variability in youth engagement. The lack of significant gender differences in youth engagement could also be influenced by contextual and cultural variables, as highlighted by Byun et al. (2012), who reported different patterns of engagement in physical activity and academic performance by gender. Additionally, the fact that most of our respondents were students in social-humanistic fields may contribute to a shared lifestyle and activity pattern, reducing group differences, which altogether implicates the need to conduct further research on a more heterologous sample of respondents.

The second task of research was focused on examining youth resilience and possible statistically significant differences between respondents concerning socio-demographic characteristics. In our sample, participants reported high levels of resilience overall, particularly in the intra/interpersonal dimension. Consistent with the definition by Masten (2001), these findings suggest that the youth in our sample exhibits strong adaptive capacities and access to both internal and external resources. Statistically significant differences in resilience were observed with regard to gender, financial situation, and employment status. Female participants reported higher resilience scores, contrasting with findings from Ethiopia (Bizuneh, 2021), yet aligning with Kaur and Kaur (2019), who found that female students manifest greater academic resilience. These differences may be

attributed to the specific social or educational context of our sample, as gender differences in resilience are known to vary across cultures and are influenced by culturally reinforced gender roles (Amoadu et al., 2024; Kaur & Kaur, 2010; Mlouki et al., 2024). Financial status was also significantly associated with resilience, with those reporting higher financial satisfaction demonstrating greater resilience. This finding supports previous studies indicating that economic stability facilitates psychological well-being and resilience (de Andrade et al., 2024; Keles et al., 2025). Youth with better financial conditions may experience less chronic stress, have greater access to resources, and benefit from more stable family environments—all of which enhance resilience. Similarly, the difference was found between the students who are working and those who are not, which aligns with the idea that employed students exhibit higher resilience levels than their non-working peers. This may be due to the sense of independence, responsibility, and competence gained through work experience, which reinforces internal resilience traits, consistent with the idea that community engagement and real-world participation strengthen youth development (Delamere, 2009; Taliaferro et al., 2010).

A significant, moderate positive correlation was found between youth engagement and resilience. This relationship confirms earlier studies suggesting that engaging in physical activity supports emotional regulation, self-confidence, and stress management—all critical components of resilience (Belcher et al., 2021; Zhang et al., 2022). Engaging in physical activity may also promote social bonding and a sense of purpose, particularly when such activities are performed in group settings, reinforcing the findings of Barrett (2004) and Martin et al. (2015). As described by the World Health Organization (2010, 2020) and the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2013), engaging in physical activity and general activity is not only crucial for physical development but also contributes significantly to psychological resilience and long-term well-being. Adding to this, youth engagement also includes involvement in self-initiated, community-oriented volunteer work and participation, which is shown to contribute to the development of psychological resilience (Taliaferro et al., 2010). These forms of active participation foster the acquisition of social and personal competencies, which in turn strengthen individuals' capacity to manage stress and effectively navigate challenges (Delamere, 2009). Results of this and previous research implicate the importance of promoting engaging youth in physically and socially active lifestyles as part of broader resilience and well-being interventions aimed at them.

Conclusion

The results of this study suggest that youth resilience is influenced by a complex interplay of internal characteristics, socio-economic conditions, and lifestyle factors. Consistent with previous research, our findings underscore the significance of youth engagement in fostering resilience among young people, bearing in mind that youth engagement may take various forms, including physical exercise, engagement in structured and unstructured leisure pursuits, and participation in school-related or volunteer activities (Chen et al., 2023; Chiu & Chai, 2021, Eccles et al., 2003; McCarthy & Hatcher, 1990).

By integrating theoretical insights with empirical findings, this study underscores the need for developing and implementing targeted interventions that enhance resilience and promote overall well-being among youth. It also highlights the importance of multi-level support systems - spanning family, school, and community involvement—in fostering resilience.

References

- Afifi, T. D., Merrill, A. F., & Davis, S. (2016). The theory of resilience and relational load. *Personal Relationships*, 23(4), 663–683. <https://doi.org/10.1111/pere.12159>
- American Psychological Association. (2014). The road to resilience. <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Amoadu, M., Agormedah, E. K., Obeng, P., Srem-Sai, M., Hagan, J. E. Jr., & Schack, T. (2024). Gender differences in academic resilience and well-being among senior high school students in Ghana: A cross-sectional analysis. *Children*, 11(5), 512. <https://doi.org/10.3390/children11050512>
- Belcher, B. R., Berrigan, D., Dodd, K. W., & Emken, B. A. (2021). The roles of physical activity, exercise, and fitness in promoting resilience during adolescence: Effects on mental well-being and brain development. *Biological Psychiatry*, 89(5), 387–396. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.10.017>
- Bizuneh, S. M. (2021). Resilience in adolescence, disability, and gender. *Illness, Crisis & Loss*, 31(1), 120–136. <https://doi.org/10.1177/10541373211040644>
- Byun, W., Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., & McIver, K. L. (2012). Associations between physical activity and academic achievement in Korean adolescent students. *BMC Public Health*, 12, 258. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-258>
- Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: The chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23, 2368. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>

- de Andrade, J. E., Meireles, A. L., Machado, E. L., et al. (2024). Sociodemographic, economic, and academic factors linked with resilience in university students during COVID-19 pandemic: A Brazilian cross-sectional study. *BMC Psychology*, 12, 615. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02138-1>
- Delamere, M. (2009). Promoting resilience in youth through engagement in self-determined community-serving projects. *Child & Youth Care Online*. <https://cyc-net.org/cyc-online/cyconline-june2009-delamere.html>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., & Samdal, O. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: International report from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey*. WHO Regional Office for Europe.
- Jefferies, P., McGarrigle, L., & Ungar, M. (2018). The CYRM-R: A Rasch-Validated Revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 16(1), 70–92. <https://doi.org/10.1080/23761407.2018.1548403>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kaur, H., & Kaur, A. (2019). Gender-wise comparison of academic resilience among international students in India. *Think India Journal*, 22(14), 6453–6461. <https://thinkindiaquarterly.org/index.php/think-india/article/view/14049>
- Keles, M. N., Yesiloglu, A., & Inal Ozun, O. (2025). The role of demographic and psychosocial factors in academic achievement: Insights from a cross-sectional study on physiotherapy and rehabilitation students. *BMC Medical Education*, 25, 361. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06958-6>
- Lakey, B., & Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 482–495. <https://doi.org/10.1037/a0023477>
- Lee, J. E., Sudom, K. A., & Zamorski, M. A. (2013). Longitudinal analysis of psychological resilience and mental health in Canadian military personnel returning from overseas deployment. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(3), 327–337. <https://doi.org/10.1037/a0033059>
- Lee, T. Y. (2012). Resilience as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–9. <https://doi.org/10.1100/2012/390450>
- Martin, S. B., & McAuley, E. (2015). Physical activity, exercise, and fitness in promoting resilience during adolescence: Effects on mental well-being and brain development.

- Biological Psychiatry*, 89(5), 387–396.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.10.017>
- Masten A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- McCarthy, C. J., & Hatcher, S. L. (1990). The protective role of sense of community and access to resources on college student stress and COVID-19-related daily life disruptions. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1354–1369.
<https://doi.org/10.1002/jcop.22556>
- Mlouki, I., Majdoub, M., Hariz, E., Silini, A., Mrabet, H. E., Rezg, N., & El Mhamdi, S. (2024). Gender differences in adverse childhood experiences, resilience and internet addiction among Tunisian students: Exploring the mediation effect. *PLOS Global Public Health*, 4(1), <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0002556>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18314>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2020). *Promoting positive adolescent health behaviors and outcomes: Thriving in the 21st century*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25552>
- Proyer, R. T., Gander, F., Bertenshaw, E. J., & Brauer, K. (2018). The positive relationships of playfulness with indicators of health, activity, and physical fitness. *Frontiers in Psychology*, 9, 325276.
- Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: A TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, 17, 511–520. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-4>
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W. R., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. M. (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49–55. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>
- Stojadinović, D., & Pavlović, A. (2024). Youth playfulness and inter/intrapersonal resilience. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 12(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v12i1.2761>
- Sungoh, D., Kattimani, S., & Murugesan, R. (2024). Resilience as a buffer against stress: Effects on academic performance in Indian medical students. *Global Journal of Medical Studies*, 4, 9–15. https://doi.org/10.25259/GJMS_15_2024

- Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A., Miller, M. D., Pigg, R. M., & Dodd, V. J. (2010). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Health Psychology, 15*(3), 402–410. <https://doi.org/10.1177/1359105309344619>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Van Hoek, G., Portzky, M., & Franck, E. (2019). The influence of socio-demographic factors, resilience and stress reducing activities on academic outcomes of undergraduate nursing students: A cross-sectional research study. *Nurse Education Today, 72*, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.013>
- Walker, T. J., Craig, D. W., Pavlović, A., Thiele, S., & Kohl, H. W. III. (2020). Associations between gender, school socioeconomic status, and cardiorespiratory fitness among elementary and middle school students. *BMC Public Health, 20*, 1495. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09571-y>
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(3), 290–297. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.290>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology, 21*, 152–169. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0959259810000420>
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/
- World Health Organization. (2020). Physical activity and young people. https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/
- Zhang, J., Jiang, Y., Zhang, Y., & Chi, P. (2022). Muscle-strengthening exercise and positive mental health in children and adolescents: An urban survey study. *Frontiers in Psychology, 13*, 801234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801234>
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Journal of Youth Development, 8*(1), 1–12.

Primljeno: 15. 06. 2025.

Primljena korekcija: 18.08. 2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 19. 09. 2025.

Angažovanje mladih i rezilijentnost

Dušica Stojadinović^{ID} i Aleksandra Pavlović^{ID}

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

APSTRAKT

Rezilijentnost je prepoznata kao ključni faktor psihološke dobrobiti i pozitivnog razvoja mladih. Shodno tome, istraživanje varijabli koje doprinose poboljšanju rezilijentnosti privlači značajnu pažnju. Ovo istraživanje ispituje korelaciju između nivoa angažovanja mladih i rezilijentnosti, kao i razlike u svakom od konstrukata u odnosu na ispitivane socio-demografske karakteristike. Uzorak je obuhvatio 200 ispitanika starosti 19 do 29 godina. Rezultati su pokazali da je ukupni nivo angažovanja među ispitanicima bio umeren. Nisu primećene statistički značajne razlike u angažovanju mladih u odnosu na pol, finansijski status ili druge ispitivane socio-demografske karakteristike. Kada je u pitanju rezilijentnosti mladih, utvrđene su statistički značajne razlike u odnosu na pol, procenjenu finansijsku situaciju i status zaposlenja. Utvrđena je značajna umerena pozitivna korelacija između angažovanja mladih i rezilijentnosti, što sugeriše da je povećano angažovanje povezano sa većom rezilijentnošću među mladima. Implikacije ovog istraživanja ukazuju na značaj osmišljavanja sveobuhvatnih intervencija zasnovanih na aktivnostima koje poboljšavaju rezilijentnost i promovišu opšte blagostanje mladih. Takođe ističe važnost sistema podrške na više nivoa koji obuhvataju porodicu, školu i učešće zajednice u negovanju rezilijentnosti mladih.

Ključne reči: angažovanje, fizičko angažovanje, društveno angažovanje, rezilijentnost, mladi

UDK: 37.016:316.83
316.64:316.83-053.6/.67
DOI: <https://doi.org/10.19090/zop.2025.34.100-115>
Originalni naučni rad

Obrazovna iskustva i rodna socijalizacija: stavovi mladih prema rodnim ulogama

Gorana Vojčić¹  i Biljana Lungulov 

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

APSTRAKT

Polazeći od pretpostavke da obrazovanje ima potencijal da svojim delovanjem doprinese ostvarivanju rodno ravnopravnijeg društva, ovaj rad nastoji da na osnovu pregleda postojeće literature i rezultata sprovedenog istraživanja sagleda relacije obrazovnih iskustava učenika i njihovih stavova prema rodnim ulogama. Ciljevi sprovedenog istraživanja usmereni su na ispitivanje percepcije mladih o zastupljenosti rodni sadržaja i njihovih iskustava rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju, kao i na ispitivanje povezanosti stavova prema rodnim ulogama sa ovim varijablama. U istraživanju je učestvovalo 211 učenika trećeg i četvrtog razreda srednjih škola u Srbiji. Primijenjena su tri instrumenta u formi skale Likertovog tipa. Rezultati su ukazali da rodni sadržaji još uvek nisu u dovoljnoj meri zastupljeni u obrazovanju. Takođe, procenat mladih koji izveštava o rodno neravnopravnom tretmanu nije zanemarljiv, pri čemu je utvrđeno i postojanje rodni razlika u različitim oblicima rodno neravnopravnog tretmana kojima su mladi izloženi. Sa druge strane, nije potvrđena statistički značajna povezanost između stavova mladih prema rodnim ulogama i zastupljenosti rodni sadržaja, niti između stavova i doživljenih iskustava rodno (ne)ravnopravnog tretmana. Ovakvi nalazi ukazuju na potrebu za uvođenjem promena u različitim aspektima obrazovanja koje će omogućiti integrisanje rodne perspektive u obrazovni proces.

Ključne reči: rodni sadržaji u obrazovanju, rodno (ne)ravnopravan tretman u obrazovanju, rodna socijalizacija, stavovi prema rodnim ulogama.

¹ E-mail: gorana.vojcic@ff.uns.ac.rs

Uvod

Tokom proteklih decenija istraživanja koja dovode u vezu rod i obrazovanje bila su prevashodno usmerena na razlike između dečaka i devojčica u pogledu pristupa obrazovanju i njihovog zadržavanja u obrazovnom sistemu. Međutim, u numeričkoj izjednačenosti učenika i učenica danas je došlo do velikog napretka koji je vidljiv na svim nivoima obrazovanja u većini zemalja (Stromquist, 2007). Uprkos tome što učenici i učenice formalno imaju iste obrazovne mogućnosti rodne razlike su i dalje prisutne u domenu postignuća, motivacije, profesionalnih aspiracija, učešća u različitim oblastima rada, kao i u visini zarada (Kollmayer et al., 2016). U skladu sa tim, trend u istraživanjima roda i obrazovanja pomerio se u pravcu fokusiranja na školski život i načine na koje svakodnevno školsko iskustvo oblikuje učenička očekivanja, aspiracije i poimanje sebe kao pojedinaca i kao građana (Stromquist, 2007).

S obzirom na to da u evropskim društvima i dalje postoje snažni rodni stereotipi obrazovni sistem, kao podsistem društva kojem pripada, često reprodukuje njegove vrednosti i kulturu bez preispitivanja mogućih negativnih posledica po životne prilike i iskustva učenika i učenica (Council of Europe, 2014). Istovremeno, obrazovanje ima značajan potencijal da postane ključni mehanizam društvenih promena, za šta je neophodno obezbediti da socijalizacija unutar škole bude rodno senzibilisana (Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010). U skladu sa navedenim, ciljevi ovog istraživanja usmereni su na sagledavanje percepcije mladih o zastupljenosti rodni sadržaja u obrazovanju i njihovog iskustva u pogledu rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju.

Obrazovanje kao agens rodne socijalizacije

Rodna socijalizacija u školi odvija se kroz širok spektar uticaja, koji se mogu posmatrati kroz prizmu zvaničnog, ali i skrivenog kurikuluma. Dok zvanični kurikulum obuhvata nastavne predmete i njihov sadržaj, skriveni kurikulum se odnosi na stavove, uverenja i vrednosti koje se učenicima² prenose putem implicitnih mehanizama koji deluju na nivou kurikuluma, ali i u okviru interakcije između nastavnika i učenika prilikom čega se održavaju ili podstiču rodne nejednakosti (Ćirović i Malinić, 2013). Kako bi se omogućilo formiranje strategije čiji je cilj ukidanje rodni nejednakosti, neophodno je osvestiti poruke koje skriveni kurikulum prenosi (Pavić Zenter, 2016). Iz tog razloga važno je sagledati postojeće stanje kada je reč o rodnoj socijalizaciji, što se može učiniti kroz analizu tri međusobno povezana segmenta: nastavne planove i programe, udžbenike i nastavnu praksu (Ždralović, 2019).

² Radi preglednosti gramatički muški rod je u radu korišćen kao generički u slučajevima kada se termini odnose istovremeno na učenike i učenice, odnosno nastavnike i nastavnice.

Jedna od opsežnijih analiza nastavnih programa u Srbiji (Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010) obuhvatila je nastavne predmete *Svet oko nas*, *Priroda i društvo*, *Geografija* i *Biologija* na nivou osnovnog obrazovanja; kao i predmete *Sociologija* i *Ustav i prava građana* na nivou srednjeg obrazovanja. Rezultati ove analize pokazali su da se teme relevantne za razumevanje rodne (ne)ravnopravnosti ne pojavljuju ni u jednom od navedenih nastavnih programa, iako mnoge predložene nastavne teme pružaju prostor za njihovo uključivanje (Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010). Slični rezultati dobijeni su i u analizi planova i programa, udžbenika i priručnika za predmet *Građansko vaspitanje* (Đorić i sar., 2010). Naime, nastavni planovi i programi, kao obavezujući dokumenti, ne sadrže eksplicitne zahteve za rodno senzibilisanim sadržajem, niti pružaju jasna uputstva nastavnicima o načinima na koje pomenutu tematiku mogu približiti učenicima. Odsustvo obavezujućih smernica ostavlja prostor nastavnicima ne samo da odlučuju o uključivanju ili isključivanju rodno relevantnih tema, već i da u realizaciju nastave unesu i sopstvene predrasude o rodnim ulogama (Đorić i sar., 2010). Poslednja obimnija analiza iz 2019. godine bila je usmerena na nastavne programe za predmet *Srpski jezik* u nižim razredima osnovne škole. Rezultati su pokazali da se koncept rodne ravnopravnosti ne spominje u nastavnim programima, odnosno da nijedan od ponuđenih sadržaja u svom nazivu ne uključuje temu rodne ravnopravnosti (Ćeriman i sar., 2019).

Rodni sadržaji mogu se uvoditi kroz posebne predmete, iako se efikasnijim pristupom smatra njihovo integrisanje u sadržaje pojedinačnih nastavnih predmeta. Takva integracija, međutim, ne bi trebalo da se svodi na dodavanje novih nastavnih jedinica, već podrazumeva promenu pristupa postojećim nastavnim jedinicama tako da one budu interpretirane iz rodno senzitivne perspektive (Ždralović, 2019).

Pomenuta istraživanja, pored analize nastavnih programa, bavila su se i analizom udžbenika iz rodne perspektive. Uočene su brojne nejednakosti: muški likovi dominiraju i u tekstu i u ilustracijama; autori su daleko brojniji od autorki; žene i muškarci često su prikazivani u skladu sa rodno stereotipnim ulogama; a primećeno je i da je jezik koji je korišćen u priličnom broju analiziranih udžbenika rodno stereotipan (Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010). Autorke ipak ukazuju na pojavu određenih pomaka – u nekim udžbenicima, namenjenim mlađem uzrastu, primetno je dekonstruisanje rodno stereotipnih uloga kada je reč o podeli kućnih poslova i osobinama likova, kao i namera upotrebe rodno osetljivog jezika (Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010). Slični nalazi zabeleženi su i u istraživanju iz 2019. godine, u okviru kog je analizirano 12 čitanki tri najzastupljenija izdavača u Srbiji (Ćeriman i sar., 2019), a kao pozitivan pomak primećeno je da u analiziranim udžbenicima preovlađuje rodno neutralan jezik. Kao odgovor na takve nalaze kreiran je *Priručnik za uvođenje rodne perspektive u nastavu srpskog jezika za prvi ciklus*

obrazovanja (Stefanović i Glamočak, 2019) sa ciljem da pruži konkretnu podršku nastavnicima u tom procesu.

S druge strane, i bez rodno osetljivih nastavnih materijala moguće je sprovoditi rodno osetljivu nastavu. Ukoliko nastavnici umeju da prepoznaju rodne stereotipe u udžbenicima, oni se mogu iskoristiti kao polazište za kritičku analizu i diskusiju o rodnoj problematici (INEE, 2010). Rezultati dobijeni na osnovu rodnihi analiza udžbenika dodatno naglašavaju značaj uloge nastavnika u razgradnji rodnihi stereotipa. Stoga bi pitanje rodne ravnopravnosti trebalo da bude sastavni deo obrazovanja nastavnika i da, između ostalog, obuhvati i razmatranje uloge i interpretacije udžbenika iz rodne perspektive (Brugilles & Cromer, 2009).

Za razliku od rezultata koji se dobijaju rodnom analizom udžbenika, o stanju u nastavnoj praksi kao mestu reprodukcije rodnihi stereotipa, možemo samo izvoditi određene pretpostavke (Ždralović, 2019). Budući da pitanja roda još uvek nisu sistemski uvedena u nastavne programe i aktivnosti, situacija u nastavnoj praksi je neujednačena i zavisi pre svega od senzibiliteta, informisanosti, znanja i motivacije pojedinca (Ignjatović, 2018). Pored prenošenja onog što je propisano zvaničnim kurikulumom nastavnici takođe učestvuju i u realizaciji skrivenog kurikuluma koji uključuje i sve formalne i neformalne interakcije sa učenicima i učenicama (Council of Europe, 2014).

Rodno neravnoopravan tretman u učionici može biti rezultat različitihi uverenja, stavova i očekivanja koja nastavnici imaju od učenika (Erden, 2009). U istraživanju sprovedenom među 2618 nastavnika i stručnihi saradnika u Srbiji (Ćeriman i sar., 2015) ustanovljeno je da su tradicionalni stavovi prema rodnihi ulogama i dalje široko rasprostranjeni među zaposlenima u obrazovanju. Slično tome, rezultati ukazuju da budući nastavnici razredne i predmetne nastave smatraju da je za većinu nastavnih predmeta lakše zainteresovati učenice nego učenike, kao i da su učenice talentovanije za društveno-jezičke, a učenici za prirodno-matematičke predmete (Ćirović i Malinić, 2013). Dodatno, utvrđeno je i da nastavnice razredne nastave imaju izražene rodne stereotipe o jezičkim i matematičkim sposobnostima (Jakšić, 2021).

Postojanje ovakvihi stereotipa u nastavnoj praksi je štetno jer ne samo da može uticati na postignuća učenika u tim predmetima, već i na njihove buduće akademske i karijerne izbore (Ćirović i Malinić, 2013). Stoga, kako bi mogli da doprinesu društvenoj promeni, nastavnicima nisu dovoljni samo rodno senzitivni nastavni planovi, programi i udžbenici, već i obrazovanje o rodnoj ravnopravnosti (Allana et al., 2010).

Kada je reč o istraživanjima koja dovode u vezu rod i obrazovanje, u Srbiji su do sada najzastupljenija bila istraživanja usmerena na rodnu analizu nastavnih programa i/ili

udžbenika (Bašaragin i Savić, 2016; Čeriman i sar., 2019; Đorić i sar., 2010; Stefanović i Glamočak, 2008; Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010). Pored toga, sprovedena su i istraživanja o prisutnosti akademskih rodni stereotipa budućih nastavnika (Ćirić i Malinić, 2013), o rodni razlikama u interakciji u obrazovanju (Bašaragin, 2019), te o rodni stereotipima o matematičkim i jezičkim sposobnostima u osnovnoj školi (Jakšić, 2021).

Najobuhvatnije istraživanje ovog tipa je *Istraživanje rodno zasnovanog nasilja u školama u Srbiji*, sprovedeno sa ciljem da utvrdi sliku stanja u osnovnim i srednjim školama kada je u pitanju rodno zasnovano nasilje (Čeriman i sar., 2015). U istraživanju je učestvovalo 50 škola iz svih delova Srbije uključujući približno 25 hiljada ispitanika (13609 učenika osnovne, 8755 učenika srednje škole i 2618 nastavnika i stručnih saradnika). Dobijeni rezultati pokazuju da su stereotipi o rodni ulogama kod učenika i učenica snažno ukorenjeni. Generalno gledano, među svim ispitanicima učenice srednje škole najčešće iskazuju neslaganje sa stavovima koji se odnose na stereotipne rodne uloge. Kada je reč o učenicima, primećeno je da stepen slaganja sa određenim stereotipnim stavovima raste sa uzrastom, pri čemu razlike između učenika starijih razreda osnovne škole i učenika srednje škole nisu značajne, što ukazuje na to da učenici ne menjaju stavove koje su prihvatili pri ulasku u pubertet. Takođe, 69% učenika i učenica srednje škole je saglasno sa stavom da temi rodne ravnopravnosti i rodno zasnovanog nasilja treba posvetiti više pažnje u obrazovanju (Čeriman i sar., 2015).

Metod

Ciljevi istraživanja

S obzirom na to da obrazovni sistem ima mogućnosti da kroz različite aspekte doprinese ostvarivanju rodno ravnopravnijeg društva, te da rezultati pojedinih istraživanja ukazuju na to da u školama postoji rodno zasnovan diferencijalni tretman učenika, ovaj rad nastoji da ispita percepcije i iskustva mladih o rodni sadržajima u obrazovanju. U skladu sa tim definisani su ciljevi istraživanja:

1. sagledati percepciju učenika o zastupljenosti rodni sadržaja u obrazovanju;
2. sagledati iskustva učenika o rodno (ne)ravnopravnom tretmanu u obrazovanju;
3. ispitati da li postoji povezanost između stavova prema rodni ulogama i percepcije zastupljenosti rodni sadržaja u obrazovanju, kao i iskustava rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju.

Uzorak i procedura istraživanja

Uzorak istraživanja bio je prigodnog tipa i njime je obuhvaćeno 211 učenika i učenica trećih i četvrtih razreda srednjih škola u Srbiji. Većinu uzorka činile su učenice (66.8%),

nešto je veći udeo učenika četvrtog (57.3%) nego trećeg razreda, kao i učenika gimnazije (56.9%) nego učenika srednje stručne škole. Prosečno školsko postignuće ispitanih učenika iznosilo je 4.35.

Istraživanje je sprovedeno elektronskim putem. Link ka onlajn upitniku dostavljen je nastavnicima u srednjim školama uz molbu da ga proslede svojim učenicima. Pored toga, upitnik je distribuiran i putem društvenih mreža. Pre popunjavanja upitnika učenici su dobili sve neophodne informacije – da se istraživanje sprovodi u naučne svrhe, da je učešće u potpunosti anonimno i dobrovoljno, te da u svakom trenutku mogu odustati od daljeg učešća. Za statističku obradu prikupljenih podataka korišćen je računarski program SPSS, verzija 26.

Instrumenti

Skala zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju. Percepcija učenika o zastupljenosti tema koje se odnose na rod i rodnu ravnopravnost u obrazovanju ispitivana je pomoću skale konstruisane za potrebe ovog istraživanja. Četvorostepena skala je sadržala sedam tvrdnji, a učenici su procenjivali koliko puta su se tokom srednjoškolskog obrazovanja susreli sa opisanim situacijama (1 – nikada; 2 – jednom; 3 – dva do četiri puta; 4 – više od četiri puta). Pored skale učenicima su postavljena i dva pitanja otvorenog tipa: (1) u okviru kojih nastavnih predmeta su se susretali sa pomenutim temama; i (2) da li smatraju da bi ovakvi sadržaji trebalo da budu više zastupljeni u obrazovanju.

Skala rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju. Percepcija učenika i učenica o iskustvima rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju ispitivana je pomoću modifikovane verzije skale autorki Baranović i Jugović (2009). Četvorostepena skala sadržala je šest tvrdnji koje su se odnosile na različite aspekte školskog života, a učenici su procenjivali koliko puta su se tokom srednjoškolskog obrazovanja našli u opisanoj situaciji (1 – nikad; 2 – jednom; 3 – nekoliko puta; 4 – često).

Skala stavova prema rodnim ulogama. Stavovi prema rodnim ulogama u adolescenciji ispitani su primenom modifikovane verzije skale (Vermeersch et al., 2010), a koja je modifikovana 2018. godine u okviru istraživanja usmerenog na ispitivanje njenih metrijskih karakteristika (Halimi et al., 2018). Skala je sadržala 11 tvrdnji koje su za potrebe ovog istraživanja prevedene na srpski jezik. Zadatak učenika bio je da procene u kojoj meri se slažu sa datim tvrdnjama koristeći petostepenu skalu Likertovog tipa.

Rezultati istraživanja

Percepcija učenika o zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju

Radi sagledavanja percepcije učenika o zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju, prikazani su deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na koje su učenici odgovarali (Tabela 1) a koje su rangirane prema ostvarenim srednjim vrednostima.

Tabela 1

Deskriptivni pokazatelji i raspodela odgovora o zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju

Tvrdnja	Nikad	Jednom	2-4 Puta	Više od 4 puta	AS	SD
Na časovima smo u okviru nastavnog gradiva pričali o temi roda i rodne ravnopravnosti.	28.4%	20.4%	33.2%	18%	2.41	1.08
Na časovima smo pričali o problemima koji se tiču pitanja roda i rodne ravnopravnosti, a sa kojima se susrećemo u školi, porodici, vršnjačkim grupama i/ili na društvenim mrežama.	29.4%	24.6%	24.2%	21.8%	2.38	0.87
Iako nije bilo predviđeno gradivom, na časovima smo pričali o temi roda i rodne ravnopravnosti.	37.9%	22.3%	26.1%	13.7%	2.16	1.08
Na časovima smo pričali o rodnim stereotipima koji postoje u udžbenicima, čitankama i/ili lektirama.	38.4%	25.6%	21.8%	14.2%	2.12	1.08
Na časovima smo pričali o rodnim stereotipima koji postoje u popularnoj muzici, spotovima, serijama, filmovima i/ili na društvenim mrežama.	47.9%	18%	25.6%	8.5%	1.95	1.04
Realizovali smo različite aktivnosti (pisanje eseja, izrada plakata, debate) putem kojih smo obrađivali temu roda i rodne ravnopravnosti.	61.1%	21.3%	12.8%	4.7%	1.61	0.89
Prisustvovali smo dodatnim predavanjima (tribinama, radionicama) na kojima smo pričali o temi roda i rodne ravnopravnosti.	72.5%	13.7%	9%	4.7%	1.46	0.85

Najvišu prosečnu vrednost u okviru skale ostvarila je tvrdnja prema kojoj se tema roda obrađivala u okviru nastavnog gradiva ($AS = 2.41$), što potvrđuje 71.6% učenika. Ipak, samo 18% njih navodi da se to dešavalo više od četiri puta. Tvrdnje koje se odnose na neformalno uključivanje teme roda beleže nešto niže prosečne vrednosti, u rasponu između $AS = 2.16$ i $AS = 1.95$. Najniže srednje vrednosti zabeležene su kod tvrdnji koje se odnose na aktivnosti koje zahtevaju veći angažman učenika, kao što su pisanje eseja, izrada plakata ili učestvovanje u debati – više od 60% učenika izjavilo je da nikada nisu realizovali takve aktivnosti u školi, dok 4.7% navodi da je to bio slučaj više od četiri puta. Kada je reč o organizaciji dodatnih predavanja, tribina ili radionica posvećenih temama roda i rodne

ravnopravnosti, 72.5% učenika navodi da nikada nisu prisustvovali takvim događajima u školi, dok 13.7% izveštava da im je ta prilika pružena samo jednom.

Kako bi se detaljnije sagledala zastupljenost rodni sadržaja u obrazovanju, ispitanicima je postavljeno i otvoreno pitanje u vezi sa nastavnim predmetima u okviru kojih su se susretali sa temom roda i rodne ravnopravnosti. Najveći broj učenika (60.7%) navodi da su o ovoj temi bar jednom razgovarali na časovima *Sociologije*. U nešto manjoj meri pominju se i *Srpski jezik i književnost* (27.5%), *Građansko vaspitanje* (26.5%) i *Časovi odeljenskog starešine* (25.6%), dok predmet *Ustav i prava građana* navodi najmanji broj (13.3%) učenika. Pored navedenih, učenici navode još nekoliko predmeta (6.3%) na kojima se razgovorali o toj temi, a to su: *Pojedinac, grupa, društvo*; *Jezik, mediji, kultura*; *Logika sa etikom*; *Filozofija*; *Psihologija*; *Engleski*; *Istorija*; i *Verska nastava*. Takođe, 18% ispitanih procenjuje da se nikada tokom srednjoškolskog obrazovanja nisu susreli sa ovom temom. Značajno je naglasiti da je čak 85% mladih u manjoj ili većoj meri saglasno sa tvrdnjom da temi roda i rodne ravnopravnosti treba posvetiti više pažnje u obrazovanju.

Kako bi se ispitalo postojanje razlika u percepciji učenika o zastupljenosti rodni sadržaja u srednjoškolskom obrazovanju s obzirom na tip škole koji pohađaju, primenjen je t–test nezavisnih uzoraka (Tabela 2).

Tabela 2

Razlike u zastupljenosti rodni sadržaja s obzirom tip škole

Tip škole	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>
gimnazija	120	2.18	0.70	3.90	209	< .01**
stručna škola	91	1.78	0.77			

Primenom t–testa ustanovljeno je da postoji značajna razlika u percepciji učenika gimnazije o zastupljenosti rodni sadržaja (*AS* = 2.18, *SD* = 0.70) u odnosu na percepciju učenika srednjih stručnih škola (*AS* = 1.78, *SD* = 0.77), $t(209) = 3.90$, $p < .01$. Dobijeni rezultati ukazuju na to da učenici gimnazije izveštavaju o značajno većoj zastupljenosti rodni sadržaja nego učenici srednjih stručnih škola.

Iskustva rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju

Kada je reč o iskustvima rodno (ne)ravnopravnog tretmana, rezultati pokazuju da najveći broj učenika (39%) navodi da su tokom srednjoškolskog obrazovanja barem jednom bili kažnjeni za određeno ponašanje samo zbog svog pola. Sledi 34% učenika koji izveštavaju da su doživeli uvredljive komentare, dok 32.3% navodi da im je u školi savetovano da se ne bave određenim zanimanjem iz istog razloga. Nadalje, 29.9% smatra da se od njih očekivao

manji uspeh iz pojedinih predmeta zbog pola, 25.7% veruje da su dobijali lošije ocene iz tog razloga, dok 16.6% izveštava o iskustvu verbalnog ili fizičkog seksualnog uznemiravanja.

U cilju ispitivanja razlika između učenika i učenica u različitim aspektima rodno (ne)ravnopravnog tretmana, primenjen je t-test nezavisnih uzoraka (Tabela 3).

Tabela 3

Razlike u iskustvu rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju s obzirom na pol

Tvrđnja		AS	SD	t	df	p
Za isto ponašanje kažnjavan/a sam češće nego drugi pol.	ž	1.58	0.94	-3.56	111.43	< .01
	m	2.17	1.21			
U školi sam doživeo/la uvredljive komentare samo zato što sam muško/žensko.	ž	1.79	0.97	3.23	155.11	< .01
	m	1.37	0.85			
U školi mi je savetovano da se ne bavim nekim poslom samo zato što sam muško/žensko.	ž	1.76	1.03	2.78	163.03	< .01
	m	1.39	0.86			
Od mene se očekivao manji uspeh iz pojedinih predmeta samo zato što sam muško/žensko.	ž	1.56	0.97	-.65	209	> .05
	m	1.66	1.10			
Dobijao/la sam lošije ocene samo zato što sam muško/žensko.	ž	1.33	0.68	-2.65	209	< .01
	m	1.64	0.99			
Doživeo/la sam seksualno uznemiravanje (verbalo ili fizičko) od profesora/ke samo zato što sam muško/žensko.	ž	1.26	0.63	-.42	115.77	> .05
	m	1.30	0.77			

Dobijeni rezultati ukazuju da postoje statistički značajne razlike u polu ispitanika kada je u pitanju percepcija određenih oblika rodno (ne)ravnopravnog tretmana. Razlike su uočene kada je reč o kažnjavanju, upućivanju uvredljivih komentara, savetovanju o izboru profesije i ocenjivanju. Preciznije, učenici su značajno češće izveštavali da su bili nepravedno kažnjavani i da su dobijali lošije ocene ($p < .01$), dok su učenice češće navodile da im je bilo savetovano da se ne bave određenim zanimanjem i da su bile izložene uvredljivim komentarima ($p < .01$).

Značajno je napomenuti da kada su u pitanju iskustva učenika s obzirom na tip škole koji pohađaju, t-testom nezavisnih uzoraka nisu utvrđene statistički značajne razlike u izveštavanju između učenika gimnazije i učenika srednjih stručnih škola.

Povezanost stavova prema rodnim ulogama sa zastupljenošću rodnih sadržaja i iskustvom rodno (ne)ravnopravnog tretmana

U cilju ispitivanja povezanosti stavova učenika prema rodnim ulogama sa percepcijom zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju, kao i sa iskustvima rodno (ne)ravnopravnog tretmana, primenjen je Pirsonov koeficijent korelacije (Tabela 4).

Tabela 4

Korelacije stavova prema rodnim ulogama sa zastupljenošću rodnih sadržaja i iskustvom rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju

Varijabla	Stavovi prema rodnim ulogama
Zastupljenost rodnih sadržaja u obrazovanju	-.13
Iskustvo rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju	-.04

Ustanovljeno je da ne postoji statistički značajna povezanost između stavova prema rodnim ulogama i percepcije zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju ($r = -.13, p > .05$); kao ni između stavova prema rodnim ulogama i iskustava rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju ($r = -.04, p > .05$).

Diskusija

Percepcija učenika o zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju

Kada je u pitanju percepcija učenika o zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju, rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici prepoznaju prisustvo tema vezanih za rod i rodnu ravnopravnost u obrazovanju, ali da one nisu prisutne u dovoljnoj meri. Značajan procent učenika se slaže da su u okviru nastavnog gradiva na časovima pričali o temi roda i rodne ravnopravnosti. Ovaj rezultat može ukazivati na određeni pomak u odnosu na rezultate prethodnih istraživanja prema kojima se rodni sadržaji gotovo uopšte ne spominju u nastavnim programima i udžbenicima (Ćeriman i sar., 2019; Đorić i sar., 2010; Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010). Međutim, detaljniji uvid pokazuje da se pomenute teme obrađuju retko – svega 18% učenika navodi da je to bio slučaj više od četiri puta. Uz to, značajno je pomenuti i da su najniže prosečne vrednosti zabeležene kod tvrdnji koje se odnose na aktivnosti koje zahtevaju aktivno uključivanje učenika u obrađivanje ove teme.

Najveći procenat učenika (60%) navodi da su se temom roda i rodne ravnopravnosti bavili na časovima *Sociologije*, dok značajno manji procenat navodi i *Srpski jezik i književnost*, *Građansko vaspitanje*, kao i *Časove odeljenskog starešine*. Iako možemo pretpostaviti postojanje određenog napretka, posebno uzevši u obzir da je u ranijim istraživanjima zabeleženo odsustvo pomenutih tema u nastavnim programima i udžbenicima za *Sociologiju* i *Ustav i prava građana* (Stjepanović-Zaharijevski i sar., 2010), ne treba zanemariti činjenicu da je njihovo prisustvo u školama u velikoj meri neujednačeno i najčešće prisutno u okviru svega jednog ili dva predmeta. Dobijeni rezultati su u skladu sa istraživanjem u kom se navodi da je rodna tematika u školama najčešće zastupljena kroz izolovane i periodične aktivnosti (Ignjatović, 2018). Važno je istaći je utvrđena statistički značajna razlika u percepciji zastupljenosti rodnih sadržaja u odnosu na tip škole. Učenici

gimnazije u većem procentu prepoznaju prisustvo ovih tema u obrazovanju, što bi moglo da se objasni manjim brojem opšteobrazovnih predmeta, kao i manjim fondom časova tih predmeta u srednjim stručnim školama.

U celini, rezultati potvrđuju da se tokom srednjoškolskog obrazovanja, uprkos povremenom uključivanju rodniha tema, ne pruža dovoljno sistematičan i podsticajan okvir za rodno senzitivno obrazovanje. Ipak, ohrabruje podatak da čak 85% učenika smatraju da bi ovim temama trebalo posvetiti više pažnje u obrazovanju, što je potvrđeno i u ranijim istraživanjima (Ćeriman i sar., 2015).

Iskustva rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju

Rezultati ovog istraživanja pokazuju su da se procenat učenika koji izvešta o iskustvu neravnopravnog tretmana kreće od 16.6% kada je u pitanju seksualno uznemiravanje, do 39% kada je reč o nepravednom kažnjavanju. Dobijeni procenti znatno su viši u odnosu na podatke iz Hrvatske, gde su primenom identične skale zabeležene niže stope – od 1.9% kada je u pitanju seksualno uznemiravanje, do 13% kada je reč o uvredljivim komentarima (Baranović i Jugović, 2009). Međutim, dobijenu razliku je moguće, barem delimično, objasniti time što su u istraživanju sprovedenom u Hrvatskoj učestvovali ispitanici svih starosnih dobi koji su u velikoj meri o svom iskustvu govorili na osnovu sećanja.

Interesantni su rezultati koji ukazuju na razlike na osnovu pola učenika, gde je ustanovljeno da učenici češće izveštavaju da su bili nepravedno kažnjavani, kao i da su dobijali lošije ocene zbog svog pola. Sa druge strane, učenice značajno češće navode da im je savetovano da se ne bave određenim zanimanjima, kao i da su bile izložene uvredljivim komentarima. Pomenute razlike mogu se dovesti u vezu sa postojećim rodniha stereotipima u društvu, ali i sa rezultatima ranijih istraživanja. Na primer, nalaz prema kom su učenici znatno češće kažnjavani u odnosu na učenice vrlo često je prisutan u literaturi (Baranović i Jugović, 2009; Blakemore et al., 2009; Myhill & Jones, 2006) i u skladu je sa rodniha stereotipima prema kojima su učenici ti koji narušavaju disciplinu na času i ponašaju se neprimereno, dok se učenice ponašaju primereno i poštuju pravila. Zanimljiv je i podatak prema kom učenice značajno češće navode da im je u školi savetovano da se ne bave određenim zanimanjima, dok učenici češće nego učenice smatraju da nepravedno dobijaju lošije ocene. Takav nalaz može se tumačiti time što u našem društvu i dalje postoji snažna podela na „muška“ i „ženska“ zanimanja, pri čemu je utvrđeno i da određen broj nastavnika smatra da je takva podela opravdana (Ćeriman i sar., 2015), a u prilog tome idu i navedena istraživanja akademskih rodniha stereotipa nastavnika (Ćirović i Malinić, 2013; Jakšić, 2021). Značajno je naglasiti i da nisu utvrđene razlike u iskustvu učenika u zavisnosti od tipa škole i

da učenici u gimnazijama i u srednjim stručnim školama imaju jednako iskustvo rodno (ne)ravnopravnog tretmana u svojim školama.

Konačno, iako se određeni oblici rodno neravnopravnog tretmana ne javljaju u visokom procentu, njihovo prisustvo uopšte – naročito u slučaju seksualnog uznemiravanja – zahteva pažnju. Obrazovne institucije bi trebalo da sistemski rade na uspostavljanju sigurnog okruženja za sve učenike, kao i na razvijanju mehanizama za prepoznavanje i reagovanje na rodno neravnopravne tretmane.

Povezanost stavova prema rodnim ulogama sa zastupljenošću rodnih sadržaja i iskustvom rodno (ne)ravnopravnog tretmana

U skladu sa trećim istraživačkim zadatkom ispitana je povezanost stavova učenika prema rodnim ulogama sa njihovom percepcijom zastupljenosti rodnih sadržaja u obrazovanju, pri čemu nije utvrđena statistički značajna povezanost. Moguće je pretpostaviti da je dobijeni rezultat posledica toga što rodni sadržaji nisu prisutni u dovoljnoj meri, niti su obrađeni na način koji bi imao potencijal da utiče na stavove. U tom kontekstu značajni su rezultati istraživanja koja potvrđuju povezanost programa seksualnog obrazovanja u školama i razvoja egalitarnijih stavova učenika prema rodnim ulogama (Kågesten et al., 2016), kao i studija koje ukazuju na pozitivan efekat kurseva o rodnoj ravnopravnosti na stavove prema rodnim ulogama u studentskoj populaciji (Bakioğlu, 2019; Erden, 2009).

Statistički značajna povezanost nije utvrđena ni između stavova učenika prema rodnim ulogama i iskustava rodno (ne)ravnopravnog tretmana u obrazovanju. Moguće je da je takav rezultat dobijen iz razloga što učenici mogu na različite načine da interpretiraju rodno neravnopravan tretman u školi – neki mogu da internalizuju poruke koje im nastavnici šalju i iskazuju tradicionalne stavove, dok drugi mogu da budu svesni neadekvatnosti takvog postupanja i da iskazuju egalitarne stavove. Uz to, moguće je i da određen broj učenika ne prepoznaje postojanje rodno neravnopravnog tretmana u obrazovanju.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da su učenici tokom srednjoškolskog obrazovanja imali određena iskustva u vezi sa temama roda i rodne ravnopravnosti, ali da su te teme prisutne povremeno i ograničene na pojedine predmete. Uz to, značajan procenat mladih izveštava o iskustvima rodno neravnopravnog tretmana, pri čemu se pojavljuju i rodne razlike u različitim oblicima rodno neravnopravnog tretmana koji se mogu dovesti u vezu sa postojećim rodnim stereotipima u društvu, što sve ukazuje na potrebu za doslednijim i sistematičnijim uvođenjem tema rodne ravnopravnosti u obrazovanje.

Ipak, prilikom interpretacije rezultata potrebno je uzeti u obzir i određena ograničenja istraživanja. Uzorak je bio prigodnog tipa, što ograničava mogućnost generalizacije rezultata na celokupnu populaciju srednjoškolaca. Takođe, oslanjanje isključivo na samoprocene učenika u vezi sa obrazovnim iskustvima može predstavljati ograničenje u pogledu objektivnosti prikupljenih podataka, kao i otežati pouzdano sagledavanje odnosa između tih iskustava i stavova prema rodnim ulogama. S tim u vezi, buduća istraživanja bi, pored kvantitativnog pristupa, trebalo da se oslone i na kvalitativnu metodologiju – poput analize diskursa, posmatranja, intervjua i fokus grupa – kako bi se obezbedio dublji uvid u procese rodne socijalizacije u obrazovnom kontekstu. Uz to, longitudinalna istraživanja bi omogućila praćenje promena tokom vremena i sagledavanje potencijalnih uzročno-posledičnih veza između obrazovnih iskustava i stavova učenika prema rodnim ulogama.

Kao što autorka Stjepanović-Zaharijevski i saradnice (2010) navode, prvi korak ka doslednom uključivanju rodne perspektive u obrazovni proces trebalo bi da bude upravo „urodnjavanje“ nastavnih programa. Kako bi obrazovanje zaista moglo doprineti egalitarnijim stavovima mladih, potrebno je sistematsko uključivanje rodne perspektive u nastavne programe i obrazovni proces. Ipak, budući da učenici usvajaju brojne poruke u vezi sa rodom i putem skrivenog kurikuluma, neophodno je da pažnja bude usmerena i na promene u okviru inicijalnog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja nastavnika. U skladu sa tim, rezultati ovog istraživanja, kao i sličnih prethodnih, ukazuju na potencijal obrazovanja za ostvarivanje rodno ravnopravnijeg društva kako bi ono moglo da doprinese razvijanju egalitarnijih stavova svih učesnika, ali i na to da trenutna situacija u obrazovanju zahteva promenu.

Reference

- Allana, A., Asad, N., & Sherali, Y. (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Managment and Technology*, 1(4), 343–348.
- Bakioğlu, F. (2019). The effect of gender psychology course on the attitudes toward gender role by undergraduate university students in Turkey. *Inquiry in Education*, 11(2), 5, 1-12.
- Baranović, B. i Jugović, I. (2009). Percepcija, iskustvo i stavovi o rodnoj (ne)ravnopravnosti u obrazovanju. U Ž. Kamenov i B. Galić (ur.), *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj* (str. 143-164). Ured za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske.
- Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturnog obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 265–281.

- Bašaragin, M. V. i Savić, S. L. (2016). Rodno osetljiva analiza čitanki za osmi razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernalni i mađarski jezik. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, (25), 75–97. [https://doi.org/10.19090/zop.2016.25.75–97](https://doi.org/10.19090/zop.2016.25.75-97)
- Bašaragin, M. (2019). *Rod, kultura i diskurs razgovora u razredu*. Fondacija Bogumila Hrabaka.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender development*. Psychology Press.
- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2009). *Promoting Gender Equality through Textbooks. A Methodological Guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Council of Europe (2014). *Combating gender stereotypes in and through education*. Council of Europe.
- Ćeriman, J., Duhaček, N., Perišić, K., Bogdanović, M. i Duhaček, D. (2015). *Istraživanje rodno zasnovanog nasilja u školama u Srbiji*. Centar za studije roda i politike; Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu; UNICEF.
- Ćeriman, J., Stefanović, J., Glamočak, S. i Korolija, M. (2019). *Rodna analiza nastavnih programa i udžbenika za srpski jezik od prvog do četvrtog razreda osnovne škole*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Ćirović, L. i Malinić, D. (2013). Akademski rodni stereotipi budućih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 322–341.
- Đorić, G., Žunić, N. i Obradović-Tošić, T. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: Analiza rodno osetljivog sadržaja za Građansko vaspitanje*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 409–414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.001>
- Halimi, M., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2018). A critical examination of the reliability and validity of a gender role attitude scale in Flanders (Belgium): What lessons can be learned?. *Sex Roles: A Journal of Research*, 78(5), 423–438. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0807->
- Ignjatović, T. (2018). Zašto tema rodno zasnovanog nasilja u redovnom školskom programu? U T. Ignjatović (ur.), *Zašto i kako o temi rodno zasnovanog nasilja u školskom programu u srednjim školama* Autonomni ženski centar, 8–26.
- INEE (2010). *Gender Equality in and through Education. Pocket Guide to Gender*. INEE.
- Jakšić, I. (2021). *Rodni stereotipi o matematičkim i jezičkim sposobnostima u osnovnoj školi: mehanizmi uticaja na obrazovne ishode* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu.

- Jarić, I. (2012). *Javni i skriveni kurikulumi srednjoškolske nastave sociologije: obrazovne reforme u Srbiji (1960–2006)* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu.
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PloS ONE*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': Pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99–111. <https://doi.org/10.1080/03057640500491054>
- Pavić Zentner, V. (2016). Rodno inkluzivni programi u obrazovnim sistemima evropskih država. U J. Čeriman i S. Milutinović Bojanić (ur.), *Rodno vaspitanje i obrazovanje: (Ne)mogući dijalog*. Institut za filozofiju i društvenu teoriju; Centar za etiku, pravo i primenjenu filozofiju, 22–64.
- Stefanović, J., i Glamočak, S. (2019). *Priručnik za uvođenje rodne perspektive u nastavu srpskog jezika za prvi ciklus obrazovanja*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Stjepanović-Zaharijevski, D., Gavrilović, D., i Petrušić, N. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).
- Stromquist, N. P. (2007). *The gender socialization process in schools: A cross-national comparison* (Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report, Education for all by 2025: Will we make it?). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vermeersch, H., T'Sjoen, G., Kaufman, J. M., Vincke, J., & Van Houtte, M. (2010). Gender ideology, same-sex peer group affiliation and the relationship between testosterone and dominance in adolescent boys and girls. *Journal of Biosocial Science*, 42(4), 463–475. <https://doi.org/10.1017/S0021932010000106>
- Ždralović, A. (2019). Rodna socijalizacija: odgoj i obrazovanje. U S. Gavrić i A. Ždralović (Ur.), *Rodna ravnopravnost: Teorija, pravo, politike. Uvod u rodne studije za studentkinje i studente društvenih nauka u BiH*. Sarajevski otvoreni centar; Pravni fakultet Univerziteta u Sarajevu, 231–243.

Primljeno: 10. 06. 2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 01. 07. 2025.

Educational Experiences and Gender Socialization: Young People's Attitudes toward Gender Roles

Gorana Vojčić  i **Biljana Lungulov** 

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

ABSTRACT

Commencing from the assumption that education, by its means of action, has a considerable potential to contribute to the development of a more gender-equal society, this paper aims to explore the relationship between students' educational experiences and their attitudes toward gender roles, based on the review of the previous literature and the results of the conducted research. The objectives of the conducted research were focused on examining young people's perceptions of the presence of gender-related topics in education and their experiences of gender-(in)equal treatment in the educational context, as well as investigating the correlation between attitudes toward gender roles and these variables. The sample included 211 male and female, third- and fourth-grade, high school students, in the territory of Serbia. The three instruments applied included instruments in the form of Likert-type scales. The results obtained showed that gender-related topics are still not sufficiently represented when it comes to education. In addition, the percentage of high school students reporting unequal treatment based on gender cannot be disregarded. Moreover, the percentage of young people reporting experiences of gender-unequal treatment is not negligible, with gender differences identified in the types of gender-unequal treatment experienced. On the other hand, no statistically significant correlation was found between students' attitudes toward gender roles and the presence of gender-related topics in education or between their attitudes and experiences of (in)equality in treatment. Such findings imply the need to implement the changes which will enable the integration of a gender perspective into the educational process.

Keywords: gender-related topics in education, gender-(in)equal treatment in education, gender socialization, attitudes toward gender roles.