

UNIVERZITET U NOVOM SADU

ZBORNİK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Sveska 29 / 2020



NOVI SAD, 2020.

Izdavač

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFKI FAKULTET
NOVI SAD

Za izdavača

Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš,
dekan

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

Prof. dr Jovana Milutinović
Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Novi Sad

Redakcija

Prof. dr Radovan Grandić, red. prof. u
penziji

Prof. dr Olivera Knežević-Florić
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Svetozar Dunderski,
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Milica Andevski, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju,
NoviSad

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

Prof. dr Jasmina Klemenović,
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Dr Jelena Đermanov, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju,
Novi Sad

Prof. dr Neven Hrvatić, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju,
Zagreb

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju, Rijeka

Prof. dr Matijaž Duh, Pedagoška
fakulteta, Maribor

Prof. dr Saša Milić, Filozofski
fakultet, Nikšić

Prof. dr Svetlana Kurteš, Portsmouth
University, Great Britain

Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu,
Filozofski fakultet, Odeljenje za
pedagogiju, Beograd

Izdavački savet

Prof. dr Milka Oljača, profesor
emeritus

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

Akademik prof. dr Drago Branković,
Filozofski fakultet, Banja Luka
Prof. dr Adila Pašalić Kreso,
Filozofski fakultet, Sarajevo

Tehnički urednik

dr Milena Letić Lungulov
msr Maja Bosanac

Lektura i korektura

Dr. Marina Kurešević (srpski i hrvatski
jezik)

Jasna Milošević (engleski jezik)

Sekretar redakcije

Mst. Snežana Ritter

Prevodilac

Jasna Milošević

RECENZENTI

Dr Daliborka Popović, Državni Univerzitet u Novom Pazaru

Dr Jovana Milutinović, Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Slađana Zuković, Filozofski fakultet u Novom ASadu

Dr Stefan Ninković, Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Aleksandra Maksimović, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače u Šapcu

Dr Biljana Lungulov, Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Milica Andevski, Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Jelena Đermanov, Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Aleksandra Anđelković, Učiteljski fakultet u Vranju

SADRŽAJ

Jasminka Zloković, Mia Veljačić NEKI ASPEKTI PONAŠANJA DJECE RAZVEDENIH RODITELJA – ZAPAŽANJA UČITELJA.....	5
Toni Maglica, Ana Ribičić, Maja Ljubetić SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.....	25
Lana Tomčić, Milica Andevski INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKI PROCES U NASTAVI I ŠKOLSKO POSTIGNUĆE UČENIKA	49
Maja Bosanac, Jovana Mulutinović VISOKOŠKOLSKO OBRAZOVANJE IZ UGLA KONCEPTA LJUDSKOG KAPITALA	71
Mirjana Radetić-Paić, Dijana Drandić, Matija Čakarić RELATION BETWEEN THE FACTORS OF FAMILY RESILIENCE AND PLAYING VIDEO GAMES WITH VIOLENT CONTENTS.....	89
Jadranka Stojković VOĐENJE KAO NEZAOBILAZNA FUNKCIJA SUDIONIKA ODGOJNO- OBRAZOVNOG PROCESA U SUVREMENOM VRTIČKOM KONTEKSTU	107

NEKI ASPEKTI PONAŠANJA DJECE RAZVEDENIH RODITELJA – ZAPAŽANJA UČITELJA

Apstrakt: S obzirom na učestalost razvoda brakova na čitavom prostoru Europske unije, pa i šire, cilj istraživanja bio je ispitati neke uočene promjene u ponašanju djece razvedenih roditelja te važnost uloge učitelja razredne nastave u procesu prilagodbe djeteta na nastalu obiteljsku situaciju. Istraživanje je provedeno na uzorku učitelja razredne nastave iz raznih dijelova Hrvatske (Primorsko-goranska županija, Brodsko-posavska županija, Koprivničko-križevačka županija, Grad Zagreb). Podaci su se prikupljali uz pomoć anketnog upitnika. Rezultati zapažanja učitelja su pokazali kako razvod roditelja nije uzrokovao promjene u eksternaliziranim ponašanjima i školskom uspjehu djece, ali su zapažene promjene u dijelu emocionalnih reakcija (strah), internaliziranih ponašanja (plašljivost) te odnosa s drugim osobama (povlačenje u sebe). Osim toga, varijable dob, spol, prisutnost nasilja u obitelji za vrijeme i/ili nakon razvoda, konfliktni razvod, održavanje redovitih kontakata s roditeljem s kojim dijete ne živi te kvaliteta suradnje učitelja i roditelja, pokazali su se statistički značajnim. Uspostavljanje veze jednog roditelja (s kojim dijete živi) s novim partnerom nije se pokazalo značajnim prediktorom promjena u nekim aspektima ponašanja djece. Rezultati istraživanja mogu predstavljati solidnu osnovu za daljnje razvijanje strukturiranih protokola u praćenju razvoja ponašanja i napredovanja djece u njihovoj ranoj razvojnoj dobi kao jednom od značajnih perioda u životu svakog čovjeka.

Ključne riječi: roditelji, razvod braka, ponašanje djece, osnaživanje obitelji

UVOD I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

Razvod braka je, prema recentnim istraživanjima, drugi najstresniji događaj u djetetovu životu nakon smrti roditelja (Bujišić, 2005, Čavarović-

* Jasminka Zloković, jzlokovic@ffri.hr

Gabor, 2008). Razvod braka predstavlja visoko rizičnu situaciju u kojoj dolazi do naglih promjena obiteljskog funkcioniranja koje je za dijete predstavljalo „sigurnost“ (Rodríguez, 2007, Čavarović-Gabor, 2008). Dijete se, kod razvoda, najčešće suočava s brojnim promjenama: odvajanje od jednog roditelja, modifikacija kućnih pravila, promjene u financijskom statusu, (ne)prilagodba životnom stilu jednoroditeljske obitelji i dr. (Grozđanić, 2000, Amato i Sobolewski, 2001, Osmak-Franjić, 2007). Utjecaji razvoda roditelja na djecu kreću se od blagih do ozbiljnih, od naizgled malenih do vidljivo značajnih te od kratkoročnih do dugoročnih (Smerić Pecigoš, 2007, Fagan i Churchill, 2012) eksternalnih i(li) internalnih promjena u ponašanju. Reakcije (posljedice) djece na razvod roditelja mogu se podijeliti u tri skupine: inicijalne, kratkoročne i dugoročne (Čudina Obradović i Obradović, 2006).

„Kod inicijalne reakcije razumijevamo prvu reakciju djece na vijest da im se roditelji razvode“ (Čudina Obradović i Obradović, 2006: 583), što je kod većine djece šok. Djeca uglavnom emocionalno ne prihvaćaju razvod braka njihovih roditelja (Čudina Obradović i Obradović, 2006, Osmak-Franjić, 2010, Hajnić, 2014). Emocionalne reakcije djece koje se najčešće spominju su: tuga, ljutnja, usamljenost, depresija, anksioznost, briga, nezadovoljstvo životom, loše samopouzdanje i vjera u sebe, strah, čežnja, odbijanje, konflikt lojalnosti i krivnja (Osmak-Franjić, 2007, Fagan i Churchill, 2012). Kod djece se javljaju i zbunjenost, nada, a ponekad i olakšanje posebno u situacijama kada djeca prisustvuju svađama roditelja ili bilo koje druge vrste nasilja.

Smatra se da veliki broj djece uspješno savlada krizno obiteljsko razdoblje, međutim činjenica je da neka djeca doživljavaju emocionalne

teškoće veće od uobičajene uznemirenosti i tuge, a posljedice razvoda prate ih i u odrasloj dobi“ (Laklija i sur, 2005, Profaca, 2010). Konflikti roditelja i razvod braka prema nekim istraživanima povezani su s povlačenjem, depresijom, smanjenom socijalnom kompetencijom i većom agresivnošću, zdravstvenim problemima te lošijim školskim ocjenama za djecu školske dobi (Katz i Gottman, 1995, prema Brajša-Žganec, 2003). Prema McIntosh (2003) uočene poteškoće kod djece razvedenih roditelja su: socijalne, ekonomske i zdravstvene teškoće, češća pripadnost skupinama rizičnog ponašanja, češća zlorporaba sredstava ovisnosti, češća potreba za psihološkim tretmanom, češće odustajanje od škole (Profaca, 2010). Gottman je provodio istraživanja s odraslima koji su doživjeli razvod roditelja dok su bili djeca. Rezultati su pokazali kako su bili puno više pod stresom nego druga djeca koja nisu doživjela razvod roditelja, bili su manje zadovoljni sa svojom obitelji i prijateljima, proživljavali su više neugodnih životnih događaja i birali loše strategije za suočavanje s njima (Gottman, 1998, prema Brajša-Žganec, 2003). Razvod roditelja povezan je i s nižim socioekonomskim statusom u odrasloj dobi (češće odustaju od srednje škole, rjeđe pohađaju fakultet), a negativno utječe i na kvalitetu i stabilnost uspostave intimnih veza u odrasloj dobi (Amato i Sobolewski, 2001). Prema istraživanju Fagan i Churchill (2012) odobravanje preuranjenih predbračnih intimnih odnosa značajno je povećana kod djece razvedenih roditelja (Smerić Pecigoš, 2007, Fagan i Churchill, 2012). Psihološka dobrobit djeteta Amato i Sobolewski smatraju da opada činom razvoda roditelja (2001). Razvod roditelja pripada u skupinu izraženih traumatskih faktora koji povećava rizik od pojave psihičkih problema kod djece. Tako Krnić (2010) iznosi podatak da 20 do 25% djece razvedenih roditelja ima psihičkih poteškoća, što je gotovo duplo više nego kod djece iz cjelovitih obitelji.

Autorice ovog rada problemu prilaze s holističke perspektive i smatraju kako, osim što valja uzeti u obzir rezultate dosadašnjih istraživanja, svakako valja pristupiti i s kritičkog aspekta, posebice jer smatramo da je svaka osoba individua za sebe i da sama činjenica razvoda braka za dijete ne mora nužno značiti i neželjene posljedice po njegovo zdravlje i ponašanje. Rezultati istraživanja koje u radu iznosimo otvaraju i niz pitanja u kontekstu rasprava tipa *pro-contra* o razvodu roditelja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Razvod braka na području EU i šire predstavlja jedan od obiteljskih i socijalnih problema s tendencijom porasta. Veliki broj razvoda (predrazvod, razvod i postrazvod) su visokokonfliktni, što posebno predstavlja problem ukoliko su prisutna djeca. Posljedice roditeljskih konflikata kod djece manifestiraju se na različite načine, a neke od njih su prisutne i tijekom čitavog života. Za vrijeme ranijeg razvojnog perioda i polaskom djeteta u školu učitelji su u posebnoj prilici zapažati ponašanje i promjene u ponašanju djeteta.

Predmet ovog istraživanja je ispitivanje nekih aspekta ponašanja djece razvedenih roditelja koji bi mogli upućivati na promjene koje je potrebno što ranije uočiti a djetetu pružiti pravovremenu stručnu i obiteljsku podršku. Sukladno tome, glavni opći cilj je ispitati zapažanja učitelja razredne nastave o promjenama ponašanja djece nakon razvoda njihovih roditelja te ispitati percipciju vlastite uloge učitelja u procesu prilagodbe djece na činjenicu roditeljskog razvoda. Iz cilja su proizašli zadaci istraživanja: ispitati mišljenja učitelja o pozitivnim/negativnim posljedicama razvoda braka roditelja na djecu, o uočenim promjenama u emocionalnim reakcijama djece nakon

razvoda njihovih roditelja te o promjenama u eksternaliziranim i (li) internaliziranim ponašanjima djece nakon razvoda roditelja. Također, kao neke od zadataka postavili smo i ispitivanje mišljenja učitelja o uočenim promjenama u školskom uspjehu djece, o promjenama u odnosima djece s drugim vršnjacima ili odraslim osobama te mišljenje učitelja o njihovoj osobnoj ulozi u prilagodbi djece na razvod roditelja.

Istraživanje se provodilo na namjernom uzorku od 35 učitelja razredne nastave s područja Republike Hrvatske. S područja Primorsko-goranske županije u istraživanju je sudjelovalo 20 učitelja iz osam osnovnih škola, iz Brodsko-posavske 2 učitelja iz jedne škole, iz Koprivničko-križevačke 2 učitelja iz dvije škole te iz Grada Zagreba 9 učitelja iz dvije osnovne škole.

Rezultate smo prikupili uz pomoć posebno kreiranog anketnog upitnika koji se sastojao od pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Kod dijela pitanja koristili smo se Likertovom ljestvicom od 1 do 5 (pri čemu 1 znači ‘u potpunosti se ne slažem s tvrdnjom’, a 5 označava ‘u potpunosti se slažem’). U interpretaciji rezultata koristili smo se kvantitativnom i kvalitativnom metodologijom.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

S obzirom na obim istraživanja i prikupljenih rezultata u ovome radu možemo izdvojiti tek neke od njih. Uz pomoć deskriptivne statistike izdvajamo prosječne vrijednosti odgovora učitelja na različito postavljene tvrdnje vezane za uočene pozitivne i(li)negativne posljedice razvoda roditelja na razvoj djeteta. Za odgovor na ovo pitanje koristila se i Likertova ljestvica od 1 do 5 (pri čemu 1 znači ‘u potpunosti se ne slažem s tvrdnjom’, a 5

označava ‘u potpunosti se slažem’). Odgovori ispitanika na tvrdnju *Primjećujem pozitivne posljedice razvoda roditelja na djetetov razvoj* iznosi tek vrijednost 2,11. Niti jedan ispitanik nije izrazio potpuno slaganje s tvrdnjom, dok se za potpuno neslaganje odlučilo njih 24,3%. Valja napomenuti kako je najviše onih koji se ne slažu s tom tvrdnjom (40,5%). Odgovori na tvrdnju *Primjećujem negativne posljedice razvoda roditelja na djetetov razvoj* iznose prosječnu vrijednost 3,51. S ovom se tvrdnjom u potpunosti slaže 18,9% ispitanika, a potpuno neslaganje s njom je izrazilo 5,4% ispitanika. Važno je napomenuti kako je najviše onih koji se slažu, njih 32,4%. Možemo pokušati zaključiti kako veliki broj ispitanika uočava neke negativne posljedice razvoda braka na djecu. Naime, slaganje s tvrdnjom (‘slažem se’ i ‘u potpunosti se slažem’) o uočavanju negativnih posljedica razvoda braka na djecu je zabeleženo kod 51,3% ispitanika. Suprotno tome, slaganje s tvrdnjom o pozitivnim posljedicama u ponašanju djece izrazilo je tek 5,4% ispitanika.

Kada se ispitanike pitalo o nekim uočenim posljedicama razvoda braka roditelja na emocionalno reagiranje djece, češće su opisivali negativne posljedice. Iako niti jedan odgovor ne zanemarujemo, samo četiri ispitanika je opisalo pozitivne posljedice, poput kvalitetnog odnosa s vršnjacima i učiteljima, emocionalne uravnoteženosti i otvorenog izražavanja emocija. S druge strane, navedene su brojne negativne posljedice razvoda roditelja na emocionalno reagiranje djeteta, poput izražene ljutnje i inata, teže percepcije tuđih osjećaja i izražene prestrašenosti. Što se tiče statistički značajne razlike u emocionalnom reagiranju djece prije i nakon razvoda njihovih roditelja, značajnost je dokazana s obzirom na pojavu straha kod djece ($t(34)=3,095$, $p<0,05$). Nakon razvoda roditelja djeca su, prema mišljenju ispitanika,

pokazivala manje straha ($M=2,63$, $s=1,087$) negoli prije ($M=2,06$, $s=0,802$). Moguće logično objašnjenje ovakvih rezultata je prisutnost svađa i nasilja u obitelji pre razvoda, pa je dijete osjećalo strah, sve dok jedan roditelj nije otišao, a svađe i nasilje nisu prestali (?).

Ispitanici su češće navodili negativne nego pozitivne posljedice razvoda braka roditelja na eksternalizirana ponašanja djece. Ne postoji statistički značajna razlika niti u jednom dijelu eksternaliziranih ponašanja djece prije i nakon razvoda njihovih roditelja. Stoga valja napomenuti kako prethodna istraživanja dokazuju puno intenzivnije negativne posljedice razvoda roditelja na eksternalizirana ponašanja djece.

Prema odgovorima ispitanika, pozitivnih posljedica na internalizirana ponašanja djece nema, dok su negativne prisutne. Djeca se, naime, teško odvajaju od roditelja te su zabrinuta. Ovakvi odgovori su dijelom i očekivani budući da su djeca prije razvoda navikla na život s oba roditelja, a nakon razvoda su ostali živjeti samo s jednim, zbog čega se kod njih javlja osjećaj napuštenosti i briga da ih i drugi roditelj ne napusti. Sličnu interpretaciju nalazimo i kod Bujišić (2005). Rezultati istraživanja su, suprotno nekima dosadašnjim, pokazali kako postoje i neke pozitivne posljedice razvoda braka roditelja na školski uspjeh djeteta i njegovo ponašanje za vrijeme boravka u školi i s vršnjacima. Ispitanici su naglašavali kako je dijete zainteresirano za nastavu i redovito izvršava zadatke. Naši rezultati dijelom su u suprotnosti s nekim dosadašnjim recentnim istraživanjima koja pokazuju kako školski uspjeh djeteta nakon razvoda roditelja opada, a ponašanje na nastavi se pogoršava (Lee, 2000, Brajša- Žganec, 2003, Fagan i Churchill, 2012, Amato, 2014).

Slična neslaganja s recentnim istraživanjima se odnose i na rezultate koji pokazuju kako su naši ispitanici češće uočavali pozitivne nego negativne posljedice razvoda braka roditelja na odnose djeteta s drugim osobama. Neke pozitivne posljedice koje su navodili jesu: suradnja s drugima u učenju, suradnja s drugima u igri, otvorenost i suradnja s učiteljem. U literaturi je pak većinom uvriježeno mišljenje kako djeca razvedenih roditelja imaju lošije socijalne vještine od onih čiji roditelji nisu razvedeni (Lee, 2000, Fagan i Churchill, 2012, Amato, 2014), s čime se naši rezultati ne poklapaju. Naposljetku je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u povlačenju djece od vršnjaka u situacijama međusobnog druženja prije i nakon razvoda njihovih roditelja ($t(33)=3,118, p<0,05$). Prije razvoda djeca su se statistički značajno više povlačila od vršnjaka u situacijama međusobnog druženja ($M=2,29, s=1,268$) nego nakon razvoda ($M=1,68, s=0,727$). Kada ovakve rezultate usporedimo s prethodnim istraživanjima, dolazimo do suprotnog zaključka.

U drugom su se dijelu našeg istraživanja ispitivale promjene u nekim aspektima ponašanja djece razvedenih roditelja s obzirom na dob i spol djeteta, prisutnost nasilja u obitelji za vrijeme i/ili nakon razvoda roditelja, konfliktnu prirodu razvoda ili roditelja s kojim dijete živi, postojanje novog partnera roditelja s kojim dijete živi, održavanje redovitih kontakata s roditeljem s kojim dijete ne živi te kvalitetu suradnje učitelja i roditelja.

Rezultati su pokazali da se skupine međusobno statistički značajno ne razlikuju u emocionalnom reagiranju, internaliziranim ponašanjima, školskom uspjehu i ponašanju na nastavi te odnosima s drugima s obzirom na dob. Statistički značajna razlika je dokazana samo u dijelu eksternaliziranih ponašanja. S obzirom na dob sedmogodišnjaci, osmogodišnjaci,

devetogodišnjaci, desetogodišnjaci se statistički značajno razlikuju u samoozljeđivanju ($F(3,30)=4,951$, $P<0,05$), fizičkoj ($F(3,31)=3,446$, $p<0,05$) i psihičkoj agresiji ($F(3,31)=5,279$, $p<0,05$) prema vršnjacima te uništavanju imovine ($F(3,31)=9,75$, $p<0,05$). Sedmogodišnjaci su više fizički agresivni prema vršnjacima ($M=3,667$, $s=0,649$) nego devetogodišnjaci ($M=1,385$, $s=0,312$), a također i skloniji samoozljeđivanju ($M=3,00$, $s=0,426$; $M=1,333$, $s=0,301$, $M=1,231$, $s=0,204$, $M=1,333$, $s=0,213$), psihičkoj agresiji prema vršnjacima ($M=3,67$, $s=2,309$; $M=1,71$, $s=0,756$, $M=1,38$, $s=0,506$, $M=1,50$, $s=0,905$) te uništavanju imovine od ostalih skupina ($M=3,33$, $s=2,082$; $M=1,14$, $s=0,378$, $M=1,15$, $s=0,376$, $M=1,25$, $s=0,452$). Istraživanje Strohschein (2005) je pokazalo kako ne postoje razlike posljedica razvoda roditelja s obzirom na dob djeteta, a ista autorica navodi kako su prethodna istraživanja pokazala da su efekti razvoda snažniji na mlađu djecu, a starija djeca pokazuju više asocijalnih ponašanja (Strohschein, 2005). Rezultati su našeg istraživanja, nadalje, pokazali kako ne postoji statistički značajna razlika u emocionalnom reagiranju djece razvedenih roditelja, njihovim internaliziranim ponašanjima, školskom uspjehu i ponašanju na nastavi te njihovim odnosima s drugima između muške i ženske djece razvedenih roditelja. Statistički značajna razlika dokazana je jedino u dijelu eksternaliziranih ponašanja ($t(32)=1,776$, $p<0,05$; $t(33)=1,663$, $p<0,05$; $t(33)=1,682$, $p<0,05$, $t(33)=1,682$, $p<0,05$). Dječaci su skloniji fizičkoj ($M=1,40$, $s=0,632$; $M=1,11$, $s=0,315$) i psihičkoj agresiji prema učitelju/ici ($M=1,38$, $s=0,619$; $M=1,11$, $s=0,315$), češće pokazuju seksualna ponašanja neprimjerena dobi ($M=1,25$, $s=0,447$; $M=1,05$, $s=0,229$) te češće bježe iz škole ($M=1,25$, $s=0,447$; $M=1,05$, $s=0,229$) nego ženska djeca. Ranija istraživanja nisu pokazala ovakav već suprotan smjer (više u: Amato i Sobolewski, 2001). Rezultati našeg istraživanja su također pokazali da se

djeca u čijoj je obitelji za vrijeme i/ili nakon razvoda bilo prisutno nasilje, djeca u čijoj obitelji ono nije bilo prisutno i djeca kod kojih učitelji nisu upućeni u prisutnost nasilja u obitelji međusobno statistički značajno ne razlikuju u internaliziranim ponašanjima, školskom uspjehu i ponašanju na nastavi. Statistički značajna razlika je dokazana u dijelu emocionalnih reakcija (otvoreno izražavanje emocija – $F(2,31)=4,256$, $p<0,05$; izražavanje emocija destruktivnim ponašanjem – $F(2,32)=5,000$, $p<0,05$), eksternaliziranih ponašanja (fizička agresija prema vršnjacima – $F(2,32)=6,796$, $p<0,05$; psihička agresija prema vršnjacima – $F(2,32)=8,284$, $p<0,05$; postojanje rizika za razvoj poremećaja u ponašanju – $F(2,31)=3,394$, $p<0,05$) i odnosa s drugima (suradnja s vršnjacima na nastavi – $F(2,31)=4,456$, $p<0,05$). Djeca u čijoj obitelji nije bilo prisutno nasilje otvorenije izražavaju emocije ($M=4,15$, $S=0,689$) te više surađuju s vršnjacima na nastavi ($M=4,38$, $s=0,506$) od djece u čiju situaciju u obitelji vezanu za nasilje učitelji nisu upućeni ($M=3,18$, $s=1,286$; $M=3,59$, $s=0,939$). Dokazano je također da djeca kod koje je bilo prisutno nasilje u obitelji češće izražavaju emocije destruktivnim ponašanjima ($M=3,50$, $s=1,291$), češće su fizički ($M=3,25$, $s=1,708$) i psihički agresivna ($M=3,25$, $s=1,500$) prema vršnjacima te kod njih postoji veći rizik za razvoj poremećaja u ponašanju ($M=3,25$, $s=1,708$) nego kod djece u čijoj obitelji nije bilo prisutno nasilje ($M=1,54$, $s=0,660$; $M=1,08$, $s=0,277$; $M=1,72$, $s=1,018$; $M=1,54$, $s=0,776$). Ovakvi rezultati mogu se protumačiti time da djeca koja svjedoče ili su izložena nasilju u obitelji takav način rješavanja sukoba prihvaćaju kao normalan, a takva ponašanja unose u kasnije odnose u svom životu. Neuropsihologijska istraživanja pokušavaju dokazati da izloženost djeteta nasilju u obitelji uzrokuje emocionalne probleme i probleme u ponašanju,

lošiji uspjeh u školi i lošije kognitivno funkcioniranje (Kocijan-Hercigonja i Hercigonja-Novković, 2009).

Prema našim rezultatima djeca koja su proživjela visoko konfliktnan razvod roditelja pokazuju više ljutnje i bijesa ($M=3,09$, $s=1,136$) od djece koja ga nisu proživjela kao takvog ($M=1,73$, $s=0,467$) te se češće obraćaju učitelju oko problema vezanih za gradivo ($M=4,36$, $s=0,674$) od one djece u čijoj situaciji učitelji nisu upućeni u konfliktnu prirodu razvoda ($M=3,50$, $s=1,000$). Naposljetku, djeca u čijoj situaciji učitelji nisu upućeni u konfliktnu prirodu razvoda se češće žale na bolove i/ili mučninu ($M=2,54$, $s=1,330$) od djece koja su proživjela visoko konfliktnan razvod ($M=1,45$, $s=0,522$). Uspoređujući naše rezultate s dosadašnjom literaturom i ranije provedenim istraživanjima uočavamo mnoge suprotnosti. Ovo se odnosi i na podatak kako se djeca koja su proživjela visoko konfliktnan razvod roditelja ne razlikuju od djece koja ga nisu proživjela niti u jednom aspektu ponašanja koji se istraživao.

S obzirom na rezultate ispitivanja koje smo dobili u svezi varijabli susreta i kontakta s roditeljem s kojim dijete ne živi možemo zaključiti kako su kod djece koja ne održavaju redovite kontakte s roditeljem prisutnije negativne emocije ($M=5,00$, $s=0,000$), ona su češće fizički ($M=3,33$, $s=2,082$) i psihički agresivna prema vršnjacima ($M=3,33$, $S=2,082$) te su kod njih prisutnije pozitivne emocije ($M=4,33$, $s=1,155$) nego kod djece u čijoj situaciji učitelji nisu sigurni u održavanje redovitih kontakata s drugim roditeljem ($M=2,68$, $s=1,090$); $M=1,54$, $s=1,036$; $M=1,54$, $s=0,881$, $M=2,50$, $s=1,000$). Kod djece, naposljetku, koja održavaju redovite kontakte s drugim roditeljem češće prevladavaju pozitivne emocije ($M=3,79$, $s=0,876$) nego kod djece u čijoj situaciji učitelji nisu sigurni u održavanje redovitih kontakata s

drugim roditeljem ($M=2,50$, $s=1,000$). I prema znanstveno-stručnoj literaturi odsutnost jednog roditelja u brizi i odgoju djece može biti uzrok teškoćama kod djece nakon razvoda njihovih roditelja (Amato i Keith, 1991, prema Čudina Obradović i Obradović, 2006). Različita istraživanja su pokazala kako djeca razvedenih roditelja imaju potrebu provoditi vrijeme s oba roditelja, a zajedničko skrbništvo rezultira najboljom prilagodbom djeteta na razvod njegovih roditelja. Također, djeca koja ne održavaju odnos s roditeljem s kojim ne žive su u većem psihološkom riziku od onih koji ga održavaju (Kruk, 2008). Ovo se istraživanje dijelom slaže s navedenim teorijskim i istraživačkim zaključcima. Naime, dokazano je kako djeca koja ne održavaju redovite kontakte s roditeljem s kojim ne žive pokazuju statistički značajno više negativnih emocija od djece koja redovito kontaktiraju s drugim roditeljem te su više fizički i psihički agresivna prema vršnjacima, a kod djece koja održavaju redovite kontakte s roditeljem s kojim ne žive prevladavaju pozitivne emocije. Ovakvi rezultati upućuju na važnost održavanja odnosa s oba roditelja, bez obzira na razvod roditelja.

Rezultati su, naposljetku, pokazali da se djeca čiji roditelji ostvaruju kvalitetnu suradnju s učiteljem i oni čija je suradnja osrednje kvalitetna međusobno statistički značajno ne razlikuju u internaliziranim ponašanjima te odnosima s drugima. Statistički značajna razlika je dokazana u dijelu emocionalnih reakcija, eksternaliziranih ponašanja i školskog uspjeha i ponašanja na nastavi ($F(2,32)=3,696$, $p<0,05$; $F(1,33)=4,255$, $p<0,05$; $F(1,32)=7,373$, $p<0,05$; $F(1,33)=4,504$, $p<0,05$; $F(1,33)=5,989$, $p<0,05$; $F(1,33)=6,307$, $p<0,05$; $F(1,33)=4,427$, $p<0,05$; $F(1,31)= 5,491$, $p<0,05$). Naime, djeca čiji roditelji ostvaruju osrednje kvalitetnu suradnju s učiteljima pokazuju više negativnih emocija ($M=3,50$, $s=1,092$), ljutnje i bijesa

($M=3,15$, $s=1,281$), češće su nezadovoljni životom ($M=2,93$, $s=1,269$), češće izražavaju emocije plakanjem ($M=2,86$, $s=1,562$) i destruktivnim ponašanjima ($M=2,64$, $s=1,216$), češće su fizički agresivna prema vršnjacima ($M=2,29$, $s=1,437$) te češće ometaju nastavu ($M=2,85$, $s=1,519$) od djece čiji roditelji ostvaruju kvalitetnu suradnju s učiteljem ($M=2,57$, $s=1,207$; $M=2,05$, $s=1,071$; $M=2,10$, $s=1,044$; $M=1,86$, $s=0,854$; $M=1,67$, $s=1,065$; $M=1,43$, $s=0,978$), a kod djece čiji roditelji ostvaruju kvalitetnu suradnju s učiteljem češće prevladavaju pozitivne emocije ($M=3,82$, $s=0,981$) nego kod djece čiji roditelji ostvaruju osrednje kvalitetnu suradnju s učiteljem ($M=3,14$, $s=0,864$). Kontinuirana i kvalitetna suradnja između učitelja i roditelja je od iznimne važnosti za dobrobit djeteta. Njihovi se odnosi trebaju temeljiti na poštovanju, povjerenju i zajedničkoj odgovornosti jer imaju zajednički cilj-optimalan razvoj djeteta. Suradnja između njih je potrebna zbog praćenja djeteta, otkrivanja potencijalnih problema, poticanja razvoja i što bolje psihosocijalne prilagodbe djeteta na situaciju razvoda njegovih roditelja (Brajša-Žganec i Slaviček, 2014). Osim djeci, potpora od strane učitelja je od velike pomoći i roditeljima (Bujišić, 2005). Rezultati su ovog istraživanja potvrdili ovakve teorijske pretpostavke.

Kada smo u dijelu istraživanja, pitali učitelje za mišljenje o njihovoj ulozi u prilagodbi djece na razvod njihovih roditelja, smatrali su ju veoma važnom. Svoju ulogu smatraju iznimno značajnom. Ono što najčešće navode jeste kako je važno da djeca u njih imaju povjerenja jer će im se, u tom slučaju, uvijek obratiti kada im nešto treba. Nadalje, navode važnost pružanja ljubavi, podrške, razumijevanja, prijateljstva itd. (*Potpora, toplina, utjeha, sigurna luka, iskren prijatelj, Djetetu je potrebno pokazati razumijevanje i podršku* itd.) Važno je i, kažu, biti dostupan djeci za razgovor. Kvalitetna

suradnja s roditeljima je nešto što, također, većina njih navodi kao važno kako bi se dijete na razvod prilagodilo na najbolji mogući način. I u široj znanstveno-stručnoj literaturi je naglašena vrlo važna uloga učitelja u prilagodbi djeteta na razvod njegovih roditelja. Vrlo je važno da učitelj djetetu pruži osjećaj stabilnosti, prijateljstva i potpore. Važna je, dakako, i njegova otvorenost za razgovor s djetetom (Bujišić, 2005). Upravo su ove značajke, kao najvažnije, prepoznali i ispitanici u ovom istraživanju. Nadalje, ispitanici su uočili i važnost kvalitetne suradnje s roditeljima, koja je iznimno važna, a njihovi međusobni odnosi trebaju se temeljiti na povjerenju i poštovanju radi što bolje psihosocijalne prilagodbe djeteta (Brajša-Žganec i Slaviček, 2014). Ukoliko je pak prisutna smanjena angažiranost roditelja zbog zaokupljenosti njihovim međusobnim odnosom, učitelj je osoba koja djetetu treba pružiti sigurnost (Čudina Obradović i Obradović, 2006; Janković, 2008).

ZAKLJUČAK

Veliki broj djece i prije i nakon razvoda braka živi u konfliktnom obiteljskom okruženju, što nesumnjivo ima neželjene posljedice na njihov razvoj, napredovanje i ponašanje. Učitelji razredne nastave koji s djecom provode veliki/značajan dio dana u posebnoj su prilici zapažati ponašanja i promjene u ponašanju djece. S ciljem ispitivanja promjena u nekim aspektima ponašanja djece razvedenih roditelja uzrokovanih razvodom i uloge učitelja razredne nastave u prilagodbi djece na razvod njihovih roditelja, provelo se istraživanje s učiteljima razredne nastave. Nastojalo se ispitati je li razvod roditelja prema mišljenju učitelja kao osoba koje provode veliki dio dana s djecom imao negativne posljedice na razvoj djece, jesu li se dogodile promjene u dječjim emocionalnim reakcijama, eksternaliziranim i

internaliziranim ponašanjima, školskom uspjehu i ponašanju na nastavi te odnosima s drugima. Osim toga, od učitelja se tražilo mišljenje o važnosti njihove uloge u procesu prilagodbe djeteta na razvod roditelja.

Hipoteza o negativnim posljedicama razvoda roditelja na razvoj djeteta je potvrđena. Naime, 51,3% ispitanika smatra da je razvod imao negativne posljedice na dijete na koje smo se usmjeravali prilikom istraživanja. Hipoteze, nadalje, o promjenama u dječjim eksternaliziranim ponašanjima te školskom uspjehu i ponašanju na nastavi, nisu potvrđene. Razvod nije utvrđen kao značajan prediktor promjena u, prethodno navedenim, aspektima ponašanja djece razvedenih roditelja. Što se tiče emocionalnog reagiranja, utvrđena je razlika u strahu djece. Djeca su, prema rezultatima, pokazivala statistički značajno više straha prije razvoda nego nakon njega. Ista je situacija i kod internaliziranih ponašanja, točnije kod plašljivosti djece. Što se tiče zapažanja ispitanika o odnosima djece s drugim ljudima, rezultati su pokazali da su se djeca prije razvoda statistički značajno više povlačila od vršnjaka nego nakon razvoda.

Rezultati su djelomično potvrdili hipotezu o životnoj dobi kao prediktoru promjena jedino u dijelu eksternaliziranih ponašanja djece. Nalazimo da su sedmogodišnjaci statistički značajno skloniji samoozljeđivanju, psihičkoj agresiji prema vršnjacima te uništavanju imovine od osmogodišnjaka, devetogodišnjaka i desetogodišnjaka. Skloniji su i fizičkoj agresiji prema vršnjacima nego devetogodišnjaci. Što se tiče spola, situacija je ista kao i kod životne dobi. Dječaci su skloniji fizičkoj i psihičkoj agresiji prema učitelju/ici, nekim seksualnim ponašanjima koja su neprimjerena dobi te bježanju iz škole od djevojčica. Prisutnost nasilja u obitelji za vrijeme i/ili nakon razvoda pokazalo se kao značajan prediktor

dijela emocionalnog reagiranja djece i njihovih eksternaliziranih ponašanja. Djeca u čijoj je obitelji bilo prisutno nasilje za vrijeme i/ili nakon razvoda češće izražavaju emocije destruktivnim ponašanjima, primjenjuju fizičku i psihičku agresiju prema vršnjacima, a rizik za razvoj problema u ponašanju je kod njih veći nego kod djece u čijoj obitelji nasilje nije bilo prisutno. Nadalje, što se tiče konfliktne prirode razvoda, dokazana je kao značajan prediktor za dio emocionalnog reagiranja djece. Djeca koja su proživjela visokokonfliktni razvod roditelja pokazuju značajno više ljutnje i bijesa od djece koja ga nisu proživjela kao takvog. Održavanje redovitih kontakata s roditeljem s kojim dijete ne živi pokazalo se značajnim prediktorom za promjene u dijelu emocionalnih reakcija i eksternaliziranih ponašanja djece razvedenih roditelja. Djeca koja nisu u redovitom kontaktu s roditeljem s kojim ne žive pokazuju statistički značajno više negativnih emocija te fizičke i psihičke agresije prema vršnjacima, a kod djece koja su u redovitom kontaktu prevladavaju pozitivne emocije. No, u ovom je dijelu dobiven i jedan neočekivan rezultat. Naime, dokazano je kako djeca koja nisu u redovitom kontaktu s roditeljem s kojim ne žive pokazuju statistički značajno više pozitivnih emocija od one koja jesu. Ovakav je rezultat, osim što je u suprotnosti s ostalim rezultatima ovog dijela istraživanja, u suprotnosti i sa znanstveno-stručnom literaturom i ranije provedenim istraživanjima. Ostaje otvoreno pitanje o razlozima ovakvog rezultata što bi zasigurno moglo biti solidna osnova budućim istraživačkim radovima. Jedna od mogućih pretpostavki je kako se radilo o visokokonfliktnom braku gdje su stresori bili svakodnevnici te su imali negativan utjecaj na dijete, a pozitivna promjena je nastala tek nakon prekida (redovitog) kontakta sa roditeljem-izvorom stresa. Kvaliteta suradnje između učitelja i roditelja se, naposljetku, pokazala značajnim prediktorom za dio emocionalnih reagiranja, eksternaliziranih

ponašanja te školskog uspjeha i ponašanja na nastavi. Nalazimo kako djeca čiji učitelji ostvaruju «osrednje» kvalitetnu suradnju s roditeljima pokazuju statistički značajno više negativnih emocija, ljutnje i bijesa i fizičke agresije prema vršnjacima nego djeca čiji roditelji ostvaruju kvalitetnu suradnju s roditeljima. Također su nezadovoljniji svojim životom te svoje emocije češće pokazuju plakanjem i destruktivnim ponašanjima. Posljednja hipoteza o važnosti uloge učitelja u prilagodbi djeteta na razvod njegovih roditelja je potvrđena. Učitelji svoju ulogu smatraju iznimno važnom, a ono što ističu kao najvažnije je poštovanje, potpora, razumijevanje, ljubav i prijateljstvo. Kako bi odnos djece i učitelja bio kvalitetan, međusobno povjerenje je, smatraju učitelji, najvažnije. Kvalitetan odnos učitelja i djece pokazuje se općenito posebno važnim u poticanju razvoja i ponašanja djece, a naše istraživanje fokusirano na neke aspekte ponašanja djece razvedenih roditelja samo je jedan od pokazatelja važnosti uloge učitelja. Dakako, uloga učitelja ne ovisi isključivo samo o личности osobe, njegovog obrazovanja, cjeloživotnog usavršavanja već od različitih osobina i faktora o kojima nerijetko ovisi i napredovanje djece bez obzira na vrste i izvore poteškoća. Uloga učitelja posebno je važna i u uspostavljanju suradnje sa roditeljima djece, bez obzira živi li dijete s oba ili s jednim roditeljem. Međutim, ovo je jedan u nas prilično marginalizirani aspekt odgojno-obrazovnih planova i programa (i kurikuluma) pa je realno očekivati da se i na ovom području dogode pozitivne promjene, a posebno fokusirane na mogućnosti različitih aktivnosti osnaživanja obitelji.

SOME BEHAVIOR ASPECTS OF CHILDREN OF DIVORCED PARENTS –
TEACHERS' OBSERVATIONS

Abstract

Considering the frequency of divorces throughout the European Union and beyond, the aim of the study was to examine some observed changes in the behavior of children of divorced parents, and the importance of the role of primary school teachers in the process of adapting to the family situation. The research was conducted on a sample of primary school teachers from various parts of Croatia (Primorje-Gorski Kotar County, Brod-Posavina County, Koprivnica-Križevci County, City of Zagreb). Data were collected by using a survey questionnaire. The results of teachers' observations showed that parental divorce did not cause changes in children's externalized behavior and school success. However, the changes were observed in some emotional reactions (fear), internalized behaviors (timidity), and relationships with other people (withdrawal). In addition, variables of age, gender, presence of domestic violence during and /or after divorce, conflict divorce, maintaining regular contact with a parent with whom the child did not live, and the quality of parent-teacher cooperation proved to be statistically significant. Establishing a relationship between one parent (with whom the child lived), and a new partner showed to be a significant predictor of a change in some aspects of children's behavior. The results of the research provided a solid basis for further development of structured protocols in monitoring the development of behavior and progress of children at their earlier developmental age, as one of the significant periods in the life of every human being.

Key words: parents, divorce, behavior of children, family empowerment

REFERENCE

- Amato, P. R., & Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Review*, 66(6), 900–921.
- Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children: An update. *Društvena istraživanja*, 23(1), 5–24.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajša-Žganec, A. i Slaviček, M. (2014). Obitelj i škola: utjecaj obiteljskog sustava na funkcioniranje djeteta u školi. U: A. Brajša-Žganec, J. Lopžić, & Z. Penezić (ur.), *Psihološki aspekti suvremene obitelji, braka i partnerstva* (str. 149–173). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bujišić, G. (2005). *Dijete i kriza*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Čavarović-Gabor, B. (2008). Povezanost razvoda braka roditelja i simptoma traume kod djece. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(1), 69–91.
- Čudina Obradović, J. i Obradović, M. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Fagan, P. F., & Churchill, A. (2012). *The effects of divorce on children*. Washington: Marriage and Religion Research Institute. Preuzeto 22.2.2019. s https://marri.us/wpcontent/uploads/publications/research_papers/EF12A22.pdf.
- Grozdanić, S. (2000). Jednoroditeljske obitelji prema uzrocima njihova nastanka. *Ljetopis socijalnog rada*, 7(2), 169–182.
- Hajnić, Lj. (2014). Sindrom otuđenja od roditelja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 169–178.
- Janković, J. (2008). *Obitelj u fokusu*. Zagreb: Etcetera d.o.o.
- Kocijan-Hercigonja, D. i Hercigonja-Novković, V. (2009). Djeca, mladi i nasilje u obitelji. *Medicus*, 18(2), 181–184.
- Kruk, E. (2008). *Skrbnništvo nad djetetom, pristup djetetu i roditeljska odgovornost*. Vancouver: The University of British Columbia. Preuzeto 7.7.2019. s <http://www.udruga-dijete-razvod.hr/wp->

content/uploads/Kruk-Edward-Skrbnistvo-nad-djetetom-pristup-djetetu-i-odgovornost-C-2008-web.pdf.

Laklija, M. i sur. (2005). Zaštita najboljeg interesa djeteta u postupku razvod braka roditelja. *Ljetopis socijalnog rada*, 12(1), 7–38.

Lee, C. M. (2000). Children's reactions to parental separation and divorce. *Paediatrics & Child Health*, 5(4), 217–218.

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Osmak-Franjić, D. (2010). *Djeca i konfliktne razvodi*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu. Preuzeto: 16.3.2019. s: http://www.oc-bbz.hr/manual/Zbornik_razvodi.pdf#page=62.

Profaca, B. (2010). Učinci izraženog roditeljskog sukoba tijekom razvoda na dijete. U: D. Osmak- Franjić (ur.), *Djeca i konfliktne razvodi* (str. 77–93). Zagreb: Pravobranitelj za djecu.

Rodriguez, N. (2007). *Djeca u vrtlogu razvoda*. Rijeka: Dušević & Kršovnik d.o.o.

Smerić Pecigoš, M. (2007). Obitelj nakon razvoda. *Dijete, vrtić, obitelj*, 13(50), 10–13.

Toni Maglica*

Faculty of Humanities and Social Sciences,
University of Split (Croatia)

Ana Ribičić

Faculty of Humanities and Social Sciences,
University of Split (Croatia)

Maja Ljubetić

Faculty of Humanities and Social Sciences,
University of Split (Croatia)

UDC: 159.923.5-057.874

316.61-057.874

Originalni naučni rad

DOI: 10.19090/zop.2020.29.25-48

SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: Various scientific researches undoubtedly confirm the importance of children's social and emotional competencies in their achievement and the overall life satisfaction. Therefore, the conclusion that logically follows is the premise that children who have developed these competencies tend to be more caring, happy, responsible, with an overall better psycho-physical health and success in life in general. This research aimed to examine social and emotional competencies in elementary school children by using the Behavioural and Emotional Rating Scale – 2nd edition (Epstein, 2004), and to examine their connection to academic achievement. Participants were sixth-grade students from three elementary schools in Split and one elementary school in Šestanovac (N=115). The results pointed out to the average and above-average social and emotional strengths of the majority of participants, while there was no significant correlation found between the overall social and emotional competencies (Strength Index) and the school achievement. There was no positive correlation between the development of social and emotional competencies and the academic achievement, in a way that children with more developed competencies had better success in school. A significant positive correlation was found only with School Functioning subscale and the fifth and sixth-grade school achievement.

Key words: Academic achievement, strength index, social and emotional competencies, elementary school students

* Toni Maglica, tmaglica@ffst.hr

INTRODUCTION

Contemporary conceptions of education and its role in the holistic development of an individual are increasingly moving away from the traditional paradigm, more specifically, from the aim of education to develop just the cognitive aspect in students. An attention of scholars and practitioners becomes more focused on the research of the role of social and emotional development in achieving school success, as well as on the success of an individual in the future and all aspects of life (Elias, Zins, Weisberg, Frey, Greenberg, Haynes and associates, 1997). Unfortunately, the traditional school teaches and addresses these factors unsystematically, which enables and valorises them insufficiently. Luckily, the number of scholars asserting the importance of acquiring and strengthening child's social and emotional competencies during schooling is on the rise (Gresham & Elliott, 2017; Munjas Samarin & Takšić, 2009).

The term social and emotional competencies differ from social and emotional learning in a way that it denotes the ability to understand, manage, and express social and emotional aspects of life. It enables a person to successfully manage life tasks such as learning, forming relationships, solving everyday problems and adjusting to complex growth and development requirements (Elias et al., 1997). More recent understandings of social and emotional competencies in the European context have been provided by Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes (2018). Their theoretical frame consists of two broad competence domains: intrapersonal (Self) and interpersonal (Others) competencies. Each of these two domains has two dimensions: Management and Awareness. As a result, there are four categories of competencies: self-awareness, social management, social awareness, and social management. Regarding the self-management competence, the authors suggest two additional dimensions,

namely, resilience skills and academic learning-oriented skills. Schonert-Reichl, Kitil, & Hansen-Peterson (2017) have classified social and emotional competences in five domains: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making.

On the other hand, social and emotional learning is considered as a process of development in order to acquire core competencies acknowledging and managing emotions, developing care and interest for others, responsible decision-making, forming positive relationships, and handling challenging situations successfully (Elias, Parker, Kash, Weissberg, & O'Brien, 2008; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2013). Integration of social and emotional learning into school curriculums has unveiled various benefits useful to all participants of the educational system (Gresham & Elliott, 2017). It has been posited by educators that successful learning is inevitable by integrating different social and emotional learning programs (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2003). The aforementioned influence an attitude towards school and academic performance both directly and indirectly, and create positive relations with teachers and peers. Children who have learned how to build and maintain quality relationships with peers early on, show prosocial behaviour and are generally accepted by their peers at older age (Miljković, Đuranović, & Vidić, 2019). Integration of social, emotional, and academic factors results in successful learning and positive developmental outcomes in children and youth.

Elias et al. (1997) emphasize that educators today have an improved perspective over what common sense advice to everyone: when schools systematically and structurally enable acquiring and developing social and emotional competencies in students, academic achievement significantly

increases, as visible, and behavioural problems incidence decreases. Polly and Britton (2015, according to Miljković, Đuranović, & Vidić, 2019) state that every student has virtues to a greater or a lesser extent, as well as character strengths. If students learn how to appropriately use their character strengths, they can yield various positive consequences in self-growth and self-development. Such individuals are happier, more self-confident and self-respectful, have more energy and vitality, experience less stress, are more psychologically resilient, reach their goals more often, are more successful at work, and they try harder. In general, they are more efficient in their personal growth and development (Linley et al., 2010, according to Miljković, Đuranović, & Vidić, 2019: 61). All things considered, quite simple and straightforward questions arise: Should educational institution enable the development of character strengths and promote the aforementioned virtues? Should every teacher, educator, and principal have them? If the answers are affirmative, which we do not doubt, it is indisputable that more attention in educating children and students should be given to social and emotional learning in our institutions.

MATERIALS AND METHODS

Aims and objectives of the research

The research aims to examine social and emotional competencies in students, and determine how they are related to academic achievement. Considering the aim, objectives of the research are the following:

- to determine students' social and emotional competencies by using the Behavioural and Emotional Rating Scale Questionnaire –2nd Edition, BERS-2 (Epstein, 2004),

- to examine the correlation between social and emotional competencies and the students' academic achievement, and
- to explore the influence of individual social-emotional competencies on the school achievement.

Hypotheses

Given the determined theoretical framework and previous research findings, three hypotheses were appointed:

H1: Most of the participants will attain average results on the scale of social and emotional competencies.

H2: There is a positive correlation between the Strength Index and the school achievement, in a way that children attaining a higher score on the Strength Index will have a better school achievement as well.

H3: There is a positive correlation between the development of social and emotional competencies and the school achievement, in a way that children with developed social and emotional competencies have a better school achievement.

Sample

The sample consisted of 115 participants (68 female and 47 male). Participants were sixth-grade students from four elementary schools (Split and Šestanovac).

The instrument

The instrument used in this study was the *Behavioural and Emotional Rating Scale –2nd Edition*, BERS-2 (Epstein, 2004). This Scale focused on

determining behavioural and emotional strengths in children and youth aged 11 to 18. The instrument was bought from the author, translated and linguistically adapted to the targeted population. The Scale was created as a result of a paradigm shift in measuring, which focused on children's strengths and recognized that even those children with extremely challenging behaviours had distinguishing strengths, which could be a base for an intervention approach or treatment (Buckley & Epstein, 2004). The original Scale has three versions (Youth Rating Scale, Parent Rating Scale, and Teacher Rating Scale). Youth Rating Scale was used in this study, and the results were an indicator of the development of their social and emotional competencies. The Scale consisted of 52 items which measured five strengths or subscales: Interpersonal Strength, Family Involvement, Intrapersonal Strength, School Functioning, and Affective Strength. Interpersonal Strength subscale consisted of 15 items and referred to the child's ability to control its emotions and behaviours in social situations (e.g. "I can express my anger in the right way"). Family Involvement measured participation and relationships with his or her family and consisted of 10 items (e.g. "I get along well with my family."). Intrapersonal Strength subscale in a broad sense measured the outlook on the child's own competence and accomplishments, and it consisted of 11 items ("I know when I am happy and when I am sad."). School Functioning included 9 items, and it focused on the competence in school and classroom tasks (e.g. "I complete my homework."). Affective Strength subscale measured the child's ability to accept love and affection from others, but also to express feelings towards others. It contained 7 items (e.g. "I care about how others feel."). The original Scale had one more Subscales, Career Strength, but since it was optional, and given the age of the

participants, it was not used in this study. The items in the Scale were rated on a 4-point Likert scale from 0 (not at all like) to 3 (very much like).

BERS-2 measures four out of five core competencies listed by CASEL (2003), namely, Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness, and Relationship Skills (Haggerty, Elgin, & Woolley, 2011). Since BERS-2 is a diagnostic assessment tool, results can be interpreted by using two constructs, scaled scores derived from results on the five subscales (the mean of the scaled scores is set at 10 and standard deviation at 3), and the Strength Index of the adolescent. It is considered as the most reliable of all the scores generated in the BERS-2, because it provides an overall rating of the child's behavioural and emotional strengths. It is computed by summing the scaled scores of the subscales, and then converting that sum into the Strength Index. Estimates that a child will receive certain scores on the Scale are shown in Table 1.

Table 1. *Guidelines for Interpreting BERS-2 Subscale Standard Scores and Strength Index*

Behavioural and Emotional Strength	Subscale Scaled Scores	Probability Student Has EBD	BERS-2 Strength Index	% included in Bell-Shaped Distribution
Very Superior	17-20	Extremely low	>130	2.34
Superior	15-16		121-130	6.87
Above Average	13-14	Very low	111-120	16.12
Average	8-12	Low	90-110	49.51
Below Average	6-7	High	80-89	16.12
Poor	4-5	Very High	70-79	6.87

Note. EBD = emotional and behavioural disorder.

When interpreting individual results, the Strength Index score is the most important one. If it is 90 or higher, the child probably has sufficient behavioural and emotional strengths. Subscale scaled scores from 8 through

12, or 90 through 110 for the Strength Index, are considered the average scores for children without diagnosed emotional and behavioural disorders. Subscale scaled scores of 6 or 7, or 80-89 for the Strength Index scores, are deemed below borderline scores in terms of strengths, and children receiving these scores may or may not have behavioural disorders. In this case, there is no justified assumption that a child has an emotional and behavioural disorder. However, additional tests, parent interviews, and direct observation of the child should be gathered to aid the diagnosis. Significantly low subscale scaled scores are all scores below 6 or the Strength Index below 80. If it is lower than 70, then the child is likely to have little personal strengths, and an emotional and behavioural disorder probably is to be diagnosed. Such low scores may be indicators of poor self-concept, immaturity or deviant behaviours, or negative perception and feelings towards peers and adults (Epstein, 2004).

The conducted research globally has proven that the instrument has good metric characteristics (Buckley & Epstein, 2004; Sointu, Savolainen, Lambert, Lappalainen, & Epstein, 2014; Hao, 2015; Lambert, Sointu & Epstein, 2018). Reliability coefficients in our study speak in favour of the reliability of the instrument and its components, with Cronbach alpha values: Strength Index = 0.95; Interpersonal strength = 0.89; School Functioning = 0.83; Intrapersonal strength = 0.82; Affective strength = 0.78; Family Involvement = 0.79. School achievement data has been acquired from grade point averages in the first to the fourth grade, the fifth and the sixth grade in numerical values from one to five.

Procedure

The research was conducted during October 2018, with permission from the headmaster obtained before the research. Informed permissions from parents about their children's participation were also attained beforehand. The participants were given a thorough explanation of the purpose of the research, and it was emphasized that the participation was anonymous and voluntary. Additionally, they were told that they were free to withdraw from participating at any time. The form took ten minutes to complete.

RESULTS AND DISCUSSION

Descriptive statistics

Table 2 displays descriptive parameters of the results obtained from the study. Given the Kolmogorov-Smirnov test results, distributions of IS, FI, IaS, and SI variables significantly deviate from the normal distribution, whereas distributions of SF and AS variables do not. The skewness of all variables is in the range from -1 through -2.51 which is considered acceptable. Moreover, kurtosis values of all variables are set in the range from 2.34 to 10.46, which represent a high deviation from the kurtosis of a normal distribution. Considering the K-S test results and the kurtosis values of the results, the distribution of gross results significantly deviates from the normal distribution and, accordingly, non-parametric statistics have been used for data analysis.

Table 2. *Descriptive parameters of variables*

	N	M	SD	Min	Max	skewness	kurtosis	K-S
Interpersonal Strength	115	34.90	7.78	0	45	-1.93	6.07	.14*
Family Involvement	115	24.97	4.50	6	30	-1.84	4.56	.17**
Intrapersonal Skills	115	27.79	4.77	0	33	-2.51	10.46	.18**
School Functioning	115	20.51	4.84	0	27	-1.21	2.34	.13
Affective Strength	115	15.16	4.06	0	21	-1.16	2.44	.12
Strength Index	115	123.33	22.00	6	155	-2.28	8.72	.13*

* $p < .05$; ** $p < .01$; standard skewness error for all variables is 0.23; standard kurtosis error for all variables is 0.45

Overall Strength Index results and subscale results

Table 3 shows the descriptive parameters of the scaled results obtained in the research.

Table 3. *Descriptive parameters of variable scaled results*

	N	M	SD	Min	Max	skewness	kurtosis	K-S
Interpersonal Strength	115	11.03	3.34	1	18	-0.47	0.67	.10
Family Involvement	115	12.17	2.94	3	17	-0.68	0.40	.11
Intrapersonal Strength	115	10.17	2.86	1	15	-0.50	0.27	.10
School Functioning	115	10.29	3.06	1	16	-0.21	-0.42	.12
Affective strength	115	10.24	3.23	1	16	-0.39	0.18	.09

* $p < .05$; ** $p < .01$; standard skewness error for all variables is 0.23; standard kurtosis error for all variables is 0.45

It was apparent (Table 3) that the scaled results were normally distributed, which was not surprising since the scaled results were made according to a predetermined normal distribution with the arithmetic mean

M=10 and the standard deviation of SD=3. By transferring the results of the participants to the predetermined scaled results, a difference was found in boys' and girls' scales. The scaled results for girls had a smaller range than the boys result, and because of this discrepancy in the predetermined possible scale results, it was not possible to perform statistical data processing with these results, but it was only possible to objectively comment on the obtained values. Since a diagnostic questionnaire was used in this study, the obtained gross results could be expressed as so-called scaled results. It was interesting to note that no minimum value for any of the sub-scales was reached. Also, the mean values of all sub-scales indicated the average behavioural and emotional strengths. The mean value of 11.33 for Interpersonal Strength subscale fell within the range of 8-12, which indicated the average behavioural and emotional strengths. This result was somewhat lower than in the study conducted by De Villiers and Van den Berg (2012), where the results pointed to strong Interpersonal strengths, but on a smaller sample (N = 88). Compared to a larger sample survey (Uhing, Mooney, & Ryser, 2005), these results were somewhat higher, but were still within the range of the average Interpersonal Strengths.

The average value of Family Involvement subscale results was the highest one out of all subscales (M = 12.17), but it was still within the range of results that indicated the average strengths in this area of functioning. Concerning the obtained values, and compared to the two abovementioned studies, it reoccupied the place in the middle. The result was somewhat lower than that of a smaller sample (De Villiers & Van den Berg, 2012), and higher than that of a larger sample (Uhing, Mooney, & Ryser, 2005).

A similar trend could be seen in the Affective Strength subscale. Namely, with this mean value, the results of the survey respondents could again be placed in the middle. On the other hand, the mean values of the Intrapersonal Strength and School Functioning subscales were somewhat lower than the results in the aforementioned studies, but still, together with the results on the other subscales, they indicated the average behavioural and emotional strengths of the entire group (Table 2).

After summarizing the scaled results of the subscales, it was possible to compute the values obtained into the Strength Index, which represented the most reliable overall assessment of the child's behavioural and emotional strengths (Epstein, 2004). Descriptive parameters of the Strength Index value ($M=105.10$; $SD=17.45$; skewness= -0.7 ; kurtosis= 1.35 ; $K-S=.06$) showed that the results were normally distributed. The mean value of the Strength Index was 105.10, and it was placed as such in the range of 90-110, which was characterized as the average behavioural and emotional strengths. Compared to a larger sample study (Uhing, Mooney, & Ryser, 2005), the result was higher, but it still belonged to the category of the average behavioural and emotional strengths. The above confirmed the first research hypothesis (H1). Namely, most respondents achieved the average scores on the Scale (according to the mean value of the subscales), pointing out that the average scores were achieved also on individual subscales, as well as on the overall assessment of the child's behavioural and emotional strengths, that is, the Strength Index.

It is evident from Figure 1 that a large number of respondents (43.48%) have shown the average behavioural and emotional strengths. They were rated as satisfactory and on average common in everyday functioning.

The sample also had a significant number of subjects who achieved results in ranges of 111-120, 121-130 and > 130, which represented the above-average, strong, and very strong behavioural and emotional strengths.

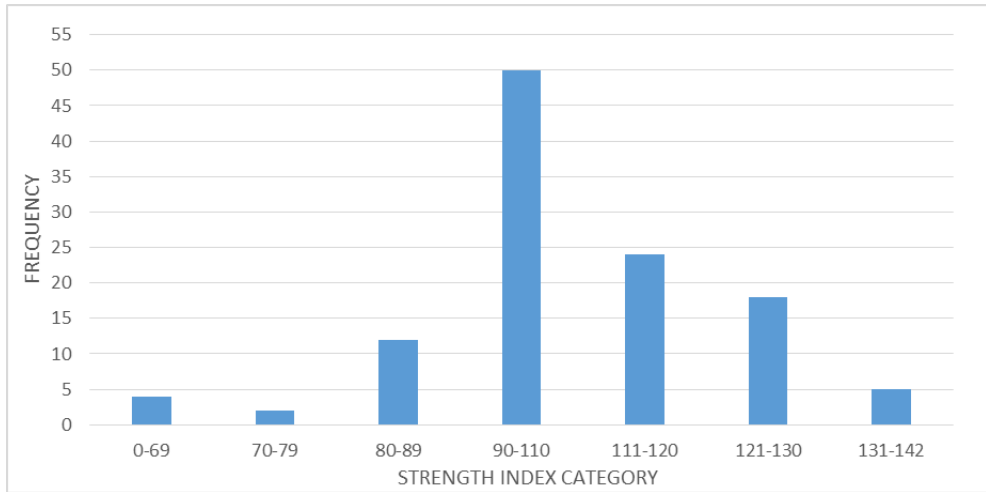


Figure 1 *Display of frequency of individual Strength Index categories*

Their share in the sample was 40.87%, and the probability of the behavioural and emotional disorders was extremely low. The values of the Strength Index ranging from 80 to 89 were from those participants whose strengths were rated as below-average. In this sample, their percentage was 10.43%. Furthermore, among the participants in this research, there was also a smaller number of very low results, namely 5.22%. The individuals, whose results pointed to below-average and poor behavioural and emotional strengths, probably had very little personal strengths, and might have a poor opinion or awareness of themselves, that they were immature, or that they might have a negative perception and feelings about peers and adults. Since this instrument was a diagnostic questionnaire, such low results indicated that these children were at high risk of being identified with some form of behavioural and emotional disorders (Epstein, 2004).

The relationship between school success and the development of social and emotional skills

To examine the correlation of school achievements in the first to the fourth grade, the fifth and the sixth grades with individual behavioural and emotional competencies, Spearman correlations were calculated.

Table 4. *Spearman correlation coefficient results-correlation of grade point average in the first to the fourth grade, the fifth and the sixth grade with individual social and emotional skills*

	IS	FI	IaS	SF	AS
GPA1	.03	-.01	-.00	.14	-.03
GPA2	.10	.01	-.10	.34*	-.11
GPA3	.18	-.07	-.07	.34*	-.07

* $p < .05$

Table 4 illustrates the statistically significant moderate positive correlation between School Functioning and school success in the fifth and the sixth grades of elementary school, with a level of risk of misstatement less than 5%. Individuals who achieved a higher score on the School Functioning subscale also had a higher grade point average at the end of the school year in the fifth and the sixth grade of elementary school. Finding that a child participated in classes, assessed its competences in the classroom and at school in general as good, and that this was related to his/her school success was found in other researches as well. For instance, Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser (2008) found a positive correlation between self-regulation in school assignments, participation in school, and academic achievement. In the study conducted by Gumore and Arsenia (2002), it was also found that students who had positive opinions (attitudes)

about their academic competences had better success at school. Along with positive attitudes about their own academic competences, responsible behaviour, as a critical aspect of social competence in the classroom context, was a powerful predictor of academic performance in early adolescence as well (Wentzel, 1991).

No significant correlation between the other individual social and emotional competences and school achievement in any class has been found in this research. These results are contradictory to those in other researches. Other studies emphasize the importance of family characteristics as school success predictors. Thus, Gingsburg and Bronstein (1993) found that family styles that promoted autonomy were linked to intrinsic motivation in school, and ultimately to better school success. The parent-child relationship and parenting styles were some of the aspects that affected the development of cognitive skills which served as the foundation of school achievement (Wentzel, 1994). Authoritative parenting style was positively associated with memory development, cognitive distancing, contextualization skills, and self-regulated problem-solving. Generally speaking, children of authoritative parents had higher grades and more positive attitudes toward school than children of parents with permissive or authoritarian parenting styles (Wentzel, 1994).

Although there was no correlation found between the Affective Strength, Intrapersonal Strength, and Interpersonal Strength subscales, and the school achievement in this research, it was variously proven in other researches. According to Eisenberg, Sadovsky, and Spinrad (2005), the child's emotional regulation was also closely related to school success through some of its aspects which directly contributed to the child's readiness

for school and academic competencies. Emotional regulation affected students' academic skills and motivation directly and indirectly through social skills, such as being accepted by others, and relationships with peers and teachers (Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad, 2005). Understanding emotions was also associated with behavioural problems, in a way that children (elementary school age) who had more pronounced behavioural problems showed deficits in understanding emotions. Furthermore, it was also found that intellectual functioning was negatively correlated to the degree of understanding of emotions (Cook, Greenberg, & Kusche, 1994). Although the relationship between the ability to regulate behaviour and emotions in social situations and the school achievement was not found in our research, it was found in the study conducted by Edossa, Schroeders, Weinert and Artelt (2018). Specifically, it was determined that emotional and behavioural self-regulation were two separate constructs, and that self-regulation during the first few grades of elementary school had a positive impact on teachers' assessment of academic competencies in higher grades of elementary school.

The aforementioned suggested that the third hypothesis (H3), where it was assumed that there would be a positive correlation between the development of social and emotional skills and the school achievement, was not confirmed, in the way that the children with more developed social and emotional skills attained better success at school. A positive correlation was established only between the School Functioning and the school achievement in the fifth and the sixth grades.

Furthermore, no significant correlation was found between the overall social and emotional competence (Strength Index) and school success in any

class, meaning that the hypothesis number two (H2) of this study was not confirmed.

Table 5. *Spearman Correlation Coefficient Results - The correlation between Grade point average (1st- 4th, 5th and 6th grade) and the Strength Index*

	GPA1	GPA2	GPA3
SI	.06	.05	.09

This result differed from those in other researches (Buljubašić Kuzmanović & Botić, 2012; Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman, & Zumbo, 2014; Elias et al., 1997; Dougherty & Sharkey, 2017), which found a positive correlation between social and emotional competences and the school success. Buljubašić, Kuzmanović and Botić (2012) confirmed that students had the most negative assessments of their own social skills, and the most positive assessments were found in excellent students, while very good students mostly "kept up" with excellent students, deviating slightly from their answers. In the context of our entire research and possible implications on pedagogical practice, research by Dougherty and Sharkey (2017) was posited as significant. They found a positive correlation between social and emotional strengths and the school success before and after implementing social and emotional learning programmes. Concerning the control group, students who participated in the programme had a better school achievement after completion of the programme. The success of implementing social and emotional learning programmes and their impact on school success, as well as the relationship of social and emotional competencies and school successes in the initial examinations, were studied in other research, where the results were equally positive (Payton et al., 2008; Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018; Taylor et al., 2017; Oberle & Schonert-Reichl, 2017;

Haymovitz, Houseal-Allport, Lee & Svistov, 2017; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

On the other hand, the results in this study deviated from the above listed results, and the reasons, which were also limitations of this research, could be found in several factors. One of them could be the inflation of very good and excellent grades, which was a growing trend in the education system in general. Table 7 shows that in all grades the number of very good and excellent grades is disproportionate to the number of good and sufficient grades. Although the number of excellent grades decreases with the transition of students to higher grades, the number of good and sufficient grades is only slightly increasing.

Table 6. *Display of the frequency of general point averages by grades (first to fourth, fifth and sixth grade)*

	GPA1	GPA2	GPA3
2	1	1	2
3	5	8	6
4	20	46	49
5	89	60	58

As it is well known, in the Croatian education system, school grades represent a certain type of ordinal scale. The degree of acquisition of knowledge, skills, and abilities are expressed in a numerical scale from one to five. However, it is important to emphasize that equal assessment does not encompass equal knowledge, since grades are subjected to different conditions in which they arise, but also to the subjective characteristics of the evaluator (Kadum-Bošnjak & Brajković, 2007). Matijević and Radovanović (2011) emphasize the need to address the limited possibilities and justifications of statistical operations with numbers and categories divided in

such a way. Since different scales, like these, allow for different statistical calculations, it is necessary to find the logic and purpose of these calculations. The most questionable statistics of estimates of certain variables for certain students is seen in computing grade point average (ordinal scale) in different subjects or in the average grades obtained on the basis of estimates of different variables (Matijević & Radovanović, 2011). Calculating grade point average from different subjects (keeping in mind the fact that classification criteria in different subjects are extremely different) is quite questionable. Furthermore, grade point average in the form of a numerical grade from one to five was used in the survey, and it would be interesting to know in some future studies whether the results would have changed (and if so, how and in what way), were the collected general point average values expressed in decimal numbers. Bearing in mind the aforementioned, the assessment of students' academic competences could have been collected in different ways, ranging from scales that measured performance in specific areas (maths, reading, logical thinking), grades from particular school subjects and / or teacher assessments; all of which would possibly impact the final results of the research.

CONCLUSION

Given the emphasized limitations, the results of the study, point out to average and above-average social and emotional strengths of the majority of participants, which is posited as optimistic and positive. Results concerning the relationship between social and emotional competencies and the school achievement are not in accord with the premise that these competencies are an important predictor of the school achievement. Namely, a positive correlation has been found with only one social and emotional competence,

School Functioning. These results then hardly correspond to the studies dealing with the same topic. For that very reason, potential reasons how these results emerged have been argued in the paper. Nonetheless, bearing in mind all the aforementioned, it is impossible to ignore the growing trend and the importance of this topic not in the school achievement context only, but, more importantly, in the holistic development of an individual where a school has a role of importance and responsibility. Therefore, it is necessary to inform and encourage educational policies creators, and direct them towards the implementation of social and emotional learning into curriculums on all educational levels. A special attention should be given to university level education, which educates kindergarten teachers, school teachers, pedagogues, and social pedagogues. Current pedagogical practice requirements, which increase is expected in the future, need professional educators in their institutions, who will design, implement, coordinate, and supervise social and emotional programs and activities. At the same time, one of their core responsibilities will be structured and systematic organization of teacher professional development and parent education, with a common goal of acquiring social and emotional competencies along with informing and involving the local community (Haymovitz, Houseal-Allport, Lee & Svistova, 2017; Cefai et al., 2018). A well-envisioned, holistic, and integrated approach to the education of future generations is based on the development of social and emotional competencies which, then again, represent a foundation for the enhancement of pedagogical theory and practice. The sole purpose of this is to empower children, pupils, and students, so they can fully develop their potentials and answer the demands of these turbulent social times and circumstances appropriately.

REFERENCES

- Buckley, J. A., & Epstein, M. H. (2004). The Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2): Providing a comprehensive approach to strength-based assessment. *The California School Psychologist*, 9(1), 21-27.
- Buljubašić Kuzmanović, V., & Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole [Relationship between social skills and academic achievement in elementary school students]. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 38-53.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence. Analytical Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional (SEL) programs*. Chicago.
- Collaborative for academic, social, and emotional learning (2013). *Effective social and emotional learning programs*. Preschool and Elementary School Edition.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of abnormal child psychology*, 22(2), 205-219.
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting youth: promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74, 28-34.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their

- effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192-202.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 109-118.
- Elias, M. J., Parker, S., Kash, V. M., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. *Handbook of Moral and Character Education*, 248-266.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwald-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. USA: Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, M. H. (2004). *Behavioural and Emotional rating scale-a strength-based approach to assessment (Second edition): Examiner's manual*. Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Epstein, M. H., Mooney, P., Ryser, G., & Pierce, C. D. (2004). Validity and reliability of the behavioral and emotional rating scale: Youth rating scale. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 358-367.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64(5), 1461-1474.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2017). *Social skills improvement system social-emotional learning*. Bloomington, MN: NCS Pearson.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, 40(5), 395-413.
- Hao, J. (2015). *Piloting the Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2) in a Chinese primary school*. *International Master Degree*

- Program in education*. Jyvaskyla: Faculty of Education. University of Jyvaskyla.
- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R. S., & Svistova, J. (2017). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social-emotional learning program: A concept map evaluation. *Children & Schools*, 40(1), 45-54.
- Kadum-Bošnjak, S., & Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. [Monitoring, testing and evaluating pupils in classes] *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(4), 35-51.
- Lambert, M. C., Sointu, E. T., & Epstein, M. H. (2019). A comprehensive review of international research using the Behavioral and Emotional Rating Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(3), 215-226.
- Matijević, M., & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine. Zagreb.
- Merkaš, M. (2012). *Uloga obitelji u razvoju socijalne kompetencije adolescenata* [The role of the family in development of adolescent social competence] (Doctoral dissertation). Zagreb: University of Zagreb.
- Miljković, D., Đuranović M. & Vidić, T. (2019). *Odgoj i obrazovanje- iz teorije u praksu* [Education – from theory to practice]. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu, IEP-D2.
- Munjas Samarin, R., & Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-370.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In: *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 175-197). Cham: Springer.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138–147.

- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. technical report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)*.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A National scan of teacher preparation and social & emotional learning. A Report prepared for CASEL. *Collaborative for academic, social, and emotional learning*.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2014). Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education, 29*(1), 1-19.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171.
- Uhing, B. M., Mooney, P., & Ryser, G. R. (2005). Differences in strength assessment scores for youth with and without ED across the Youth And Parent Rating Scales of the BERS-2. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 13*(3), 181-187.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 62*(5), 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school: A social-emotional perspective. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 268-291.

Lana Tomčić*
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Milica Andevski
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

UDC: 37.015.1
37.064.2:37.212.7/.72
Pregledni rad
DOI: 10.19090/zop.2020.29.49-70

INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKI PROCES U NASTAVI I ŠKOLSKO POSTIGNUĆE UČENIKA**

Apstrakt: Razredna klima predstavlja jedan od bitnih faktora koji utiče na školsko postignuće učenika. Kako je reč o kompleksnom fenomenu koji uključuje brojne elemente, fokus u ovom radu stavljen je na interakcijsko-komunikacijski proces u nastavi. Cilj rada je da se kroz teorijsku analizu determinišu elementi interakcijsko-komunikacijskog procesa u nastavi koji doprinose poboljšanju školskog postignuća učenika, odnosno sprečavanju školskog neuspeha. Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da su u značajnoj meri vaspitni stil nastavnika i interpersonalna komunikacija elementi interakcijsko-komunikacijskog procesa koji utiču na školsko postignuće učenika. Iz tog razloga, u radu se najpre razmatraju ovi elementi, gde se poseban akcenat stavlja na verbalnu i neverbalnu komunikaciju, kao glavne odlike interpersonalne komunikacije u nastavnom procesu. Sledeći deo rada je posvećen prikazu rezultata dosadašnjih istraživanja o nivoima i vrstama interakcijske povezanosti u nastavi i njenog uticaja na školsko postignuća učenika. Zaključuje se da bi u nastavi trebalo da budu zastupljeni demokratski stil rukovođenja i podržavajuće-otvoreno-saradnička komunikacijska klima kroz koje bi nastavnik primereno koristio verbalnu komunikaciju i osvestio važnost praćenja i uvažavanja neverbalne komunikacije kako bi doprineo prevenciji, odnosno sprečavanju školskog neuspeha.

Cljučne reči: interakcijsko-komunikacijski proces, nastava, školsko postignuće, razredna klima, školski neuspeh.

* lana.tomcic@gmail.com

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

UVOD

Izučavati nastavu znači upoznati veze i odnose od kojih zavisi veća efikasnost nastave i uspešnost učenika. Istraživanja sprovedena tokom druge polovine 20. veka posvećena su proučavanju efikasnosti nastave, stilova upravljanja odeljenjem, razredne klime, gledišta nastavnika, uspostavljanja interakcije u nastavnom procesu, faktora koji utiču na postizanje boljih međusobnih odnosa između nastavnika i učenika (Bratanić i Maršić, 2004). Aktivni komunikacijski odnos nastavnika i učenika u nastavnom procesu posmatra se kao jezgro stručnog i svrsishodnog delovanja nastavnika (Juričić, 2006). Pod pojmom interakcija nastavnik-učenik podrazumeva se njihovo međusobno delovanje u kome jedni prema drugima zauzimaju stavove kojima obostrano određuju ponašanje (Mustafičić, 2013).

Problem koji se vezuje za istraživanja interakcije nastavnik-učenik jeste njihova usmerenost ka različitim aspektima interakcije (poučavanje, rukovođenje razredom, podrška učeničkoj autonomiji, socio-emocionalni odnos), odnosno njihovo pojedinačno dovođenje u vezu sa školskim postignućem učenika (Šimić-Šašić i Sorić, 2011).

Komunikacija između nastavnika i učenika treba da ima odlike pedagoške komunikacije koja podrazumeva: visok nivo interakcije, razumevanje, otvorenost, interpersonalnost, aktivno slušanje, prisustvo emocija i empatiju (Zukorlić, 2016). Pedagoška komunikacija se osmišljava i organizuje sa ciljem podsticanja razvoja i jačanja ličnosti vaspitanika, usvajanja novih znanja, iskustava i vrednosti. Nastavnik i učenici su nosioci pedagoške komunikacije koju treba da podstiče i usmerava nastavnik. Ovakav vid komuniciranja se ostvaruje sa ciljem da se deluje na učenika i izvrši uticaj na njegovu ličnost, kako bi se na taj način kod njega pobudila

težnja ka: samousavršavanjem, samoobrazovanjem, samorefleksijom, samoorganizacijom i samorealizacijom (Jovanović, 2004, prema: Radojević, 2015).

Kvalitetan komunikacijsko-interakcijski odnos sa učenicima pokazuje da je nastavniku stalo do njihovog napretka, čime se jača njihovo samopozdanje, što za krajnji ishod daje povećanje efikasnosti i kvaliteta poučavanja (Mustafičić, 2013). Podržavajuća i topla interakcija sa nastavnikom ima uticaj na učenje, socijalne kompetencije i prilagođavanje školi. Takođe, sigurna vezanost za nastavnika povezana je sa višim školskim postignućem, pozitivnijim odnosom prema školi, većim zalaganjima i učešćima u aktivnostima na času, te samim tim i ređim ponavljanjem razreda (Krstić, 2015). Cilj rada je da se kroz teorijsku analizu determinišu elementi interakcijsko-komunikacijskog procesa u nastavi koji doprinose poboljšanju školskog postignuća učenika, odnosno sprečavanju školskog neuspeha.

INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKI PROCES U NASTAVI

Nastava, kao kompleksna pedagoška pojava, odvija se u dinamičnom polju međusobno isprepletanih interakcija između nastavnika i učenika. Interakcija nastavnika i učenika zavisi od eksplicitnih i implicitnih normi koje propisuje socijalna zajednica i od karakteristika članova interakcije. Eksplicitne norme podrazumevaju pravila i norme koje određuje društvo kao sistem, dok se implicitne norme ogledaju u podrazumevajućim, prećutnim pravilima koja ponekad mogu biti izvor konflikata i predstavljaju pojedinačne norme, za razliku od eksplicitnih koje su opšteprihvaćene. Karakteristike nastavnika su determinisane profesijom, odnosno ulogom koju

imaju u nastavnom procesu, ali predstavljaju i lični pečat nastavnika, dok su karakteristike učenika razvojno promenljive (Kostović, 2005).

Komunikacijsku razrednu klimu pojedini autori definišu kao „posebnu vrstu socijalnih odnosa u razredu, izraženu kroz oblike komunikacije nastavnika i učenika, prožetu njihovim emocionalnim vezama koje vode ka trajno dobrim rezultatima u učenju“ (Ivanek, Musić, Mikić i Džbirić, 2011: 61). U relevantnoj pedagoškoj literaturi razlikuju se dve vrste razredne klime koje određuju komunikacijski proces između nastavnika i učenika u nastavnom procesu: defanzivno-preteća i podržavajuće-otvoreno-saradnička. Defanzivno-preteća podrazumeva međusobno ocenjivanje, kontrolisanje, strateško dirigovanje, bez empatije (neutralno) ponašanje, superiorno nadmetanje bez međusobnog poverenja. Podržavajuće-otvoreno-saradnička klima podrazumeva onu klimu u kojoj prepoznamo problem, spontano se ponašamo, razvijamo empatiju, ravnopravan odnos među sagovornicima, negovanje međusobnog poverenja (Brajša, 1994, prema: Ivanek, Mikić i Karabašić, 2012).

Da bismo razumeli važnost izučavanja i uspostavljanja kvalitetnog interakcijsko-komunikacijskog procesa neophodno je prvenstveno proučiti elemente koji utiču na njihovo kreiranje, a to su: vaspitni stil nastavnika i interpersonalna komunikacija, u okviru koje podjednaku pažnju zaslužuju verbalna i neverbalna komunikacija.

Vaspitni stil nastavnika

Istraživanja Hjuita pokazuju da je kvalitet interakcije između nastavnika i učenika jedan od najboljih indikatora školskog postignuća učenika, odnosno nivoa učeničke aktivnosti i angažovanja u nastavi i učenju,

te da ishodi učenja utiču na karakteristike ličnosti i na njihovu motivaciju. Kvalitet interakcije nastavnik-učenik zavisi od nastavnikovog vaspitnog stila (Huitt, 2003; Grasha & Yangarber-Hicks, 2000, prema: Zukorlić i Osmanlić, 2017). Vaspitni stil nastavnika se određuje kao „interakcija didaktičkih i vaspitnih kompetencija nastavnika kojima on kreira klimu (atmosfera, ambijent) u nastavi“ (Kostović, 2005: 71).

Vaspitni stil nastavnika se u različitim istraživačkim kontekstima prikazuje bipolarno, kroz sledeće dihotomije:

- u stilu rukovođenja: autoritarni ili demokratski stil,
- u stilu komunikacije: direktivni ili nedirektivni stil,
- u nastavnom stilu: normativni stil ili stil usmerenosti na rešavanje problema,
- u afektivnom stilu: stil pozitivne emocionalne atmosfere ili negativne emocionalne atmosfere (Kostović, 2005:71).

Prve dve dihotomije su od posebnog značaja za izučavanje date problematike. Autoritarni stil rukovođenja podrazumeva da je u centru svih aktivnosti nastavnik, od kojega potiču sve inicijative i to najčešće u formi prisile, dok učenici imaju male mogućnosti za samostalne aktivnosti, te se njihove reakcije ogledaju u nezadovoljstvu i otporu. Demokratski stil odlikuje nastavnika koji je spreman da saraduje sa učenicima i da zajednički sa njima postiže ciljeve. Kroz raspravu i dogovaranje nastavnik zajedno sa učenicima određuje cilj, zadatke i odgovarajuće aktivnosti, podstiče učenike na razmišljanje, donošenje odluka bez dominacije i kompeticije. U stilu komunikacije razlikuju se direktivni i nedirektivni stil. Sa jedne strane, direktivni stil se odnosi na predavanja, davanje objašnjenja, usmeravanje

ponašanja i aktivnosti učenika, kritiku i povezivanje nastavnika na sopstveni autoritet. Sa druge strane, u svom odnosu sa učenicima, nedirektivni nastavnici ispoljavaju veći stepen fleksibilnosti i svoje oblike ponašanja usklađuju sa individualnim svojstvima učenika i datom vaspitnom situacijom. Nedirektivni stil definisan je pohvalama, ohrabrenjima, pozitivnim emotivnim odnosima prema učenicima, drugim rečima, zainteresovanošću nastavnika za osećanja učenika i prihvatanje učeničkih ideja i predloga (Kostović, 2005; Lalić-Vučetić, 2008). Rezultati istraživanja autorke Bratanić, kao i autorke Ševkušić-Mandić, ukazuju na to da je nedirektivni stil nastavnika povezan sa češćim ispoljavanjem inicijative učenika u komunikaciji tako što su oni spremniji da izraze sopstveno mišljenje, postavljaju pitanja i iniciraju komunikaciju (Bratanić, 1986; Ševkušić-Mandić, 1992, prema: Lalić-Vučetić, 2008). U skladu sa tim su i rezultati drugih istraživanja koji su ukazali na to da je za ishode učenja učenika delotvorniji nedirektivni stil komunikacije nastavnika, za razliku od direktivnog stila koji pasivizuje učenike kroz sputavanje njihove inicijative, ali i neuvažavanje njihovog mišljenja i njihovih ideja (Zukorlić i Osmanlić, 2017).

Interpersonalna komunikacija u nastavnom procesu

U nastavi postoje različiti oblici komunikacije: komunikacija između dve osobe, tzv. dijadička, koja se javlja u odnosu nastavnik-učenik i učenik-učenik, komunikacija u manjim grupama, koja se javlja tokom grupnog oblika nastavnog rada, organizacijska i javna komunikacija, koja se javlja prilikom određenih svečanosti i komunikacija masmedijima. Ono što je karakteristično za sve navedene oblike komunikacije jeste da imaju karakteristike interpersonalne komunikacije koja ima sledeće odlike:

- interpersonalna komunikacija uključuje verbalno i neverbalno ponašanje,
- interpersonalna komunikacija uključuje spontano, formalno ili konstruktivno ponašanje, odnosno njihovu kombinaciju,
- interpersonalna komunikacija nije statična, već dinamična,
- interpersonalna komunikacija uključuje personalnu povratnu informaciju, interakciju i usklađenost,
- interpersonalna komunikacija vođena je unutrašnjim i spoljašnjim porivima,
- interpersonalna komunikacija je aktivnost,
- interpersonalna komunikacija uključuje uveravanje (Reardan, 1987, prema: Kostović, 2005: 32–33).

Kada se govori o interpersonalnoj komunikaciji misli se istovremeno i na verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Verbalna komunikacija je pod većim stepenom kontrole svesti, dok neverbalna predstavlja dopunu i podršku verbalnoj komunikaciji, služeći za izražavanje emocija, stavova i osobina ličnosti (izraz lica nastavnika, usmerenost pogleda, klimanje glavom kao znak ohrabrenja, mrgođenje, nezainteresovanost) i razvija se učenjem (Kostović, 2005).

Verbalna komunikacija u nastavnom procesu

Ličnost se razvija kroz interakciju sa drugima, što je posebno značajno za lični razvoj učenika. U školama je još uvek u većoj meri zastupljena jednosmerna komunikacija u kojoj nastavnik ima ulogu glavnog organizatora, kreatora i realizatora svih aktivnosti. Ovakav stil nastavnika

umnogome otežava dvosmernu komunikaciju zbog čega pedagoški monolog nastavnika dominira u vremenskom kvantumu (Kevereski, 2011). Rezultati istraživanja autora Prušević-Sadović i Šehović ukazuju na to da nastavnici veći deo časa provode u verbalnom izlaganju i opisivanju predmeta učenja, ne ostavljajući pritom dovoljno vremena učenicima za pitanja i samostalnu aktivnost u procesu sticanja znanja. Učenička verbalna aktivnost je skromna, reproduktivnog karaktera i nedovoljno česta (Prušević-Sadović i Šehović, 2017). Današnja škola zahteva inoviranje ukupnog komunikacijskog diskursa jer je njena perspektiva da bude progresivan model gde se uče i formiraju osnovni komunikacijski oblici ponašanja. Komunikacija u školi se posmatra kao dijadni odnos, odnos koji uključuje reči, misli, osećanja, percepcije očekivanja i reakcije. Treba insistirati na okretanju škole ka (de)kodiranju neverbalnih simbola i ekspresija koje nam šalju učenici u svakodnevnim interakcijskim odnosima, jer suštinu komunikacije čini 25% verbalne komunikacije i više od 65% neverbalne komunikacije. Škola treba da bude dinamičan kompozit interakcijskih odnosa gde komunikacijske interpersonalne refleksije pulsirajući daju život (Kevereski, 2011).

Uspešnu verbalnu komunikaciju ostvariće nastavnik koji:

- poznaje sposobnosti i kognitivne karakteristike svojih učenika, te na taj način obezbeđuje formulaciju nastavnih poruka,
- otklanja sve ometače pažnje: fizičke (buka, prejaka svetlost), kognitivne (poruke koje nisu vezane za predmet ili nastavni sadržaj), socijalne (pojedine socijalne procese i aktivnosti u odeljenju i sl.),
- jasno formuliše svoj iskaz, izbegava tzv. „podrazumevanje“ u svojim iskazima, posebno u zahtevima koje postavlja učeniku,

- pokušava da uskladi značenja koja pojmovima on sam pripisuje sa značenjima koja su prihvatili učenici, tako što će povremeno proveravati da li naučni pojmovi koji se usvajaju u nastavi imaju podjednaka značenja za sve aktere („Šta za vas znači? Pod tim podrazumevam?“),
- prepoznaje svoju psihološku pozadinu u komunikaciji (predrasude, očekivanja, strahove, akutne i/ili relativno trajne emocije), kao i psihološku pozadinu u komunikaciji svojih učenika,
- izgrađuje strategije fokusiranog i usmerenog izlaganja, poruka zasnovanih na dobrom poznavanju sadržaja i načina njegovog izlaganja, rukovodeći se zahtevima formulisanja razumljive poruke,
- izgrađuje i čini stalno otvorenim sve komunikacione kanale prema učenicima: vertikalne, ali i horizontalne između učenika, kao i svih aktera u učionici (Zlatić i Bjekić, 2004: 332, prema Radojević, 2015: 44–45).

U nastavnom radu nastavnik ima mogućnost da primenjuje niz metoda kako bi podstakao razvoj sposobnosti verbalne komunikacije učenika:

- metode za direktno razvijanje sposobnosti (interaktivno učenje i sokratovska metoda),
- metoda kultivisanja kreativnosti i rešavanja problema,
- metoda grupnog rada i grupnog razumevanja,
- metoda zapažanja interakcije u sklopu grupe,
- metoda saopštavanja ekipe (Ion-Ovidiu, 2002:140, prema, Radojević, 2015: 45–46).

Podsticanjem na verbalnu aktivnost učenika menja se odnos u nastavnom procesu, aktivnost se pomera sa nastavnika na učenika, time proces poučavanja prerasta u proces učenja. Na ovaj način se stvara atmosfera u kojoj učenik stiče sigurnost i samopouzdanje da govori, povećava svoje govorne kapacitete, jača rečnik, razvija veštinu izlaganja, artikulacije pitanja i odgovora (Prušević-Sadović i Šehović, 2017).

Neverbalna komunikacija u nastavi

Ljudska bića koriste neverbalnu komunikaciju kako bi obogatila interpersonalnu interakciju, oslanjaju se na neverbalno ponašanje kako bi procenili kada i na koji način treba govoriti, kada treba dopustiti drugima da govore. Neverbalna komunikacija je često odraz kulturnog nasleđa. Ova činjenica implicitno ukazuje na to da se u velikom broju slučajeva neverbalne komunikacione veštine stiču tokom socijalizacije i potpuno su promenljive u zavisnosti od kulture i tradicije (Bambaeroo & Shokrpour, 2017). Neverbalna komunikacija je obogaćena tehnikom aktivnog slušanja koja odražava nastavnikov odnos prema učenicima i sopstvenoj profesiji. Aktivno slušanje obezbeđuje učeniku povratnu informaciju da ga nastavnik razume (Kostović, 2005). Neverbalni znakovi često otkrivaju nameru pošiljaoca informacija i odražavaju njegove emocionalne reakcije. U okviru neverbalne komunikacije akcenat se stavlja na emocije, timski rad, podršku, maštovitu i kreativnu komunikaciju putem tela i slike, kao efikasne načine komunikacije koji doprinose boljem školskom postignuću. Takođe, nastavnici pažnju usmeravaju na neverbalne reakcije učenika i uređivanje nastavnog plana i

programa u skladu sa raspoloženjem i spremnošću učenika (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017).

Neverbalna komunikacija je često suptilnija i efikasnija od verbalne i može da prenese značenje bolje od reči. Na primer, osmeh ili tihi govor mogu da pokažu stepen razumevanja i podrške među sagovornicima. Prema nalazima pojedinih autora (Farhangi, 1995, prema: Bambaeeroo & Shokrpour, 2017), u toku razgovora samo 7% pojmova je izraženo u obliku izgovorenih reči. Veći deo informacija se prenosi kroz kompleksnu kombinaciju izgleda, držanja, pokreta udova, vida i izraza lica. Govor tela ima moć prenošenja stavova i osećanja drugima i u mnogim slučajevima može biti efikasniji od verbalnih poruka (Farhangi, 1995, prema: Bambaeeroo & Shokrpour, 2017).

Autor Benzer ispitivao je nastavnike o značaju i upotrebi neverbalne komunikacije u nastavnom procesu i dobio sledeće rezultate: 46% nastavnika je izjavilo da neverbalna komunikacija podržava komunikaciju između nastavnika i učenika, 32% njih da neverbalna komunikacija podržava motivaciju učenika za temu izučavanja, 20% nastavnika je reklo da neverbalna komunikacija podstiče učenike da izrađuju materijale za učenje, a 6% njih da neverbalna komunikacija jača učeničko samopouzdanje. 100% ispitanika je odgovorilo da nisu imali obuke ili treninge upotrebe neverbalne komunikacije tokom sopstvenog inicijalnog obrazovanja, te da su se nedostaci ove obuke videli kroz prve godine rada sa učenicima, dok su se ovi nedostaci sa povećanjem iskustva smanjili. Na pitanje na koji način uspostavljaju neverbalnu komunikaciju sa svojim učenicima 82% nastavnika je odgovorilo da sa učenicima uspostavlja očni kontakt, 16% njih da podiže obrvu, 10% to čini korišćenjem ruke, 8% upotrebom facijalne ekspresije, 6%

dodirivanjem, a 4% njih tako što prilazi učenicima i 6% nastavnika je reklo da to čini klimanjem glave. 96% nastavnika smatra da njihov način oblačenja ostavlja utisak na učenike i da zauzima dobar deo neverbalne komunikacije, dok njih 4% smatra da to nije bitno (Benzer, 2012).

Pravilna upotreba neverbalnog govora u nastavnom procesu podrazumeva da se nastavnik nalazi na mestu u učionici gde ga učenici mogu videti, što znači da nastavnik ne sme biti iza katedre ili okrenutih leđa. Ne treba da drži ruke u džepovima, niti prekrštene, jer to ograničava njegovu slobodu i čini ga nedostupnim u očima učenika. Najbolje je da nastavnik drži slobodne ruke, jer na taj način ukazuje na spremnost u ostvarivanju komunikacije sa učenicima. Nastavnik treba nekoliko puta u toku časa da promeni mesto stajanja, ali ne prečesto, jer će se fokus sa sadržaja i učenja premestiti na kretanje nastavnika. Sledeći bitan element neverbalne komunikacije podrazumeva uspostavljanje kontakta sa učenicima, kako sa pojedinim učenikom tako i sa celom grupom. Nastavnik ne treba prstom da upire u učenika jer može izazvati strah i neprijatnost, već treba da mu se obrati ispruženim dlanom ukoliko postoji potreba za time. Što je prirodniiji, neverbalni govor ostvaruje bolje efekte (Farhangi, 1995, prema: Bambaeroo & Shokrpour, 2017).

Autorka Šams sa saradnicima predlaže sledeće preporuke za upotrebu neverbalne komunikacije upućene nastavnicima, koje će biti u funkciji boljih obrazovnih postignuća:

- nastavnik treba redovno da koristi neverbalnu komunikaciju na času kako bi mu se učenici mogli približiti i postaviti pitanja,

- nastavnik treba da koristi neverbalnu komunikaciju kako bi pružio učenicima efikasne odgovore, jer kada nastavnik podstiče učenike na komunikaciju jača njihovo samopouzdanje i odvažnost,
- nastavnik treba da koristi neverbalnu komunikaciju kako bi dobio odgovore od učenika,
- nastavnik treba da koristi neverbalnu komunikaciju kako bi kreirao zdravo okruženje,
- nastavnik treba da koristi neverbalnu komunikaciju za bolje podučavanje,
- nastavnik treba da odredi kvalitet glasa koji će koristiti, a koji će olakšavati učenicima praćenje i učenje,
- nastavnik treba da koristi neverbalnu komunikaciju kako bi objasnio različite predmete i pojave,
- nastavnik pomoću neverbalne komunikacije treba da učini učenje zanimljivim,
- nastavnik treba da koristi klimanje glavom kako bi podržao i aktivirao učenike,
- nastavnik treba da ostvari kontakt očima kako bi ohrabrio učenike u nastavnom procesu (Shams, Khan, Zainab, Shah & Farid, 2016: 64).

Konstruktivno rešavanje problema u učionici zahteva dobro razvijene veštine neverbalne komunikacije. Upotrebom ove veštine nastavnici mogu igrati glavnu ulogu u uspehu svojih učenika. Upotrebom neverbalnog govora nastavnici skreću pažnju učenika na veće razumevanje predmeta izučavanja i motivišu ga na učenje, ali i podstiču učenika kojima je manje zanimljivo na času. Na taj način učenici nesvesno primaju neverbalne signale od

nastavnika, istovremeno primećujući kakav odnos nastavnik gradi sa njima (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017). Nastavnik mora neprestano gledati, slušati, osećati, videti, primetiti, posmatrati, misliti, zaključivati i tražiti znakove da li učenik želi i da li može komunicirati. Učenici spremnije ispoljavaju neverbalne znakove, nego verbalne, te nastavnik mora biti spreman da ih prepozna i prihvati (Mustafičić, 2013).

INTERAKCIJA U NASTAVI I ŠKOLSKO POSTIGNUĆE UČENIKA

Način na koji nastavnici komuniciraju sa učenicima jedan je od značajnih faktora koji pomaže u određivanju efikasne nastave, način na koji učenici percipiraju komunikaciju nastavnika može uticati na njihovo efikasno i kognitivno učenje, na njihov osećaj tokom učenja (Sutiyatno, 2018). Nastavnik svojim radom stvara odnose sa učenicima, komunicira sa njima, određuje oblike komunikacije i nivo učestvovanja učenika u nastavi (Božić, 2015). Autorka Bratanić identifikovala je četiri nivoa interakcijske povezanosti:

- *nivo fizičke prisutnosti* – predstavlja najniži nivo interaktivne povezanosti u kojoj nastavnik uspostavlja prvenstveno neverbalnu komunikaciju sa učenicima (svojim prisustvom) koja prethodi verbalnoj komunikaciji. Ukoliko nastavnik neverbalnu komunikaciju realizuje površno i nezainteresovano, interakcija ostaje na najnižem nivou,
- *akcijsko-reakcijsko komuniciranje pitanje-odgovor* – predstavlja onaj stepen povezanosti koji nastaje kada nastavnik, ukoliko je uspostavio verbalnu komunikaciju sa učenicima, aktivira učenike postavljanjem pitanja,

- *empatijsko komuniciranje* – uspostavlja se kada nastavnik dobro poznaje svoje učenike i kada način komuniciranja prilagođava njima. Ovaj nivo komunikacije uglavnom inicira nastavnik. Na ovom nivou se otvara mogućnost da nastavnik utiče na učenikove stavove i vrednosti i podstiče ga na aktivnost. Ovaj tip komunikacija ulazi dublje u učenikovu psihu i odražava se na njegovo zadovoljstvo – ostvaruje se vaspitno delovanje,
- *dijalog* – predstavlja onaj nivo ineterakcije povezanosti tokom koje empatijsko komuniciranje obostrano i kada se postižu najbolji vaspitni efekti, a to podrazumeva da nastavnik i učenik znaju empatijski saslušati jedan drugog, postaviti se na tuđi položaj i problem sagledati sa njegovog stanovišta (Bratanić, 1990, prema: Zukorlić i Osmanlić, 2017: 175).

Interakcija između nastavnika i učenika će biti kvalitetnija ukoliko nastavnik nastoji da dostigne više nivoe interakcijske povezanosti. U kontekstu uticaja nastavnika na ishode učenja kvalitet interakcije koju nastavnik ostvaruje sa učenicima dovodi se u najužu vezu sa učenjem (Šimić-Šašić, 2011). Rezultati istraživanja upućuju na činjenicu da se stručnost nastavnika, njegove osobine, vrednosni sistem, emocionalna stabilnost, način komunikacije sa učenicima pokazuju kao značajan faktor koji može da oteža ili olakša razvoj učenika, uspori ili ubrza proces učenja, da pozitivno ili negativno utiče na njegov socijalni razvoj. Drugim rečima, nastavnik znatno utiče ne samo na proces usvajanja znanja i razvoj sposobnosti, nego i na odnos učenika prema učenju, stavove prema vrednostima i njihovo interesovanje (Kostović, 2005). Rezultati istraživanja pokazuju da postoji

povezanost između nastavnikovih verbalnih i neverbalnih komunikacijskih veština i motivacije i učenja učenika. Nejasnoća u nastavnikovom govoru i ponižavajući govor su prepoznati kao glavne prepreke u odnosu između nastavnika i učenika (Babelan, 2012; Gholipour, 2007, prema: Bambaeroo & Shokrpour, 2017). Rezultati istraživanja su pokazali da nastavnici podjednako primenjuju verbalnu komunikaciju u radu sa neuspešnim i uspešnim učenicima, ali da je razlika prisutna u ophođenju prema neuspešnim učenicima, kada nastavnik koristi neverbalnu komunikaciju. Na taj način neverbalna komunikacija ukazuje na negativna osećanja koja postoje kod nastavnika, ali i kod učenika (Brophy, 1981, prema: Lalić-Vučetić, 2008). Umesto toga, nastavnik treba da ima ohrabrujuće reči i postupke za sve učenike (Bambaeroo & Shokrpour, 2017). Stvarnost učenikovog okruženja tokom nastave često je označena uznemirenošću uzrokovanom strahom od neuspeha. Ova uznemirenost se može prepoznati po boji lica (najčešće bledilo), drhtanju tela i prstiju ruku, zamuckivanju, glavobolji, vrtoglavici, bolovima u stomaku i slično. Prisutnost izraženog straha od neuspeha tokom ispitivanja i ocenjivanja izaziva nesigurnost i nespremnost u oblikovanju odgovora, što može navesti učenika na pogrešne odgovore, dekoncentraciju i otežano prisećanje (Juričić, 2006; Grgin, 1999, prema: Jagić i Juričić, 2006). Iz tog razloga je važno da nastavnik razvije sposobnost prepoznavanja neverbalnih poruka koje učenici šalju. Kada je u pitanju interakcija između nastavnika i učenika, možemo govoriti o značaju pozitivne i negativne interakcije za školsko postignuće učenika. Pozitivnu interakciju karakterišu visoka podrška i visoki izazov koje nastavnici pružaju učenicima uz primenu strategije aktivnog poučavanja. Sa druge strane, nastavnik koji ostvaruje negativnu interakciju sa učenicima pruža nisku podršku i niski izazov, primenjuje autoritarni stil rukovođenja, poseduje

negativan stav prema poučavanju i visoka očekivanja od učenika (Šimić-Šašić, 2011). Rezultati istraživanja Šimić-Šašić i Sorić ukazuju na to da kvalitet interakcije nastavnik-učenik deluje indirektno preko individualnih karakteristika učenika na ponašanje učenika, a samim tim i na njegovo školsko postignuće. Naime, rezultati su pokazali da pozitivna interakcija više koristi učenicima kojima je potreban viši stepen pomoći u učenju od strane nastavnika. Sa druge strane, učenje devojčica je u većoj meri samoregulisano, te se one znatno bolje snalaze u kontekstu negativne interakcije. Međutim, negativna interakcija ih vodi ka izraženijoj ispitnoj anksioznosti. S tim u vezi, autorke su zaključile da ponašanje učenika zavisi od individualnih karakteristika (pol, verovanje o kontroli, motivacione orijentacije, samoefikasnost) koje zavise od kvaliteta interakcije nastavnik-učenik (Šimić-Šašić i Sorić, 2011).

Na osnovu teorijske analize Zibar-Komarica izvodi zaključak da emocionalni razlozi čine dve trećine svih uzroka školskog neuspeha, odnosno 65% uzroka, dok jednu trećinu (20%) čine specifične teškoće pri učenju (motorni nemir, usporena motorika, smanjena koncentracija), 10% teškoća povezane su sa intelektualnim sposobnostima i ostali uzroci iznose 5% (Zibar-Komarica, 1993). Nedostatak kvalitetne komunikacije, verbalne i/ili neverbalne, može doprineti smanjenju sposobnosti usmenog i pismenog izražavanja, samorazumevanja i analitičkog mišljenja (Healy, 1998, prema: Radojević, 2015).

Celokupni proces vaspitanja kojim se želi uticati treba da se zasniva na sledećim principama pedagoške komunikacije: princip uvažavanja i prihvatanja ličnosti učenika i njegovih osećanja, princip ravnopravne i nenasilne komunikacije između nastavnika i učenika, princip svrsishodnosti

pedagoške komunikacije, princip aktivizacije učenika u pedagoškoj komunikaciji, princip altruizma i empatičnosti u pedagoškoj komunikaciji, princip uvažavanja kulturalne raznolikosti u pedagoškoj komunikaciji (Zukorlić, 2016: 100). Dobri socijalni odnosi sa vršnjacima i nastavnicima doprinose tome da se pojedinac oseća prijatno i prihvaćeno u školi, da lakše prihvata školske obaveze i da je motivisan da ih ispuni, da ima poverenje u svoje sposobnosti. Drugim rečima, osećanje prihvaćenosti i emocionalne sigurnosti usko je povezano sa akademskom motivacijom (Spasenović, 2004). Iz tog razloga se preporučuje nastavnicima da poboljšaju svoje komunikacione veštine kako bi imali bolju komunikaciju sa učenicima (Bambaerero & Shokrpour, 2017). U tom pogledu, autori Zukorlić i Osmanlić ističu najmanje dve oblasti kroz koje se može uticati na poboljšanje kvaliteta komunikacije između nastavnika i učenika: veštine komunikacije bi trebalo da budu primarni kriterijum za izbor nastavnika, procena veštine komunikacije trebalo bi da bude deo redovne evaluacije nastavnika (Zukorlić i Osmanlić, 2017: 179). Jedan od načina za postizanje ovog cilja jeste organizovanje obuka stručnog usavršavanja nastavnika iz ove oblasti (Bambaerero & Shokrpour, 2017).

ZAKLJUČAK

Školski neuspeh je kompleksan problem za čije rešenje ne postoji jedinstven postupak, već je ključ u individualnom pristupu učenicima, praćenju njihovog rasta i razvoja, uspostavljanju odnosa poverenja i kontinuiranoj motivaciji. Nastavnik treba da učenicima postavlja zadatke u skladu sa njihovim mogućnostima, pokazujući da je svestan njihovih sposobnosti, istovremeno podstičući njihovu motivaciju i pokazujući im da je voljan da reše problem zajedničkim snagama (Bambaerero & Shokrpour,

2017). Da bi se u ovim nastojanjima uspeo, potrebno je da komunikacija između nastavnika i učenika bude zasnovana na osnovnim principima vaspitnog rada i opštim principima uspešne komunikacije: poruke koje nastavnici šalju učenicima treba da budu pedagoški zasnovane i artikulisane, u sadržajnom pogledu, poruke treba prilagoditi mogućnostima učenika – da se znakovima kojima komuniciraju nastavnici i učenici daju ista značenja, zahtevi i zadaci upućeni učenicima treba da budu pravilno usmereni, nastavnikovo ophođenje prema učenicima mora biti pedagoški artikulisano i visokoetično, a ne strogo formalizovano (Jovanović, 2004, prema: Zukorlić, 2016: 97). Pedagoške implikacije sprovedene teorijske analize ogledaju se u preporukama uspostavljanja interakcijsko-komunikacijskog procesa u funkciji povećanja efikasnosti nastave. Da bi nastavnik ostvario dobar odnos sa učenicima, koji će se reflektovati na efikasnost nastave, u nastavi bi trebalo da budu zastupljeni demokratski stil rukovođenja i podržavajuće-otvoreno-saradnička komunikacijska klima kroz koju je moguće iniciranje viših nivoa interakcijske povezanosti, kao i primereno korišćenje verbalne komunikacije. Takođe, od izuzetnog je značaja da nastavnik bude svestan važnosti praćenja i uvažavanja neverbalne komunikacije, koja u određenim situacijama može doprineti boljem razumevanju učenikovog ponašanja i ostvarenog postignuća.

TEACHER-STUDENT INTERACTION AND THE SCHOOL FAILURE

Abstract

The classroom climate is one of the most important factors influencing the school achievement of students within the teaching process. As this is a complex phenomenon, which includes numerous elements, the focus of this paper is on the interaction-communication process in teaching. The aim of the paper is theoretical

analysis of elements that influence the occurrence of the school failure within the interaction-communication process in teaching. The results of previous research show that the educational style of teachers and interpersonal communication significantly contribute to the occurrence of the school failure. For this reason, the paper first considers these elements, where a special emphasis is placed on verbal and non-verbal communication, as the main features of interpersonal communication in the teaching process. The next part of the paper is dedicated to the presentation of results of previous research on the relationship between the quality of teacher-student interaction and the student failure. It is concluded that teaching should be governed by a democratic leadership style, a supportive-open-cooperative communication climate where the teacher uses verbal communication appropriately, and realizes the importance of monitoring and respecting non-verbal communication in order to contribute prevention of the school failure.

Key words: classroom climate, interaction, school failure, student, teacher.

REFERENCE

- Bambaeeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). The Impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51–59.
- Benzer, A. (2012). Teachers' opinions about the use of body language. *Education*, 123(3), 467–473.
- Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola*, LXI (1), 93–100.
- Bratanić, M., i Maršić, T. (2004). Relacije između gledišta učenika o nastavniku i uspjeha u učenju. *Napredak*, 145(2), 133–144.
- Ivanek, P., Musić, H., Mikić, B., i Džbirić, Dž. (2011). Razredna klima u funkciji stvaranja kvalitetne komunikacije i interakcije u nastavi. *Sportski logos*, 9(16–17), 59–63.
- Ivanek, P., Mikić, B., i Karabašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 65–74.
- Jagić, S., i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29–43.
- Juričić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 2(2), 329–346.
- Kevereski, LJ. (2011). Komunikacija u školi danas putokaz za sutra. *Pedagoška stvarnost*, LVII (5–6), 521–527.
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Krstić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*, 28(3), 167–188.
- Lalić-Vučetić, N. (2008). Kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika i primena podsticajnih mera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 122–136.
- Mustafičić, N. (2013). *Verbalna i neverbalna komunikacija kao najznačajniji faktor u kvalitetnoj interakciji nastavnik-učenik*. Preuzeto 20. aprila 2020. sa <http://www.quality.unze.ba/zbornici/QUALITY%202013/69-Q13-117.pdf>

- Prušević-Sadović, F. R., i Šehović, S. F. (2017). Zastupljenost verbalne aktivnosti učenika u nastavnom procesu. *Inovacije u nastavi*, XXX (4), 116–124.
- Radojević, T. (2015). *Pedagoški aspekti razvijanja komunikacionih kompetencija učenika u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
- Shams, F., Khan, N., Zainab, B., Shah, K., & Farid, N. (2016). Non-verbal communication and its effect on students at secondary level in District Buner, Pakistan. *Language in India*, 16(2), 59–66.
- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 131–150.
- Sutiyatno, S. (2018). The effect of teacher's verbal communication and non-verbal communication on students' english achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 430–437.
- Šimić-Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1), 35–55.
- Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233–260.
- Zibar-Komarica, V. (1993). *Neuspjeh u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zukorlić, M. S. (2016). Pedagoška komunikacija u funkciji razvoja socijalne kompetencije učenika. *Inovacije u nastavi*, XXIX (1), 92–104.
- Zukorlić, M. S. i Osmanlić, I. A. (2017). Nivoi interaktivne povezanosti učenika i nastavnika u nastavi. *Inovacije u nastavi*, XXX (2), 172–181.

VISOKOŠKOLSKO OBRAZOVANJE IZ UGLA KONCEPTA LJUDSKOG KAPITALA**

Apstrakt: U okviru proučavanja odnosa pedagogije i drugih nauka tradicionalno primarni značaj pridaje se odnosu pedagogije prema filozofiji, sociologiji, psihologiji i antropologiji kao predmetno i metodološki bliskim naukama. U radu se polazi od stava da u savremenim uslovima ne treba da se zanemari ni odnos pedagogije i ekonomije. Savremeno obrazovanje suočava se sa brojnim izazovima i promenama koje su prvenstveno uslovljene procesom globalizacije, kao i uticajima neoliberalne ideologije. Kao cilj rada postavlja se sagledavanje značaja teorije ljudskog kapitala kao jednog od teorijskih pristupa u okviru proučavanja globalizacije obrazovanja, a koji sve više dobija na značaju, prvenstveno u oblasti visokoškolskog obrazovanja. Međutim, pridavanje sve većeg značaja ekonomskim aspektima obrazovanja rezultiralo je brojnim kritikama. Kao zaključak rada ističe se da se obrazovanju u celini, a posebno visokoškolskom obrazovanju pristupa sve više iz ugla ekonomskih aspekata. Iako je ovaj proces neizbežan prvenstveno kao posledica globalizacije, u cilju očuvanja humanističke dimenzije obrazovanja značajno je razumevanje i brojnih izazova i promena sa kojima se suočava proces visokoškolskog obrazovanja.

Gljučne reči: ekonomija obrazovanja, visokoškolsko obrazovanje, ljudski kapital.

UVOD

Činjenica je da koncepti globalizacije i ljudskog kapitala nisu primarno pedagoški termini. Iako globalizacija i ljudski kapital imaju značajne implikacije na društveno-humanističke nauke u celini, ti fenomeni

* Maja Bosanac, maja.bosanac@ff.uns.ac.rs

** Rad je nastao u okviru projekta *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

dominantno pripadaju ekonomskom domenu. Međutim, njihovi uticaji imaju velik značaj za proces obrazovanja, prvenstveno kada je reč o visokom obrazovanju. U tom kontekstu, potrebno je imati u vidu da sve nauke proučavaju samo različite pojave, različite manifestacije jedinstvene materijalne, društvene i psihičke stvarnosti, zakonitosti koje u njoj vladaju. Kada se govori o povezanosti nauka, pa tako i o povezanosti pedagogije s drugim naukama, nije cilj da se odredi koja je nauka važnija, koja je na višem nivou na lestvici u sistemu nauka, koja je nezavisnija ili koja ima veću društvenu i naučnu ulogu, već se radi o tome s kojim se naukama pedagogija može povezati kako bi mogla brže i uspješnije dalje da se razvija (Grandić, 2007). Značajna je i činjenica da i u okviru iste nauke postoji različita povezanost s drugim naukama unutar različitih disciplina.

Konkretno, kada je reč o visokoškolskoj pedagogiji sve više na značaju dobijaju relacije između pedagogije i ekonomije. Otuda je bitno da se sagledaju značajni aspekti povezanosti visokoškolske pedagogije sa globalizacijom kao širom osnovom u okviru koje bi se detaljnije analizirao koncept ljudskog kapitala. Kada je reč o ekonomiji obrazovanja, Kutlača i saradnici (2011: 18) naglašavaju da se u Srbiji ona svodi isključivo na diskusiju o pitanju finansiranja. Strateški cilj za koji se izjasnilo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja je povećanje procenta stanovništva s visokim obrazovanjem (Službeni glasnik RS, 107/2012), i u tom cilju finansiranje visokog obrazovanja dobija na značaju. Iako odnos između pedagogije i ekonomije karakterišu i mnoge kontroverze i izazovi, njihovo prožimanje je neminovnost današnjeg vremena u okvirima nove ekonomije zasnovane na znanju, na neoliberalnoj ideologiji i na potrebi povezivanja univerziteta sa tržištem. Pri tome, mnogi autori danas (Bok, 2005;

Liessmann, 2008) kritikuju tržišnu logiku univerziteta, što takođe predstavlja značajan pokazatelj sve dominantnijeg uticaja tržišne logike na visokoškolsko obrazovanje.

Ukoliko se prati istorijski razvoj pedagogije, neophodno je da se posmatra njen odnos prema filozofiji u čijem okrilju je ta nauka i nastala. Međutim, pod uticajem globalizacije, disciplinu visokoškolske pedagogije karakteriše veće uplitanje ekonomskih aspekata (koji su oduvek bili prisutni, ali je njihov značaj danas sve istaknutiji). Kao što se u literaturi ističe (Grandić, 2007: 184), nijedna pedagogija ne može da se izgradi kao celovita nauka ukoliko ne pođe od odgovora na pitanja: šta je čovek, kakva je njegova priroda i suština, kakva je njegova misija i sudbina, šta je smisao ljudske egzistencije, rada i života, šta je to društvo, šta je to zajednica kojoj čovek pripada? Iako je ovde reč o filozofskim pitanjima, odgovor na njih u savremenom društvu nije sveobuhvatan ukoliko ne uključuje i ekonomske aspekte. Takođe, povezanost ekonomije i visokoškolskog obrazovanja ogleda se i u sve češćim zahtevima za uslužnim delatnostima u okviru obrazovanja. Prema savremenim pristupima ističe se da ekonomija predstavlja bilo koji poseban sistem organizacije za proizvodnju, razmenu, raspodelu i potrošnju dobara i usluga kojima ljudi zadovoljavaju svoje potrebe (Puljić, 2001). U tom okviru i ekonomija se u značajnoj meri bavi zadovoljenjem ljudskih želja i potreba u određenoj zajednici.

GLOBALIZACIJA, OBRAZOVANJE I TEORIJA LJUDSKOG KAPITALA

U doba globalizacije, koju karakteriše sve izraženija međunarodna razmena ideja i praksi, međunarodne organizacije imaju veoma značajnu ulogu u uspostavljanju globalnog obrazovnog diskursa. To podrazumeva

činjenicu da globalni akteri imaju vrlo sličan pogled na to kako treba da izgleda obrazovanje u informatičkom dobu, te vrlo često promovišu slične principe obrazovanja i razvoja koji treba da budu prihvaćeni u većini zemalja (Spasenović, 2019: 78). U tom okviru važnu ulogu za obrazovanje imaju Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), kao i Svetska banka. Uticaj OECD-a na obrazovne politike ogleda se u zahtevu posvećenosti tržišnoj ekonomiji i liberalnoj demokratiji, dok se najznačajniji uticaj na obrazovanje ostvaruje u okviru jednog od najpoznatijih i najuticajnijih međunarodnih testiranja – PISA istraživanja koja su dominantno usmerena ka uticaju na upravljanje obrazovnim sistemima i na obrazovnu politiku u okviru „moći brojeva” i „moći komparacije” (Popović, 2014, prema: Spasenović, 2019: 84). Značajno je i to da Svetska banka svoj program u oblasti obrazovanja zasniva na postavkama teorije ljudskog kapitala.

Pri tome u ekonomijama zasnovanim na znanju obrazovanje predstavlja značajnu komponentu. Jasno je da je za produktivnu ekonomiju visoki životni standard i ekonomski prosperitet bitan ljudski, ali i fizički, kapital i odgovarajuće ekonomsko okruženje (slobodno tržište, sloboda izbora obrazovanja). Bez obrazovanih i obučenih radnika, kao i bez menadžera fizički kapital pak ne može biti u potpunosti iskorišćen (Šućur, 2008). Dalje je, u kontekstu razmatranja merenja ljudskog kapitala, važno odrediti odnos između procesa globalizacije koji utiče na visokoškolsko obrazovanje i razvoja ljudskog kapitala. Na ovom mestu neće biti reči o mikroekonomskim i makroekonomskim aspektima merenja ljudskog kapitala, budući da je to ekonomska tematika, već o pristupu merenju ljudskog kapitala zasnovanog na obrazovanju, koji ima direktne pedagoške implikacije.

Analizi globalizacije moguće je pristupiti iz različitih uglova. Uobičajeno se ukazuje na to da globalizacija zahvata tri glavne dimenzije: 1) ekonomsku, koja se primarno odnosi na finansijsku integraciju sveta, 2) političku, koja se tiče oblikovanja međudržavnih integracija i 3) kulturnu, koja obuhvata globalnu etiku, a koja se određuje kao sistem zajedničkih vrednosti (Pastuović, 1999, prema: Milutinović, 2008). Svaka od ovih dimenzija ima snažne implikacije na obrazovanje i učenje. Kada je reč o uticaju globalnih procesa na oblast obrazovanja najveći doprinos daju discipline kao što su sociologija obrazovanja, antropologija obrazovanja, ekonomija obrazovanja i slično. Jedan od pregleda različitih teorija i pristupa globalizaciji ukazuje upravo na one teorijske pristupe koji su važni s aspekta proučavanja globalizacije u obrazovanju, a to su: teorija ljudskog kapitala, teorija modernizacije, teorije zavisnosti svetskog sistema, teorija svetske (globalne) kulture i teorija globalnog kapitalizma (Portnoi, 2016, prema: Spasenović, 2019: 60).

U literaturi se (Dubravčić, 2007: 30) ističe da glavni pokretač ekonomskog razvoja predstavlja kapital, koji se, uprkos različitim definicijama, najjednostavnije može shvatiti kao akumulisana fizička i finansijska imovina koja se koristi za proizvodnju. U faktore razvoja uključuje se i ljudski kapital (ulaganje u obrazovanje i zdravlje ljudi u cilju povećanja njihovih proizvodnih sposobnosti) i tehnologija kao kodifikovano ljudsko znanje o proizvodnji. Pod ljudskim kapitalom misli se na znanja, veštine, kompetencije i sva svojstva pojedinca koja olakšavaju stvaranje ličnog, društvenog i ekonomskog blagostanja (OECD, 2002, prema: Pastuović, 2012). Pod svojstvima koja nisu znanja i veštine podrazumevaju se urođene sposobnosti i zdravlje. Determinante od kojih zavisi kvalitet tako

definisanog ljudskog kapitala pojedinca obuhvataju: 1) obrazovanje – usavršavanje na radnom mestu i neformalno učenje, 2) urođene osobine – intelektualne i psihomotorne sposobnosti, sklonost bolestima, odnosno zdravlje, kao i 3) porodica, društvena sredina i ostali sredinski činioci (OECD, 2002, prema: Pastuović, 2012). Prema teoriji ljudskog kapitala, obrazovanje direktno utiče na povećanje produktivnosti pojedinca, a time i na njegov dohodak tokom radnog veka. U tom okviru ljudski kapital poistovećuje se sa fizičkim kapitalom, a njegovo sticanje podrazumeva trošak u sadašnjosti, ali korist u budućnosti (Bečić, 2014).

Izvesna analogija između fizičkog i ljudskog kapitala pojavljuje se, pre svega, u upotrebi pojmova amortizacije i održavanja (Dubravčić, 2007: 33). Kod ljudi dodatnu ulogu imaju biološki faktori, budući da pri kraju životnog veka čovek ne može koristiti akumulisani kapital znanja i veština jer on bespovratno odlazi s njim. Bez obzira na vrstu i kvalitet ljudskog kapitala koji je ugrađen u čoveka njegova amortizacija povezana je sa životnim ciklusom, pa se kasnije stečena znanja moraju brže amortizovati u odnosu na ona koja su stečena u ranijoj životnoj dobi. Za razliku od fizičkog kapitala ljudski kapital gubi na vrednosti kada se ne koristi, na primer u slučaju nezaposlenosti. Takođe, ljudski kapital se dodatno stvara učenjem u okviru proizvodnog rada (*learning by doing*), dok se u proizvodnom korišćenju fizički kapital uvek troši, odnosno smanjuje (Dubravčić, 2007). Otuda se upravo u Bolonjskom procesu ističe značaj usmerenosti na zapošljivost pojedinaca. Pored pitanja finansiranja visokog obrazovanja primetna je istaknuta uloga ekonomskih aspekata koji sve više prodiru u obrazovni proces i utiču na redefinisane ishoda obrazovanja.

U okviru pristupa trošak-korist (*cost-benefit analysis*) tehnike koje su se koristile prilikom procene isplativosti ulaganja u fizički kapital bile su primenjene i na rashode uložene u obrazovanje kao investiciju kako bi se izračunala profitabilnost (Pastuović, 2012). Ovakav pristup omogućava poređenje isplativosti različitih materijalnih i nematerijalnih investicija i odabir najisplativije. U tom kontekstu Pastuović (2012) ukazuje na značaj isticanja razlika u isplativosti kada je reč o različitim nivoima obrazovanja. Kao najisplativije ističe se ulaganje u osnovno obrazovanje, kao i činjenica da je ulaganje u obrazovanje isplativije pojedincu nego društvu. Istovremeno ukazuje se na neopravdanost pojave da se u analizama isplativosti pojedinih nivoa i vrsta obrazovanja po pravilu ispušta predškolsko vaspitanje i obrazovanje iz razloga što ono nije deo formalnog školskog sistema. Pastuović (2012: 198) naglašava i činjenicu da, iako navodno nije roba, visoko obrazovanje to jeste iz razloga što se vrednuje na tržištu rada, zbog čega je individualni povrat ulaganja u visoko obrazovanje veći nego društveni. Dodatno, visoko obrazovana populacija ima najveće prosečne zarade, najzapošljivija je, najduže ostaje radno aktivna i ostvaruje osim materijalnih i najviše nematerijalnih koristi od obrazovanja.

U okviru proučavanja značaja univerziteta u cilju odgovaranja kompleksnom i promenljivom okruženju u literaturi se (Mujić i Legčević, 2008) ističe značaj kreiranja programa koji će zajednice, lokalne, regionalne pa i državu u celini razvijati u zajednice sposobnosti. Reč je o tome da se ukazuje na to da bi restrukturirani studijski programi trebalo da se usmeravaju na sadržaje u okviru kojih bi se studenti upoznavali s važnim odrednicama poslovnog uspeha i neuspeha u poslovanju, a za koje danas u

svetu postoje različiti nazivi: intelektualni potencijal, ljudski kapital, upravljanje znanjem, nevidljiva imovina.

MERENJE I EFEKTI LJUDSKOG KAPITALA

Bez obzira na činjenicu da se koncept ljudskog kapitala razvio u oblasti ekonomije, na njega se u današnje vreme pozivaju autori iz različitih naučnih disciplina u procesu tumačenja društvenih fenomena i procesa, između ostalog, i obrazovanja (Spasenović, 2015). Odnos između obrazovanja i tržišta rada dugo je predmet brojnih istraživanja, a upravo model ljudskog kapitala može da se posmatra kao osnova povezivanja ovih elemenata (Belfield, 2000, prema Bečić, 2014: 215). Pri tome, znanje predstavlja ključnu odrednicu koncepta ljudskog kapitala. Znanje je skup ideja, iskustava, intuicija i veština koje se koriste u kreiranju nove vrednosti. Cilj je usmeriti znanje ka povećanju produktivnosti. Ispostavilo se da ulaganje u znanje u savremenim uslovima privređivanja označava najisplativiju investiciju, a da najrazvijenije zemlje sveta jesu one koje imaju visoko učešće izdataka na ime obrazovanja u strukturi bruto domaćeg proizvoda (Cvetanović i Despotović, 2014). Složenost problema vezanih za ljudski kapital, između ostalog, ogleda se i u merenju ljudskog kapitala. U literaturi se (Oxley, Le & Gibson, 2008) identifikuju tri generalna načina merenja ljudskog kapitala: pristup zasnovan na troškovima (engl. *cost-based approach*), pristup zasnovan na prihodima (engl. *income-based approach*) i pristup zasnovan na obrazovanju (engl. *education-based approach*). Pritom se ističe da za razliku od konvencionalnih pristupa koji mere kapital prema trošku ili prinosu, pristup zasnovan na obrazovanju procenjuje ljudski kapital na osnovu pokazatelja obrazovnih efekata.

Stopa pismenosti definiše se tipično kao udeo stanovništva starijeg od 15 godina koji je u stanju da čita i napiše jednostavnu izjavu o svom svakodnevnom životu. Stopa pismenosti odraslih pruža značajne informacije o opštem obrazovnom statusu zemlje. Međutim, značajno je reći da definisana na ovaj način varijabla ljudskog kapitala ima svoja ograničenja. Budući da opismenjavanje nije objektivno i dosledno definisano u svim zemljama, ono stvara pristranosti u međunarodnim upoređivanjima. Još značajnija je činjenica da uprkos tome što reflektuje fundamentalnu komponentu ljudskog kapitala, stopa pismenosti izostavlja većinu elemenata koji prevazilaze elementarni nivo, kao što su računanje, logičko i analitičko rezonovanje i naučna i tehnološka znanja. Na taj način, stopa pismenosti zanemaruje doprinos sposobnosti mišljenja na višim kognitivnim nivoima, što je čini korisnijim pokazateljem ljudskog kapitala u zemljama u kojima je stanovništvo manje obrazovano (Oxley, Le & Gibson, 2008).

Stopa upisa u školu meri broj upisanih učenika na datom nivou u odnosu na stanovništvo starosne grupe koja bi, prema nacionalnom propisu ili običaju, trebalo da pohađa školu na tom nivou. Bruto stopa upisa koristi ukupan broj upisanih učenika na datom nivou, dok neto stopa upisa isključuje one učenike koji ne pripadaju određenoj starosnoj grupi. Dakle, stopa upisa meri trenutnu investiciju u ljudski kapital koja će se odraziti na zalihi ljudskog kapitala u budućnosti. Međutim, kao nedostatak merenja ističe se da stope upisa ne mogu tačno da odražavaju buduće tokove ljudskog kapitala, a još manje trenutne tokove ili trenutne zalihe (Oxley, Le & Gibson, 2008). Pozitivne korelacije između rasta i akumulacije kapitala potvrđene su na primarnom nivou za siromašne zemlje, na sekundarnom nivou za zemlje sa

srednjim dohotkom i na višim nivoima za bogate zemlje, ali nije pronađena veza između rasta i ljudskog kapitala za objedinjeni uzorak.

Prosečne godine školovanja kao pokazatelj ima prednosti u odnosu na stopu pismenosti i stopu upisa u školu, budući da kvantifikuje akumulisana ulaganja u obrazovanje u trenutnoj radnoj snazi. Posmatrano u celini, pristup zasnovan na obrazovanju zasniva se na tome da su navedeni pokazatelji usko povezani s ulaganjem u obrazovanje i da je ulaganje u obrazovanje ključni element u stvaranju kapitala. Obrazovni pokazatelji jesu, dakle posrednici, a ne direktne mere ljudskog kapitala (Oxley, Le & Gibson, 2008).

Pastuović (2012) ističe da koristi od ulaganja u ljudski kapital nisu samo ekonomske, već i neekonomske prirode, te da mogu da se posmatraju na različitim nivoima. Kada je reč o individualnom nivou, koristi uključuju povećanje zarade, zapošljivosti, društvenog ugleda, kao i veće zadovoljstvo pojedinca. Na organizacionom nivou korist podrazumeva povećanje konkurentnosti preduzeća, smanjenje sukoba u organizaciji i zadovoljstvo zaposlenih, dok na nivou države korist podrazumeva povećanje bruto društvenog proizvoda po stanovniku, međunarodnu ekonomsku kompetitivnost, kao i veći kvalitet života. Pastuović (2012) percipira kvalitet ljudskog kapitala na nivou Evropske unije kao potencijalno najveću prednost u odnosu na druge ekonomske velesile, a celoživotno učenje kao strategiju njegovog stalnog poboljšanja. Takav stav predstavlja široko razumevanje koncepta kvaliteta ljudskog kapitala iz razloga što obuhvata više činilaca, a ne samo obrazovanje, kao i raznovrsne efekte, a ne isključivo one ekonomske prirode. Dodatno, takvo razumevanje tog koncepta ukazuje i na tretiranje ulaganja u ljudski kapital, ne kao potrošnju, već kao investiciju s ekonomskim i neekonomskim povratom. Upravo zbog teže merljivosti

neekonomskih koristi njihovo merenje često se zanemaruje (Pastuović, 2012). Otuda se ističe još jedan razlog veće vidljivosti ekonomskih koristi od obrazovanja koje podrazumevaju dominantnost ekonomskih motiva u hijerarhiji motiva. Međutim, danas je sve bogatija evidencija o pozitivnom delovanju obrazovanja na zdravlje, trajanje života, smrtnost dece, ljudska prava i političku stabilnost, kriminalitet i zaštitu okoline, kao i druge indikatore socijalnog blagostanja. Značajno je da se i ekonomskim i neekonomskim koristima od obrazovanja pristupi u okviru njihove uslovljenosti jer zbog povezanosti ekonomije i drugih društvenih podсистema, neekonomski efekti deluju i na ekonomske. Primer za to jeste kako pozitivno delovanje na zdravlje ljudi smanjuje rashode zdravstvenog sistema (Pastuović, 2012). Osim toga, isticanje neekonomske koristi ljudskog kapitala ima značajan uticaj za očuvanje humanističke dimenzije obrazovanja.

KRITIKA KONCEPTA LJUDSKOG KAPITALA

Kada je u pitanju koncept ljudskog kapitala, važno je reći da se u literaturi (Dubravčić, 2007) ukazuje na teško prihvatanje upotrebe pojma 'kapital', koji sadrži i neke vlasničke odnose, i u slučaju čoveka. Taj se pojam povezuje sa različitim oblicima zavisnosti, gde se čovek ili njegove obaveze mogu kupiti i prodati što je u civilizovanom svetu neprihvatljivo. Ljudski kapital se u mnogim elementima razlikuje od „vlasničkog” kapitala koji uključuje i proizvodna sredstva, a koji se može otuđiti tržišnom transakcijom. Tako se umesto ljudskog kapitala niz godina koristio izraz „vrednost čoveka”. Međutim, u današnje vreme pojam ljudskog kapitala ušao je u široku upotrebu, iako se to više odnosi na ekonomsku literaturu nego ne ekonomsku praksu (Dubravčić, 2007). Prilikom definisanja ljudskog kapitala

u literaturi se (Sokić, 2008: 430) ukazuje i na to da je ljudski kapital „... doslovno srastao sa svojim vlasnikom ...” uz objašnjenje da se ljudi ne mogu fizički odvojiti od znanja, sposobnosti ili zdravlja koje poseduju, kao što su odvojeni od fizičkog ili finansijskog kapitala.

Kada je reč o merenju ljudskog kapitala, u okviru oslanjanja na pokazatelje postignutog obrazovnog nivoa stanovništva veliki problem predstavlja nedovoljna informisanost o znanjima koja su stečena neformalnim obrazovanjem, kao i o veštinama stečenim iskustvom koje takođe mogu biti važna komponenta ljudskog kapitala (Šošić, 2003). Ističe se i problem razlika u kvalitetu obrazovanja koji je posebno naglašen u uslovima štednje na obrazovanju, dok u isto vreme raste broj osoba koje se školuju. Problem merenja kvaliteta obrazovanja i njegovog uticaja na nivo ljudskog kapitala rešava se direktnim merenjem veština i obrazovnih postignuća, odnosno standardizovanim međunarodnim testovima (Šošić, 2003: 442).

Pojedini autori (Spasenović, 2019) ukazuju na to da nije nužno tačna teza da ljudi ulažu u svoje obrazovanje da bi kasnije ostvarili veću zaradu. Kao primer navodi se izdvajanje sredstava za pohađanje nekih kurseva (fotografije, hortikulture) koje često nije rezultat namere za sticanje finansijske koristi u budućnosti, već je podstaknuto autentičnim interesovanjem za neku oblast ili ličnim uživanjem u bavljenju određenim aktivnostima. Ukazuje se i na to da ne postoji opšteprihvaćena saglasnost sa idejom da se na ljude gleda kao na potencijalne izvore iz kojih se može izvući ekonomska dobit (Spasenović, 2019). Međutim, ekonomska perspektiva u razmatranju uloge i funkcije obrazovanja danas postala je dominantna i

upravo se i dovodi u pitanje činjenica da se fokus stavlja na odnos između obrazovanja i ekonomske kompetitivnosti.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Obrazovanje u celini, a prvenstveno visokoškolsko obrazovanje, nalazi se sve više pod uticajem neoliberalne ideologije i procesa globalizacije. U tom okviru i odnos pedagogije prema drugim društveno-humanističkim naukama dobija sve veći značaj. Za razumevanje brojnih izazova pred kojima se nalazi proces obrazovanja neophodno je njegovo dovođenje u vezu sa ekonomskim aspektima koji imaju direktan uticaj ne samo u okviru finansiranja visokog obrazovanja, već i kao posledice redefinisavanja kurikuluma, uvođenja novih obrazovnih sadržaja, kao i očekivanih novih kompetencija i ishoda obrazovanja. U tom kontekstu koncept ljudskog kapitala dobija na značaju prvenstveno u okvirima globalizacije obrazovanja i ekonomije zasnovane na znanju koja ukazuje na značaj razumevanja mesta i uloge obrazovanja u tom procesu. Proučavanje ekonomije obrazovanja predstavlja značajnu dimenziju neophodnu za holistički pristup visokoškolskom obrazovanju. Upravo brojne kritike upućene tržišnom konceptu obrazovanja ukazuju na značaj proučavanja uticaja ekonomskih aspekata obrazovanja koji sve više dobijaju na značaju. Za holistički pristup savremenom obrazovanju u celini, a prvenstveno visokoškolskom obrazovanju neophodno je razumevanje pedagogije kao nauke, njenih filozofskih osnova, ali isto tako ništa manji značaj nema ni dovođenje u vezu pedagogije sa savremenim društvenim dešavanjima. Iako se zalaže za čuvanje obrazovnih vrednosti, Bok (2005) ukazuje na to da je na savremenim univerzitetima neizbežno i pitanje ostvarivanja profita, pitanje kojim se tradicionalni univerziteti nisu bavili. Kao posledica masifikacije

visokog obrazovanja univerziteti se takmiče jedni protiv drugih. Iako su im motivi različiti (privlačenje najboljih studenata, osvajanje Nobelove nagrade, poražavanje suparnika na terenu za fudbal), cilj im je isti, a to je akademski ugled ili prestiž.

Posledice uplitanja savremenih društvenih dešavanja u proces obrazovanja rezultiraju i sintagmom o ekonomizaciji visokog obrazovanja (Jovanović-Kranjec, 2013). U aktuelnom strateškom dokumentu o razvoju obrazovanja u Srbiji – *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (Službeni glasnik RS, 107/2012: 8) – polazi se od toga da se misija sistema obrazovanja iskazuje u okviru svrhe postojanja obrazovanja sa stanovišta spoljašnjega sveta, to jest da se izražava u okviru ključne dugoročne uloge obrazovanja u ekonomskom, socijalnom, naučno-tehnološkom, kulturnom i drugom razvoju društva u celini, kao i u razvoju stvaralačkih i radnih potencijala i kvaliteta života svakog pojedinačnog građanina. U istom se dokumentu polazi od toga da se dalji razvoj proizvodnog sistema Republike Srbije mora ubrzano zasnivati na znanju, preduzetništvu obrazovane populacije, sopstvenim i transferisanim tehnološkim inovacijama, tržišnoj ekonomiji i međunarodnoj poslovnoj, tehničkoj i drugoj kooperaciji. Otuda se daje značaj „preduzetničkom univerzitetu”, pri čemu takav univerzitet i „znanje za tržište rada” ne bi trebalo da budu ono ka čemu jedino treba da teže visokoškolske ustanove kada je reč o ishodima obrazovanja (Jovanović-Kranjec, 2013). U tom se okviru u literaturi (Baatjes, 2005, prema Jovanović-Kranjec 2013: 94) ističe da je vreme da univerzitetski radnici svojim znanjem i kompetencijama pomognu u redefinisanju ishoda obrazovanja. To zahteva više angažovanja intelektualaca, nastavnika, studenata i građanskog društva, kao i razvoj

kritičke svesti kod svih građana. Konačno, sveobuhvatan pristup ovom fenomenu nije moguć bez interdisciplinarnog pristupa ovoj tematici. Pedagoški diskurs pretpostavlja da u okviru merenja ljudskog kapitala veći akcenat treba staviti na njegove neekonomske aspekte, kao i da obrazovanje ne može uvek da se svede na kvantitativne pokazatelje jer se time u značajnoj meri umanjuje značaj humanističke dimenzije obrazovanja.

HIGHER EDUCATION FROM THE VIEWPOINT OF THE HUMAN CAPITAL CONCEPT

Abstract

Within the study of the relationship between pedagogy and other sciences, traditionally the primary importance is given to the relationship of pedagogy and philosophy, sociology, psychology, and anthropology, as the sciences close by the subject and methodology . This paper starts from the assumption that the relationship between pedagogy and economics should not be neglected in modern conditions. Contemporary education faces many challenges and changes which are primarily conditioned by the process of globalization, as well as the influences of neoliberal ideology. The aim of the paper is to consider the importance of human capital as a theoretical approach in the context of studying the globalization of education, which increasingly gains the importance, especially in the context of the discipline of higher education. However, the increasing importance of economic aspects in education has also resulted in a number of negative criticisms. As a conclusion of the paper, it is emphasized that education in general and higher education in particular, is increasingly getting an approach from the economic perspective. Although this process is inevitable, primarily as a consequence of globalization, precisely in order to preserve the humanistic dimension of education, it is important to understand many challenges and changes, which face the process of higher education.

Key words: economics of education, higher education, human capital

REFERENCE

- Bečić, M. (2014). Značaj obrazovanja na tržištu rada prema ekonomskoj teoriji. *Ekonomska misao i praksa*, 1, 213–232.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.
- Cvetanović, S., & Despotović, D. (2014). Znanje kao komponenta ljudskog kapitala u modelima ekonomskog rasta. *Škola biznisa*, 1, 1–17.
- Dubravčić, D. (2007). O ljudskom kapitalu - kritičke bilješke. *Economic Trends & Economic Policy*, 17, 29–49.
- Grandić, R. (2007). *Prilozi uvodu u pedagogiju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Jovanović-Kranjec, M. (2013). Ekonomizacija visokog obrazovanja u Republici Srbiji. *Ekonomski horizonti*. 15(1), 87–96.
- Kutlača, Đ., Semenčenko, D., Mosurović, M. M., & Mitrović, Z. (2011). Izazovi visokog obrazovanja na prostoru Zapadnog Balkana. U: V. Matejić (ur.), *Tehnologija, kultura, razvoj* (str. 17–26). Beograd: Udruženje „Tehnologija i društvo”, Institut „Mihajlo Pupin”; Subotica: Ekonomski fakultet.
- Lissmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Mujić, N., & Legčević, J. (2008). Razvoj ljudskog kapitala, novo bogatstvo nacije. *Informatologia*, 41(3), 196–202.
- Oxley, L., Le, T., & Gibson, J. (2008). Measuring human capital: Alternative methods and international evidence. *Korean Economic Review*, 24(2), 283–344.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Puljić, A. (2001). Pojam ekonomije kroz stoljeća. *Ekonomski pregled*, 52(5–6), 545–569.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012)*. Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik, Br. 107/2012.

- Sokić, S. (2008). Teorijska zasnovanost tržišta rada. *Godišnjak FPN*, 2, 429–445.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Šošić, V. (2003). Premija za obrazovanje i ulaganja u ljudski kapital u Hrvatskoj. *Financijska teorija i praksa*, 27 (4), 439–455.
- Šućur, Z. (2008). Ljudski i sociokulturni kapital siromašnih u Hrvatskoj. U: J. Kregar, G. Flego, & S. Ravlić (ur.), *Hrvatska: kako sada dalje* (str. 183-214). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo.

Mirjana Radetić-Paić*
Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila
University of Pula (Croatia)

Dijana Drandić
Istrian University of Applied Sciences,
Pula (Croatia)

Matija Čakarić
Faculty of Informatics, Juraj Dobrila
University of Pula (Croatia)

UDC: 316.774:791.221.6
316.624-053.4/.5
Originalni naučni rad
DOI: 10.19090/zop.2020.29.89-106

RELATION BETWEEN THE FACTORS OF FAMILY RESILIENCE AND PLAYING VIDEO GAMES WITH VIOLENT CONTENTS

Abstract: Regarding the fact that the research has indicated that the correlation of playing violent video games and violent behaviour could be explained by introducing a “third variable”, the aim of this paper was to determine if there were differences in the factors of students' family resilience when they played video games with violent or non-violent contents. For the purposes of this paper, we used the Family Resilience Assessment Questionnaire (Ferić, Maurović and Žižak, 2016), which was developed according to the Family Resilience Assessment Scale (FRAS) (Sixbey, 2005), and which was standardized for use in research in the Republic of Croatia. The questionnaire consisted of 45 items that measured the family resilience factors. Results have shown that when students play video games with non-violent contents, the family resilience factors are linked to the sense of community and trust between members, and their cohesion with family and friends is stronger. A scientific contribution of this paper is the achievement of specific results linked to the family resilience and playing video games with (non)violent contents. The significance of these results also lies in the fact that they give guidelines for the recognition of problems and interventions on various levels.

Key words: family, resilience, students, video games, violence.

INTRODUCTION

Playing video games with violent contents is often linked to certain inappropriate types of behaviour among the young, like, for instance, violence and aggression. At the same time, there is an unsolved dilemma if playing violent games and watching violence in general supports such young watchers'

* Dijana Drandić, dijana.drantic@ymail.com

behaviour, or already existing aggressive traits of young persons who watch such contents become manifested through their higher tendency to watch violence (Anderson & Bushman, 2002). Is there a mutual direct correlation between the “dyad“ of playing violent video games and violence? (Anderson and Bushman, 2001; Ferguson, 2010)

When we talk about the correlation existence between playing video games with violent contents and young people's violent behaviour, certain authors (Montag et al., 2012; Willoughby et al., 2012; Szycik et al., 2016; Kimmig et al., 2018) look at the problem in a somewhat wider sense, being focused on the long-term effects of using video games with violent contents, which consequently result in a lack of empathy, and the other way round. Namely, Funk et al. (2004) and Fraser et al. (2012) think that the importance of such studies comes out of the fact that playing violent games can be linked to a low level of empathy, which can benefit violent attitudes and insensitivity to violence. On the other hand, empathy is greatly influenced by the family, which encourages or does not encourage a child's empathy (Greenspan, 2007). The aforementioned can also have an influence on the ability to learn social and communicational skills. Gender and motivation should be also considered (Ružić-Baf, Radetić-Paić & Debeljuh, 2014).

THEORETICAL BACKGROUND

Some authors have taken a further step, like Pinker (2002), who thinks that the correlation between video games and violence can be explained by the introduction of the so called “third variable”, like the family environment or the innate aggressiveness, as well as factors of family resilience or non-resilience (Radetić-Paić, 2019). Researches introducing the “third variable” are usually

rare, and thus Ferguson et al. (2008), in their two-year study, have tried to find out if playing video games with violent contents causes players' violent reactions afterward, or it is better to explain the correlation between video games and aggression as a side effect of the “third variable”. The authors point out family violence as a possible “third variable”.

The same research results (Ferguson et al, 2008) show that aggressiveness as a characteristic of a young person, violence in his/her family, and the male sex, are predictors of perpetrating criminal offences with elements of violence. However, the exposure to playing video games with violent contents itself is not a predictor of violent behaviour.

Based on previous researches (Willoughby et al., 2012; Gabbiadini et al., 2014, Kimmig et al., 2018), it can be said that the long-term effects of using video games with violent contents result in the lack of empathy, as well as the other way around, that playing violent games may be linked with a low level of empathy. Empathy is herein presented as an example of a sort of “inter-variable”, since a lot of studies are focused on the effect of violent games on a single trait or behaviour, like empathy, morality, and aggression. On the other hand, empathy is greatly influenced by the family, which encourages or does not encourage a child's empathy (Greenspan, 2007). Finally, wider research has pointed to the importance of including “third variables” in the explanation of correlation between violence and playing violent video games, emerging as their side effect. In this context, the family is most usually mentioned.

Family resilience

Numerous research studies have been dealing with the family resilience. It is usually defined as a dynamic process in which good outcomes are realised

despite being exposed to risks (Luthar et al., 2000; Luthar & Cicchetti, 2000), or as a path followed by the family during their adaptation and advancement in facing stress, both in the present time and in the course of the time. On the other hand, there is a negative opinion about the influence of games with violent contents in the sense that they enhance young people's aggressive behaviour, making the level of tension, violent behaviour, and thinking and negative emotions stronger (Anderson and Bushman, 2001). Even other numerous studies support the claim that violent video games affect adolescents' attitudes and behaviours negatively (Fraser et al., 2012; DeLisi et al., 2013; Gabbiadini et al., 2014; Siyez & Baran, 2017).

Studying resilience in the context of playing video games with violent contents in her research, Radetić-Paić (2019) has generally concluded that showing one's emotions, responsibility, and keeping promises inside a family are linked to playing non-violent video games. She has found that the significant items "In our family we show each other how we feel", "We feel good when we spend time at home", "We share responsibilities in the family" and "When members of our family say they will do something, they keep their word" anticipate that video games without violent contents will be played. When it comes to the absence of violence linked to playing video games with violent contents, these items represent significant factors of the family resilience.

PURPOSE OF THE STUDY

Consequently, the aim of the research is to determine if there are differences in students' family resilience factors with regard to their playing video games with violent or non-violent contents. The following hypothesis has

been tested: there are differences among students in the family resilience factors with regard to their playing video games with violent or non-violent contents.

The hypothesis is based on knowledge from previous research, along with assumptions that there is a correlation between the family resilience factors and playing video games with violent and non-violent contents. Among other things, motivation for this research is to identify specific resilience factors which can influence the choice and effects of playing violent video games on behaviour, since the results of previously conducted research challenges the ingrained opinion about the direct correlation of playing video games with violent contents and young people's violent behaviour (Anderson & Bushman 2001; Griffiths, 2002; Ferguson, 2009; Fernández-López et al., 2013).

It is important to note that most video games involve a certain level of violent content, where often violence is the path for achieving the goal, and as such, violent behaviour is rewarded. If a student plays video games in which the character has to behave violently in order to progress to the goal, then he/she is more likely to be less sensitive to violence in real life, but also more likely to justify or commit violent behaviours. As possible "third variables", the variables linked to the family resilience have been considered. Reasons for further research can be found in statistical indicators which support the seriousness of the problem, when it comes to students, future teachers, and preschool teachers. Data collected from a similar sample of examinees of the same faculty (Ružić-Baf et al., 2013) show that students critically assess certain parents' and preschool/school teachers' educational competences in the view of the need for better education in the area of

applying ICT, and the negative effects of the computer use by children, especially use of computer games.

Sample

The convenient sample of participants was formed by the first-year students of the Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia, namely 132 students who played video games. These were students with different levels of family resilience factors, from a complete absence of certain family resilience factors, including experiencing violent behaviour, to extremely significant factors of resilience, which diminished risks for inappropriate behaviours, and violent and aggressive behaviours, as well. A total of 98.5% of female and only 1.5% of male students took part in the research. The largest number of examinees, or 58.5% of them, was aged 19. If summed up, most students, about 85% of them, were aged from 18 to 20. Regarding playing video games with violent or non-violent contents, the examinees were divided in two groups. More students played video games with non-violent contents (61.5%).

Instrument

The Questionnaire for evaluation of the family resilience was used for the needs of this paper. It was the instrument Family Resilience Assessment Scale (FRAS) (Sixbey, 2005), based on the Walsh's model (Walsh, 1998; Walsh, 2002). The psychometric properties of this measure were evaluated in different cultures: Malta (Dimech, 2014), Turkey (Kaya and Arici, 2012) Romania (Bostan, 2014), Italy (Rocchi et al., 2017). It was taken over and standardized for the Republic of Croatia (Ferić et al., 2016). In Croatia, in the version used in this research (Ferić et al., 2016), the confirmatory factor

analysis showed that the shortened version of the FRAS instrument containing 45 items extracted six factors. This factor solution was similar to the original instrument to a great extent (Sixbey, 2005), but also to other inspections of the factor structure in various countries (Bostan, 2014; Dimenich, 2014; Kaya and Arici, 2012; Rocchi et al., 2017). The reliability of the four Croatian factors was satisfactory (α = from .65 to .92), while two factors showed a lower reliability (Giving meaning to adversities, α =.58, Neighbours' support α =.60). Descriptive factors indicated an asymmetry in the results distribution on all factors, or high values of results, which could indicate a poor sensitivity of the instrument. The data were obtained within a national project in the Republic of Croatia named *Research on Family Resilience*, which was carried out by the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb, which analysed data obtained by the Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia.

In order to get data on how many students of educational sciences in Pula played video games with violent and non-violent content, we added another item to the questionnaire: Playing video games with violent content (yes or no). The result we got was equally worrying; 38.5% of students played video games with violent content. Along with working out on the basic statistical parameters, the discriminant analysis and the variance of univariate analysis, which were a part of the SPSS Statistics 24.0 Standard Campus Edition (SPSS ID: 729357 20.05.2016.) were used in the data analysis. Regarding the four factors of family resilience, 45 items were considered for the needs of this research (α = from .65 to .92). It was possible to give answers following the five-degree Likert type scale: 1=I completely

disagree, 2=I mostly disagree, 3=I neither agree nor disagree, 4=I mostly agree, and 5=I completely agree.

The research was carried out at the beginning of 2017 by using the method of polling among the first year students of the Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula. Before filling in the questionnaire, the author gave students instructions on how it was to be filled in. They were guaranteed anonymity and explained that the collected data would be used only for scientific purposes. The participation in the questionnaire was voluntary, and students were explained that they could give it up at any moment of its completion.

RESULTS

Table 1 gives the basic statistical parameters of the significant observed items. Mean values of family resilience factors were highest for the following items: In hardship, members of our family support each other $M=4.076$, $SD=1.008$ (item 36), and: We feel good when we spend time at home $M=4.038$, $SD=.992$ (item 31). Item 32: In our family we believe that we have the strength to cope with difficulties, was never answered with 1=I completely disagree, which was a positive indicator of the family resilience for the observed sample of examinees ($M=3.985$, $SD=.847$).

High arithmetic means were also found for the following items: Our relatives and friends are ready to help in need $M=3.932$, $SD=.990$, (item 10); In our family we are honest to each other $M=3.894$, $SD=.967$ (item 23), Members of our family feel very close to each other $M=3.894$, $SD=1.043$ (item 34); When problems occur, our family finds new ways how to solve them $M=3.886$, $SD=.905$ (item 33); Our family can adapt to changes when it

is necessary M=3.871, SD=.785 (item 39); We know we are important to family and friends M=3.864, SD=1.158 (item 12); In our family we see problems as part of life M= 3.864, SD=.854 (item 27); We are able to reach common understanding even when we go through hard moment M= 3.833, SD=1.050 (item 2), and: We reach important family decisions together M=3.811, SD=1.042 (item 1).

Table 1. *Basic statistical values of the observed items and standardized canonical discriminant coefficient of the function (C) and the structure of matrix (S)*

ITEMS	Min.	Max.	Mean	SD	C	S
1. We reach important family decisions together.	1	5	3.811	1.042	-.005	.120
2. We are able to reach common understanding even when we go through hard moment.	1	5	3.833	1.050	-.127	.024
10. Our relatives and friends are ready to help in need.	1	5	3.932	.990	.172	.130
12. We know we are important to family and friends.	1	5	3.864	1.158	.281	.045
15. We think it is better not to get too much involved with relatives and friends	1	5	2.091	.928	-.414	-.237*
21. In case of troubles, we know that we can get help from our relatives or friends.	1	5	3.447	1.333	.376	.246*
23. In our family we are honest to each other.	1	5	3.894	.967	.373	.081
26. When members of our family say they will do something, they keep their word.	1	5	3.477	.903	.483	.238*
27. In our family we see problems as part of life.	1	5	3.864	.854	.003	-.019
31. We feel good when we	1	5	4.038	.992	-.022	.016

spend time at home.						
32. In our family we believe that we have the strength to cope with difficulties.	2	5	3.985	.847	-.763	-.117
33. When problems occur, our family finds new ways how to solve them.	1	5	3.886	.905	.550	.023
34. Members of our family feel very close to each other.	1	5	3.894	1.043	-.228	-.007
36. In hardship, members of our family support each other.	1	5	4.076	1.008	-.071	-.053
39. Our family can adapt to changes when it is necessary.	1	5	3.871	.785	-.123	.009

Differences in family resilience factors considering students playing video games with violent or on-violent contents were tested based on the discriminant analysis in order to gain an insight into the latent dimensions of these differences. The former testing of the data distribution by the Kolmogorov-Smirnov test indicated a normal distribution of data, $\text{Max } D (.009) < \text{K-S test } (.14)$, $p < .01$. The discriminant analysis was done on a set of items describing factors of the family resilience. Since the discriminant analysis was conducted on only two groups of examinees divided according to the video games content (violent or non-violent), one discriminant function was obtained for the need of testing the set hypothesis, which ,derived from Table 2, was statistically significant at the level $p = .05$, and which discriminated the observed groups of examinees. The canonical correlation derived from the same table showed relatively good discriminant power of this function in the practical sense.

Table 2. *The characteristic square root and Wilks' Lambda*

Discriminant function	% of the variance	Cumulative variance in %	Canonical correlation	Wilks' lambda Λ	χ^2	df	p
1	100	100	.677	.542	65.791	45	.023

If the structure of the observed discriminant function (Table 1) and the position of centroids in the observed groups (Table 3) were considered, it could derive that students playing video games with violent or non-violent content differed in a way that students who played non-violent video games knew that in case of troubles they could get help from relatives or friends (item 21), and when members of their family said they would do something, they kept their word (item 26). On the other hand, students who played video games with violent contents thought that it was better not to get too much involved with relatives and friends (item 15).

Table 3. *Functions at group centroids*

Group centroids	Function
Playing video games with violent contents	-1.149
Playing video games with non-violent contents	.723

For an insight into possible differences between the groups on the manifest items, Table 4 provides data on arithmetic means, standard deviations of groups, F-test, and significance (p). Manifest items: We think it is better not to get too much involved with relatives and friends (item 15), In our family there is a pleasant atmosphere (item 19), In case of troubles, we know that we can get help from our relatives or friends (item 21), When members of our family say they will do something, they keep their word (item 26), When our family finds itself in a problem, we know what caused it

(item 28), and: The rules and roles in our family are clearly set (item 43), are statistically significant.

Table 4. *Differences between groups on the manifest items*

ITEMS	Mean		SD		F	p
	violent contents	non-violent contents	violent contents	non-violent contents		
15. We think it is better not to get too much involved with relatives and friends.	1.843	2.247	.809	.969	6.153	.014*
19. In our family there is a pleasant atmosphere.	3.176	3.753	1.506	1.328	5.316	.023*
21. In case of troubles, we know that we can get help from our relatives or friends.	3.078	3.679	1.454	1.202	6.630	.011*
26. When members of our family say they will do something, they keep their word.	3.235	3.630	.9505	.843	6.198	.014*
28. When our family finds itself in a problem, we know what caused it.	3.274	3.605	.874	.701	5.731	.018*
43. The rules and roles in our family are clearly set.	2.98	3.383	1.029	1.189	3.96	.049*

* $p < .05$

DISCUSSION

Numerous research studies have been dealing with the family resilience. The development, preservation, and improvement of resilience capacities is particularly valuable for every family. Therefore, variables related to the family resilience as a dynamic process by which positive outcomes of an individual are achieved regardless of whether they are exposed to different risks are included as possible “third variables” (Luthar et al., 2000; Luthar & Cicchetti, 2000; Walsh, 1998,2002, 2006). In general, the obtained results lead to the conclusion that students’ family resilience factors are linked to the sense of community and trust among members, as well as to a stronger cohesion with family and friends, when it comes to playing video games with non-violent content. Namely, examinees know that they have their narrower and broader family support, and that they will not be let down. Thus, they estimate that they can get help from family or friends in case of trouble, and when family members say they will do something, they keep their word. For a family to be able to successfully cope with a stressful situation, it is important that it sets in motion and (re)organises its resources, and brings in significant changes to its functioning. In stressful situations, a resilient family will be ready for adaptations in the way they carry out their duties in certain roles, but also for focusing on community to enhance cohesion, thus maintaining contacts with their surrounding – neighbours, wider family, and friends, so as to get support from them (McCubbin et al., 1998; Berc, 2012). Moreover, when it comes to keeping promises, research indicates that showing emotions, responsibility and keeping promises inside a family is an important predictor when it comes to playing video games with non-violent contents (Radetić-Paić, 2019).

CONCLUSIONS

Research has pointed to the importance of including the “third variables” in the explanation of correlation between violence and playing violent video games, emerging as their side effect. In this context, the family is mentioned. Since literature dealing with this problem area is relatively scarce, a scientific contribution of this paper is the achievement of specific results linked to the family resilience and playing video games with (non)violent contents. The value of these results also lies in the fact that they give guidelines for the recognition of problems, and interventions on various levels. Although a special attention has to be paid to reaching conclusions and looking for a direct correlation among violence, video games with violent contents, and family resilience factors, it can be deduced that this occurrence has many causes, which means that a larger number of variables can be used in the interpretation. The limitations of this research stem from several facts. The representativeness of the sample itself is up for discussion, i.e., the respondents are students of the University which number certainly does not represent a generalization of results for the entire population of students of educational sciences. In future research, the instrument used in the research should be focused on parents and their views on family resilience factors as well, in order to obtain more relevant data by comparing the results of students and parents. These limitations could have led to a certain bias in drawing conclusions for certain groups of respondents. This research, as well as the obtained data, can serve as a good assessment of the measured data, a guideline for further research, and the role of playing video games with (non) violent contents.

REFERENCES

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*(5) 353- 359.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science, 295*(5564), 2377–2379.
- Berc, G. (2012). Family resilience – theory and concept application in social work. *Ljetopis socijalnog rada, 19*(1), 145-167.
- Bostan, C. M. (2014). Translation, adaptation and validation on Romanian population of FRAS instrument for family resilience concept. In: *Communication, Context, Interdisciplinary* (pp. 351–359). Tîrgu Mureş Petru Maior University Press.
- DeLisi, M., Vaughn, M. G., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Shook, J. J. (2013). Violent video games, delinquency, and youth violence: new evidence. *Youth Violence and Juvenile Justice, 11*(2), 132-142.
- Dimech, S. (2014). Validating the Family Resilience Assessment Scale to Maltese families (Master thesis). Department of Family Studies, Faculty for Social Wellbeing University of Malta, Malta. Retrieved from <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/4331>.
- Ferguson, C. J. (2010). *Violent crime: Clinical and social implications*. CA: Sage Publications Thousand Oaks.
- Ferguson, C. J., Rueda, S. M., Cruz, A. M., Ferguson, D. E., Fritz, S., & Smith, S. M. (2008). Violent video games and aggression: Causal relationship or byproduct of family violence and intrinsic violence motivation? *Criminal Justice and Behavior, 35*(3), 311–332.
- Ferić, M., Maurović, I., & Žižak, A. (2016). Metric characteristics of the instrument for assessing family resilience component: Family Resilience Assessment Scale (FRAS). *Kriminologija i socijalna interacija [Criminology & Social Integration], 24*(1), 26–49.
- Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology ed on

- iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61(0), 77-90.
- Fraser, A. M., Padilla-Walker L. M., Coyne S. M., Nelson L. J., & Stockdale L. A. (2012). Associations between violent video gaming, empathic concern, and prosocial behavior toward strangers, friends, and family members. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5) 636–649.
- Funk, J. B., Baldacci, B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real life, video games, television, movies and internet: Is there desensitization. *Journal of Adolescence*, 27(1), 23–39.
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C., & Bushman, B. (2014). Interactive effect of moral disengagement and violent video game on self-control, cheating and aggression. *Social Psychological and Personality Science*, 5(4), 451–458.
- Greenspan, S. I. (2007). *Helping your baby and child develop the ten essential qualities for a healthy, happy life*. Cambridge MA: Da Capo Lifelong Books.
- Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3), 47-51.
- Kaya, M., & Arici, N. (2012). Turkish version of shortened Family Resilience Scale (FRAS): The study of validity and reliability. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 55(1), 512–520.
- Kimmig, A.S., Andringa, G., & Derntl, B. (2018). Potential adverse effects of violent video gaming: Interpersonal-affective traits are rather impaired than disinhibition in young adults. *Frontiers in Psychology*, 16(9), 1-11.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- McCubbin, H. I., Thompson, E., Thompson, A., Elver, K., & McCubbin, M. (1998). Ethnicity, schema, and coherence: Appraisal processes for families in crisis. In: *Stress, coping, and health in families: Sense of*

- coherence and resiliency. Resilience in Families series* (pp. 41-67). CA: Sage Publications Thousand Oaks.
- Montag, C., Weber, B., Trautner, P., Newport, B., Markett, S., Walter, N. T., Felten, A., & Reuter, M. (2012). Does excessive play of violent first-person-shooter-video-games dampen brain activity in response to emotional stimuli? *Biological Psychology*, 89(1), 107–111.
- Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature*. New York: Penguin.
- Radetić-Paić, M. (2019). Video games with violent contents and family resilience factors. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(3), 223-236.
- Rocchi, S., Ghidelli, C., Burro, R., Vitacca, M., Scalvini, S., Della Vedova, A. M., Roselli, G., Ramponi, J. P., & Bertolotti, G. (2017). The Walsh Family Resilience Questionnaire: the Italian version. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2017(13), 2987-2999.
- Ružić-Baf, M., Radetić-Paić, M. & Debeljuh, A. (2014). Differences in self-evaluation of female and male students concerning the motives for playing online video. *The New Educational Review*, 35(1), 202-211.
- Ružić-Baf, M., Radetić-Paić, M., & Zarevski, P. (2013). Future teachers' attitudes about certain aspects of information and communication technologies. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 149–175.
- Sixbey, M. T. (2005) *Development of the Family Resilience Assessment Scale to identify family resilience constructs* (Doctoral dissertation). University of Florida, Florida. Retrieved from <http://ufdc.ufl.edu/UFE0012882/00001>
- Siyez, D. M., & Baran B. (2017). Determining reactive and proactive aggression and empathy levels of middle school students regarding their video game preferences. *Computers in Human Behavior*, 72(C), 286-295.
- Stankova, M., Ivanova, V., & Kamenski, T. (2018). Use of educational computer games in the initial assessment and therapy of children with special educational needs in Bulgaria. *TEM Journal*, 7(3), 488-494.
- Szyck, G. R, Mohammadi, B., Hake, M., Kneer, J., Samii, A., Münte, T.F., & Te Wildt, B. T. (2016). Excessive users of violent video games do

not show emotional desensitization: An fMRI study. *Brain Imaging Behavior*, 11(3), 736–743.

Walsh, F. (1998). *Strengthening Family Resilience*. New York: The Guilford Press.

Walsh, F. (2002). A family resilience framework: innovative practice applications. *Family Relations*, 51(2), 130–137.

Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience*, 2nd ed.. New York: Guilford Press.

Willoughby, T., Adachi P. J. C., & Good, M. (2012). A longitudinal study of the association between violent video game play and aggression among adolescents. *Developmental Psychology*, 48(4), 1044-1057.

VOĐENJE KAO NEZAIBILAZNA FUNKCIJA SUDIONIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA U SUVREMENOM VRTIČKOM KONTEKSTU

Apstrakt: Kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u kontekstu suvremenih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zahtijeva profesionalno pedagoška, didaktička i metodička znanja stečena kroz inicijalno obrazovanje, ali i dodavanje i primjenu brojnih drugih kompetencija. U radu je analiziran kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u svjetlu suvremenih paradigmi u odgoju i obrazovanju iz kojih nedvojbeno proizlazi potreba stjecanja novih kompetencija s naglaskom na voditeljske kompetencije koje postaju bitna pedagoška svojstva svih nositelja odgojno-obrazovnog procesa (odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja). Akceptiranjem vođenja kao procesa kojim se u određenim situacijama nastoji utjecati na pojedinca ili grupu kako bi se postigli određeni ciljevi otvara se potreba višedimenzionalnog pogleda na taj fenomen.

Gljučne riječi: menadžment, menadžment u obrazovanju, obrazovanje, ustanove ranog i predškolskog obrazovanja, vođenje (liderstvo).

UVOD

Menadžment je institucija koja se pojavila u povijesti ljudskog rada iznenada i za manje od 150 godina preobratala društvenu i ekonomsku strukturu razvijenih zemalja u cijelome svijetu, što je dovelo do stvaranja globalne ekonomije, ali i vlastite preobrazbe (Drucker, 2005). Prisutnost menadžmenta bilježi se u svim vrstama ljudskih organizacija i u tom smislu nije zaobiđen niti obrazovni sustav. Seme Stojković i Hitrec (2014) navode

* Jadranka Stojković, jadranka.stojkovic1@gmail.com

kako se pojmovi vođenje, rukovođenje, upravljanje i menadžment najprije susreću u školskom sustavu i tek potom u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U ovom radu fenomen vođenja smješten je u kontekst ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i analizirati će se u svjetlu suvremenih pedagoških paradigmi.

Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje su mjesta zajedničkog učenja i poučavanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa: djece, odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Imperativ suvremene koncepcije odgoja i obrazovanja koja je utemeljena na humanističkom i razvojno-individualističkom pristupu je složena interakcija i komunikacija te ravnomjerno sudjelovanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, što pretpostavlja i distribuciju moći i odgovornosti na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Na kvalitetu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje utječu okruženje, ozračje, uvjerenja, vrijednosti, odnosi, komunikacija i vođenje (liderstvo).

Posebnost područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj i to posebnost pozitivnog predznaka evidentna je i vidljiva kroz povijesni razvoj uvođenja novih pristupa i implementaciju suvremenih paradigmi bez prevelikih očekivanja u pogledu promjena i direktive obrazovnih politika kako u teorijskim diskursima tako i u akcijskim istraživanjima same prakse. Proaktivno djelovanje teorije i prakse vidljivo je i kroz sledeće programske dokumente:

„Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću” (1971) ima obilježje tradicionalnog, bihevioralnog kurikuluma. Usmjeren je na učenje i poučavanje, a manje na samo dijete. Ciljevi, zadaci i sadržaji rada utvrđeni su po područjima rada.

„*Osnove programa za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta*” (1983) je dokument koji, unatoč utvrđenim sadržajima rada i minoriziranom važnošću okruženja, ipak ukazuje na potrebu veće fleksibilnosti i cjelovitijeg pristupa djetetovu razvoju i odgoju.

„*Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja*” (1991) predstavlja humanističko-razvojnu koncepciju odgoja i obrazovanja koja polazi od potreba i prava djece. Učenje se temelji na teoriji konstruktivizma i sukonstruktivizma, te se naglašava važnost osmišljenog i poticajnog okruženja koje je primjereno individualnim i razvojnim potrebama djeteta.

„*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*” (2011) je dokument u kojem se dijete predstavlja kao jedinstveno proaktivno biće bogato potencijalima i kao sukreator svojeg razvoja.

„*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*” (2014) razvija ideje iz *Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece*. Temelji se na suvremenom shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića i subjekta sa specifičnom kulturom, pravima i potrebama. U središtu su mu vrijednosti, načela i ciljevi, a ne sadržaji, usmjeren je na odnose i na ostvarenje obvezuje sve sudionike koji obavljaju odgojno-obrazovnu djelatnost i šire. Zasniva se na načelima slobode, raznolikosti, otvorenosti i demokracije te promiče ideje slobode i pluralizma u primjeni pedagoških ideja i oblicima provođenja programa.

MENADŽMENT I VOĐENJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

Prisutnost menadžmenta bilježi se u svim vrstama organizacija pa se je tako iz područja ekonomije i poslovnog svijeta pojavio i u sustavu odnosno

institucijama odgoja i obrazovanja i tamo se susreće pod različitim nazivima kao što su organizacijski menadžment, menadžment u obrazovanju, obrazovni menadžment, pedagoški menadžment, menadžment razina i slično (Jurić, 2004; Resman, 2001; Staničić, 2006). Jurić (2004) izdvaja četiri razine menadžmeta u odgojno-obrazovnom sustavu s obzirom na formalne voditelje: 1. razvojni djelatnici, odgojitelji, učitelji i nastavnici; 2. ravnatelji; 3. savjetnici i 4. ministar. Nadalje navodi kako se i sustavima upravlja pa u tom kontekstu razlikuje: menadžment odgojno-obrazovnog sustava, menadžment predškolskog sustava, menadžment predškolskih institucija, menadžment školskog sustava, menadžment školskih institucija.

Menadžment se kao pojava, pojam ili institucija vremenom sve više zamjenjuje s vođenjem. Za razliku od područja ekonomije transfer od fenomena menadžmenta ka fenomenu vođenja u području odgoja i obrazovanja vidljiviji je i odvija se mnogo brže. Može se zaključivati da je fenomen vođenja u odnosu na fenomen menadžmenta u sustavu odgoja i obrazovanja zauzeo dominaciju.

Vođenje u odgojno-obrazovnom sustavu jeste proces povezivanja i usklađivanja stručnih potencijala radi realizacije zacrtanih ciljeva, a za realizaciju kojih odgovornost leži na svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Staničić, 2006). Resman (2001) smatra kako viziju škole kao poželjnu sliku njezine budućnosti u kojoj će se događati promjene postojećeg stanja i uvoditi inovacije treba graditi na uključenosti i suradnji svih koji su uključeni u njezin rad. Muldoon (2015) navodi da se okruženje povjerenja i poštovanja u kojem se pojedinci cijene zbog svojih ideja i svojeg sudjelovanja stvara zahvaljujući modelu suradničkog vođenja te ističe kako sudjelovanje potiče kretanje prema ciljevima. Čak i kad postoje različite

ideje, odgovornost za stvaranje partnerskih odnosa pripada vođenju koje treba razumjeti kao kompleksne veze kako unutar vlastitog fakulteta tako i u vanjskom okruženju.

U traženju odgovora zašto je jedna ustanova uspješnija od druge uočeno je da postoji korelacija između utjecaja vođe i uspješnosti neke organizacije, što se propitivalo mnogim istraživanjima (Staničić, 2006). Rezultati koje je nakon provedenog istraživanja među zaposlenicima svih razina u državnim i privrednim organizacijama dobio Konja (2014) nedvosmisleno su utvrdili kako komunikacija između lidera i suradnika u značajnoj mjeri utječe na organizacijsku posvećenost zaposlenih. Peko, Mlinarević i Gajger (2009) istraživale su kako učitelji i pedagozi percipiraju kvalitetu vođenja škola te kakva je povezanost između vođenja škole i školskog ozračja, organizacijske učinkovitosti i zadovoljstva poslom. Prema rezultatima empirijskog istraživanja koje su provele na 265 ispitanika od čega je 85 stručnih suradnika i 180 učitelja osnovnih škola sve su varijable ostvarile značajnu statističku povezanost, vođenje, školsko ozračje, organizacijska učinkovitost i zadovoljstvo poslom predstavljaju važne faktore učinkovitog vođenja u hrvatskim osnovnim školama.

KONTEKSTUALNO ODREĐENJE USTANOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Današnje, suvremene spoznaje o djetetu i djetinjstvu imperativ su rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dijete se percipira kao kreativno i aktivno i za izražavanje vlastitih i stjecanje novih iskustava neophodna mu je stimulativna, afektivna, višedimenzionalna sredina. Poticajno okruženje u kojem dijete boravi ima poseban značaj jer dijete uči promatrajući, čineći i sudjelujući. Socio-pedagoško okruženje, kako navode

Došen-Dobud (1982), Mlinarević (2004), Petrović-Sočo (2007), važan je čimbenik cjelokupnog razvoja svakog djeteta i temelj je njegovoga daljnjeg razvoja. Kvalitetno okruženje podrazumijeva takve uvjete koji će omogućiti nesmetanu i kvalitetnu komunikaciju na svim relacijama: relaciji dijete-dijete/djeca, na relaciji dijete/djeca-odgojitelj, te kvalitetnu komunikaciju svih ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa (Jurčević-Lozančić, 2011).

Važnost okruženja u kojem dijete boravi, okruženja koje potiče i omogućuje humane, socijalne i emocionalne odnose među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa proučavale su i istraživale mnoge autorice (Miljak, 2001; Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2006; Šagud, 2006; Vujičić, 2008). Nova slika djeteta i djetinjstva koju donose suvremene znanstvene spoznaje polazište je za oblikovanje svih segmenata odgojno-obrazovnog procesa u suvremenoj ustanovi te izravno utječe na oblikovanje kurikuluma. „Ostvarivanje kvalitetnog kurikuluma vrtića podrazumijeva stvaranje odgovarajućih organizacijskih uvjeta koji se temelje na suvremenom shvaćanju djeteta, tj. shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića“ (Nacionalni kurikulum, 2014:33). Slijedom navedenoga, kontekstu vrtića odgovara sintagma „živi organizam“ ili „živi sustav“ i konstatacija da je njegovo „zdravlje“ uvjetovano zdravim i skladnim funkcioniranjem svih njegovih podsustava (Rinaldi, 2006; Strozzi, 2002 prema Slunjski, 2015).

Suvremene ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mjesto su zajedničkog učenja i poučavanja, kvalitetnog življenja i ravnopravnog sudjelovanja, no, kako navodi Fullan (2003), da bismo učinili i najmanju promjenu u okruženju moramo mijenjati prije svega svoje ponašanje. Kvaliteta zajedničkog rada odgojitelja i drugih stručnih djelatnika koja podrazumijeva i zajedničku odgovornost, promišljanje i analiziranje odgojne prakse kroz timski

pristup te način razmišljanja o vlastitoj odgojno-obrazovnoj ulozi neke su od temeljnih odrednica definirane u Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012).

Pokretači i provoditelji odgojno-obrazovnog procesa su ljudi, odgojitelji, nastavnici, djeca, učenici i svaki od njih ima svoju važnu i specifičnu ulogu. Odgojitelji, učitelji, nastavnici samostalno vode i organiziraju odgojno-obrazovni proces na osnovu znanja o pedagogiji, didaktici, metodici, no oni su duboko svjesni ili bi trebali biti da ne odgajaju samo metode i postupci nego i njihova ličnost, te da odgoj i obrazovanje bez aktivne participacije djece, učenika nije moguć (Bognar i Matijević, 2005; Jurčić, 2012). Svojim zalaganjem i profesionalno pedagoškim kompetencijama, kreativnošću i stvaralačkom otvorenošću odgojitelji, učitelji, stručni suradnici i ravnatelj stvaraju pretpostavke razvoja i uspjeha, te vode ustanovu ka ostvarenju vizije čije se ishodište nalazi u kulturi i ozračju. U kontekstu povezanosti vođenja i kulture u ustanovi Vujičić (2008) navodi da osim formalnog vođenja, važnu ulogu unutar ustanove, u procesu prenošenja (i stvaranja) kulture imaju i drugi djelatnici (pojedinačno i grupno).

Odgojitelji su neposredni provoditelji odgojno-obrazovnog procesa u skupini, oblikuju ga i vode, te na njega imaju izravan utjecaj. U profesionalnom radu suvremeni odgojitelj je inicijator, uzor, kreator odgojnih promjena i međuljudskih odnosa što spada u domenu leaderskih kompetencija. Profesionalno-pedagoške kompetencije odgojitelja proizlaze iz njihovih osobnih sposobnosti koje čine skup vrijednosti čije se ishodište nalazi u genetici, ali su i rezultat iskustva te odgoja i obrazovanja, stoga karakteristike kao što su svjetonazor, temperament i slično spadaju u osobne kompetencije. Osobne kompetencije reflektiraju se na neki način i na implicitnu pedagogiju

koju nalazimo kod odgojitelja (ali i ostalih praktičara). Slunjski (2009) to potvrđuje provedenim akcijsko-etnografskim istraživanjem koje se provodilo u razdoblju od četiri godine u četiri različite ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Među ostalim, istraživanjem se htjelo ustanoviti u kakvom su međuodnosu suvremene paradigme i eksplicitna znanja u odnosu na konkretnu odgojno-obrazovnu praksu (implicitnim znanjima). Kvalitativnim i interpretativnim istraživačkim pristupom došlo se do rezultata koji dokazuju da znanstvena paradigma sama po sebi nema veliki utjecaj na odgojno-obrazovnu praksu, nego njome više upravljaju osobne paradigme, odnosno osobne teorije pojedinih praktičara.

„Kompetentna praksa zahtijeva kompetentnog odgojitelja“ (Slunjski, 2015:31), a unapređenje odgojno-obrazovne prakse u ustanovi zahtijeva kontinuirano učenje i stručno usavršavanje, dakle profesionalni razvoj odgojitelja i svih ostalih stručnih djelatnika. Rezultati istraživanja koje su provele Stojković, Katovčić (2016) u Dječjem vrtiću Radost u Jastrebarskom na populaciji od 47 odgojitelja, a s ciljem ispitivanja gledišta odgajatelja o vlastitom stručnom usavršavanju, pokazali su da odgojitelji neovisno o dobi procjenjuju da im formalno obrazovanje nije dovoljno za kvalitetan odgojno-obrazovni rad, te da im je potrebno kontinuirano stručno usavršavanje. Prilike i pristupi stručnom usavršavanju u ustanovi procjenjuju kvalitetnima te su u korelaciji s percepcijom vlastitih kompetencija ($r= 0,459$; $p= 0,001$).

Autoritet i utjecaj *stručnih suradnika* temelji se na njihovoj stručnosti i profesionalnosti, a ne proizlazi iz formalne uloge. Suvremena pedagoška djelatnost pred sve profile stručnih suradnika u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje postavlja svakodnevne izazove. Općenito gledano rad stručnih suradnika u teoriji i praksi je upravljanje ljudskim

resursima, za što su potrebne odgovarajuće stručne kompetencije kako bi se profesionalne zadaće uspješno realizirale. Zadaće stručnih suradnika su, općenito gledajući, savjetodavni rad, motivacija suradnika te realizacija kurikularnih ciljeva. Komunikacija je u osnovi rada stručnih suradnika dio svakodnevnih prakse stoga se komunikacijske i voditeljske vještine smatraju ključnim kompetencijama svakog stručnog suradnika ukoliko želi imati i razvijati kvalitetne i na profesionalnim osnovama zasnovane međuljudske odnose.

Iako svaki sudionik odgojno-obrazovnog procesa djeluje sa svog stručnog aspekta, suradnja i zajednički, timski rad doprinose unapređenju rada kao i lakšem suočavanju s potencijalnim izazovima. S tim u vezi zanimljivi su i indikativni rezultati istraživanja koje je proveo Sindik (2012). Na uzorku od 401 ispitanika koje su činili odgojitelji i stručni suradnici (pedagozi, psiholozi, logopedi, edukacijski rehabilitatori i zdravstveni voditelji) dječjih vrtića grada Zagreba s ciljem utvrđivanja razlike u doživljaju timske suradnje između navedenih stručnjaka. Dobivenim rezultatima utvrđena je statistički značajna razlika u doživljaju aspekata timske učinkovitosti s obzirom na zanimanje odnosno posao koji obavljaju u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Odgojitelji negativnije percipiraju aspekte timskog rada kao što su stimulativnost, učinkovitost, osobni utjecaj, kriteriji vrednovanja i emocionalno vrednovanje što znači da negativnije od stručnih suradnika percipiraju i timsku učinkovitost.

Staničić (2005) navodi kako su pedagogu za optimalno ostvarenje njegove uloge potrebne odgovarajuće kompetencije koje obuhvaćaju znanja, karakteristike i stručne kvalifikacije. S tim u vezi proveo je empirijsko istraživanje poželjnih kompetencija, a rezultati provedenog istraživanja

portretirali su školskog pedagoga kao stručnjaka koji dobro poznaje didaktički aspekt odgojno-obrazovnog proces, ima sposobnost motiviranja suradnika na kvalitetni doprinos u radu, uspješno uvodi inovacije u pedagoški rad škole, te ima sposobnosti stvarati i razvijati kvalitetne međuljudske odnose, a pritom ga odlikuju iskrenost, otvorenost te spremnost davanja stručnih savjeta.

Ravnatelj je formalni voditelj ustanove, i, kako navodi Staničić (2006), njegova je voditeljska uloga determinirana obvezama sankcioniranim u pravno-administrativnoj regulativi. Uloga ravnatelja, kako navode Andevski, Budić i Gajić (2015), jeste uključivanje nastavnika/odgojitelja u sve segmente funkcioniranja ustanove kao zajednice u kojoj svaki pojedinac participira u kreiranju zajedničke vizije. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ravnatelji imaju obvezu „stvarati“ voditelje od svih djelatnika, odgajatelja i stručnih suradnika. Valja imati na umu da se „suvremeni ravnatelj susreće s ogromnim dijapazonom razlika kad su u pitanju“ zaposlenici, oni se razlikuju po radnom iskustvu i obrazovanju, različita im je motivacija za rad osobito kad je u pitanje uvođenje inovativnosti, različito se odnose spram osobnog i profesionalnog razvoja stoga mu je u odnosu na njih uloga sve zahtjevnija (Staničić, 2006: 149).

ULOGA KOJE MOŽDA NISMO, A TREBALI BISMO BITI SVJESNI

Vođenje je stalno prisutno među ljudima bilo da se radi o privatnim ili poslovnim situacijama (Seme Stojković i Hitrec, 20014). U procesima vođenja neminovno su prisutni i voditelji koji stalno donose odluke. „U svakom izvršiteljskom poslu može biti mnogo odluka (...) u situaciji kad je odluka

nužna, a ne donosi se iz nekog razloga (...), odluka je također donijeta – odluka o odlaganju odluke“ (Tudor, Rijavec i Zarevski, 2009: 284).

Maxwell (2003) navodi kako je u grupi lako uočiti osobu koja vodi, mišljenje te osobe prihvaća većina ljudi, ta osoba je u fokusu grupe kad se raspravlja, dogovara, odlučuje. Sposobnost promišljanja i planiranja unaprijed te sposobnost donošenja odluka prema prioritetima čine ključnu razliku između voditelja i sljedbenika, zaključuje isti autor.

„Ako postoji istina o ljudima koju nitko ne može negirati, onda je to istina da je uspjeh u bilo kojem području upravo proporcionalan načinu na koji se ljudi u nekom odnosu slažu jedni s drugima. Ovu istinu možemo jasno sagledati (...) i na radnim mjestima“ (Glasser, 2004:29). Za ostvarenje ciljeva, realizaciju zadataka ili odgovora na izazove važna je suradnja zaposlenika različitih obrazovnih razina i različitih specijaliziranih usmjerenja što pretpostavlja rad u timovima, navodi Klippert (2000). „Bez obzira na to gdje su timovi, na vrhu ili dnu organizacijske piramide, sačinjavali ih direktori, službenici ili drugi djelatnici, njihov se prvi čovjek uvijek naziva voditeljem tima“ (Tudor i Srića, 2014: 156).

U kontekstu svake organizacije nalaze se osobe s određenim odgovornostima i ulogama pa su neki od njih voditelji, neki sljedbenici. „Bila bi velika pogreška rukovodećim osobljem smatrati samo one koji su vidljivi ili se o njima govori u medijima. (...) i majstor u tvornici ispunjava neke rukovodeće zadaće, pa je stoga i on menadžer (voditelj). On možda u hijerarhijskoj ljestvici nije poput svojega nadređenog, no dovoljno je važan da ispunjava neke rukovodeće zadatke te ga se mora ozbiljno shvaćati“ (Malik, 2009: 48). Unatoč postojanju određene hijerarhije u organizaciji, ustanovi i slično, ona gubi (negativan) smisao ukoliko su voditelji usmjereni na ostvarenje ciljeva, a ne

razmišljaju o svojem mjestu u hijerarhiji (Malik, 2009). „Ponašanje lidera je pre svega u funkciji karakteristika saradnika i karakteristika okruženja (...) koje podrazumeva potpuno uključivanje svih učesnika u poslovnim procesima“ (Grubić Nešić, 2008: 27).

Drucker (2006) zajedničke ciljeve svih zaposlenih uspoređuje s partituroom koju imaju i dirigent opere (voditelj) i orkestar (ostali zaposleni). Nema više ili manje važnih, nego je važno samo tko je odgovoran za što. Autor dalje navodi da „nije riječ o suzdržavanju od izdavanja naređenja, već treba znati kad treba nešto narediti, a kad se prema nekome odnositi kao partner“ (Drucker, 2006: 69). Kako navode Ristić i sur. (2008), svaki je radnik u određenom smislu menadžer, jer bez obzira na vrstu posla koji obavlja ima obvezu upravljanja svojim radnim mjestom i svojim osobnim razvojem (*obrazovanjem*). Isti autori dalje navode kako smo svi u određenim situacijama voditelji bez obzira na poziciju, i kako se moramo ponašati u skladu s tom ulogom, napose trebamo preuzeti odgovornost za rezultate. Stoga su svim radnicima potrebne voditeljske kompetencije i umijeće vođenja, dakle svi su *lideri*, iako nisu svi isti. „Svaki je čovjek vođa jer svi na nekoga utječemo. Nećemo svi postati vrhunski vođe, ali svatko od nas može postati još bolji vođa“ (Maxwell, 2003: 29). Identificiranje i pružanje profesionalne podrške potencijalnim voditeljima obveza je *neposrednih* voditelja, navode Kovač, Mayer i Jesenko (2004), ali preduvjet toga je zrelost voditelja, autorova promišljanja imputiraju odgovornost *plus* za formalne voditelje.

Tudor i sur. (2009: 301) znakovito izjavljuju: „Omogućite ljudima da sudjeluju, kreiraju, budu autonomni! To je jedan od najjačih načina izazivanja njihove motivacije“, i zasigurno pritom nemaju na umu organizacije s tradicionalnom organizacijskom strukturom, već organizacije koje omogućuju

efektivni transfer znanja i informacija među zaposlenicima, postojanje zajedničke vizije jasne na svim razinama, organizacije koje omogućuju inovativnost, eksperimentiranje i fleksibilnost, te razvoj individualne odgovornosti za performanse i razvoj karijere. Kako ističu Dimovski, Penger i Peterlin (2009), vođe imaju obvezu osigurati takvo okruženje u kojem odgovornost za ostvarenje vizije osjećaju svi zaposleni što u konačnosti zahtijeva autentičnu predanost vođe i svih zaposlenih vrijednostima učenja.

Očekivano različita ponašanja ljudi u organizaciji između ostalog mogu biti posljedica različitih pogleda na ista događanja i toga mora biti svjestan vođa zbog značaja njegove uloge u stvaranju povoljne organizacijske klime, navodi Srića (2004), i dodaje da je zbog različitosti kulturnih okruženja načine vođenja potrebno prilagoditi kulturnom okruženju u kojem se vođenje događa.

PERCEPCIJA VOĐENJA U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Proces vođenja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako navodi Goddard (2003, prema Slunjski, 2018) ne može se izdvojiti iz konteksta u kojem se događa, a kako nije statična kategorija ne može se niti striktno propisati. Svaka ustanova, svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa moraju biti usredotočeni prije svega na kvalitetan, holistički odgoj i učenje djece koji posredno ovisi o odgojiteljevom djelovanju odnosno vođenju, a neposredno o djelovanju odnosno vođenju svih ostalih sudionika.

Juul (2016) smatra da je djeci potrebno vođenje odraslih, ali ono više ne može biti onakvo kao nekad. Potrebno je uložiti trud i stvarati novo i drukčije. Smatra kako je najvažnije tradicionalni autoritet zamijeniti osobnim

autoritetom, odnosno s osobnom odgovornošću, autoritet koji se temelji na ulozi mora se nadomjestiti osobnim autoritetom.

Ako na djecu želimo prenijeti određene obrasce ponašanja, onda je nužno da i odrasli prakticiraju iste obrasce. Gledano u kontekstu vodstva i odnosa među zaposlenicima važno je da su postavljeni na demokratskim, kolegijalnim i uvažavajućim temeljima pa će tada i djeca usvajati takve obrasce ponašanja. „Kvalitetnom suživotu djece i odraslih u vrtiću, temeljenom na demokratskim načelima, međusobnom poštovanju i kvalitetnoj komunikaciji, pridonosi ravnomjerna distribucija moći u vrtiću“ (Nacionalni kurikulum, 2014: 40).

Promišljanja o vođenju u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sagledano kroz njezine specifičnosti i prirodu funkcioniranja navodi na zaključak kako se za kvalitetno vođenje može primijeniti više teorija i modela. Fenomen promjena jedno je od glavnih obilježje suvremenih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i iz tog razloga načine vođenja treba prilagođavati situaciji, kontekstu i sposobnostima zaposlenih, što u određenom smislu korelira s *kontingencijskim* teorijama vođenja. Kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu u ustanovama izgrađuju njezini djelatnici u skladu sa svojim profesionalnim znanjima. Izgradnju zajedničke vizije koja se postiže uključenošću i predanošću svih zaposlenih može poduprijeti model *transformacijskog* vođenja. Teorija *distributivnog* vođenja također nalazi mjesto u kontekstu ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja i budući je kontekst sastavljen od više specifičnih međusobno povezanih podsustava koji su radi postizanja uspješnosti upućeni na suradnju. „Primjereno i odgovorno distribuirana moć u vrtiću važan je čimbenik

postizanja fleksibilnosti odgojno-obrazovnoga procesa“ (Nacionalni kurikulum, 2014: 41).

Liderstvo treba biti dominantna i nezaobilazna uloga svih sudionika odgojno-obrazovne prakse, ne samo ravnatelja već i stručnih suradnika i odgojitelja uz uvažavanje činjenice da među njima postoji evidentna razlika u intenzitetu i ekstenzitetu participacije u toj ulozi. Spajić je (2008) proveo istraživanje čiji cilj je bio utvrditi prisutnost liderskih svojstava, osobina i kompetencija te pedagoških svojstava kod 237 ispitanika iz redova ravnatelja, pedagoga i psihologa koji su zaposleni u osnovnim i srednjim školama Hrvatske. Iz dobivenih rezultata se zaključuje kako su ispitanici izdvojivši za njih najvažnija pedagoška svojstva ocijenili zapravo vlastite liderske karakteristike. Iako ispitanici prepoznaju liderske osobine kao bitna pedagoška svojstva koja su potrebna odgojno-obrazovnim djelatnicima u obrazovnim institucijama, samo je manja grupa ispitanika pokazala da imaju razvijene liderske vještine i sposobnosti. S ciljem utvrđivanja liderskih karakteristika i vještina kod zaposlenih u školama, a koje su poželjne za učinkovit rad u školi, Andevski i Arsenijević (2012) provele su istraživanje na uzorku od 252 ispitanika, ravnatelja, pedagoga, psihologa i učitelja. Rezultati istraživanja nedvojbeno su utvrdili postojanje predispozicija za vođenje, no nije se sa sigurnošću moglo utvrditi u kojoj su mjeri te vještine prisutne u stvarnom radu, stoga je opća hipoteza koju su postavile samo djelomično potvrđena i autorice upućuju na potrebu daljnjih istraživanja.

ZAKLJUČAK

Uspjeh odgojno-obrazovne ustanove nije individualno postignuće, već su kvalitetne promjene rezultat rada svih sudionika odgojno-obrazovnog

procesa. To pretpostavlja otvorenost ustanove i pojedinačno preuzimanje odgovornosti.

Brojna provedena istraživanja potvrđuju da su optimalno vođenje, upravljanje i liderstvo u korelaciji s kvalitetnim funkcioniranjem svih, pa i odgojno-obrazovnih ustanova. Što je i kakvo je uistinu kvalitetno i učinkovito vođenje neovisno o kojoj se društvenoj razini ili organizaciji radi, pitanje je na koje se zasigurno ne može jednoznačno odgovoriti. Kvalitetno vođenje oblikuje i osnažuje zajedničku viziju ustanove. Andevski (2010) naglašava kako vođenje upravljano vizijom, označava spremnost na inovacije, iziskuje kompetencije koje ponekad imaju previše, a ponekad premalo demokratskih ideala i po svemu sudeći veliki su izazov za menadžment u odgojno-obrazovnim ustanovama. Distribucija moći i donošenje odluka u demokratskom okruženju osnova su uspješnog vođenja, a korištenje osobne moći te moći položaja na nezamjetljiv način karakteristike su uspješnog voditelja. Odlika kvalitetnog vođenja je dijeljenje moći i odgovornosti sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, vođenje se temelji na znanju i mudrosti, a ne na poziciji i moći voditelja (Senge i sur. 2003). Yukl (2006) navodi kako uspješni voditelji koriste moć na fleksibilan način i s minimumom statusne razlike, ne ugrožavaju samopoštovanje uvažavajući interese drugih.

Pronalaženje učinkovitih načina vođenja kontinuirano predstavlja izazov za voditelje na svim društvenim razinama i u svim organizacijama. Liderstvo pretpostavlja dva temeljna umijeća, jedno je profesionalno stručno, što znači znanje o poslu koje se kontinuirano nadograđuje, a drugo je organizacijsko, navodi Grubić Nešić (2008).

Ristić (1999) smatra kako svatko od zaposlenika mora znati svoju ulogu i, bez obzira što mu je posao, mora se ponašati kao lider i upravljati svojim radnim mjestom. Fullan i Hargreaves (1991 prema Stoll i Fink, 2000) navode kako je nužno da svaki pojedinac preuzme odgovornost za poboljšanje kvalitete cijele ustanove jer se u protivnom ona neće poboljšati. Svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa imaju autonomnost i odgovornost, ali i obvezu spram vlastitog načina vođenja, te obvezu razvijati svoje voditeljske kompetencije i iz takve perspektive promišljati/propitivati o voditeljskim kompetencijama svojih suradnika i kolega. Obrazovne lidere treba pripremati za istraživače budućnosti s hrabrim srcima koji će biti radoznali i koji će bez straha otkrivati nove ideje, biti maštoviti i osporavati *status quo* tradicionalnoj obrazovnoj misli i za sobom ostavljati neizbrisive tragove jer oni su izabrala raditi za budućnost čovječanstva (Papa, 2016). Autorica Elliot-Johns (2015) smatra da treba više pažnje posvetiti pripremi i podršci *dekanima* obrazovanja za njihovo stalno stručno usavršavanje i održivo vodstvo kako u istraživanjima tako i u praksi. Staničić (2006) navodi primjer Švedske, gdje je praksa da se cjelokupno školsko osoblje osposobljava u području školskog menadžmenta kako bi mogli aktivno participirati u odlučivanju o važnim pitanjima škole osobito o unapređenju pedagoškog procesa. Voditelj mora biti „sposoban i spreman ustanoviti činitelje uspješnog funkcioniranja skupine i organizacije i uspostaviti vezu među mnogobrojnim činiteljima i interakcijskim procesima“ (Lavrnja i Mušanović, 1993:113).

Zasigurno ne postoji idealan profil odgojitelja, stručnog suradnika ili ravnatelja, ali postoje osobine koje svakome od njih omogućuju da u

profesionalnim izazovima više ili manje uspješno odolijevaju svojim slabostima.

Poznavanje znanosti o upravljanju samo po sebi neće dovesti do kvalitetnih promjena, za to je potrebno mnogo više. Potrebno je poznavati načine implementacija onoga što se zna i razumije. „Vjerujemo da se najznačajnije učenje događa u svakodnevnom životu, na razini naših težnji, izazova s kojima se suočavamo i rješenja koja pronalazimo“ (Senge i sur. 2003: 15). U budućnosti se očekuje od svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa promicanje kulture samovođenja s ciljem razvijanja i unapređenja vlastitih voditeljskih potencijala.

LEADERSHIP AS AN INDISPENSABLE FUNCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEMPORARY KINDERGARTEN CONTEXT

Abstract

Performing quality of educational activities in the context of modern institutions of early and pre-school education requires professional pedagogical, didactic, and methodical knowledge acquired during the initial education, as well as adding and applying a number of other competences. This paper analyses the context of an institution for early and pre-school education in the light of contemporary paradigms in education, from which undoubtedly arises the need for the acquisition of new competences, with the emphasis on leadership competences that become essential pedagogical characteristics of all holders of the educational process (educators, expert associates, and headmasters). Accepting leadership as a process, by means of which one seeks to influence upon an individual or a group in certain situations in order to achieve certain goals, opens the need for a multidimensional view of this phenomenon.

Key words: leadership, management, management in education, education, early and pre-school education institutions.

REFERENCE

- Andevski, M. (2010). *Obrazovanje za menadžment*. Novi Sad: CEKOM book.
- Andevski, M., & Arsenijević, J. (2012). Leadership characteristics of schools' employees in Serbia. *Industrija*, 40(3), 147–168.
- Andevski, M., Budić, S., & Gajić, O. (2015). Koncept učenja direktora škola – situativno učenje. *13. Međunarodna naučno-stručna konferencija Doba znanja: Obrazovanje za menadžment* (str. 14–19). Sremski Karlovci: Univerzitet „UNION-NIKOLA TESLA“, Fakultet za menadžment.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Dimovski, V., Penger, S., & Petrelin, J. (2009). *Avtentično vodenje v učeči se organizaciji*. Ljubljana: Planet GV, poslovno izobraževanje.
- Došen-Dobud, A. (1982). *Odgoj i slobodne aktivnosti predškolskog djeteta – od igre do humanih vrijednosti*. Zagreb: Radničko i narodno sveučilište „Moša Pijade“.
- Drucker, P. (2005). *Najvažnije o menadžmentu*. Zagreb: MEP Consult.
- Drucker, P. (2006). *Upravljanje u budućem društvu*. Zagreb: M.E.P. Consult.
- Elliot-Johns, S.E. (2015). Insights gleaned from the voices of deans in education. In: S. E. Elliot-Johns (ed.), *Leadership for change in teacher education* (pp. 97–107). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. London: Sage Publications.
- Glasser, W. (2004). *Teorija izbora, Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Grubić Nešić, L. (2008). *Znati biti lider*. Novi Sad: AB Print.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 153–176). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o.
- Jurić, V. (2004). Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju. *Pedagojska istraživanja*, 1(1), 137–147.
- Juul, J. (2016). *Leitwolfe sein*. Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz.

- Klippert, H. (2000). *Teamentwicklung im klassenraum*. Basel: Beltz Verlag.
- Konja, V. (2014). *Uticao komunikacije lidera i saradnika na organizacionu posvećenost zaposlenih* (doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Kovač, J., Mayer, J., & Jesenko, M. (2004). *Stil in značilnosti uspešnega vodenja*. Kranj: Založba Moderna organizacija v okviru FOV, Fleks d.o.o.
- Lavrnja, I., & Mušanović, M. (1993). Uspješno rukovođenje. U: Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje* (str. 111–123). Zagreb: Znamen.
- Malik, F. (2009). *Upravlјati, stvoriti, živjeti*. Zagreb: Mozaik knjiga d.o.o.
- Maxwell, J. C. (2003). *Razvijte vođu u sebi*. Zagreb: V.B.Z. d.o.o.
- Miljak, A. (2001). Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima. *Napredak*, 142(1), 7–15.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Škola i život*, 11(1), 112–119.
- Muldoon, J. (2015). Challenge and complexity in landscapes of change: Building effective partnerships. In: S. E. Elliot-Johns (eds.), *Leadership for change in teacher education* (pp. 81–87). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Papa, R. (2016). Footprints of educational leaders without borders. In: R. Papa & F. W. English (Eds.), *Educational leaders without borders* (pp. 213–227). London: Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht.
- Peko, A., Mlinarević, V., & Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67–84.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Resman, M. (2001). Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za suradnju. U: M. Silov (ur.), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu* (str. 51–80). Velika Gorica: Persona.
- Ristić, D. (1999). *Osnovi menadžmenta*. Novi Sad: CEKOM.

- Ristić, D. i saradnici (2008). *Odabrana poglavlja iz menadžmenta*. Novi Sad: „CEKOM“- books d.o.o.
- Seme Stojnović, I., & Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (2003). *Ples promjene - izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Sindik, J. (2012). Razlike u doživljaju učinkovitosti timskog rada s obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7(7), 55–72.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizacija koja uči*. Zagreb – Čakovec: Mali profesor – Visoka učiteljska škola.
- Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(22), 104–115.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjena*. Zagreb: Element d.o.o.
- Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela-Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., & Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Spajić, B. (2008). *Liderske karakteristike u obrazovnim institucijama*. Doktorska disertacija, Novi Sad: Samostalni nedržavni Univerzitet – Privredna Akademija Fakultet za menadžment.
- Srića, V. (2004). *Inventivni menadžer u 100 lekcija*. Zagreb: Znanje d.d., Delfin-razvoj menadžmenta.
- Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 35–47.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Stojković, J., & Katovčić, S. (2016). Profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje odgojitelja. U: N. Tatković, M. Radetić-Paić, I. Blažević, I., &

- S. Verbanac (ur.), *Suvremeni modeli rada u dječjem vrtiću i kompetencije odgojitelja* (str. 67–76). Medulin.
- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola?* Zagreb: Educa.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Tudor, G., Rijavec, M., & Zarevski, P. (2009). *Menadžerska učinkovitost 360°*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
- Tudor, G., & Srića, V. (2014). *Menadžer i pobjednički tim*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
- Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno obrazovne prakse. *Pedagoški istraživanja*, 5(1), 7–20.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson Education.

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Dr Zorana Đinđića 2.

21000 Novi Sad

Tel: +381214853900

www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

Priprema elektronskog izdanja

Igor Lekić

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ZBORNİK Odseka za pedagogiju [Elektronski izvor] /
Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju ;
glavni i odgovorni urednik Jovana Milutinović. - [Onlajn izd.]. -
Elektronski časopis. - 2016, sv. 25- . - Novi Sad :
Filozofski fakultet, 2016-

Način dostupa (URL): <http://zop.ff.uns.ac.rs/index.php>. - Je nastavak:
Зборник - Универзитет у Новом Саду. Филозофски факултет.
Одсек за педагогију = ISSN 1450-782X

ISSN 2466-5207
COBISS.SR-ID 310195975
