

UNIVERZITET U NOVOM SADU

ZOP

ZBORNİK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Sveska 31 / 2022



NOVI SAD, 2022.

Izdavač

Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju

Za izdavača

Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan

Zbornik Odseka za pedagogiju

Glavni i odgovorni urednik

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

Redakcija

Prof. dr Radovan Grandić, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad
Prof. dr Olivera Knežević-Florić,
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju,
Novi Sad
Prof. dr Svetozar Dunđerski, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad
Prof. dr Milica Andevski, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad
Prof. dr Jovana Milutinović, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad
Prof. dr Jasmina Klemenović, 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 Matjaž 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

Tehničko uređenje

Doc. dr Stefan Ninković
Dr Senka Slijepčević

Lektura i korektura

Prof. dr Marina Kurešević (srpski jezik)
Jasna Milošević (engleski jezik)

Sekretar redakcije

Msr Snežana Ritter

Publisher

University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of pedagogy
Novi Sad, Republic of Serbia

Representing the Publisher

Dr Ivana Živančević Sekeruš, dean

Journal of Department of Pedagogy**Editor**

Dr Slađana Zuković, Professor
Faculty of Philosophy, Department of
pedagogy, Novi Sad

Editorial Board

Dr. Radovan Grandić, Faculty of
Philosophy, Department of Pedagogy,
Novi Sad
Dr. Olivera Knežević-Florić, Professor,
Faculty of Philosophy, Department of
Pedagogy, Novi Sad
Dr. Svetozar Dundžerski, Professor,
Faculty of Philosophy, Department of
Pedagogy, Novi Sad
Dr. Milica Andevski, Professor, Faculty of
Philosophy, Department of Pedagogy,
Novi Sad
Dr. Jovana Milutinović, Professor,
Faculty of Philosophy, Department of
Pedagogy, Novi Sad
Dr. Jasmina Klemenović, Professor,
Faculty of Philosophy, Department of
Pedagogy, Novi Sad
Dr. Neven Hrvatić, Professor, Faculty of
Philosophy, Department of Pedagogy,
Zagreb
Dr. Sofija Vrcelj, Professor, Faculty of
Philosophy, Department of Pedagogy,
Rijeka

Dr. Matjaž Duh, Professor, Faculty of
Education, Maribor
Dr. Saša Milić, Professor, Faculty of
Philosophy, Nikšić
Dr. Svetlana Kurteš, Professor,
Portsmouth University, Great Britain
Dr. Biljana Bodroški Spariosu, Professor,
Faculty of Philosophy, Department of
Pedagogy, Belgrade

Publishing counsel

Dr. Milka Oljača, Professor emeritus

Dr. Mika Risku, Institute of Educational
leadership, University of Jyväskylä,
Finland
Dr. Drago Branković, Professor
academic, Faculty of Philosophy, Banja
Luka
Dr. Adila Pašalić Kreso, Professor,
Faculty of Philosophy, Sarajevo

Technical editors

Dr. Stefan Ninković, Associate professor
Dr. Senka Slijepčević

Proof readers

Dr. Marina Kurešević, Professor (serbian
language)
Jasna Milošević (English language)

Secretary

Msr Snežana Ritter

SPISAK RECENZENATA:

Dr Bojana Perić Prkosovački, Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Borka Malčić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Daliborka Popović, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Prištini, sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici

Dr Dejan Đorđić, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Jelena Stamatović, Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu

Dr Jovana Milutinović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Milica Andevski, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Senka Slijepčević, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet, Univerzitet u Rijeci

Dr Stanislava Marić Jurišin, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Stefan Ninković, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Vera Spasenović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

LIST OF REVIEWERS:

Dr. Bojana Perić Prkosovački, Medical Faculty, University of Novi Sad

Dr. Borka Malčić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Dr. Daliborka Popović, Faculty of Education, University of Priština-Kosovska Mitrovica

Dr. Dejan Đorđić, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

Dr. Jelena Stamatović, Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu

Dr. Jovana Milutinović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Dr. Milica Andevski, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Dr. Senka Slijepčević, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Dr. Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet, Univerzitet u Rijeci

Dr. Stanislava Marić Jurišin, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Dr. Stefan Ninković, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Dr. Vera Spasenović, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

SADRŽAJ

Senka Slijepčević, Slađana Zuković KOMPETENCIJE PEDAGOGA ZA AKTIVNOSTI PROFESIONALNOG ZAGOVARANJA / ZASTUPANJA	9
Jadranka Runcheva, Despina Sivevska, Sonja Petrovska WHY IS IT GOOD TO BE A PART OF THE TEACHING PROFESSION?	23
Laura Kalmar, Stanislava Marić Jurišin NASTAVNIČKA (SAMO)REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA	37
Jovana Dakić, Milica Andevski OSPOSOBLJENOST NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA ZA REALIZACIJU NASTAVE NA DALJINU I NJIHOV UČINAK TOKOM PANDEMIJE VIRUSA KORONA	51
Dušica Stojadinović PROGRAMI PODRŠKE PORODICI I RODITELJSTVU	67
Tamara Dragojević, Milena Letić Lungulov POVEZANOST IZMEĐU SOCIODEMOGRAFSKIH KARAKTERISTIKA I RIZIČNOG PONAŠANJA MLADIH: PREGLED ISTRAŽIVANJA U SRBIJI	85
IN MEMORIAM EMERITUS MILKA OLJAČA	99

CONTENTS

Senka Slijepčević, Slađana Zuković

COMPETENCIES OF A PEDAGOGUE FOR PROFESSIONAL ADVOCACY9

Jadranka Runcheva, Despina Sivevska, Sonja Petrovska

WHY IS IT GOOD TO BE A PART OF THE TEACHING PROFESSION?23

Laura Kalmar, Stanislava Marić Jurišin

TEACHERS (SELF)REFLECTION AS AN OPPORTUNITY FOR TEACHER PROFFESIONAL
DEVELOPMENT37

Jovana Dakić, Milica Andevski

COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO IMPLEMENT DISTANCE
LEARNING DURING THE CORONA VIRUS PANDEMIC51

Dušica Stojadinović

FAMILY AND PARENTING SUPPORT PROGRAMS67

Tamara Dragojević, Milena Letić Lungulov

RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND RISK
BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE: REVIEW OF RESEARCH IN SERBIA85

IN MEMORIAM EMERITUS MILKA OLJAČA99

Senka Slijepčević*

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski
fakultet

Slađana Zuković

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski
fakultet

UDC: 371.15

DOI: 10.19090/zop.2022.31.9-22

KOMPETENCIJE PEDAGOGA ZA AKTIVNOSTI PROFESIONALNOG ZAGOVARANJA / ZASTUPANJA

Apstrakt. Cilj ovog rada jeste da se čitaocima približi pojam profesionalnog zagovaranja / zastupanja u kontekstu profesije pedagoga i pedagoške delatnosti. Profesionalno zagovaranje predstavlja pokretač socijalne promene i obuhvata niz aktivnosti koje izmđu ostalog mogu imati za cilj unapređivanje statusa profesije. Profesionalna uloga pedagoga je multidimenzionalna i zahteva delovanje na više nivoa. Teorija ekoloških sistema zbog toga predstavlja dobru osnovu za sagledavanje ove centralne uloge pedagoga. U radu su predstavljene aktivnosti profesionalnog zagovaranja u mikrosistemu, mezosistemu, egzosistemu i makrosistemu, sa akcentovanjem različitih domena u kojima je moguće zastupati interese profesije pedagoga, kao i sa akcentovanjem različitih ljudskih i materijalnih resursa koje postoje u svakom sistemskom okruženju. Pored toga, u radu su razmatrane različite klasifikacije kompetencija za zagovaranje u kojima su predstavljena znanja, veštine i osobine ličnosti koje su pedagogu potrebne za uspešno zastupanje određene ideje i postizanje postavljenog cilja. U radu se zaključuje da pedagog treba da razvija opšte i za zagovaranje specifične kompetencije, ali i da kroz samorefleksiju identifikuje svojstva ličnosti i navike koje mogu da mu predstavljaju prepreke u procesu zagovaranja kako bi mogao da ih otkloni i razvije ona svojstva ličnosti koja doprinose uspešnom sprovođenju ove aktivnosti.

Ključne reči: profesionalno zagovaranje / zastupanje, pedagog, kompetencije, teorija ekoloških sistema.

* senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs

UVOD

Izraz profesionalno zagovaranje, odnosno profesionalno zastupanje predstavlja relativno novi termin u našem jeziku. Direktna je prevod engleske reči *professional advocacy*. Zagovaranje kao aktivnost, koju sprovedi profesionalac, jeste pokretač socijalne promene kojom se teži pomoći pojedincima ili grupama u kreiranju promene i napretka u instituciji, široj socijalnoj zajednici ili na nivou čitavog društvenog sistema (Brat, O'Hara, McGhee & Chang, 2016). Profesionalno zastupanje podrazumeva preuzimanje različitih aktivnosti koje, između ostalog, imaju za cilj promovisanje profesije. Promovisanje pedagoške profesije nije samo pitanje stvaranja njenog imidža, već se kroz ove aktivnosti teži otklanjanju ili umanjivanju različitih prepreka koje mogu uticati na pedagogaovu sposobnost da uspešno izvršava svoje profesionalne uloge. Otklanjanje predrasuda i zablude koje se vezuju za profesiju, uloge i delatnost pedagoga (kao što je, na primer, zabuda da pedagog radi samo sa decom), može da doprinese intenzivnijem zapošljavanju pedagoga u različitim sferama društvene delatnosti.

Javno zastupanje interesa pedagoške profesije mora biti jedan od profesionalnih imperativa imajući u vidu da je ova uloga fundamentalna za razvoj profesionalnog identiteta pedagoga, a potom i za razvoj i budućnost profesije pedagoga (Slijepčević, 2021). S druge strane, deluje kao da zagovaranje interesa sopstvene profesije prožima gotovo celokupnu profesionalnu delatnost pedagoga. Naime, tokom obavljanja svog posla pedagog manje ili više, svesno ili bez precizne namere, promovise sebe kao profesionalca. S druge strane, upitno je to koliko su pedagozi upoznati sa pojmom profesionalnog zagovaranja i mogućnostima ove aktivnosti, te koliko su svesni sopstvene moći da primenom ovih aktivnosti dovedu do željene promene. Stoga, cilj ovog rada jeste da se čitaocima približi pojam zagovaranja / zastupanja u kontekstu profesije pedagoga i pedagoške delatnosti. U radu će se najpre objasniti pojam profesionalno zagovaranje / zastupanje, potom će se predstaviti sistemski okruženja u kojima je moguće vršiti ove aktivnosti i na kraju će se razmotriti različite kompetencije koje su pedagogu neophodne kako bi uspešno zagovarao interese svoje profesije, ali i interese subjekata sa kojima saraduje.

MODEL PROFESIONALNOG ZAGOVARANJA / ZASTUPANJA POSMATRAN KROZ
PRIZMU TEORIJE EKOLOŠKIH SISTEMA

Profesionalno zagovaranje predstavlja profesionalnu ulogu pedagoga koja zahteva multidimensionalnost i delovanje na više nivoa. Različiti autori (Anderson, 2002; Cigrand, Havlik, Malott & Jones, 2015) ističu da sagledavanje užeg i šireg konteksta u kojem pedagozi obavljaju profesionalnu delatnost upotrebom sistemskog i ekološkog referentnog okvira, njima omogućava jasniju i precizniju identifikaciju svoje različite uloge u njemu. Stoga, teorija ekoloških sistema predstavlja dobru osnovu za sagledavanje profesionalnog zastupanja kao jedne od centralnih uloga pedagoga. Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja definiše kompleks ekosistema organizovanih u vidu koncentričnih krugova sa individuom u centru koji na direktan ili indirektan način utiču na ljudski razvoj (Zuković, 2012). U okviru ove teorije razlikuju se četiri sistemska okruženja o kojima će biti reči u nastavku.

Mikrosistem je najuže, neposredno okruženje koje obuhvata sve konkretne uslove u kojima pojedinac živi, radi i deluje (Bronfenbrenner, 1994). Kad je u pitanju profesija pedagoga, ovaj supsistem odnosi se neposredno na radno okruženje u kom on/ona radi i profesionalno deluje. Mikrosistem pedagoga sačinjen je od njegovih direktnih interakcija sa neposrednim profesionalnim okruženjem: populacijom sa kojom radi, kolegama iz svoje ili bliske struke, poslodavcima i rukovodiocima institucija, mentorima, supervizorima i sl.

Mezosistem podrazumeva interakcije, veze i odnose između komponenti mikrosistema (Bronfenbrenner, 1994). U mezosistem se ubraja niz formalnih i manje formalnih socijalnih odnosa koji se uspostavljaju između svih onih sa kojima pedagog neposredno saraduje. Na ovom nivou aktivnosti treba da budu usmerene ka onima koji potencijalno mogu imati najveći uticaj na ostvarivanje postavljenih ciljeva i ideja koje pedagog zastupa.

Na nivou ova dva supsistema aktivnosti zastupanja treba da se kreću u tri pravca promovisanja profesije pedagoga (Cigrand et al., 2015):

1. Isticanje i pojašnjavanje različitih uloga pedagoga. Naime, različite analize i empirijska istraživanja (Moss, 2006; Pavlović Breneselović, 2013; Šučur, 2011) ukazala su na nedovoljnu prepoznatljivost profesije pedagoga, čak i na prostorima gde ova profesija ima određenu ustaljenu tradiciju. Pedagog, stoga, treba da koristi svaku priliku da 'razbija' zablude o svojoj profesiji tako što će svima sa kojima saraduje i ostvaruje poslovni kontakt ukazati na

pogrešna tumačenja uloga i dužnosti pedagoga. Takođe, pedagog treba da koristi svaku priliku da jasno ističe u čemu sve može pružiti ekspertsku pomoć i podršku.

2. Isticanje podataka o kontekstualnim potrebama za delatnošću pedagoga. Na primer, aktuelna situacija uzrokovana pandemijom virusa korona pokazala je koliko je pedagog, kao najšire profilisani stručnjak za ostvarivanje razvojne pedagoške delatnosti (Spasenović i Hebib, 2014), važan faktor u prilagođavanju obrazovno-vaspitne institucije i svih relevantnih subjekata tim drastičnim promenama. Upravo su situacije u kojima je potrebno prilagođavanje, inoviranje i bilo kakvo menjanje vaspitno-obrazovne prakse (što ne mora biti prouzrokovano samo nekom krizom, već i određenim reformskim procesima) odlična prilika da se pedagog istakne kao nezamenljiv stručnjak u instituciji / organizaciji.
3. Isticanje efekata rada pedagoga kroz promociju prakse zasnovane na dokazima. Praksa se zasniva na dokazima kada su istraživanja neke delatnosti pokazala njenu efektivnost i praktičnu primenljivost. Neophodno je stoga da se svi pedagozi bave analitičko-istraživačkim radom u okviru svoje prakse. Međutim, primećena je određena podvojenost između praktičara i istraživača, pri čemu se praktičari često osećaju izolovano iz istraživačke delatnosti i češće se nalaze „u poziciji korisnika naučnih istraživanja i ekseprtskih rešenja, nego što su u poziciji da preispituju svoju praksu i da je menjaju kroz sopstveno istraživanje” (Krnjaja, 2014: 8). Bavljenje analitičko-istraživačkim radom omogućava pedagogu realniji uvid u to koliko drugi imaju pravo shvatanje o tome ko su pedagozi i kakvu pomoć i podršku mogu da dobiju od njih. Na osnovu saznanja koja su proverena, kvantifikovana i uopštena pedagozi mogu da identifikuju oblasti svog delovanja koje bi trebalo poboljšati kako bi naposljetku poboljšali status sopstvene profesije u društvu.

Egzosistem se odnosi na organizacije u kojima pedagog ne participira i ne deluje direktno, ali koje mogu direktno i indirektno uticati na obavljanje njegove/njene profesionalne uloge (Bronfenbrenner, 1994). To potencijalno mogu biti različita politička i profesionalna udruženja u zajednici, lokalni i državni odbori za obrazovanje, kulturu ili zdravstvo; obrazovni sistem i obrazovne institucije drugih nivoa, zavodi koji se bave unapređivanjem obrazovanja i profesionalnim usavršavanjem zaposlenih u ovom sektoru i slično. Prema mišljenju Cigrand i

saradnika (2015), postoji nekoliko načina na koje pedagozi mogu da zagovaraju interese svoje profesije u ovim sistemskim okruženjima i tako poboljšaju status i ugled svoje profesije. To su:

1. Aktivna participacija u aktivnostima profesionalnih udruženja doprinosi kako osnaživanju profesije, tako i osnaživanju samih profesionalaca. Naime, mnoga istraživanja (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009; Healey & Hays, 2011) ukazuju na različite benefite intenzivnijeg angažovanja u profesionalnim udruženjima, a jedan od najvažnijih je taj da je razvijeniji i snažniji profesionalni identitet pojedinaca koji se intenzivnije angažuju. Usled toga, potrebno je stvoriti povoljnije uslove koji bi omogućili aktivniju participaciju pedagoga u profesionalnoj zajednici. Neki od primera kreiranja takvih uslova se odnose na obezbeđivanje supervizijske ili intervizijske podrške, proširivanje ponude i podizanje kvaliteta programa stručnog usavršavanja, veća prisutnost pedagoških udruženja i prebacivanje njihovih aktivnosti u digitalni prostor i sl. (Slijepčević, 2021).
2. Angažovanje u različitim aktivnostima zajednice podrazumeva da pedagog treba da ostvaruje saradnju i sa formalnim i sa neformalnim grupama, u okviru koje nije nužno da njegov primarni fokus bude isključivo na vaspitno-obrazovnoj delatnosti, već na nekim drugim aktivnostima koje na različite načine mogu da doprinesu zastupanju interesa profesije pedagoga. Na primer, to mogu da budu različite nevladine organizacije, lokalna udruženja, pravna lica i firme čija je delatnost relevantna sa aspekta pedagoške profesije i sl. Pored toga, interprofesionalna saradnja i interakcija sa pripadnicima drugih profesija potencijalno može da olakša i ubrza ostvarivanje postavljenih ciljeva svih koji su uključeni u tu kolaboraciju (Myers, Sweeney & White, 2002).
3. Ostvarivanje kontakata sa kreatorima obrazovne politike i zakonodavcima na lokalnom i državnom nivou odnosi se na različite tipove participacije pedagoga u lokalnoj i široj društvenoj zajednici. Neke od aktivnosti iz ovog domena mogu biti participiranje u različitim lokalnim, pokrajinskim ili državnim projektima, potom participiranje u donošenju različitih pravilnika i standarda važnih za profesiju pedagoga (na primer davanje mišljenja o određenoj legislativi).
4. Ostvarivanje saradnje sa univerzitetima i fakultetima koji obrazuju pedagoge kroz učešće u istraživanjima, u realizaciji studentske prakse i sl.

Makrosistem predstavlja najširi socijalni kontekst i obuhvata kulturne obrasce i vrednosti, tradicije, zakone, običaje itd po kojim se nešto odvija. Na nivou makrosistema aktivnosti javnog zagovaranja podrazumevaju predstavljanje i promovisanje sopstvene profesije u pozitivnom svetlu u javnosti, što obuhvata različite aktivnosti koje će omogućiti: informisanje i edukovanje šire javnosti o tome šta je profesija pedagoga, menjanje pogrešnih uverenja u vezi sa profesijom pedagoga, stvaranje mogućnosti da profesija bude vidljiva i prepoznatljivija u društvu, kao i lobiranje za uvođenje različitih promena ili novih ideja u postojećim legislativama (Cigrand et al., 2015).

KOMPETENCIJE ZA PROFESIONALNO ZAGOVARANJE / ZASTUPANJE

Kako bi pedagog u svim navedenim sistemskim okruženjima mogao uspešno da zagovara interese svoje profesije i interese subjekata sa kojima radi neophodno je da ima razvijen niz različitih kompetencija. Kompetencije za profesionalno zastupanje obuhvataju znanje, veštine i osobine ličnosti potrebne za uspešno zastupanje određene ideje i postavljenog cilja. Trasti i Broun (Trusty & Brown 2005) ponudili su jednu uopštenu kategorizaciju kompetencija za zagovaranje / zastupanje koje su podelili u nekoliko oblasti:

1. *Dispozicije za zagovaranje* predstavljaju kompetenciju pedagoga da budu svesni svoje uloge u aktivnostima zagovaranja interesa subjekata sa kojima rade i saraduju, kao i u aktivnostima zastupanja interesa sopstvene profesije. Pored toga, kada pedagog ima dispozicije za zagovaranje on je u suštini autonoman u razmišljanju, donošenju odluka i u svojoj praktičnoj delatnosti. Takođe, ima određenu dozu hrabrosti i spreman je na preuzimanje rizika. Konkretnije, dispozicije za zagovaranje obuhvataju i dispozicije za pružanje podrške, dispozicije društvenog (javnog) zagovaranja i etičke dispozicije. Iako su ove dispozicije najuže povezane sa ličnim uverenjima i vrednostima i samim tim najmanje podložne razvoju, pojedini faktori ipak imaju uticaja na njihov razvoj. Na primer, stepen autonomije nije isti kod pedagoga početnika i pedagoga sa većim iskustvom, ali je autonomnost u velikoj meri određena i kulturom institucije, kao i saradničkim odnosima koji u njoj vladaju (Slijepčević, 2021). Usled toga posebno je važno već od perioda pripreme pedagoga za profesiju raditi na oblikovanju njihovih ličnih uverenja, stavova i vrednosti. Na samom početku karijere važno je da mentor kreira situacije koje će doprineti osnaživanju pedagoga-pripravnika na njihovom putu ka autonomnoj, samoeфикаsnoj,

samouverenoj i efikasnoj pedagoškoj delatnosti. Na ovaj način, lakše će se oblikovati lična uverenja, stavovi i vrednosti pedagoga koji potpomažu prevazilaženju određenih prepreka u razvijanju dispozicija za zagovaranje i koji će verovatnije dovesti do stvaranja proaktivnog, vidljivog i naposljetku, uticajnog pedagoga jedne vaspitne i obrazovne institucije.

2. *Znanja* predstavljaju oblast kompetencija koja se mnogo lakše razvija nego dispozicije. Pedagog koji ima razvijenu ovu oblast kompetencija dobro poznaje ljudske i materijalne resurse u instituciji u kojoj radi i u širem socijalnom kontekstu koji su upotrebljivi u procesu zagovaranja. Pored toga, pedagog mora da poznaje zakonske okvire, parametre u kojima može da deluje, kao i potencijalna ograničenja. Pedagog treba da poseduje razvijene mehanizme za rešavanje sukoba, s obzirom na to da često preuzima ulogu medijatora u rešavanju određenih međuljudskih konflikata u radnom okruženju. Kada je reč o različitim znanjima koja su najuže vezana za proces zagovaranja, pedagog treba da poznaje različite modele zagovaranja / zastupanja, jer to omogućava fleksibilnost u obavljanju ove uloge. Pored toga treba da zna kako da zauzme različite uglove sagledavanja određenog problema, kao i da promeni taktiku nakon neuspeha. Takođe, pedagog treba da poznaje i neke ranije primere dobre prakse, jer poznavanje načina za postizanje sistemskih promena predstavlja značajan preduslov za uspeh u procesu zagovaranja. S obzirom na to da je usvajanje ovih znanja mnogo jednostavnije od promena ličnih stavova i vrednosti, ova oblast kompetencija deluje kao logična početna tačka od koje je potrebno krenuti u procesu osposobljavanja i osnaživanja pedagoga za ispunjavanje uloge zagovaranja. U suštini, znanja za zagovaranje / zastupanje mogu da podstaknu, između ostalog, razvoj konkretnih veština kroz njihovu direktnu primenu, ali mogu da utiču i na promenu uverenja i stavova (Slijepčević, 2021).

3. *Veštine za zagovaranje* predstavljaju treću grupu kompetencija i obuhvataju veliki broj veština iz različitih oblasti. Kako bi bili uspešni u aktivnostima profesionalnog zagovaranja pedagozi treba da poseduju veštine komunikacije i kolaboracije. Posebno je važno da razvijaju veštine aktivnog slušanja, kao i da tokom saradnje sa značajnim subjektima u svom radnom okruženju budu otvoreni ka novim idejama i drugačijim perspektivama. Druge veoma važne veštine odnose se na rešavanje problema. Naime, pedagozi treba da umeju adekvatno da odrede probleme koji su predmet zagovaranja i da umeju da procene da li je postavljeni cilj ostvarljiv. Potom treba da umejupametno da ulažu energiju u proces zagovaranja, ali i da imaju veštine rešavanja problema. Pored toga, pedagozi treba da imaju razvijene

organizacione veštine, ali i da se brinu o sebi i da razvijaju svoje rezilijentne snage kako bi sprečili potencijalno profesionalno sagorevanje (Trusty & Brown, 2005).

Drugi model kompetencija za zastupanje kreirao je Lewis sa saradnicima (Lewis, Arnold, House & Toporek, 2003) u okviru Američke asocijacije savetnika (American counseling association - ACA) koji se od 2003. godine do danas kontinuirano inovira, upotpunjuje i prilagođava savremenom društvenom kontekstu i izmenjenim individualnim potrebama korisnika. Naime, od kraja 1990-ih godina jasnije se prepoznaje i ističe važnost aktivnosti zagovaranja interesa subjekata sa kojima savetnik radi, kao i interesa sopstvene profesije. To je rezultiralo kreiranjem ACA kompetencija za zastupanje koje podrazumevaju neophodne veštine, znanja i ponašanja u procesu zagovaranja interesa jednog učenika, grupe učenika, značajnih drugih ili čitave populacije učenika. Ovaj model kompetencija prepoznaje šest domena aktivnosti zagovaranja koje je moguće sprovesti na različitim nivoima saradnje (tj. u različitim supsistemima, od mikro do makro nivoa) sa učenicima, nastavnicima, roditeljima, drugim relevantnim subjektima ili samostalno, te koje mogu biti usmerene ka pružanju podrške određenim skupinama ljudi i problemima sa kojima se suočavaju ili pak ka iniciranju promena na sistemskom nivou (Lewis et al., 2003). Domeni kompetencija zastupanja koje ovaj model identifikuje su sledeći (Lewis et al., 2003; Ratts & Ford, 2010):

1. *Oснаživanje subjekata sa kojima pedagog radi* podrazumeva sposobnost profesionalca da adekvatno prepoznaju snage i resurse subjekata sa kojima radi, kao i socijalne političke i ekonomske uslove koji potencijalno imaju uticaja na razvoj tih subjekata. Pored toga, ove kompetencije se odnose i na sposobnost profesionalca da pomogne saradnicima u prepoznavanju spoljašnjih barijera koje utiču na njihov razvoj, kao i da ih osnažuju u zastupanju sopstvenih interesa. Vrednost određene profesije se bolje reflektuje u onome šta kreiramo i šta je rezultat našeg rada nego u onome šta govorimo o našoj profesiji. Prema tome, posebno je važno razvijati one kompetencije kod pedagoga koje će mu omogućiti da potpomogne, olakša, usmeri i podstakne pojedince sa kojima i za koje radi da maksimalno ostvaruju svoje potencijale, između ostalog, tako što će se uspešno izboriti sa očekivanim i neočekivanim preprekama na putu tog razvoja.
2. *Saradnja sa lokalnom zajednicom* obuhvata grupu kompetencija koje se odnose na sposobnost identifikovanja relevantnih socijalnih grupa koje potencijalno mogu izvršiti uticaj na promene na sistemskom nivou, kao i

kompetencije potrebne za kolaboraciju i timsko delovanje unutar tih grupa. Pored toga, u okviru ove grupe kompetencija sadržane su i one koje omogućavaju profesionalcu da kompetentno, tačno i profesionalno informiše druge saradnike o važnim informacijama do kojih je profesionalac došao tokom svoje prakse i aktivnosti zagovaranja, a koje mogu da doprinesu unapređivanju statusa profesije pedagoga u lokalnoj zajednici.

3. *Javno istupanje* podrazumeva informisanje šire javnosti o problemu koji je predmet profesionalnog zagovaranja pedagoga. Pedagog treba da ima razvijene kompetencije za informisanje šire javnosti upotrebom različitih medija, što podrazumeva kako medijsku i tehnološku pismenost, tako i veštine osmišljavanja i formulisanja materijala koji će biti objavljeni. Dakle, pedagozi treba da budu prisutniji u medijskom prostoru, posebno kada je reč o temama koje su uže pedagoške, jer na taj način oni promovišu sebe kao pedagoga-stručnjaka, a potom posredno i čitavu pedagošku profesiju. To podrazumeva informisanje šire javnosti o rezultatima različitih istraživanja koja se svakako sprovode u okviru pedagoške prakse, primerima dobre prakse, ličnim i grupnim dostignućima u okviru jedne institucije i slično. Ranija istraživanja (Stamatović i Milošević, 2014) ukazala su na to da se rezultati istraživanja koje pedagozi sprovedu u okviru institucije u kojoj rade uglavnom prezentuju samo kolektivu te institucije, te da je malo prisutna diseminacija u široj pedagoškoj javnosti, a posebno u široj društvenoj javnosti.
4. *Zastupanje interesa učenika, odnosno klijenata* sa ciljem sprečavanja bilo kakvih prepreka za razvoj njihovih punih potencijala. To podrazumeva da je pedagog sposoban da uspostavi saradnju sa svim, za razvoj subjekata sa kojima rade, relevantnim institucijama (npr. centar za socijalni rad ili institucija prethodnog, odnosno narednog nivoa obrazovanja). Osim toga, ova grupa kompetencija podrazumeva udruživanje pedagoga sa drugim pedagozima i drugim stručnjacima koji su spremni da zajedničkim snagama rade na ostvarivanju cilja zagovaranja.
5. *Zastupanje na nivou sistema* podrazumeva niz veština koje omogućavaju pedagogu da ukaže na nužnost promena na nivou sistema, a koje su vezane za predmet zagovaranja. To podrazumeva sposobnost pedagoga da kroz analizu podataka, regulativa, zakona i socijalnog konteksta argumentovano i kompetentno zagovara promene na nivou sistema koje će: doprineti

poboljšanju uslova vaspitanja i obrazovanja u instituciji u kojoj rade, pomoći konkretnoj grupi subjekata ili kolegama sa kojima rade, dovesti do poboljšanja stanja u profesiji pedagoga. U ovu grupu kompetencija spada i sposobnost pedagoga da kreira i sprovede akcioni plan promene kojoj se teži.

6. *Socijalno, odnosno političko zagovaranje* se odnosi na sposobnosti pedagoga da pronalazi i da se udružuje sa potencijalnim saveznicima u rešavanju problema za koju proceni da mogu biti rešeni kroz aktivnosti zagovaranja. Takođe, u ovu grupu kompetencija spada i sposobnost pedagoga da na različite načine podržava udruženja i inicijative koje zagovaraju socijalnu promenu (na primer, kroz aktivnosti lobiranja kod donosioca odluka i zakonodavaca).

Istraživanja samoprocene savetnika (Ratts & Ford, 2010), i školskih savetnika (Haskins & Singh, 2016) o svojim kompetencijama za zagovaranje, koristila su i proveravala faktorske strukture instrumenata kreiranih prema predloženim kompetencijama Američke asocijacija savetnika (ACA). Ova istraživanja su pružila bolji uvid u oblasti u kojima savetnici, u našem slučaju pedagozi, vrše ili treba da vrše aktivnosti zagovaranja. Skala za merenje kompetencija zagovaranja (Advocacy Competencies Self-Assessment – ASCA) koju su razvili autori Ratts i Ford (Ratts & Ford, 2010) sadrži 30 tvrdnji koje su autori podelili u šest faktora, tj. domena komeptencija koje je ponudila Američka asocijacija savetnika (Lewis et al., 2003). Iako je delovalo da ova skala, namenjena kako kliničkim savetnicima tako i školskim savetnicima, u zadovoljavajućoj meri obuhvata sve oblasti zagovaranja na svim nivoima sistema u kojima ga je moguće sprovesti, ona je validirana samo na uzorku kliničkih savetnika. Takođe, neka dalja istraživanja (Haskins & Singh, 2016) nisu podržala predloženu šestofaktorsku strukturu ove skale. Naime, faktorskom analizom skale namenjene specifično školskim savetnicima i zasnovane na istom modelu kompetencija savetnika utvrđeno je postojanje pet faktora: (1) saradnja sa timovima u školi, (2) politička i socijalna aktivnost, (3) individualno osnaživanje učenika, (4) aktivnosti usmerene na smanjivanje barijera koje utiču na postignuća učenika i (5) zagovaranje u medijima.

Svi ponuđeni modeli kompetencija za zagovaranje podrazumevaju kontinuirano uspostavljanje međuljudskih odnosa na različitim nivoima školskog i šireg društvenog sistema. Za uspešno uspostavljanje kvalitetnih i konstruktivnih međuljudskih odnosa koji mogu da doprinesu postizanju postavljenih ciljeva i ostvarivanju ideja koje su predmet aktivnosti zagovaranja pedagog mora imati razvijene, pre svega, komunikacijske i saradničke kompetencije, ali treba da poseduje

i određene osobine ličnosti. Razmatrajući lična svojstva koja pedagog treba da poseduje kako bi adekvatno obavljao savetodavnu praksu, pojedini autori (Zuković, 2017) izdvojili su i određena svojstva koja su izrazito važna i za obavljanje aktivnosti profesionalnog zastupanja. Posebno se ističe da pedagog treba da ima izgrađen identitet i visoko samopoštovanje, da bude otvoren/a ka promenama i da poseduje sposobnost donošenja odluka. Pored toga, pedagog treba da ima razvijen osećaj za druge i da poseduje interpersonalnu osetljivost.

ZAKLJUČAK

U ovom radu predstavljen je jedan relativno novi pojam – profesionalno zastupanje. Kažemo *relativno novi* pošto je i u prošlosti postojala praksa profesionalnog zastupanja, samo što se takve aktivnosti nisu tako nazivale. Međutim, bez obzira na to što svaki pedagog u nekim trenucima svoje profesionalne delatnosti namerno ili bez svesne namere, direktno ili indirektno zagovara interese svoje profesije, potrebno je aktivnosti zastupanja planirati, organizovati i sistematizovati. Kako bi to bilo moguće, neophodno je da pedagozi prvo znaju šta je profesionalno zastupanje, u kojim domenima profesionalnog i šireg društvenog okruženja mogu da vrše ovu aktivnosti, kao i u kom smeru treba sebe da usavršavaju kako bi je kompetentno obavljali. Stoga, ovaj rad predstavlja doprinos informisanju pedagoga, istraživača i kreatora programa stručnog usavršavanja o profesionalnom zastupanju, kao o jednoj od fundamentalnih uloga pedagoga za koju ih je potrebno osposobljavati, ali i kao o jednom interesantnom istraživačkom problemu.

Moguće je zaključiti da za efektivno sprovođenje aktivnosti profesionalnog zagovaranja pedagog treba da razvija opšte i specifične kompetencije, ali i da kroz rad na sebi i putem samorefleksije identifikuje ona svojstva ličnosti koja mogu da mu predstavljaju prepreke u procesu zagovaranja. Na ovaj način pedagog može lakše da stavi akcenat na svojstva ličnosti koja doprinose uspešnom zastupanju interesa svoje profesije. Svakako, svojstva ličnosti nije lako, a ponekad ni moguće menjati, ali samorefleksija i razmišljanje o sopstvenim postupcima, navikama, stavovima i uverenjima, omogućava pojedincu da adekvatno prepozna svoje snage i slabosti i da kompetentno usmerava sopstveni profesionalni i lični razvoj.

COMPETENCIES OF A PEDAGOGUE FOR PROFESSIONAL ADVOCACY

Abstract. The aim of this paper is to introduce the concept of professional advocacy to the readers in the context of the profession of a pedagogue and their professional activities. Professional advocacy is an agent of social change and includes a range of activities that, among other things, may aim to improve the status of the profession. The professional role of the pedagogue is multidimensional and requires comprehensiveness and action at several levels. Therefore, the theory of ecological systems is a good basis for understanding this central role of the pedagogue. The paper presents activities of professional advocacy in the microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem, with the emphasis on different domains in which it is possible to represent the interests of the pedagogues' profession, as well as different human and material resources for advocacy that exist in each system environment. In addition, the paper discusses various classifications of advocacy competencies in which the personality traits, knowledge and skills that a pedagogue needs to successfully advocate for a particular idea and set goal are presented. The paper concludes that the pedagogue should develop general and specific advocacy competence, but also that he/she should identify, through self-reflection, personality traits and habits that could present obstacles in the advocacy process in order to be able to eliminate them and develop those personality traits that contribute to successful implementation these activities.

Key words: professional advocacy, pedagogue, competencies, theory of ecological systems.

REFERENCES

- Anderson, K. (2002). A Response to Common Themes in School Counseling. *Professional School Counseling, 5*(5), 315–321.
- Brat, M., O'Hara, C., McGhee, C. M., & Chang, C. Y. (2016). Promoting Professional Counselor Advocacy Through Professional Identity Development Efforts in Counselor Education. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 3*(1), 62-70. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2016.1145560>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological model of human development. In: T. Husten & T. N. Poslethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 37–43). New York: Elsevier.
- Cigrand, D. L., Havlik, S. G., Malott, K. M., & Jones, S. G. (2015). School Counselors United in Professional Advocacy: A Systems Model. *Journal of School Counseling, 13*(8), 1–48.
- Crossley, J., & Vivekananda-Schmidt, P. (2009). The development and evaluation of a Professional Self Identity Questionnaire to measure evolving professional

- self-identity in health and social care students. *Medical Teacher*, 31(12), e603–e607. <https://doi.org/10.3109/01421590903193547>
- Haskins, N. H., & Singh, A. (2016). Advocacy Competency of School Counselors: An Exploratory Factor Analysis. *Professional School Counseling*, 20(1), 149–158. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.149>
- Healey, A. C., & Hays, D. G. (2011). Defining counseling professional identity from a gendered perspective: Role conflict and development. *Professional Issues in Counseling*, 11, 9–23.
- Krnjaja, Ž. (2014). Pedagog kao istraživač. U: N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ured.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 8–15). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Lewis, J., Arnold, M. S., House, R., & Toporek, R. (2003). *ACA Advocacy competencies*. Retrieved: 10 June 2022 from <http://www.counseling.org/Publications>
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-Envisioning the Early Childhood Worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for Counseling and Counselors: A Professional Imperative. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 394–402. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00205.x>
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Čemu služi pedagog - Priča u tri slike. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ured.), *Pedagog između teorije i prakse—Zbornik radova* (str. 18–26). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ratts, M. J., & Ford, A. (2010). Advocacy Competencies Self-Assessment (ACSA) Survey©: A tool for measuring advocacy competence. In M. J. Ratts, R. L. Toporek, & J. A. Lewis (Eds.), *ACA advocacy competencies: A social justice framework for counselors* (pp. 21–26). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Slijepčević, S. (2021). *Determinante razvoja profesionalnog identiteta školskog pedagoga* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Novom Sadu.
- Spasenović, V. i Hebib, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U: N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ured.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 2–7). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Stamatović, J. i Milošević, A. (2014). Istraživačka uloga pedagoga u savremenoj školi. U: N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (Ur.), *Identitet profesije pedagog*

u savremenom obrazovanju (str. 63–70). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Šućur, Z. (2011). Kako socijalni pedagozi u Hrvatskoj vide društveni i profesionalni status vlastite struke? In Z. Poldrugač, D. Bouillet, & N. Ricijaš (Eds.), *Socijalna pedagogija: Znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj* (pp. 2019–2228). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Trusty, J., & Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 259–265.

Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.

Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.

Jadranka Runcheva*

Goce Delcev University, Faculty of Educational
Sciences, Stip, Republic of North Macedonia

UDC: 37.048.4:371.15

371.213

DOI: 10.19090/zop.2022.31.23-36

Despina Sivevska

Goce Delcev University, Faculty of Educational
Sciences, Stip, Republic of North Macedonia

Sonja Petrovska

Goce Delcev University, Faculty of Educational
Sciences, Stip, Republic of North Macedonia

WHY IS IT GOOD TO BE A PART OF THE TEACHING PROFESSION?*

Abstract. The aim of the paper is to review the opinions of students who are in the initial preparation phase for the teaching profession, about why they have chosen this profession and whether something has changed for them during these years of studying this profession. The research included a total of 72 students from the study programs: Preschool Education, Primary School Education and Pedagogy at the Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University in Shtip, Republic of North Macedonia. The survey was conducted in June 2022. An online survey questionnaire was prepared, in which the questions (open and closed type) were grouped into three parts: general information about students, motivating and demotivating factors for choosing the teaching profession, initial education – preparation for entering the teaching profession.

Key words: preschool teacher, primary school teacher, pedagogue, motivation, profession.

INTRODUCTION

Teachers are the creators of our society, past, present, and future. They provide the fundamental knowledge and skills of future teachers, lawyers, economists, doctors, engineers... Future educators, teachers have a highly

* jadranka.runceva@ugd.edu.mk

** Thanks to the students from the Faculty of Educational Sciences who expressed their views and opinions about the teaching profession anonymously

responsible role in the social context. Students start with initial education and continue to invest in themselves through professional development, and by investing in themselves, they also invest in the generations they will prepare to be active participants in the society.

Teachers have the power to make a difference in the academic and life achievement of children (students). Investing in teachers means investing in the entire education system (Gorard, Ventista, Morris & Huat See, 2021).

Extrinsic, intrinsic, and altruistic motives for choosing a teaching career are mentioned in the literature. Salary, status, and working conditions are aspects that are not specific to immediate work (extrinsic motives). Passion for teaching, subject knowledge, and expertise are inherent aspects that are encompassed by intrinsic motives. Altruistic motives imply the perception of teaching as a valuable and important profession and the desire to support childrens' development and to make a difference in the society (Bergmark, Lundström, Manderstedt & Palo, 2018).

Numerous studies point out that the most important reasons why teachers decide to enter the teaching profession are: to consider teaching socially meaningful - altruistic motivations, and to enjoy the work - intrinsic motivations (Davies & Hughes, 2018).

Attractiveness of the teaching profession

The teaching profession is generally more attractive among women. In England (Howson, 1999 as cited in Thornton, 2002) women made up 83% of the primary teaching force, and at that time getting more men into teaching was recognized as a key concern of the Teacher Training Authority. The dominant presence of female teachers at the lower level of education is still present today. In 2017, 72 % of the almost 6 million people working as school teachers in the EU were women (Katsarova, 2020).

Members of the male gender are more present at the higher levels of the teaching profession, while the lower levels of the teaching profession are generally dominated by members of the female gender. Women represent 97% of teaching staff at pre-school level, and 83% at primary level, they make up 60% at upper secondary and only 44% at tertiary level on average in OECD countries (OECD, 2019).

The attractiveness of a given profession is determined by a number of factors. The factors that determine the attractiveness of the teaching profession in the European Commission report are grouped into three groups, namely:

- Factors that can be more easily influenced by political decisions: Quality of information about the teaching profession; Salaries and other financial incentives; Material working conditions; Recruiting methods (conditions and criteria); Quality of initial teacher education; Responsibilities of teachers; Early career support (induction); Continuous professional development; Qualitative human resource management (assignment, assessment); Helping teachers in difficulties (teachers need psychological and professional help, – the possibility for diseases caused by stress);
- Factors that are more difficult to influence through politics: Social status and prestige of teachers; Pupil/teacher ratio: number of pupils per teacher and number of pupils per teaching group.
- Contextual factors that are very difficult to influence, but must be taken into account: Economy and labor market conditions; Development of expectations and requirements of interested parties, especially parents; Evolution of mentality, attitudes and behavior of students (digital natives); Competition in new media and new learning tools (European Commission, 2013)

It seems that today the teaching profession has lost its attractiveness and that becoming a teacher is less and less appealing as a career choice (Katsarova, 2020). Numerous studies suggest that the teaching profession is less attractive today than it was a few decades ago. Namely, education is affected by major social, demographic, cultural, scientific, economic, and technological changes that impose increased demands, responsibilities, and expectations on teachers, and such a situation affects the well-being of teachers and the attractiveness of the teaching profession. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021) (Yeni, Aivaloglou & Hermans, 2020).

METHODOLOGY

The paper explores the opinions and attitudes of students about the teaching profession. The research included a total of 72 students from the study programs: Preschool Education 19 students, Primary Education 23 students and Pedagogy 30 students at the Faculty of Educational Sciences, Goce Delchev University in Shtip, Republic of North Macedonia. The research was conducted in June 2022. An anonymous online survey questionnaire was prepared, in which questions (open and closed type) were grouped into three parts: general information about students,

motivating and demotivating factors for choosing the teaching profession, initial education – preparation for entering the teaching profession. The data were processed qualitatively and quantitatively.

RESULTS AND DISCUSSION

We processed the results of the research in three parts, as the questionnaire itself was formulated as follows: general information about students, motivating and demotivating factors for choosing the teaching profession, initial education – preparation for entering the teaching profession. The data were processed qualitatively and quantitatively.

General data

The research included students from three study groups at the Faculty of Educational Sciences in Shtip, namely: 26.4% from the study program for Preschool Education and education that prepares future educators who work with preschool children, 31.9% from the study program for Primary education that prepares future teachers who work with children from the first to fifth grade in primary education, and 41.7% were included in the study program Pedagogy that prepares future pedagogues who can be employed as pedagogues in educational institutions, and by law also as educators and teachers (Chart 1).

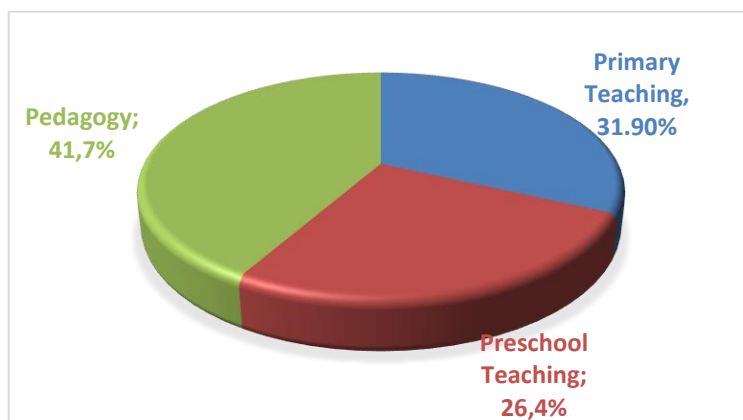


Chart 1. Study program

The majority of students who enroll in the three study programs: Preschool education, Primary education, and Pedagogy at the Faculty of Educational Sciences are women, so the number of female respondents (95.8%) is higher in our research than the number of male respondents (4.2%). (Chart 2).

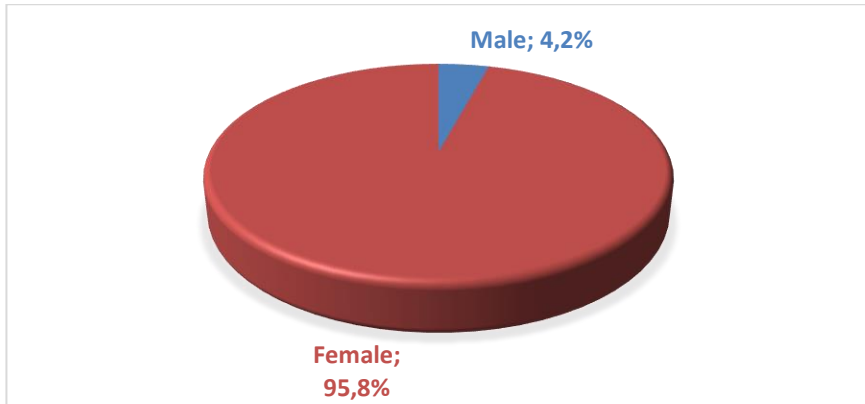


Chart 2. *Gender*

The aim of the research was to see if the student's choice for the teaching profession is related to the profession of their parents, that is, if their parents are engaged in the teaching profession, so that it affects the motivation and choice of students for this profession. However, only eight students (Chart 3) have one of their parents working in the field of education. Accordingly, for the majority of students, there is no connection between their parents' occupation and their choice for this profession.

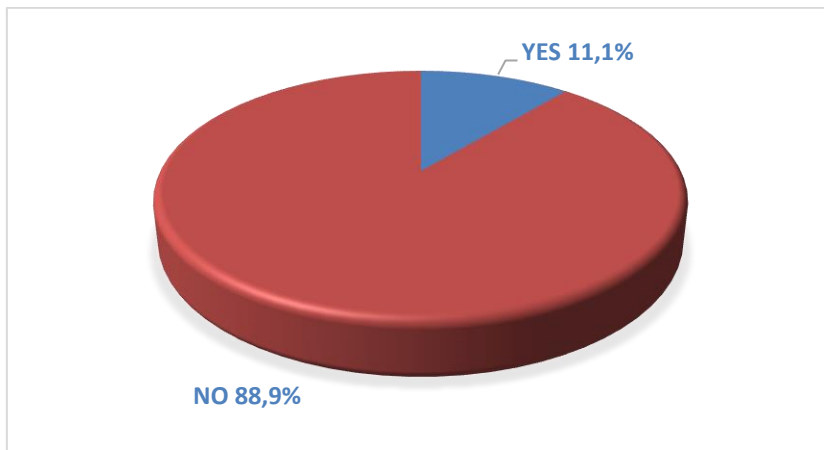


Chart 3. *The parents' occupation in the field of education*

The majority of surveyed students (Table 1) live in a city (77,8%), and a smaller number of the students live in the countryside (22,2%). Through SPSS statistics, we have determined that there are no statistically significant differences between the students' place of residence and factors they list as motivating and demotivating for choosing the teaching profession.

Table 1. *Place of residence*

	f	%
City	56	77,8%
Countryside	16	22,2%
Total	72	100,0%

More than half of the respondents (66.7%) have no previous experience in working with children, while a smaller number of respondents, which is not negligible (33.3%), have indicated that they have previous experience in working with children.

Using SPSS statistics, we have determined that there are no statistically significant differences between the respondents' previous experience in working with children and the factors they list as motivating and demotivating for choosing the teaching profession.

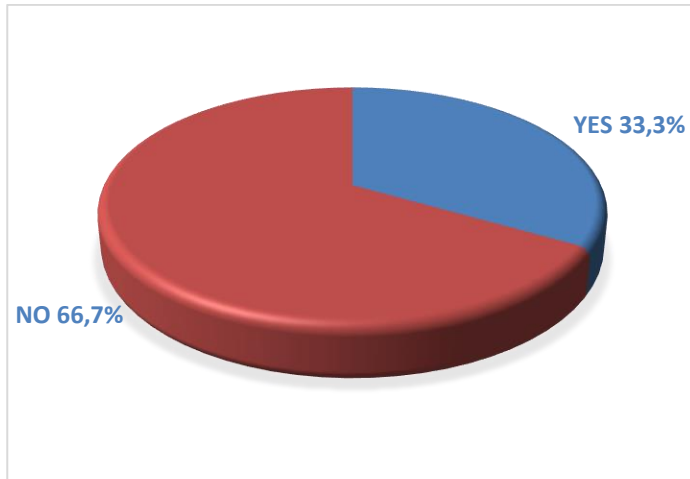


Chart 4. *Previous experience in working with children*

Motivating and demotivating factors for choosing the teaching profession

There are numerous factors that can motivate or demotivate students to choose the teaching profession. Sixty-seven respondents emphasized that working with children was the first and biggest thing that encouraged them to become educators, teachers, pedagogues. The second encouraging motive emphasized by 41 respondents was the status of a teacher. When it comes to salary, 30 respondents believed that the salary discouraged them, 19 respondents believed that the salary encouraged them, and the rest of the respondents did not have an opinion regarding this issue. Workload was encouraging for 28 respondents and discouraging for 11 of them, while the majority of respondents did not have an opinion on this issue. 20 respondents considered documentation encouraging, and 7 respondents considered documentation as a discouraging task (Chart 5).

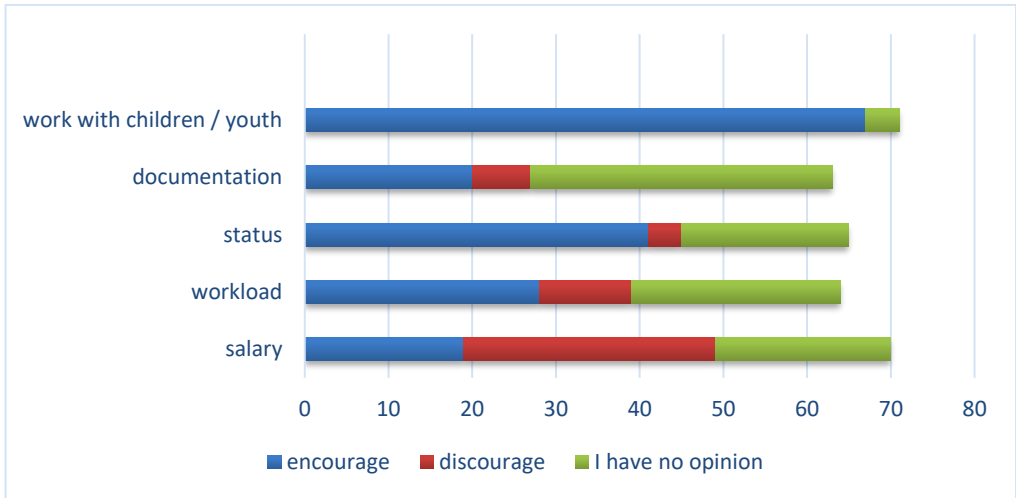


Chart 5. Motives that encourage and discourage people to become teachers

Love, professionalism, commitment, creativity, respect, communication, motivation are important and significant characteristics that a good teacher should possess. These respondents emphasized these attributes, associating these characteristics with the concept of a good teacher. Most of these characteristics are emphasized by all respondents. Table 2 shows the most important motives emphasized by these respondents as a characteristic that a good teacher should have.

A good teacher should love his/her profession, love children, and take care of them. A good teacher should be an expert in his/her field, be full of knowledge and know how to transfer his/her knowledge in the most appropriate way, using the most appropriate methods, techniques, and strategies. Commitment to work and putting maximum effort into work is an important characteristic of a good teacher. A good teacher respects the personality of each child, motivates, encourages children, communicates skillfully with both children and parents.

Table 2. *What do you mean by being a good teacher?*

<i>The basic term</i>	f	Comments
Love	28	To love his/her job To love children To take care of children To be a second mother
Communication	4	Communication skills Ability to communicate with parents and children
Motivation	5	To motivate children
Commitment	10	Commitment to work, Giving his/her best at work
Creativity	6	To create a stimulating environment To reach the desired result through games
Respect	6	To respect personality of each child No discrimination To be a friend to a child, not to show dominance, not to create fear in the child.
Ability Professionalism	13	A good professional and expert in the field Full of knowledge To use different teaching strategies To apply good practices
Total	72	

Disrespect for the teaching profession, the teacher's title, and the responsibilities the teacher has, are the factors listed by the majority of respondents (19 respondents), who believe that this disrespect is a major demotivating factor in the teaching profession. Salary is the second demotivating factor in the teaching profession, stated by 13 respondents, and the third demotivating factor is employment, work engagement, and organization of the educational system. However, a great number of respondents, little less than half of them (33 respondents) consider that there are no factors that demotivate them in the teaching profession itself.

Initial education – preparation for entering the teaching profession

The aim of the third part of the research is to see the students' attitudes about how satisfied they are with their initial education so far. Students enrolled in

the three study programs are satisfied with the level of knowledge they have acquired during their studies, and the majority of students are generally satisfied or completely satisfied (Chart 6).

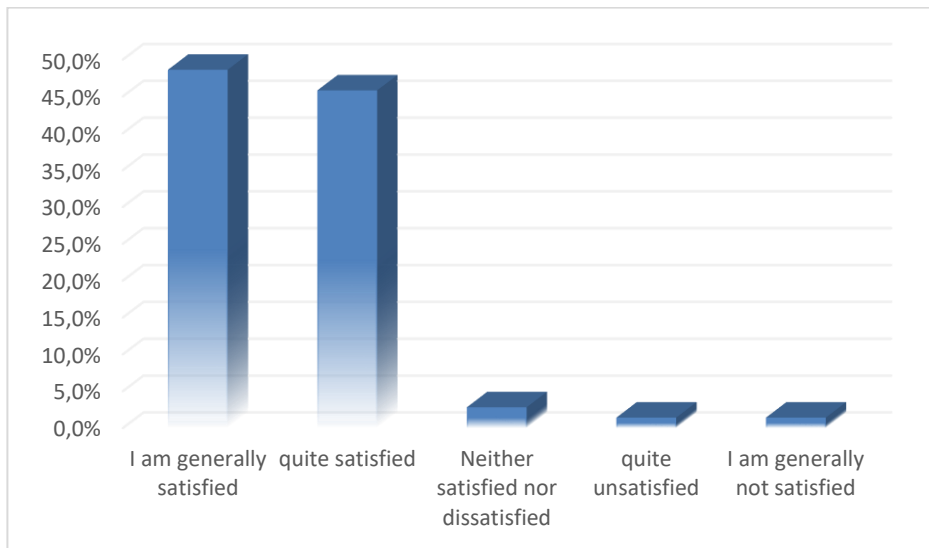


Chart 6. Degree of satisfaction with the knowledge the students acquired during their studies, which are in the direction of being introduced to the teaching profession

In addition to the degree of students' satisfaction with the knowledge they have acquired during their studies, we also wanted to find out the degree of students' satisfaction with the skills they have acquired during their studies, which aim to introduce them to the teaching profession. Students are satisfied with the acquired skills (Chart 7).

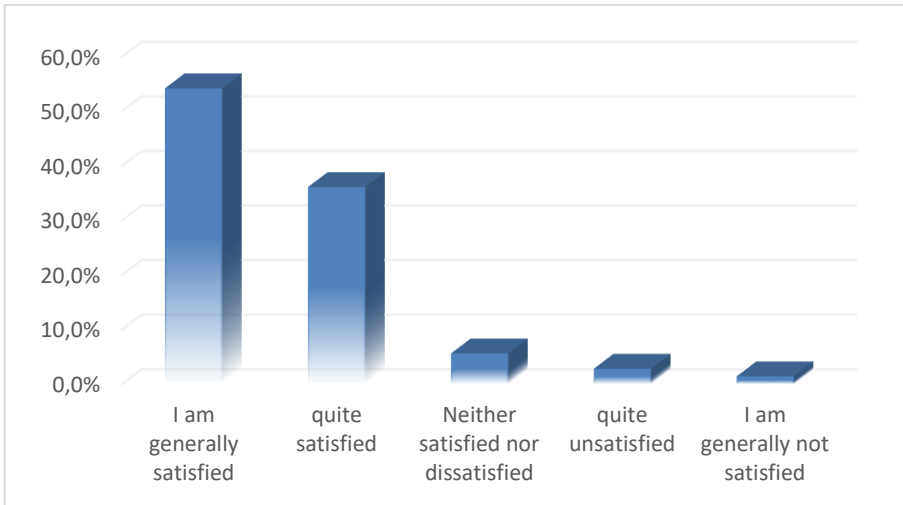


Chart 7. Degree of satisfaction with the skills the students acquired during their studies, which are in the direction of being introduced to the teaching profession

At the end of the research, we wanted to see what the students' opinions and attitudes are about the teaching profession now, a few years after they joined the studies. More than half of the students pointed out that now, a few years after studying the teaching profession, they like it even more (Chart 8)

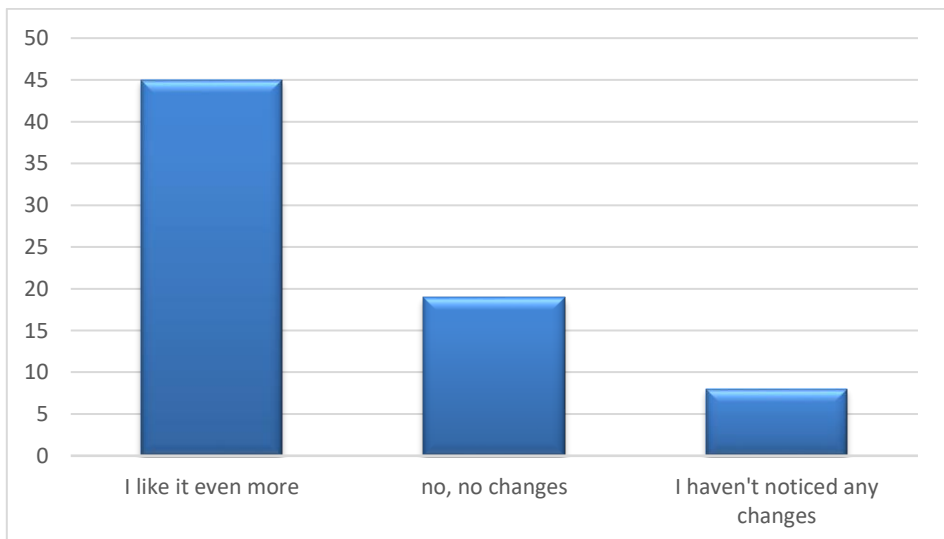


Chart 8. The students' answers to the question *'Has your opinion about the teaching profession changed during your studies?'*

CONCLUSION

The opinions and attitudes of students about the teaching profession are an important indicator and a giver of reflection on the work, in which direction the teaching profession is going. We observed the opinions and attitudes of students about the teaching profession through 3 aspects: family tradition as one of the guiding principles in choosing the teaching profession, motivating and demotivating factors of the teaching profession, and initial education as a preparation for entering the teaching profession. For the majority of the respondents, their families had no tradition in the field of educational engagement, so the desire of the respondents to opt for this profession is mostly self-initiated. Love for the profession, for children, is the main reason why students have chosen this profession. In fact, it is a basic characteristic of a good teacher, to love his/her profession, to care and love children. Also, a good teacher should be an expert in his/her field, have knowledge, but at the same time know how to transfer knowledge to students in the most appropriate way. A good teacher should be accessible, easy to communicate with and respect the personality of every child. What discourages students today when it comes to the teaching profession is low income, disrespect for the profession by many interested parties, and the place of the profession in the society, as well as difficulties in finding employment. The opinions of the students show that, when it comes to initial education, they are satisfied with the knowledge and skills they acquire during their studies, and for more than half of the students, studying gave them the opportunity to love this profession even more. It is necessary to take measures at the institutional and social level in order to improve the position of the teaching profession in the social context, and understand its significance for the society itself.

ZAŠTO JE DOBRO BITI DEO NASTAVNIČKE PROFESIJE?

Apstrakt. Cilj rada je da se razmotre mišljenja studenata koji su u fazi pripreme za nastavničko zvanje o tome zašto su se opredelili za ovu profesiju, kao i tome da li se kod njih nešto promenilo tokom godina studiranja. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 72 studenta sa sledećih studijskih programa: Predškolsko vaspitanje, Osnovno obrazovanje i Pedagogija na Fakultetu obrazovnih nauka Univerziteta Goce Delčev u Štipu (Makedonija). Istraživanje je

sprovedeno u junu 2022. Pripremljen je onlajn anketni upitnik u kome su pitanja (otvorenog i zatvorenog tipa) grupisana u tri dela: opšte informacije o studentima, motivacioni i demotivišući faktori za izbor nastavničkog zvanja, početno obrazovanje – priprema za ulazak u nastavničko zvanje.

Ključne reči: nastavnik, vaspitač, pedagog, motivacija, profesija.

REFERENCE

- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Annbriitt, P. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281.
- Carlo, A., Michel, A., et al. (2013). Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Preuzeto 29 avgusta 2022. sa https://www.researchgate.net/publication/281159483_Study_on_Policy_Measures_to_Improve_the_Attractiveness_of_the_Teaching_Profession_in_Europe
- Davies, G., & Hughes, S. (2018). Why I chose to become a teacher and why I might choose not to become one. A survey of student teachers' perceptions of teaching as a career. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 10(1), 10–19.
- European Commission. (2013). *Study on Policy Measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gorard, S., Ventista, O.M., Morris, R., & Huat See., B. (2021). Who wants to be a teacher? Findings from a survey of undergraduates in England. Preuzeto 29 avgusta 2022. sa https://www.researchgate.net/publication/350929590_Who_wants_to_be_a_teacher_Findings_from_a_survey_of_undergraduates_in_England
- Katsarova, I. (2020). Teaching careers in the EU. Why boys do not want to be teachers. Preuzeto 29 avgusta 2022. sa [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI\(2019\)642220_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI(2019)642220_EN.pdf)
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Thornton, M. & Bricheno, P. (2002). Students' reasons for wanting to teach in primary school. *Research in Education*, 67 (1), 33–43.

Yeni, S.H., Aivaloglou, E., & Hermans, F.F.J. (2020). To be or not to be a teacher? Exploring CS students' perceptions of a teaching career. In: N. Falkner, & O. Seppala (Eds.), *Koli Calling '20: Proceedings of the 20th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (pp. 1–11). New York: Association for Computing Machinery.

Laura Kalmar*

Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski
fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
u Subotici

Stanislava Marić Jurišin

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski
fakultet

UDC: 371.13/.15

DOI: 10.19090/zop.2022.31.37-49

NASTAVNIČKA (SAMO)REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA

Apstrakt: Samorefleksija obuhvata promišljanje o sopstvenoj praksi, kao i kritičko promišljanje o svojim aktivnostima, te načinima poboljšanja sopstvene prakse. Ona je put ka uspješnijem nastavnom radu, većem zadovoljstvu u poslu, kontinuiranom napredovanju. Refleksivni nastavnik je istraživač svoje prakse koji je spreman da menja vlastito ponašanje i razume praktične probleme sa ciljem profesionalnog razvoja i unapređenja kvaliteta nastave. Za nastavnike sa izraženom samorefleksijom karakteristična je potreba za permanentnim samousavršavanjem kao i unapređenjem sopstvene prakse. Refleksivan nastavnik kroz rad sprovodi tehnike refleksivne prakse i tako unapređuje svoj profesionalni razvoj. U radu je definisan pojam refleksivne prakse i pojam refleksivnog nastavnika, navedeni su neki od modela refleksivne prakse, te su navedene kompetencije refleksivnog nastavnika. Nadalje, nastavnička refleksija je prikazana u ovom radu kao prilika za profesionalni razvoj i celoživotno učenje nastavnika. Pregledom dostupne literature možemo konstatovati da refleksija stvara put za celoživotno učenje nastavnika, što predstavlja neophodnost današnjice.

Gljučne reči: nastavnik, samorefleksija, profesionalni razvoj, celoživotno učenje.

UVOD

Počeci refleksivne prakse kao oblasti primenljive u različitim aspektima kako ličnog tako i profesionalnog razvoja vezuju se za ime Donalda Šona (Malčić & Marić Jurišin, 2022). Dok su jedni nastavnici skloni kritičkom preispitivanju svojih stavova i ponašanja, drugi se zadovoljavaju modelima ponašanja i razmišljanja koja su nekada kreirali i nisu voljni da ih lako zamene ili transformišu. Pristup nastavnika refleksivnog praktičara karakteriše: jedinstvena veza između misli i akcije, epistemološka spirala učenja i promene prakse, uvažavanje racionalnog i intuitivnog učenja, kao i etičkog i

* laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

afektivnog aspekta aktivnosti nastavnika, naglašavanje značaja kontekstualnih faktora za aktivnost nastavnika, naglašavanje društvenog značaj aktivnosti nastavnika (Radulović, 2007).

Posredstvom refleksije nastavnik je u mogućnosti da bolje sagleda izazove u okviru sopstvene prakse, da unapredi kvalitet podučavanja, da sa kolegama ostvari komunikaciju o datoj temi (problemu) i da efikasnije koristi vreme za profesionalni razvoj. Takođe posredstvom refleksije, moguće je, s jedne strane, promeniti način na koji nastavnik razume i tumači svoju praksu, a sa druge, uticati na promenu same prakse. Za refleksivnog praktičara od posebnog značaja je *refleksija u akciji* koja se definiše kao spremnost na iznenađenja i koja omogućava nastavniku da se ponaša na nov način (Malčić & Marić Jurišin, 2022; Shön, 1987). *Refleksija u akciji* predstavlja intelektualnu i verbalnu aktivnost, ali je ujedno i sposobnost improvizacije.

Primenom refleksije u svom radu nastavnik postaje fokusiran na poboljšanje vlastitog obrazovno-vaspitnog rada, profesionalno se usavršava i na taj način unapređuje sopstvenu obrazovno-vaspitnu praksu i celokupan obrazovno-vaspitni sistem. Shodno tome, ovaj rad ima za cilj da približi pojam i važnost nastavničke refleksije, modele refleksivne prakse, karakteristike nastavnika koji 'žive' refleksivnu praksu, kao i benefite koje nastavnici dobijaju kroz primenu refleksivne prakse. Nadalje, cilj rada je da ukaže na neraskidivu povezanost nastavničke refleksije i profesionalnog razvoja nastavnika.

DEFINISANJE REFLEKSIVNE PRAKSE

Analizirajući različite definicije refleksivne prakse primećujemo da se ona se može identifikovati kao neka vrsta retrospekcije nečijeg rada u pravilnim vremenskim intervalima (Schön, 1987) koja dovodi do osveščivanja i preispitivanja vlastite prakse (Brookfield, 1995) sa ciljem pronalaženja aktivnosti koje se mogu primeniti u budućem radu (Drew & Bingham 2001).

Osnovno značenje refleksije vezuje se za 'promišljanje, ozbiljno razmišljanje, kontemplaciju, rezonovanje, razmatranje, rešavanje problema, kritičko mišljenje, refleksivno suđenje, kritičku refleksiju'. Refleksivno mišljenje se vezuje za proces mišljenja kao kognitivne aktivnosti zasebne od drugih aktivnosti, tj. kognitivne aktivnosti „po sebi“ koja se posmatra nezavisno od interakcija pojedinaca sa drugima i sa okruženjem (Scribner, 1997 prema Radulović, 2007: 309). Osterman i Kotkamp u svom radu (2004) naglašavaju da je refleksivna praksa aktivnost tokom koje

profesionalci imaju mogućnost i tendenciju razvoja nivoa samosvesti o vlastitoj praksi, o ostvarenom profesionalnom učinku i razvoju.

Refleksivna praksa se odnosi na „kontinuirani proces zasnovan na razmišljanju i učenju iz iskustva na temelju kojeg učitelj planira, izvodi, evaluira, menja i dokumentuje vlastitu praksu, novim idejama razvija kreativnost, a primenom istih uvodi inovacije“ (Bilač, 2016: 3). „Refleksivna obrazovno-vaspitna praksa podrazumeva refleksivnog nastavnika kome je refleksija stil delovanja, a koji se odražava i u planiranju i u realizaciji (Malešević, 2015: 198)“. Refleksija nastavnika u praksi, prema mišljenju Lomana (Lohmann, 2007 prema Andevski, Budić i Gajić, 2015), počinje zbirkom informacija, odnosno skupom teorijskih znanja, ali i ličnih i spoljnih posmatranja, te ovaj korak praktično predstavlja evaluaciju sadržaja. Sledi interpretacija, odnosno refleksija i formulisanje praktične teorije. Sledeća etapa predstavlja izbor kratkoročnih i dugoročnih ideja i strategija rada koju Loman (Andevski et al., 2015) naziva konsekvencama. Nakon ovoga, dolazi poslednja etapa u kružnom toku refleksije u vidu primene i preispitivanja novih postupaka u samoj praksi.

Ishod refleksivne prakse jeste pozitivna promena (Brookfield, 1995; Drev & Bingham 2001; Ostermann & Kottkamp 2004; Schön, 1987) do koje dolazi usled integracije teorije i prakse kroz ciklični proces individualnog iskustva i primene tog iskustva u stručnom usavršavanju (Malešević, 2015). Najvažniji elementi refleksivne prakse su: započinjanje procesa refleksije odgovaranjem na pitanja o različitim aspektima sopstvene prakse, vođenje dnevnika rada, davanje saveta, izvođenje akcionih istraživanja, snimanje časova i analiza, proučavanje naučne i stručne literature, prisećanje i analiziranje sopstvenih iskustava iz škole, diskutovanje sa učenicima (*feedback*), deljenje iskustva sa kolegama... (Maksimović, 2012; Radulović, 2011).

MODELI REFLEKSIVNE PRAKSE

Postoje mnogobrojni modeli refleksivne prakse koji bi mogli biti shvaćeni kao proces manipulacije ličnim iskustvom (Marić Jurišin i Malčić, 2021). U daljem tekstu navodimo neke od najpriznatijih modela refleksivne prakse. Jedan od takvih modela je i Kolbov model koji je zasnovan na teorijama o tome kako ljudi uče. Model sadrži četiri ključne faze: 1. konkretno iskustvo; 2. refleksivno posmatranje; 3. apstraktnu konceptualizaciju; 4. aktivno eksperimentisanje (implikaciju). Prvu fazu karakteriše

iskustvo koje se stiže bilo ponavljanjem nečega što dešavalo ranije ili nekom novinom. Sledeća faza uključuje razmišljanje o iskustvu i beleženje onoga sa čime se ranije nismo susreli. Zatim počinjemo da razvijamo nove ideje, na primer, kada se desi nešto neočekivano pokušavamo da shvatimo zašto se to dešava. Poslednja faza uključuje primenu naših novih ideja u različitim situacijama. Na osnovu navedenog izvodi se zaključak da je učenje direktan rezultat naših iskustava i razmišljanja (Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 2001).

Šon (Schön, 1987: 16) u svojoj teoriji definiše ključni pojam 'refleksija u akciji' ili 'znanje u akciji' kao nešto što je "više od primene naučnih teorija u praksi, odnosno refleksija je više od znanja o akciji". Šon je ovaj koncept zamislio kao novu epistemologiju praktične delatnosti. Pored 'refleksije u akciji' izuzetno je važna i 'refleksija o akciji', dakle promišljanje o akciji. Kovan (Cowan, 1998 prema Marić Jurišin i Malčić, 2021) uvodi model refleksivne prakse koji se zasniva na modelu Donalda Šona, 'refleksija u akciji' i 'refleksija o akciji' i proširuje ga pojmom 'refleksija pre akcije', čime ističe značaj predviđanja dešavanja pre početka rada.

Brukfeld (Brookfield 1995) razlikuje ličnu perspektivu, perspektivu teorije i filozofije, perspektivu učesnika procesa i kritičku perspektivu. Lično iskustvo je važno da bi uvideli šta se dešavalo na emocionalnom nivou. Perspektiva učesnika je neophodna da bi razumeli kako nas drugi vide, dok na osnovu perspektive teorije proveravamo teorijske postavke sa kojima integrišemo praksu i kritičkom perspektivom otkrivamo nove informacije o iskustvu (Marić Jurišin i Malčić, 2021).

Vizek Vidović (2011) opisuje sledeće etape refleksije u svom refleksivnom modelu: 1. opisivanje (opisuje se iskustvo o kom se promišlja); 2. kritičko promišljanje i analizu (implikacije koje dolaze sa iskustvom kritičkog promišljanja i analize); 3. evaluaciju (vrednovanje na osnovu teorije i prakse zajedno) i 4. sintezu (stvaranje novog znanja i ideja koje mogu imati primenu u nekim budućim akcijama).

Na osnovu navedenih modela možemo primetiti da se refleksivni model menjanja prakse odnosi na promene procesa učenja i profesionalnog razvoja nastavnika. Na taj način vaspitno-obrazovna praksa postaje „inspiracija za nove strategije, hipoteze, interpretacije i ideje o učenju i poučavanju“ (Šagud, 2011: 262).

DEFINISANJE POJMA 'REFLEKSIVNI NASTAVNIK'

Upražnjavanje refleksivne prakse u nastavnom procesu, podrazumeva i postojanje refleksivnog nastavnika. U literaturi pronalazimo brojna određenja

refleksivnog nastavnika. Takav nastavnik konstantno procenjuje delovanje svog rada i aktivno traži mogućnosti za njegovo unapređenje i poboljšanje (Andevski et al., 2015). Prema mišljenju Mejera (Meyer, 2005), refleksivni nastavnik je onaj koji proverava da li je negde pogrešio i prilikom preispitivanja svoje prakse uzima u obzir svoj rad i subjektivnu sliku o nastavi. Prema stavovima Šona (Schön, 1983: 297), „refleksivni nastavnik je osoba koja se u redovnim intervalima u svom poslu i radnom procesu osvrće i smatra da se on može poboljšati”.

Refleksivni nastavnik je istraživač svoje prakse koji je spreman da menja svoje ponašanje i razume praktične probleme sa ciljem profesionalnog razvoja i unapređenja kvaliteta nastave. Elementi refleksije koje svaki nastavnik-refleksivni praktičar ispituje jesu: praktični element (portfolio, grupne diskusije, video snimci, pisanje dnevnika i sl.); kognitivni element podrazumeva one aktivnosti nastavnika koje su direktno usmerene u pravcu profesionalnog razvoja (praćenje stručne literature, seminara i radionica, kao i različitih oblika usavršavanja vezanih za užu stručnu oblast delovanja); afektivni element čini nastavnikov odnos prema učenicima, kao i emocionalni reakcija učenika na nastavnika ali i na samo odeljenje (socioemocionalna klima u odeljenju); metakognitivni element (preispitivanje vlastitih vrednosti, stavova, verovanja i postavki koje usmeravaju našu praksu); kritički element (refleksija u odnosu na socio-političke aspekte pedagogije) i moralni element čini sve ono što se odnosi na nastavnikova moralna uverenja, a tiče se pravde, empatije i vrednosti (kritičko razmišljanje o svojoj svrsi i opravdanosti delovanja sa moralne strane, kao i na to kako pojedinac gleda i odnosi se prema drugima) (Akbari, Behzadpoor, & Dadvand, 2010). Svaki od ovih elemenata jeste važan kako bi se što sveobuhvatnije sagledala praksa nastavnika i širina delovanja prema učenicima. Ovakva kompleksnost konstrukta refleksije nastavnika ukazuje na značaj empirijskih istraživanja ovog pojma kako bi se na osnovu rezultata razrađivale strategije za razvoj i unapređenje ove važne oblasti profesionalnog razvoja nastavnika (Malčić i Marić Jurišin, 2022).

Refleksivni nastavnik teži ka razumevanju uzroka i okolnosti koji su do problema doveli. Teži povezivanju raznovrsnih profesionalnih odlika u smisaonu celinu koja će određivati sve njegove postupke i aktivnosti, kao i anticipiranju mogućih posledica svog delovanja u budućnosti (Radulović, 2011). Beara, Popović i Jerković (2019) ukazuju na “portret” nastavnika kao samoregulisanog, reflektivnog praktičara:

1. Refleksivni nastavnik kreira svoj portfolio profesionalnog razvoja, koji sam vodi i dopunjava. U njemu obavezan deo čini esej o nastavnoj filozofiji, napisan nakon pažljivog razmišljanja o tome koja su uverenja, vrednosti, postupci i metode važni za kvalitetno obrazovanje i postignuća učenika.
2. Refleksivni nastavnik prati svoj rad i donosi sud o uspehu svojih časova, i to u skladu sa pedagoško-metodičkim, didaktičkim i psihološkim principima, kao i sa principima svoje nauke. Kada primeti da njegova nastavna praksa dovodi do slabijih rezultata ili pak kada samo želi da je dodatno unapredi, refleksivni praktičar-nastavnik sam inicira različite oblike profesionalnog razvoja (formalno, neformalno, informalno).
3. Refleksivni nastavnik naučeno isprobava u učionici, podržan je od strane direktora, kolega i stručne službe škole (po potrebi i prosvetnog savetnika), beleži zapažanja i evaluira novi pristup samostalno uz povratnu informaciju od učenika ili od kolega da bi zatim uvrstio zabeleške o novoj kompetenciji u svoj rad i u svoj portfolio.
4. Prateći svoj unapređeni rad, refleksivni nastavnik ponovo poredi urađeno sa željenim, proverava uzroke ulazeći time u novi ciklus refleksivnog učenja i svog profesionalnog razvoja (Beara i sar., 2019: 88).

Na taj način, proces refleksivne prakse sve više zauzima mesto u unapređenju odgovornog, kritičkog i nezavisnog delovanja nastavnika u praksi. Uvidom u dosadašnja teorijska i empirijska istraživanja, možemo da zaključimo da je refleksivni nastavnik istraživač svoje prakse (Marić Jurišin i Malčić, 2021), onaj koji kontinuirano preispituje i proverava svoj rad (Meyer, 2005), kritički analizira svoja iskustva i slabosti i sintetizuje nova i prethodna znanja (Moon, 2004).

KOMPETENCIJE REFLEKSIVNOG NASTAVNIKA

Savremeno obrazovanje zahteva kompetentne nastavnike koji organizuju predavanja i podstiču i motivišu svoje učenike, jer kompetentnost nastavnika ima direktan uticaj na postignuća učenika. To je moguće postići samo stalnim stručnim usavršavanjem, jer se obrazovne institucije ne mogu ni razvijati, ni obrazovati kompetentnog učenika bez učenog nastavnika i njegovih veština, sposobnosti, motivacije i proširene profesionalne uloge. Neki od načina koji mogu dovesti do inovacija u obrazovnom procesu jesu i akreditovani stručni skupovi Republike Srbije

organozovani sa ciljem unapređenja nastavne prakse kroz razmenu stručnih iskustava (Nikolić, 2015).

Rezultati savremenih istraživanja pokazuju da su upravo nastavnici ključna karika kada se ispituje kvalitet vaspitanja i obrazovanja (Bilač, 2015). Imajući u vidu činjenicu da svaka pozitivna promena i reforma u praksi ne može da bude pokrenuta ukoliko sami nastavnici nisu akteri i inicijatori, refleksivna praksa i nastavnik kao profesionalac koji preispituje svoj rad iz različitih perspektiva i time razvijaja svoja znanja, unapređuju vlastitu praksu i odnos sa učenicima postaju sve važnija tema (Malčić & Marić Jurišin, 2022).

Refleksivni praktičar drugačije razumeva i prilazi problemu i upravo to predstavlja mogućnost za rešavanje pedagoških dilema na drugačiji način. Nastavnik-refleksivni praktičar poseduje autonomnost u donošenju odluka, on je aktivan član i saradnik profesionalne grupe, ima dobro razvijen sistem vrednosti i modele ponašanja iz kojih kasnije proizlaze adekvatne odluke i dela. Umesto preuzimanja gotovih metodičkih postupaka sa ciljem postizanja programskih ciljeva, nastavnik-refleksivni praktičar aktivno osluškuje dečije misli i osećanja, vrši stalnu opservaciju časa, traži nove izazove, pravi planove i postavlja ciljeve, prihvata razlike i odgovornost za sebe i svoju okolinu. Nastavnik-refleksivni praktičar poseduje sledeće kompetencije: poznaje karakteristike učenika, podstiče učenike na rad, ohrabruje ih, aktivan je slušalac, empatičan je, teži celoživotnom usavršavanju, poseduje sposobnost za interdisciplinarno povezivanje sadržaja, daje dovoljnu slobodu u radu pojedinca, otvoren je za povratne informacije i stvaranje saradničke klime u odeljenju (Radulović, 2007).

Refleksivni nastavnik teži ka tome da kod svojih učenika razvije osim bazičnih sposobnosti, kao što su čitanje, pisanje, računanje, i sposobnost samostalnog učenja, kritičkog promišljanja i odgovornog ponašanja. Te veštine se kod učenika razvijaju onda kada i oni sami počinju da ovladavaju samorefleksijom, analizirajući na taj način sopstveno učenje i ponašanje. Samorefleksija kod učenika i kod nastavnika predstavlja prvi korak ka podsticanju samoinicijativnog celoživotnog učenja, što je ujedno je preduslov za postizanje i pokretanje promena i reformi u vaspitno-obrazovnom sistemu. Profesija nastavnika ima dvostruko delovanje – ona utiče na učenika kao pojedinca i na društvo time što putem svog delovanja oblikuje i prenosi sistem vrednosti i kulture (Marić Jurišin i Malčić, 2021). Proces refleksivne prakse sve više zauzima važno mesto u unapređenju odgovornog, kritičkog i nezavisnog delovanja nastavnika u praksi.

Refleksivni nastavnik poseduje i kompetenciju sprovođenja malih istraživanja koja imaju za cilj da procene efikasnost novih ideja u sopstvenoj učionici. Takav nastavnik ne samo da usvaja didaktičke modele koji se sreću u literaturi, već se takođe očekuje da testira i modifikuje različite pristupe kroz ciklus pažljivo procenjenih istraživanja. Tako nastavnik postaje refleksivni praktičar, fokusiran na poboljšanje sopstvenog obrazovnog rada (Maksimović, Osmanović & Stošić, 2018). U kontekstu nastavničke refleksije, izuzetno su važne i transferzalne nastavničke kompetencije koje podrazumevaju kritičko mišljenje, timski rad, rešavanje problema, kreativnost (Maksimović et al., 2018).

NASTAVNIČKA (SAMO)REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ I CELOŽIVOTNO UČENJE

Kada se društvo nađe u fazi ubrzanih i korenitih promena, nastavnici postaju ključan posrednik u premošćavanju jaza između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti kako bi se 'pomirile' tradicija i inovacije (Hargreaves, 2003; 2010). Da bi bili u stanju da se suoče sa ovakvim izazovima nastavnici moraju da budu posvećeni svom profesionalnom razvoju, da budu spremni na procenu delovanja svog rada i aktivno traganje za mogućnostima unapređenja. S obzirom na to da uloga nastavnika svakim danom postaje sve obuhvatnija, zahtevnija i kompleksnija (Hargreaves, 2003), njihov profesionalni razvoj i celoživotno učenje praktično postaju neupitni (Bandur i Maksimović, 2013). Tako se i "refleksivna praksa smatra uslovom bez kojeg se ne može govoriti o profesionalnom razvoju" (Beara i sar., 2019: 86).

Unapređenje i razvoj škole, a zatim i izgradnja škole kao zajednice koja uči rezultira zahtevom da nastavnici imaju vodeću ulogu u kontinuiranom procesu profesionalnog razvoja (Marić Jurišin i Malčić, 2021). Da bi profesionalni razvoj bio učinkovit on mora: 1) biti jasno usmeren na stav učenja i na učenike; 2) jasno naglašavati individualne i organizacijske promene; 3) uvoditi manje i postupne promene, vođene velikim idejama i vizijama; 4) biti kontinuiran i prihvaćen od strane nastavnika (Guskey, 2000). Refleksija se može integrisati u profesionalni razvoj na brojne načine. Kada nastavnici preispituju svoju praksu tokom procesa evaluacije, mentorske prakse i akcionih istraživačkih projekata, oni se praktično ohrabruju da: 1) dijagnostikuju probleme i pronalaze rešenja; 2) razmenjuju informacije i demonstriraju svoju praksu; 3) diskutuju o tome kako da najbolje primenjuju nove ideje u praksi; 4) vežbaju i međusobno upućuju povratne informacije (Sparks, 1983).

Nastavnici refleksiju koriste kao sredstvo profesionalnog razvoja, budući da ona predstavlja činilac razvoja savremene škole i kompetentnog nastavnika u njoj (Marić Jurišin i Malčić, 2021).

Refleksivna paradigma i profesionalni razvoj se temelje podjednako na sadržaju i procesu. „Razvijanjem samosvesti o prirodi i uticaju svoga rada nastavnici stvaraju mogućnosti za profesionalni rast i razvoj“ (Osterman & Kottkamp, 2004: 2). Rezultati refleksivne prakse su unapređenje samog rada nastavnika u smislu podizanja samosvesti o svojim odlukama u učionici (Maksimović et al., 2018) kao i o načinu usavršavanja profesionalnih kompetencija nastavnika (Živković, 2005).

U području profesionalnog razvoja razumevanje koncepta refleksivne prakse fokusira se na (Bilač, 2015: 453): 1) promenu koncepta razmišljanja 2) Razvijanje samosvesti kao posledice refleksivnog razmišljanja; 3) Promenu pristupa učenju; 4) Definisanje refleksivne prakse učinkovitom metodom učenja učitelja.

Istraživanja su pokazala da nastavnici koji primenjuju koncept refleksivne prakse u procesu poučavanja poseduju i visok stepen zadovoljstva tokom bavljenja svojom profesijom, kao i manji nivo stresa što se neminovno odražava i na interpersonalne odnose u kolektivu kojem pripadaju (Wubbels, 1995; Thoonen et al., 2011 prema Bilač, 2015). Primarni benefit refleksivne prakse za nastavnike je dublje razumevanje njihovog sopstvenog stila podučavanja i veća efikasnost u radu. U skladu sa istaknutim benefitima samorefleksije možemo zaključiti da se nastavnik posredstvom nje profesionalno razvija, neprestano usavršava i unapređuje svoju praksu, te na taj način participira u kontinuiranom celoživotnom učenju.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Nastavnička (samo)refleksija, kao teorijski koncept prihvaćen u literaturi, jeste jedan od najznačajnijih načina preispitivanja nastavnika kao profesionalca u cilju promene njegove prakse podučavanja (Colton & Sparks-Langer, 1993; Dewey 1933; Jay & Johnson 2002; Rodgers, 2002; Schön, 1983; Schön, 1991; Urzúa & Vásquez, 2008). Važno je istaći da je refleksija aktivan proces svedočenja sopstvenom iskustvu kako bi se ono izbliza sagledalo i dublje istražilo. Ovo se može odvijati usred aktivnosti ili kao aktivnost sama po sebi. Za samorefleksiju je ključno naučiti kako sagledati sopstvene postupke i iskustvo. Razvijanjem sposobnosti nastavnika da promišlja o sopstvenim iskustvima i postupcima otvara se put ka njihovom celoživotnom učenju.

Istraživanja koja u svom fokusu imaju ispitivanje i analizu reflektivnog nastavnika pretežno su teorijskog karaktera (Loughran, 2002; Marić Jurišin i Malčić, 2021; Pollard, 2002) ili predstavljaju analizu i upoređivanje dosadašnjih empirijskih istraživanja (Bilač, 2015; Marcos, Miguel & Tillema, 2009; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011). Na osnovu njihove analize možemo konstatovati da samorefleksija doprinosi profesionalnom razvoju (Bilač, 2015; Malešević, 2015; Urzúa & Vásquez, 2008). Takođe, većina dostupnih radova bavi se pojedinačnim segmentima nastavničke refleksije (Marcos et al., 2009) ili uticajem refleksije na praksu i profesionalni razvoj (Bilač, 2015). Uzimajući u obzir značaj analizirane tematike, evidentna je i potreba za sprovođenjem empirijskog istraživanja u okviru kojeg se istraživači ne bi bavili samo pojedinačnim segmentima nastavničke refleksije, već svim njenim segmentima.

TEACHERS (SELF)REFLECTION AS AN OPPORTUNITY FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract: Self-reflection means reflection on one's own practice, as well as critical reflection on one's activities, and ways to improve one's own practice. It is the path to more successful teaching work, greater job satisfaction, and continuous progress. A reflective teacher is a researcher of his practice who is ready to change his own behavior and understand practical problems with the aim of professional development and improving the quality of teaching. Teachers with pronounced self-reflection are characterized by the need for permanent self-improvement, as well as the improvement of their own practice, wider and narrower social community, and the school where they are employed. The paper defines the concept of reflective practice and the concept of a reflective teacher. There are some of the models of reflective practice listed in the paper, as well as the competencies of a reflective teacher. Furthermore, the teacher reflection is presented in this paper as an opportunity for professional development and lifelong learning of teachers. (Self) reflection has a significant impact on the professional development of teachers, because through it the teacher improves his practice with the knowledge of what needs to be advanced, improved, changed, improved.

Key words: *self-reflection, teaching, professional development, lifelong learning.*

REFERENCES

- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System, 38*(2), 211–227.
- Andevski, M., Budić, S., i Gajić, O. (2015). *Profesionalno delovanje u učionici – put ka reflektivnom praktičaru*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Bandur, V., i Maksimović, J. (2013). The Teacher—A Reflective Researcher of the Teaching Practice. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 99–124.
- Beara, M., Popović, D. i Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i reflektivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79–94.
- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156(4), 447–460.
- Bilač, S. (2016). *Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom* [neobjavljena doktorska disertacija]. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Colton, A. B. & Sparks-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45–54.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Drew, S., & Bingham, R. (2001). *The student skills guide*. Aldershot: Gower.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, 1, 227–247.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Marić Jurišin, S. i Malčić, B. (2021). Refleksija nastavnika kao uslov unapređenja savremene školske kulture. Zbornik radova/ Jedanaesti međunarodni

- interdisciplinarni simpozijum "Susret Kultura" (str. 105–120). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Marcos, J. J. M., Miguel, E. S., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), 191–204.
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21–36.
- Malešević, D. (2015). Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja. *Obrazovna tehnologija*, 15(3), 189–198.
- Malčić, B., & Marić Jurišin, S. (2022). Factor Structure of the English Language Teaching Reflective Inventory (ELTRI) in the Serbian Educational Context, *Društvene i humanističke studije*, 2(19), 635–654.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
- Maksimović, J., Osmanović, J., & Stošić, L. (2018). Teachers as reflective practitioners with the function of improving educational practice in primary schools in Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 69(4), 306–324.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in Learning & Professional Development*. London and New York: Routledge Falmer.
- Nastavnici su bitni – kako privući, usavršiti i zadržati efikasne nastavnike*. (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za udžbenike.
- Nikolić, B. (2015). Razmenom profesionalnih iskustava učitelja do inovativnosti u obrazovanju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 9, 315–319.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Pollard, A. (2002). *Reading for Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenje obrazovnog programa. *Pedagogija*, 62(4), 136–151.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski Fakultet.

- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the reflective process. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230–253.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Scribner, S. (1997). *Mind and Social Practice*. Melbourne: Cambridge university press.
- Sparks, G. M. (1983) Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65–72.
- Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 259–267.
- Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1935–1946.
- Vizek Vidović, V. (2011). *Profesionalni razvoj učitelja*. U: V. Vizek Vidović (ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39–96). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Živković, P. (2005). Epistemologija refleksivne prakse nastavnika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 35, 293–306.

Jovana Dakić*

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski
fakultet

Milica Andevski

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski
fakultet

UDC: 371.213:37.018.43

DOI: 10.19090/zop.2022.31.51-65

OSPOSOBLJENOST NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA ZA REALIZACIJU NASTAVE NA DALJINU I NJIHOV UČINAK TOKOM PANDEMIJE VIRUSA KORONA **

Apstrakt. Pojavom virusa korona i proglašenjem vanrednog stanja u našoj zemlji nastava se iz učionice premestila na televizore, u različite kompjuterske programe, na internet i društvene mreže. Na test je stavljena informatička pismenost učesnika nastavnog procesa, kao i njihova sposobnost da informaciono-komunikacionu tehnologiju implementiraju u nastavu i upotrebljavaju je na najkvalitetniji mogući način. U skladu sa tim je bilo neophodno ispitati osposobljenost učesnika nastavnog procesa za realizaciju nastave na daljinu. Cilj ovog istraživanja je bio ispitivanje osposobljenosti nastavnika osnovnih škola za realizaciju nastave na daljinu. Upotrebom deskriptivne naučno-istraživačke metode analizirani su podaci prikupljeni tehnikama skaliranja i anketiranja. Rezultati istraživanja su pokazali da su nastavnici imali pristup adekvatnoj opremi i tehničkoj podršci, da su bili zadovoljni nastavom na daljinu, ali da se nisu osećali spremno za prelazak na nastavu na daljinu. Kao najveću poteškoću sa kojom su se suočavali tokom realizacije nastave na daljinu nastavnici su izdvojili komunikaciju sa učenicima i nedostatak povratne informacije. Zaključuje se da je komunikacija između nastavnika i učenika jedan od glavnih aspekata nastave na daljinu koji je neophodno detaljnije istraživati. Doprinos istraživanja se ogleda u boljem razumevanju perspektive nastavnika u oviru nastave na daljinu, kao jedne od osnova za unapređivanje ovakvog vida nastave.

Cljučne reči: virus korona, nastavnik, osnovna škola, nastava na daljinu.

UVOD

U Kini se u decembru 2019. godine prvi put pojavljuje virus korona. Više od polovine zaposlenih na pijaci u Vuhanu u veoma kratkom roku javilo se lekaru sa upalom pluća, kašljem, temperaturom, zamorom i gastrointestinalnim simptomima.

* adamovjovana96@gmail.com

** Istraživanje je sprovedeno za potrebe izrade master rada "Osposobljenost nastavnika i učenika osnovnih škola za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa COVID-19" koji je odbranjen u septembru 2021. godine, na Odseku za Pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Pijaca je zatvorena, ubrzo je objavljena epidemiološka uzbuna na lokalnom nivou, a zatim i na državnom i svetskom nivou. 11. marta 2020. godine Svetska zdravstvena organizacija proglašava pandemiju virusa korona (Wu, Chen & Chan, 2020). U skladu sa tim, u Republici Srbiji, nakon ubrzanog širenja virusa i rasta broja zaraženih, dolazi do proglašenja vanrednog stanja i uvođenja mera zaštite od virusa. Mere zaštite, kao što su izolacija, policijski čas, zabrana okupljanja i dužeg boravka u zatvorenim prostorima, nošenje zaštitnih maski i rukavica značajno su uticale na svakodnevni život, ali i funkcionisanje vaspitno-obrazovnog sistema. Zatvorene su sve vaspitno-obrazovne ustanove i započeta je realizacija nastave na daljinu. Od svih učesnika nastavnog procesa očekivalo se da se prilagode vanrednoj situaciji i uče u hodu.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja organizovalo je nastavu na daljinu uz pomoć operativnog plana za nastavak rada škola u otežanim uslovima izvođenja nastave. Ovim planom je predviđeno da prioritet u učenju na daljinu imaju opšteobrazovni predmeti. Organizovano je snimanje i emitovanje posebno pripremljenih i prilagođenih sadržaja za učenje na daljinu, u skladu sa godišnjim planovima rada koji, nažalost, u tom trenutku nisu bili usklađeni na nivou cele zemlje. Brojni učitelji i nastavnici stavili su na raspolaganje sadržaje koje su već imali pripremljene za redovnu nastavu, a sprovedena je i priprema nastavnika i učitelja za snimanje obrazovnih materijala u kućnim uslovima. Pored emitovanja obrazovnih sadržaja putem televizije škole su, kao i sami nastavnici, individualno organizovale sopstvene načine sprovođenja učenja na daljinu uz pomoć brojnih platformi (Google Classroom, Zoom, Facebook, Viber i sl.). Nastavnici su pripremali predavanja sa materijalima, prezentacijama, uputstvima i dostavljali ih učenicima putem društvenih mreža i elektronske pošte. Sve nastavne jedinice realizovane na daljinu morale su biti evidentirane kako bi se omogućila verifikacija razredne nastave i stvorili uslovi za redovan završetak školske godine. Nastavnici su, osim toga, imali obavezu da beleže i podatke o napredovanju učenika na osnovu domaćih zadataka, provera, vežbanja, eseja, projekata, prezentacija i sl. (Stojanović, 2020).

Nakon proglašenja vanrednog stanja i potpunog prelaska na realizaciju nastave na daljinu školska godina se, u junu 2020. godine, u takvoj organizaciji i završila. U septembru iste godine nova školska godina u osnovnim školama počinje u kombinovanoj organizaciji. Učenici svakog odeljenja bili su podeljeni u dve grupe, kako bi ih bilo manje u prostoriji, i išli su svaki drugi dan u školu. Nastavu kojoj nisu prisustvovali u školi nadoknađivali su prateći onlajn materijal koji su nastavnici imali obavezu redovno da šalju. Iako zahtevan za organizaciju, ovakav način rada omogućio

je nastavnicima lakše praćenje napretka učenika i njihovog znanja, a učenicima jednostavnije praćenje nastave i bolju komunikaciju sa nastavnicima. Pretpostavlja se da se nisu svi učesnici nastavnog procesa jednako snašli, niti su svi bili jednako motivisani u vanrednoj organizaciji nastave. Očekivano je da u vanrednim okolnostima i naglim promenama nije moguće ostvariti kvalitet obrazovanja koji se ostvaruje u redovnim uslovima, te se posledice i stvarni rezultati ovakvog načina rada tek očekuju.

Važno je uzeti u obzir istraživanje ranije sprovedeno od strane Saveza učitelja Republike Srbije (2020) pod nazivom *Iskustva i stavovi zaposlenih u osnovnim školama o realizaciji onlajn nastave*. Ovo istraživanje je za cilj imalo prikupljanje stavova i iskustava nastavnika razredne i predmetne nastave u osnovnim školama o realizaciji onlajn nastave, gde je uzorak istraživanja činilo 474 ispitanika. Rezultati istraživanja koji su relevantni za naše istraživanje odnose se na sledeća pitanja: da li su nastavnici realizovali onlajn nastavu tokom i pre pandemije, prednosti i teškoće onlajn nastave, stručno usavršavanje u oblasti onlajn nastave. Samo 3 ispitanika nije realizovalo onlajn nastavu tokom pandemije, međutim čak 88% ispitanika nikada pre pandemije nije realizovalo onlajn nastavu, što nameće pitanje koliko su nastavnici zaista bili pripremljeni za njenu realizaciju. Kada su u pitanju prednosti i teškoće onlajn nastave, kao glavne prednosti onlajn nastave nastavnici su naveli sledeće (odgovori su poređani od najčešće navedenih do onih sa najmanjim procentom): fleksibilna organizacija vremena, dostupnost sadržaja i materijala, unapređivanje digitalnih kompetencija učenika, brža komunikacija i protok informacija, veće mogućnosti za individualizaciju nastave, upotreba veb alata, stalna dostupnost nastavnih materijala učenicima, unapređivanje digitalnih kompetencija nastavnika, jednostavno prikupljanje i pregledanje domaćih zadataka, veća uključenost roditelja, veća uključenost učenika i mogućnost da svi učenici pohađaju nastavu, pozitivan uticaj na samopouzdanje povučenih učenika, nepostojanje vremenskih ograničenja i omogućavanje brzih povratnih informacija za učenika. Oko 13,5% nastavnika smatra da ne postoje prednosti onlajn nastave, a skoro 6% nastavnika smatra da prednosti postoje samo u vanrednim situacijama, a da je u uobičajenim okolnostima neposredan rad sa učenicima nezamenljiv. Nastavnici su naveli sledeće teškoće u realizaciji onlajn nastave (odgovori su poređani od najčešće navedenih do onih sa najmanjim procentom): nedovoljna tehnička opremljenost učenika, otežano praćenje i vrednovanje učenika, razlike u uslovima rada učenika, nedovoljna pripremljenost, nedostatak neposredne komunikacije, nedovoljna digitalna pismenost učenika,

nedovoljna motivacija učenika, nedovoljna obučenost nastavnika, celodnevno angažovanje nastavnika, nastavnici sami obezbeđuju i finansiraju opremu, zavisnost mlađih učenika od roditelja, nejasna uputstva i nedovoljno podrške od strane nadležnih, nedovoljno resursa. Na kraju, kada je u pitanju stručno usavršavanje nastavnika u oblasti onlajn nastave, oko 65% nastavnika je pohađalo neki oblik stručnog usavršavanja tokom pandemije, a od tog procenta oko 87% nastavnika usavršavalo se upravo u oblasti onlajn nastave. Oko 87% nastavnika je smatralo da im je potrebna podrška za realizaciju onlajn nastave (Savez učitelja Republike Srbije, 2020).

Nastava na daljinu

Nastava na daljinu podrazumeva oblik poučavanja i učenja u okviru kog su nastavnik i učenik razdvojeni prostorno ili vremenski, u kojem postoji dobrovoljna kontrola učenja od strane učenika više nego od strane nastavnika, i u kojem je njihova komunikacija posredovana nekim oblikom tehnologije (Sherry, 1995). Prvi oblici ovakvog učenja i poučavanja su se prvi put pojavili 1904. godine na tadašnjem Univerzitetu u Velsu kada je biblioteka Departmana za bibliotekarstvo otvorila dopisni kurs. Koncept nastave na daljinu je kasnije, u Sjedinjenim Američkim Državama, definisan od strane Udruženja za učenje na daljinu kao sticanje znanja i veština putem informacija i uputstava korišćenjem različitih tehnologija i drugih oblika učenja na daljinu, odnosno kao sistem i proces povezivanja učenika sa distribuiranim resursima za učenje (Kalamković, Halaši i Kalamković, 2013). Smisao nastave na daljinu i njenog nastanka je bio u tome da obrazovanje bude dostupno i onim učenicima koji nisu mogli da se transportuju do škole i svakodnevno prisustvuju nastavi. U skladu sa tim, nastava na daljinu ostvaruje nameru rukovodilaca u obrazovanju da umesto ljudi putuju ideje što značajno smanjuje troškove obrazovanja (Mandić, 2003).

Nastava na daljinu se sada, usled pandemije, ne pojavljuje prvi put, te nikome nije potpuno nepoznata jer se proučava od kada i sama tehnologija koja je omogućava. Međutim, može se reći da su tek sada prednosti i nedostaci nastave na daljinu zaista došli do izražaja jer pandemija nije dozvolila blagovremeno eksperimentisanje, povremenu upotrebu nastave na daljinu ili rad na umanjenju nedostataka, već je zahtevala potpunu reorganizaciju obrazovnog sistema u najkraćem roku, te oslanjanje na postojeće resurse i postojeća znanja. Kao najveće prednosti nastave na daljinu najčešće se izdvajaju mogućnosti celoživotnog učenja i

profesionalnog usavršavanja, mogućnost učenja sopstvenim tempom na odabranom mestu i u odabrano vreme, smanjenje vremenskih ograničenja i mogućnost samostalnog organizovanja vremena za učenje i slobodnog vremena, zatim ušteda vremena i troškova putovanja od škole do kuće i od kuće do škole, kao i prilagođavanje nastavnih sadržaja i tema pojedinačnim potrebama i interesovanjima. Takođe, prednost koja se posebno ističe u vanrednoj situaciji jeste višekratna dostupnost nastavnih materijala. Nastavni materijali predstavljaju najvažniji element nastave na daljinu za razliku od tradicionalne nastave u kojoj materijali predstavljaju samo podršku nastavnom procesu i u kojoj nastavnik ima glavnu ulogu (Vučetić, Vasojević i Kirin, 2020). Sa druge strane nalaze se nedostaci nastave na daljinu: učenici i nastavnici moraju imati pristup internetu i potrebnoj tehnologiji što može predstavljati problem ukoliko nastavu na daljinu treba da drže nastavnici ili prate učenici koji nemaju pristup neophodnoj opremi; zatim nepoznavanje neophodne tehnologije što zahteva ulaganje dodatnog vremena i nastavnika i učenika kako bi se savladala upotreba tehnologije; nedostatak interakcije lice u lice između nastavnika i učenika što otežava komunikaciju i praćenje rada i atmosfere; otežano ocenjivanje jer nastavnici ne mogu u potpunosti biti sigurni da li su učenici sami uradili zadatak (Kalamković i sar., 2013). U situaciji naglih promena usled pandemije virusa do izražaja su prvenstveno došle prednosti nastave na daljinu jer je na taj način omogućeno da se školovanje uopšte nastavi, ali su u vanrednoj situaciji posebno do izražaja došli i nedostaci ovakvog načina rada što podrazumeva potrebu za njihovim promišljanjem i unapređivanjem nastave na daljinu.

TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

Kao teorijske osnove ovog istraživanja izdvajaju se humanistička pedagogija i konektivizam. Pravec humanističkog vaspitanja i obrazovanja predstavlja prilaz vaspitanju kompleksne i celovite ličnosti. Proizilazi iz humanističke psihologije koja se javila kao reakcija na biheviorizam, empirizam i pozitivizam u psihologiji. Za razliku od tradicionalnog pristupa obrazovanju i vaspitanju u centru interesovanja humanističke pedagogije nalaze se problemi razvoja same ličnosti, njene aktivnosti i kreativnosti usmerenosti ka višim vrednostima samoaktualizacije i autonomnosti. Prema shvatanjima humanističke pedagogije pojedinci imaju veći prioritet od razreda kao grupe, od škole i kurikuluma. Učenik je kao pojedinac slobodan i ima mogućnost da izabere šta želi ili šta mu je potrebno da nauči, gde je važniji način učenja od

usvajanja činjeničkog znanja. Učenik je jedinstvena i celovita ličnost koja nastoji da ostvari svoje potencijale i koja je sposobna da prihvati nova iskustva, da saznaje i shvata različite životne situacije (Đorđević, 2012). Humanizam se u 20. veku povezuje sa fenomenološkim pravcem filozofskog mišljenja. Fenomenologija se bavi istraživanjem svesti i načina na koje ljudska svest doživljava fenomene koji se ne posmatraju kao objekti u spoljašnjoj stvarnosti, već se javljaju u iskustvu i potiču iz intuicije, percepcije i svesti pojedinca. U skladu sa osnovnim postavkama fenomenologije obrazovanje treba da bude usmereno na učenika i njegovu intelektualnu i emocionalnu sferu. Učenika ne treba poučavati šta da misli, već kako da misli i kako da se suočava sa problemima i izazovima na koje nailazi tokom života (Savićević, 2002). Sredina za učenje može da ubrzava ili usporava razvoj identiteta učenika, zbog čega je važno ostvariti uslove koji će učenicima omogućiti izgrađivanje autonomije i dobrih odnosa sa okruženjem. Humanisti se zalažu za slobodnu i otvorenu školu bez strogog kurikuluma i rasporeda časova, sa malim brojem učenika. Nastava treba da podstiče humane odnose i iskrenu komunikaciju između nastavnika i učenika. Učenik je jedinstvena individua koja treba da bude ohrabrena u potrazi za značenjem sopstvene egzistencije. On je odgovoran za vlastito učenje, samostalno formuliše svoje želje i ciljeve učenja, te na taj način kontroliše sopstveni put razvoja i kreira vlastiti sistem vrednosti, što podrazumeva nedirektivni stil nastavnika. Uloga nastavnika jeste da ohrabri učenika i pruži mu pomoć da razvije pozitivnu sliku o sebi, stekne bogato iskustvo, izgradi lični identitet i samoaktualizuje se (Vilotijević, 1999).

Konektivizam je nova paradigma koja se bavi učenjem u digitalnom dobu i u obzir uzima uticaj napredne tehnologije na proces učenja. Teoriju konektivizma razvili su Džordž Simens (George Siemens) i Stiven Dauns (Stephen Downes) (Duke, Harper & Johnston, 2013). Konektivizam predstavlja tezu da se znanje distribuira putem mreže veza, te da učenje predstavlja sposobnost građenja i transformisanja tih mreža. Prema ovoj teoriji, znanje je skup veza formiranih akcijama i iskustvima. Ove veze se formiraju prirodno, procesom asocijacije, a ne kroz namerne akcije. U skladu sa tim u teoriji konektivizma aktivnosti koje preduzimamo da bismo nešto naučili više se odnose na razvoj društva i na lični rast i razvoj, nego na transformisanje, građenje ili pravljenje znanja (Downes, 2012). Konektivizam ističe značaj digitalnih uređaja, hardvera, softvera i mrežnih veza u procesu učenja, kao i značaj razvoja veština za upravljanje informacijama i vezama između njih. Prema konektivizmu tehnologija ima ogroman uticaj na ljudsko saznanje i menja načine na koje ljudi kreiraju, skladište i distribuiraju znanje (Bulatović, Bulatović i Arsenijević, 2012). Principi konektivizma

koji sve više utiču na kreiranje otvorenih programa i kurseva za učenje na daljinu jesu sledeći (Siemens, 2005): učenje i znanje se zasnivaju na različitosti mišljenja; učenje je proces povezivanja izvora informacija; učenje se može odvijati u uređajima; kapacitet da se više sazna je važniji od trenutnog znanja pojedinca; negovanje i održavanje veza je neophodno kako bi se olakšalo kontinuirano učenje; bazična veština jeste sposobnost uviđanja veza između ideja i koncepata; tačno i ažurno znanje je namera svake aktivnosti učenja; donošenje odluka je i samo proces učenja. Odabir šta će se učiti i značenje dobijenih informacija se mora sagledati kroz promenljivu realnost. Odgovor koji je tačan danas možda neće biti tačan i sutra.

METODOLOŠKA ORIJENTACIJA

S obzirom na iznenadne promene i nagli prelazak sa redovne učioničke nastave na realizaciju nastave na daljinu usled pandemije virusa korona, cilj ovog istraživanja je bio ispitivanje osposobljenosti nastavnika osnovnih škola za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona. Uzimajući u obzir činjenicu da je do promene organizacije nastave došlo u veoma kratkom roku, istraživanje je zasnovano na hipotezi da nastavnici nisu bili dovoljno osposobljeni za prelazak na nastavu na daljinu, kao i na hipotezi da su postojale značajne razlike u osposobljenosti nastavnika u odnosu na pol, godine radnog staža i predmet koji predaju.

Istraživanje je obavljeno u maju 2021. godine i u njemu je učestvovalo 80 nastavnika osnovnih škola iz Kovina i Novog Sada. Struktura ispitanika prema polu, godinama radnog staža i predmetu koji nastavnici predaju je podrazumevala: 74% (59) ispitanika ženskog pola i 26% (21) ispitanika muškog pola; 12% (10) nastavnika sa do 5 godina radnog staža, 24% (19) nastavnika sa 6 do 15 godina radnog staža, 38% (30) nastavnika sa 16 do 25 godina radnog staža i 26% (21) nastavnika sa preko 25 godina radnog staža; 32% (26) nastavnika koji predaju predmete iz oblasti prirodno-matematičkih nauka, 38% (30) nastavnika koji predaju predmete iz oblasti društveno-humanističkih nauka, 15% (12) nastavnika koji predaju predmete iz oblasti tehničko-tehnoloških nauka i 15% (12) nastavnika koji predaju predmete iz oblasti umetnosti.

U ovom istraživanju primenjena je deskriptivna naučno-istraživačka metoda, a kao instrumenti istraživanja tehnike anketiranja i skaliranja, upitnik i petostepena skala procene. Upitnik je obuhvatao tri pitanja o socio-demografskim karakteristikama i jedno pitanje otvorenog tipa koje se odnosilo na teškoće sa kojima

su se nastavnici suočavali tokom nastave na daljinu. Petostepena skala procene obuhvatala je tvrdnje koje pokazuju stepen saglasnosti nastavnika sa datim tvrdnjama koje su se odnosile na njihovu osposobljenost za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona. Petostepena skala je obuhvatala tri supskale: pristup obukama, opremi i tehničkoj podršci (4 tvrdnje), osećanje spremnosti nastavnika za prelazak na nastavu na daljinu (5 tvrdnji) i zadovoljstvo nastavnika nastavom na daljinu i komunikacijom sa učenicima (11 tvrdnji). Instrumenti su kreirani za potrebe ovog istraživanja.

Za testiranje hipoteze da nastavnici nisu bili dovoljno osposobljeni za prelazak na nastavu na daljinu primenjene su teorija verovatnoće i aritmetička sredina, dok je za testiranje hipoteze da su postojale značajne razlike u osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu u odnosu na pol, godine radnog staža i predmet koji predaju primenjeni su t-test nezavisnih uzoraka i analiza varijanse (ANOVA).

REZULTATI I DISKUSIJA

Prikupljeni podaci prikazani su tabelarno za tri supskale u okviru petostepene skale procene, kao i za pitanje otvorenog tipa koje se odnosilo na teškoće sa kojima su se nastavnici suočavali tokom nastave na daljinu. Odgovori na otvoreno pitanje prikazani su u okviru nekoliko grupa najčešćih odgovora nastavnika.

Tabela 1. *Pristup obukama, opremi i tehničkoj podršci*

Supskala	N	Minimum	Maksimum	Teorijska AS	AS	SD
Pristup obukama, opremi i tehničkoj podršci	80	6	20	13	14.26	3.44

Na osnovu rezultata u Tabeli 1 gde je prosečan skor (14.26), što je više od teorijske aritmetičke sredine, zaključuje se da su nastavnici imali adekvatan pristup obukama, opremi i tehničkoj podršci tokom realizacije nastave na daljinu.

Tabela 2. *Osećanje spremnosti za prelazak na nastavu na daljinu*

Supskala	N	Minimum	Maksimum	Teorijska AS	AS	SD
Osećanje spremnosti za prelazak na nastavu na daljinu	80	11	20	17	16.10	8.84

Nastavnici se nisu složili sa tvrdnjama koje idu u prilog spremnosti za prelazak na nastavu na daljinu. Prosečan skor (16.10) je niži od teorijske aritmetičke sredine.

Tabela 3. *Zadovoljstvo nastavnika nastavom na daljinu i komunikacijom sa učenicima*

Supskala	N	Minimum	Maksimum	Teorijska AS	AS	SD
Zadovoljstvo nastavnika nastavom na daljinu i komunikacijom sa učenicima	80	25	44	35	35.55	3.99

Na osnovu rezultata u Tabeli 3 može se zaključiti da su nastavnici bili zadovoljni nastavom na daljinu i komunikacijom sa učenicima, s obzirom da je prosečan skor (35.55) veći od teorijske aritmetičke sredine.

Tabela 4. *Teškoće sa kojima su se suočavali nastavnici tokom realizacije nastave na daljinu*

Odgovori	N	Procenat %
Komunikacija sa učenicima i povratne informacije	16	20%
Nezainteresovanost učenika	12	15%
Dostupnost učenika	7	9%
Tehnička opremljenost učenika	5	6%
Nisu odgovorili	40	50%
Ukupno	80	100%

Odgovori nastavnika vezani za teškoće sa kojima su se suočavali tokom realizacije nastave na daljinu kategorisani su prema sličnosti i predstavljeni u Tabeli 4. Najveći broj nastavnika (20%) smatra da komunikacija sa učenicima nije bila kvalitetna jer je postojao nedostatak povratnih informacija, dok nešto manje nastavnika (15%) smatra da je najveći problem tokom realizacije nastave na daljinu bila nezainteresovanost učenika da prate nastavu i učestvuju. Rezultati pokazuju da

9% nastavnika kao poteškoću ističe čestu nedostupnost učenika i njihov izostanak sa časova, a 6% nastavnika smatra da je najveća poteškoća u realizaciji nastave na daljinu bila tehnička opremljenost učenika. Polovina nastavnika nije dala odgovor na postavljeno pitanje.

Tabela 5. *Razlike u osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona u odnosu na pol*

	Pol nastavnika	N	AS	SD	t	df	p
Skala osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona	muški	21	69.10	6.91	2.222	78	.05*
	ženski	59	64.75	7.96			

U skladu sa Tabelom 5 može se zaključiti da, kada je u pitanju osposobljenost nastavnika za realizaciju nastave na daljinu, postoji statistički značajna razlika u osposobljenosti ispitanika muškog pola (AS=69.10, SD=6.91) u odnosu na ispitanike ženskog pola (AS=64.75, SD=7.96). Vrednost t-testa nezavisnih uzoraka iznosi $t(78)=2.222$, $p<.05$. Ispitanici muškog pola su ostvarili veći skor te se može zaključiti da su se bolje snašli u realizaciji nastave na daljinu, uzimajući u obzir i to da je broj ispitanika muškog pola bio skoro tri puta manji od broja ispitanika ženskog pola.

Tabela 6. *Razlike u osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona u odnosu na radni staž*

	Radni staž	N	AS	SD	t	df	p
Skala osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona	do 5 godina	10	72.10	4.73	2.856	3	.05*
	od 6 do 15 godina	19	65.58	5.81			
	od 16 do 25 godina	30	63.97	6.89			
	preko 25 godina	21	65.95	10.58			

U Tabeli 6 možemo videti da vrednost ANOVE iznosi $F(3.76)=2.856$, $p<.05$, te da postoje statistički značajne razlike u osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona između nastavnika koji imaju do 5

godina radnog staža (AS=72.10, SD=4.73) i nastavnika koji imaju od 16 do 25 godina radnog staža (AS=63.97, SD=6.89). Nastavnici koji imaju do 5 godina radnog staža su ostvarili veći skor te smatramo da su se bolje snašli u realizaciji nastave na daljinu.

Tabela 7. *Razlike u osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona u odnosu na predmet koji predaju*

	Predmet	N	AS	SD	t	df	p
Skala osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona	Prirodno-matematičke nauke	26	63.58	8.19	4.322	3	.01*
	Društveno-humanističke nauke	30	69.13	7.07			
	Tehničko-tehnološke nauke	12	67.25	5.96			
	Umetnost	12	61.42	7.90			

U tabeli 7 možemo videti da vrednost ANOVE iznosi $F(3,76)=4.322$, $p<.01$. Zaključuje se da postoje statistički značajne razlike u osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona u odnosu na predmet koji predaju između nastavnika koji predaju predmete iz oblasti prirodno-matematičkih nauka (AS=63.58, SD=8.19) i nastavnika koji predaju predmete iz oblasti društveno-humanističkih nauka (AS=69.13, SD=7.07). Takođe, postoje značajne razlike i između nastavnika koji predaju predmete iz oblasti društveno-humanističkih nauka (AS=69.13, SD=7.07) i nastavnika koji predaju predmete iz oblasti umetnosti (AS=61.42, SD=7.90). Nastavnici koji predaju predmete iz oblasti društveno-humanističkih nauka ostvarili su najveći skor, te smatramo da su se najbolje snašli u realizaciji nastave na daljinu.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje osposobljenosti nastavnika osnovnih škola za realizaciju nastave na daljinu tokom pandemije virusa korona. Rezultati istraživanja ukazuju na to da su nastavnici bili uspešni u prilagođavanju novim uslovima i načinima organizacije nastave. Pored toga što se pokazalo da su nastavnici imali pristup obukama, opremi i tehničkoj podršci, pokazalo se i da su nastavnici bili zadovoljni nastavom na daljinu i komunikacijom sa učenicima. U okviru ranije sprovedenog istraživanja nastavnici su naveli brojne prednosti nastave na daljinu, što

ide u prilog rezultatima ovog istraživanja. Sa druge strane, oni se nisu osećali spremno za prelazak na nastavu na daljinu čemu u prilog takođe idu rezultati ranije sprovedenog istraživanja gde se pokazalo da većina nastavnika smatra da im je potrebna podrška u realizaciji nastave na daljinu. Iako se pokazalo da su bili zadovoljni nastavom na daljinu i komunikacijom sa učenicima, kao najveće teškoće sa kojima su se suočavali tokom nastave na daljinu nastavnici istakli su upravo komunikaciju sa učenicima i nedostatak povratne informacije, kao i nezainteresovanost učenika. Komunikacija između nastavnika i učenika je, kao najvažniji i glavni deo nastave, stavljena na test, te se pokazalo da su se najveći problemi tokom realizacije nastave na daljinu pojavljivali upravo u tom segmentu. Komunikaciju sa učenicima i nedostatak neposredne komunikacije istakli su brojni nastavnici i u ranije obavljenom istraživanju kao veliku teškoću (Savez učitelja Republike Srbije, 2020).

S obzirom na to da su u istraživanju učestvovali nastavnici različitog pola, radnog staža i predmeta koji predaju, bilo je važno istražiti da li je među nastavnicima bilo značajnih razlika u osposobljenosti za realizaciju nastave na daljinu. Iz prikazanih rezultata je očigledno da postoje značajne razlike između nastavnika u odnosu na sve tri varijable. Ispitanici muškog pola su ostvarili veći skor, te se smatra da su se bolje snašli u realizaciji nastave na daljinu od ispitanika ženskog pola. U odnosu na godine radnog staža i predmete koje predaju, pokazalo se da su se nastavnici sa do 5 godina radnog staža i nastavnici koji predaju društveno-humanističke predmete najbolje snašli u realizaciji nastave na daljinu. Pretpostavlja se da su nastavnici sa manjim brojem godina radnog staža mlađii bolje upoznati sa različitim tehnologijama potrebnim za ovakvu nastavu. Pretpostavlja se i da nastavnici koji predaju društveno-humanističke predmete mogu lakše da prenesu sadržaje putem onlajn platformi i da putem onlajn predavanja objasne učenicima određene sadržaje, u odnosu na druge nastavnike kojima prepreku mogu predstavljati objašnjenja određenih zadataka, kao i smanjena mogućnost individualnog pristupa određenim učenicima koji nisu razumeli zadatak.

ZAKLJUČAK

Nagle i brze promene funkcionisanja i održavanja nastave na daljinu usled pandemije virusa korona donele su nove i veće odgovornosti za nastavnike. Njihova osposobljenost za primenu informaciono-komunikacionih tehnologija, kao i pristup

internetu i neophodnoj opremi su stavljeni na test bez prethodne pripreme. U skladu sa tim ovo istraživanje je zasnovano na hipotezi da nastavnici nisu bili dovoljno osposobljeni za prelazak na nastavu na daljinu, kao i na hipotezi da su postojale značajne razlike u osposobljenosti nastavnika u odnosu na pol, godine radnog staža i predmet koji predaju. Hipoteza se može delimično prihvatiti. Nastavnici su imali pristup neophodnim obukama, opremi i tehničkoj podršci, bili su zadovoljni nastavom na daljinu i komunikacijom sa učenicima, ali se nisu osećali spremno za prelazak na nastavu na daljinu. Može se reći da su nastavnici bili dovoljno osposobljeni za realizaciju nastave na daljinu, ali nedostatak osećanja spremnosti ukazuje na to da su nastavnici bili onoliko osposobljeni koliko je bilo neophodno da se nastava u vanrednim okolnostima ne prekine, ali ne i zaista osposobljeni da realizuju nastavu na daljinu na najkvalitetniji mogući način. Takođe, postojale su značajne razlike u osposobljenosti nastavnika u odnosu na različite varijable.

Ovo istraživanje ima nekoliko ograničenja. Supskala *Zadovoljstvo nastavnika nastavom na daljinu i komunikacijom sa učenicima* obuhvata zadovoljstvo nastavnika različitim varijablama što predstavlja nedostatak jer ne omogućava ispitivanje koliko su nastavnici bili zadovoljni ili nezadovoljni odvojeno nastavom na daljinu uopšte i komunikacijom sa učenicima. Instrument može biti unapređen razdvajanjem navedene subskale u dve ili više subskala. Supskala *Osećanje spremnosti za prelazak na nastavu na daljinu* takođe može biti unapređena dodavanjem tvrdnji koje bi omogućile detaljniju i dublju analizu osećanja spremnosti. U skladu sa navedenim, uzimajući u obzir i teškoće sa kojima su se nastavnici suočavali tokom realizacije nastave na daljinu, preporučuje se da se buduća istraživanja osvrnu posebno na međusobnu komunikaciju nastavnika i učenika. Komunikacija je veoma važan segment svakog oblika nastave i posebno ju je važno unapređivati u okviru nastave na daljinu koja se sve više i češće praktikuje i u redovnim okolnostima. Povratna informacija je neophodna za međusobno razumevanje, te je potrebno posvetiti joj posebnu pažnju, bez obzira da li se povratna informacija očekuje od nastavnika ili od učenika.

Doprinos ovog istraživanja se ogleda u boljem razumevanju perspektive nastavnika osnovnih škola u okviru nastave na daljinu kao osnove za dalja istraživanja i analizu, kao i za unapređivanje nastave na daljinu i rezultata njene realizacije. Nastavnici imaju velike mogućnosti da unapređuju nastavu koristeći različite onlajn platforme za učenje i poučavanje, ne samo u vanrednim okolnostima već i u redovnoj

učioničkoj nastavi. Upoznavanjem osećanja i mišljenja nastavnika rastu mogućnosti pružanja podrške nastavnicima u implementaciji tehnoloških inovacija u nastavi.

COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO IMPLEMENT DISTANCE LEARNING DURING THE CORONA VIRUS PANDEMIC

Abstract. With the emergence of the coronavirus and the declaration of a state of emergency in our country, teaching moved from the classroom to television, to various computer programs, to the Internet and social networks. The computer literacy of the participants in the teaching process was put to the test, as well as their ability to implement information and communication technology in teaching and use it in the best possible way. Accordingly, it was necessary to examine the competence of participants in the teaching process to implement distance learning. The aim of this research was to examine the competence of primary school teachers to implement distance learning. Using a descriptive scientific research method, the data collected by scaling and survey techniques were analyzed. The results of the research showed that teachers had access to adequate equipment and technical support, that they were satisfied with distance learning, but that they did not feel ready to switch to distance learning. teachers pointed out communication with students and lack of feedback as the biggest difficulty they faced during the implementation of distance learning. It is concluded that communication between teachers and students is one of the main aspects of distance learning that needs to be researched in more detail. The contribution of the research is reflected in a better understanding of the teachers' perspective in the field of distance learning, as a starting point for the improvement of this type of teaching.

Key words: coronavirus, teacher, primary school, distance learning.

REFERENCES

- Bulatović, G., Bulatović, Lj. i Arsenijević, O. (2012). Konektivizam kao teorijska osnova učenja na internetu. U: D. Golubović (Ur.), *Zbornik radova naučno-stručnog skupa Tehnika i informatika u obrazovanju*, (str. 703–711). Čačak: Tehnički fakultet.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge*. Canada: National Research Council.
- Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. In: P. Blessinger & K. Petrova (Eds.), *The International HETL Review Special Issue*, (str. 4–13). New York: The International HETL Association.

- Đorđević, J. (2012). Humanistička pedagogija i vaspitanje. *Pedagoška stvarnost*, 4, 601–604.
- Savez učitelja Republike Srbije (2010). *Iskustva i stavovi zaposlenih u osnovnim školama o realizaciji onlajn nastave*. Preuzeto 15. juna 2022. sa <https://www.surs.org.rs/uciteljijada/301-istrazivanje-iskustva-i-stavovi-zaposlenih-u-osnovnim-skolama-o-realizaciji-onlajn-nastave.html>
- Kalamković, S., Halaši, T. i Kalamković, M. (2013). Učenje na daljinu primjenjeno u nastavi osnovne škole. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 251–269.
- Mandić, D. (2003). *Obrazovanje na daljinu*. Univerzitet u Beogradu.
- Savićević, D. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sherry, L. (1995). Issues in Distance Learning. *International JI. of Educational Telecommunications*, 1(4), 337–365.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Stojanović, D. (2020). Analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji za vreme pandemije virusa Covid-19. U P. Mitić i D. Marjanović (Ur.), *Black swan in the world economy* (str.121–140). Beograd: Institut ekonomskih nauka.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika: Didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Naučna knjiga.
- Vučetić, I., Vasojević, N. i Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije Kovid-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345–359.
- Wu, Y. C., Chen, C. S., & Chan, Y. J. (2020). The outbreak of Covid-19: an overview. *J Chin Med Assoc.*, 83(3), 217–220.

PROGRAMI PODRŠKE PORODICI I RODITELJSTVU

Apstrakt. Savremeni društveni kontekst pred porodicu i roditeljstvo postavlja značajne izazove koji iziskuju potrebu za dodatnom podrškom. U radu se polazi od stava da se specifičnosti savremene porodice i roditeljstva ne mogu isključivo odrediti na osnovu relacija unutar porodice, te je stoga potrebno primeniti ekosistemski pristup kako prilikom razumevanja porodičnog funkcionisanja tako i prilikom osmišljavanja i implementacije programa podrške porodici i roditeljstvu. Cilj rada jeste iznošenje sveobuhvatnog pregleda principa uspešnih programa podrške porodici i roditeljstvu kao i predstavljanje određenih programa u svetu i na našem području koji su evaluacijom ocenjeni kao uspešni. U radu je prikazano ukupno šest programa koji imaju preventivni ili intervenišući karakter i za svaki program su prikazani: fokus, cilj, aktivnost, glavni akteri i rezultati. Glavna implikacija rada odnosi se na pružanje efikasne podrške porodici i roditeljstvu koja je sveobuhvatna i prostire se kroz brojne aspekte funkcionisanja čitavog društvenog sistema i porodica.

Ključne reči: porodica, roditeljstvo, principi, programi podrške, ekosistemski pristup.

UVOD

Prilikom posmatranja porodice u kontekstu društva koje se menja treba imati u vidu njenu bitnu karakteristiku koja je u isto vreme stavlja u osetljiv položaj u odnosu na promene u društvu, ali joj takođe pomaže i da se prilagodi njima. Porodica predstavlja dinamičnu zajednicu koja je u stalnom procesu transformacije. Između članova porodice postoji povezanost i konstantan međusoban uticaj, porodicu karakterišu određeni obrasci i procesi interakcije koji utiču na svaku individuu i zadovoljavanje njihovih potreba, ali i potreba porodice u celini (Belart & Ferrer, 2009). Na ovu međuzavisnost treba posebno obratiti pažnju kada su u pitanju promene i izazovi koji se postavljaju pred savremeno roditeljstvo jer promene u savremenoj porodici neizostavno utiču i na roditeljstvo. Sve ove promene i izazovi, podstakle su stručnjake iz različitih zemalja da se bave osmišljavanjem, implementacijom i evaluacijom programa podrške porodici i roditeljstvu.

* dusica.stojadinovic@ff.uns.ac.rs

Sveobuhvatni programi podrške porodici i roditeljstvu su oni koji nastoje da spreče razvoj potencijalnih problema u odnosu roditelj-dete i istovremeno izgrade regulatorne kapacitete i roditelja i dece koji su neizostavni deo dobrog porodičnog funkcionisanja (Munger, Seeley, Mender, Schroeder & Gau, 2020). Konačno, kada posmatramo specifičnosti porodice i roditeljstva u kontekstu savremenog društva koje se menja treba imati u vidu da se njihove karakteristike (poput funkcionalnosti i disfunkcionalnosti) ne mogu isključivo odrediti na osnovu relacija unutar porodice (roditelj-dete; roditelj-roditelj; dete-dete), te je stoga potrebno primeniti ekosistemski pristup (Bronfenbrenner, 1997). Svi sistemi u okviru ekosistemskog modela utiču na funkcionisanje porodice, oni su dinamični i interaktivni. Razumevanje ovog konteksta u kojima se javljaju izazovi za porodično funkcionisanje može nam u velikoj meri doprineti kreiranju efikasnih programa podrške porodici i roditeljstvu (Swick & Williams, 2006). Cilj rada jeste pružanje sveobuhvatnog pregleda principa efikasnih i uspešnih programa podrške porodici i roditeljstvu, a to su: jasni ciljevi i zadaci, zasnovanost na teoriji i istraživanjima, doziranje i dovoljan intenzitet programa, sveobuhvatnost intervencija, usmerenost na porodicu, razvojna prikladnost, rani početak, dugotrajnost i promena postojeće porodične dinamike. Pored kreiranja sveobuhvatnog pregleda principa, cilj rada jeste i iznošenje primera postojećih programa podrške porodici i roditeljstvu u svetu i kod nas koji su u određenoj meri ispoštovali neke od navedenih principa i koji su evaluirani kao uspešni. Prikaz spomenutih principa i postojećih programa značajan je upravo jer se pružanje podrške porodici i roditeljstvu prostire kroz brojne aspekte funkcionisanja čitavog sistema kakvi su, na primer: pružanje socijalnih ili porodičnih usluga, zaštita dece, obrazovanje u ranom detinjstvu, zdravstvo, programi socijalne zaštite i brige o porodici (Daly et al., 2015).

PRINCIPI USPEŠNIH PROGRAMA PODRŠKE PORODICI I RODITELJSTVU

Prilikom konstruisanja programa podrške porodici i roditeljstvu ističe se značaj različitih setova principa. Ovi setovi principa se u određenoj meri preklapaju. U nastavku sledi sumirani prikaz principa više autora u cilju njihove što bolje objedinjenosti.

Jasni ciljevi i zadaci – ovaj princip je od značaja jer, ukoliko nema jasnih ciljeva i zadataka, teško je osmisliti intervenciju koja će da odgovara potrebama učesnika. Dobro osmišljeni programi podrške porodici i roditeljstvu imaju adekvatan učinak

ukoliko se stručnjaci i učesnici programa slažu i imaju uzajamno razumevanje pojedinačnih zadataka koje treba postići da bi se postigli nameravani ciljevi (Small, Huser & Programs, 2020).

Zasnovanost na teoriji i postojećim istraživanjima – ovaj princip podrazumeva da programi podrške porodici i roditeljstvu u celini kao i njihove komponente, poput sadržaja i aktivnosti, počivaju na čvrsto postavljenoj i empirijski podržanoj teoriji (Bond & Hauf, 2004; Borkowski, Akai & Smith, 2006). Primera radi, program usmeren na prevenciju sklonosti adolescenata ka rizičnom ponašanju treba da se pozabavi poznatim faktorima rizika kao što su loš roditeljski nadzor i niska povezanost roditelja i adolescenata i uključi aktivnosti koje posebno poboljšavaju veštine roditelja u nadzoru i povezivanju (Small et al., 2020).

Doziranje i dovoljan intenzitet programa – intenzitet delovanja intervencije i programa podrške treba prilagoditi potrebama porodice, vreme treba prilagoditi razvijanju poverenja, određivanju potreba porodice, omogućavanju ili lociranju dodatnih servisa za osnovne potrebe i sveobuhvatnom delovanju na područjima koja nedostaju (Ferić, 2002). Takođe, učesnici treba da budu izloženi dovoljnom broju programa ili intervencija da bi oni imali trajni, pozitivni efekat. Doziranje ili intenzitet programa može se meriti u količini kontaktnih sati, trajanju ukupnog programa, intenzitetu i složenosti programskih aktivnosti i nivou angažovanja učesnika (Small et al., 2020). Doziranje i intenzitet programa može se podesiti modifikovanjem izloženosti u smislu vremena, broja konteksta u kojem se deluje (npr. škola, brak, mreža vršnjaka) i korišćenjem složenih ili individualizovanih metoda intervencije (Dumka, 2003), kao i kroz promenu nivoa angažovanja učesnika u intervenciji. Ono što treba imati u vidu kada je u pitanju ovaj princip jeste da doziranje i intenzitet moraju biti odgovarajući u odnosu na postojeći skup zaštitnih i rizičnih faktora (Bond & Hauf, 2004).

Sveobuhvatnost intervencija – programi podrške porodici i roditeljstvu treba da polaze od razumevanja da se deca i mladi razvijaju u mnogim okruženjima kao što su škola, porodica, grupa vršnjaka, komšiluk itd. Kvalitetni programi često ciljaju na više od jednog okruženja ili su u partnerstvu sa drugim programima koji dosežu istu publiku u različitim okruženjima (Small et al., 2020). Ovakve intervencije daju više učinka jer modifikuju više činilaca i procesa kod deteta i stoga su ovakve intervencije usmerene prema celokupnim razvojnim rezultatima deteta. Ovakvi programi pružanja podrške su kvalitetni jer obuhvataju odnosno 'prostiru se' na sva okruženja deteta (Kraumpfer prema: Ferić, 2002).

Usmerenost na porodicu – jedno istraživanje (Perrino, Coatsworht, Briones, Pantin i Szapocznik 2001) pokazalo je da su ovakvi programi izvršili značajan uticaj u prevenciji poremećaja u ponašanju i promovisanju zdravog razvoja. Kako se princip sveobuhvatne intervencije pokazao efikasnim, prethodni principi usmereni na pojedine aktore (dete ili roditelje) objedinjeni su kao jedan pristup. Naknadna istraživanja (DeMarsh & Kumpfer, 1985) pokazala su da su programi podrške usmereni na čitavu porodicu u velikoj meri efikasniji i delotvorniji u odnosu na one usmerene na pojedine aktore.

Razvojna prikladnost – kako bi programi podrške na efikasan način pomogli porodici i uticali na nju i sve njene članove potrebno je prilagoditi intervenciju specifičnim potrebama koje porodica ima (Spoth & Redmond, 1996). Prilagođavanje programa i njihovih aktivnosti određenom uzrastu ili razvojnoj fazi učesnika može u velikoj meri poboljšati uspeh intervencije (Small et al., 2020). Procenjivanje specifičnih potreba porodice može biti individualno. Može se takođe sprovesti i istraživanje porodica koje se suočavaju sa sličnim izazovima u funkcionisanju. Ovde treba voditi računa i o vremenu kada je određenoj porodici potrebna pomoć kao i o vremenu kada su korisnici podložni promenama. Može se desiti da kraći programi podrške imaju jak uticaj na neke korisnike ukoliko sadržaj programa pokriva specifične potrebe deteta i čitave porodice. Takođe, istraživanja pokazuju da su programi delotvorniji ukoliko su njegovi korisnici spremni na promene (Small et al., 2020; Spoth & Redmond, 1996).

Rani početak – preventivna intervencija se mora početi što ranije naročito ukoliko se kod roditelja i kod čitave porodice primećuju faktori rizika jakog intenziteta. Brojna istraživanja ukazuju da je kasnija intervencija kroz programe podrške porodici koja ima probleme u funkcionisanju manje delotvorna odnosno da je potrebno više vremena da bi se postigli rezultati kao kada se sa intervencijom počne u momentu nastajanja i razvijanja problema i teškoća (Ferić, 2002).

Dugotrajnost – ukoliko je poteškoća i problem sa kojim se porodica suočava jačeg intenziteta, program podrške treba da bude dugotrajniji. Treba imati u vidu da su kratkotrajne intervencije sa visokorizičnim i disfunkcionalnim porodicama često neefikasne i da daju kratkotrajne rezultate, jer se ne bore sa uzrokom već samo sa jednom od velikog broja posledica. Samo dugotrajniji programi podrške dovode do funkcionalnih promena kada su u pitanju visokorizične porodice. Iako je teško obavezati ovakve porodice na dugoročniju saradnju, one, kada se jednom uključe u program, retko ga prekidaju (Kumpfer, 1999).

Promena postojeće porodične dinamike - ako intervencije i programi podrške porodici uspeju da unesu promene u dinamiku porodičnog funkcionisanja i u okruženju onda pokazuju i veću delotvornost. Dokaz tome je to da su programi koji su podsticali porodice da održavaju porodične nedeljne sastanke i nakon što se program završio pokazali veću delotvornost (Catalano, Haggerty, Flemming & Brewer, 1996).

PRIMERI PROGRAMA PODRŠKE PORODICI I RODITELJSTVU

U nastavku rada biće prikazani primeri dobre prakse iz oblasti programa podrške porodici i roditeljstvu. U skladu sa dostupnom literaturom i izvorima biće prikazane i evaluacije primene pojedinih programa podrške porodici i roditeljstvu u svetu.

Program Families nurse partnership – Better World Starts with Great Mothers

Fokus: Psihoedukativna podrška mladim (maloletnim) majkama sa niskim primanjima.

Ciljevi su:

- Poboljšanje prenatalnih ishoda pomažući ženama da se uključe u preventivne zdravstvene prakse. Ovaj cilj uključuje pomoć ženama u traženju prenatalne nege od pružatelja zdravstvenih usluga, planiranje brige o sebi tokom i posle trudnoće i smanjenje upotrebe štetnih i ilegalnih supstanci kao što su alkohol, duvan i droga;
- Poboljšanje zdravlja i razvoja dece – postizanje ovog cilja se omogućava kroz rad sa mladim majkama i kroz njihovo osposobljavanje da pružaju odgovornu i kompetentnu negu svoje dece;
- Poboljšanje ekonomske samodovoljnosti porodice – na ovom cilju se radi kroz poboljšavanje dugoročne ekonomske samodovoljnosti porodice i putem razvijanja vizije za budućnost, planiranja budućih trudnoća, kontinuiranog školovanja i pronalaženja posla (Nurse-Family Partnership, 2017).

Autori ovog programa polaze od rezultata brojnih istraživanja koja ukazuju na važnost zdravlja tokom trudnoće i prenatalne nege kao i značaj stvaranja pozitivne veze između roditelja i deteta. Osnivači programa uviđaju da štetni uticaji već u prenatalnom periodu mogu da izazovu nepopravljive negativne posledice po buduću dečiji rast i razvoj (Ormston & McConville, 2013). Imajući u vidu ovakvu osnovu

programa i usklađenost sa idejom da je najbolje vreme za podučavanje ponašanju koje pozitivno utiče na razvoj i zdravlje deteta upravo tokom prve trudnoće. Ciljna grupa su pre svega majke koje prvi put zasnivaju porodicu. Značaj ovakvog usmerenja programa daje vremena majkama da rade na potencijalno problematičnim ponašanjima pre interakcije licem u lice sa detetom. Majke koje su bile uključene u program su često bile mlade i samohrane. Na osnovu podataka prikupljenih od 1995. do 2017. godine majke u programu bile su srednje starosti od 20 godina, od kojih je 84% bilo neudato; 57% završilo srednju školu, a prosečni godišnji prihod bio im je 9.000 USD (Nurse-Family Partnership, 2017). Ovaj prihod se može smatrati izrazito niskim ukoliko posmatramo podatke iz izveštaja sa zvaničnog sajta SAD koji se bavi popisom stanovništva i statistikom. Ovi podaci govore da je u 2017. godini realna srednja zarada na godišnjem nivou muškaraca 52.146 USD a žena 41.977 USD koji rade sa punim radnim vremenom (Fontenot, Semega & Kollar, 2018).

Autori programa sproveli su istraživanja kako bi program prilagodili prethodno opisanoj ciljnoj grupi primaoca usluga programa. Rezultati istraživanja su pokazali da maloletne majke pridaju manje pažnje svom detetu, da manje podstiču verbalnu interakciju sa svojim detetom kao i da manje odgovaraju na potrebe svog deteta i sklonije su koristiti kaznu kao vaspitnu metodu. Takođe, maloletne majke nemaju dovoljno znanja o dečjem razvoju i roditeljskim veštinama. Istovremeno ni njihove razvojne potrebe nisu zadovoljene, te sve to može dovesti i do nepovoljnijih razvojnih ishoda njihove dece. Maloletni roditelji karakterišu se kao visoko ranjiva grupa sa veoma specifičnim potrebama, te se ističe i to da maloletno roditeljstvo nosi brojne rizike i za roditelje i za decu (Ormston & McConville, 2013).

U skladu sa ciljevima i prethodno opisanom ciljnom grupom, struktura programa podrazumeva da su, u idealnom slučaju, buduće majke uključene u program od šesnaeste nedelje trudnoće pa sve do druge godine života deteta. Program podrazumeva posete koje se mogu odvijati u domu primaoca usluga ili u određenim centrima u zajednici. Posete uglavnom traju 60 ili 90 minuta. Plan i učestalost poseta je fleksibilan i prilagođava se potrebama primalaca usluga. Okviran redosled usluga podrazumeva:

- Prvi mesec uključivanja u program – posete svake nedelje;
- U toku trajanja trudnoće – posete svake druge nedelje;
- Prvih šest nedelja nakon porođaja – posete svake nedelje;
- Od šeste nedelje do uzrasta od dvadeset meseci – posete svake druge nedelje;

- Uzrast od dvadesetog do dvadeset i četvrtog meseca – posete jednom mesečno (Nurse-Family Partnership, 2017)

Prema postavljenim ciljevima istraživani su pozitivni efekti ovog programa:

- Unapređivanje prenatalnih ishoda (za 79% smanjen preuranjen porođaja majki koje su pušači, 18% u smanjenju preuranjenog porođaja uopšte);
- Unapređivanje zdravlja i razvoja deteta (za 48% smanjeno zlostavljanje i zapostavljanje dece; za 50% smanjeno kašnjenje u razvoju govora na uzrastu od 21 meseca; za 67% smanjeni intelektualni i problemi u ponašanju na uzrastu od 6 godina; za 59% smanjen broj hapšenja na uzrastu od 15 godina);
- Unapređivanje ekonomske samodovoljnosti porodice i planiranja u budućnosti (za 82% povećan broj meseci zaposlenosti roditelja; za 32% smanjen broj vremenski bliskih trudnoća) (Kitzman et al, 2000; Olds et al, 2004; Thorland & Currie, 2017)

Program *Families first*

Fokus: Intervencije u porodičnom okruženju bazirane na teoriji socijalnog učenja, teoriji kriznih intervencija, opštoj teoriji sistema i modelu povećanja roditeljskih kompetencija (Zuković, 2017).

Ciljevi:

- osnaživanje porodice da postane funkcionalnija;
- smanjivanje negativnog i podsticanje pozitivnog ponašanja dece;
- prevencija izdvajanja dece iz bioloških porodica (Maurović, 2010).

Ovaj program se zasniva na intervenisanju u domu porodica. Zbog svoje uspešnosti implementiran je u 33 države SAD-a i 8 drugih država. Program *Families first* sprovodi se i u Evropi, i to u Nemačkoj, Švajcarskoj, skandinavskim zemljama i Holandiji. U radu će biti prikazana struktura programa koja se sprovodi u Holandiji od 1994. godine kao i evaluacija implementacije. Program je namenjen visokorizičnim porodicama u kojima su prisutni psihički problemi, bolesti zavisnosti, socijalni i problemi odnosa, međugeneracijski problemi, problemi u vaspitanju dece, problemi ponašanja dece i drugi. Reč je o kratkotrajnoj (4 – 6 nedelja), intenzivnoj (pomagač provodi oko 20 sati nedeljno u porodici), brznoj (pomagač odlazi u porodicu 24 sata nakon prijave) i strukturiranoj (postoji unapred isplanirani sled aktivnosti) intervenciji. Na samom početku tretmana službene institucije socijalne zaštite procenjuju nivo potrebe smeštanja deteta izvan porodice. Kako bi se program mogao

sprovoditi, potrebno je da barem jedan od roditelja izrazi želju za ostankom deteta u porodici, kao i da pokaže spremnost na saradnju sa stručnjakom (Maurović, 2010: 422).

Program se sprovodi kroz određene faze i to:

- Prva faza: prijava i upoznavanje (1 – 4 dana) – sa porodicom počinje da se radi u okviru 24h od prijave. U ovoj fazi cilj je upoznavanje stručnjaka i porodice, njihovo usklađivanje, izgradnja odnosa i prikupljanje značajnih informacija;
- Druga faza: sređivanje i formiranje ciljeva (2 – 7 dana) – stručnjak sa članovima porodice kroz konkretna radna područja razrađuje ciljeve;
- Treća faza: učenje i vežbanje (4 – 28 dana) – u ovoj fazi cilj je učenje vaspitnih, socijalnih kao i veština korišćenja kognitivnih sposobnosti, učenje suočavanja sa emocijama kao i praktična i materijalna pomoć porodici;
- Četvrta faza: zaokruživanje čitavog procesa (20 – 28 dana) – ova faza programa ima za cilj da stručnjak zajedno sa porodicom utvrdi aktivnosti koje je još potrebno sprovesti, vrši se dogovor sa porodicom o nastavljanju podrške (Maurović, 2010)

Istraživanjem efekata ovog programa podrške porodici bavili su se Veerman, de Kemp, ten Brink i Scholte (2003). Ovaj program je prvobitno dizajniran i implemetiran u SAD-u i u tom kontekstu je ocenjen kao uspešan. Evaluacija implementacije ovog programa podrške porodici u Holandiji je među prvim evaluiranim. Autori sprovedenog istraživanja krenuli su od pretpostavke da je program uspešno sproveden ako se može pokazati da je postignuta ciljna grupa, da je tretman izveden kako je planirano i da su postignuti željeni rezultati.

Da bi odgovorili na ova pitanja autori su prikupili podatke o 250 dece iz 177 porodica koje su učestvovalе u programu *Families First*. Na početku programa činilo se da 78% dece ima veoma ozbiljne probleme u ponašanju, 67% roditelja je doživelo visok nivo roditeljskog stresa, a 63% dece prošlo je znatan broj izazovnih životnih događaja tokom godine pre sprovođenja programa *Families First*. Konkretni rezultati programa ukazuju na to da je nakon završetka intervencija u porodicama u Holandiji (utvrđeno na uzorku od 320 dece i 234 porodice) 92% dece ostalo da živi sa svojim porodicama. Promene su takođe bile vidljive i u poboljšanom ponašanju dece, smanjenom stresu roditelja i dece. Ovi rezultati snažno ukazuju na to da se program *Families First* uspešno sprovodi u Holandiji (Veerman et al., 2003).

Program *Make Parenting a Pleasure*

Fokus: Program osmišljen kao univerzalni program edukacije roditelja i program podrške (Zuković, 2017).

Ciljevi:

- Poboljšati celokupno funkcionisanje roditelja;
 - Podstaći pozitivna roditeljska ponašanja kao što su poznavanje dečijeg razvoja, poznavanje primene pozitivne discipline i poznavanje praksi koje podržavaju kognitivni razvoj dece;
- Poboljšati suočavanje sa stresom;
- Podstaći psihičko blagostanje;
- Poboljšati porodično funkcionisanje;
- Podstaći samoeфикаsnost roditeljstva;
- Podstaći razvoj mreža socijalne podrške (Making parenting a pleasure, 2016).

Program je dakle usmeren na pružanje podrške roditeljima da se nose sa stresom, ljutnjom, socijalnom izolacijom, da razumeju normalan razvoj dece, da uvežbavaju komunikacijske veštine i da uče veštine pozitivnog disciplinovanja. Program *Make Parenting a Pleasure* fokusira se na faktore koji su u vezi sa zanemarivanjem i zlostavljanjem dece i porodičnom disfunkcionalnošću. Socijalna izolacija, loše veštine roditeljstva, nisko samopoštovanje, nerealna očekivanja i nedostatak podrške su faktori rizika na koje ovaj program deluje (Ferić, 2002).

Ovaj sveobuhvatni program razvijen od strane Parenting Now! (PN!) traje od 12 nedelja i namenjen je roditeljima dece uzrasta od rođenja do osme godine života (Munger et al., 2019). U pitanju je grupni program koji se sprovodi u vrtićima, školama, bolnicama, crkvama i sl. Program podrazumeva 12 sesija sa 10–15 porodica u grupi, vođenje grupne diskusije, strukturirani i detaljno modulirani priručnik za roditelje, aktivnosti učenja testirane na terenu i domaće zadatke za roditelje. *Make Parenting a pleasure* je prilagodljiv i univerzalan program čiji je nastavni sadržaj kulturološki prihvatljiv za različitu populaciju (Ferić, 2002). Evaluacija ovog programa ukazuje na značajne rezultate kada je u pitanju povećanje veština i znanja roditelja o razvoju dece kao i smanjenje depresije u poređenju sa kontrolnom grupom učesnika. Rezultati naglašavaju važnost promovisanja rezilijentnosti kroz direktnu instrukciju i razvoj veština roditelja (Munger et al., 2019).

Program *The Triple P – The Positive Parenting Program*

Fokus: Podrška porodici usled emocionalnih i bihevijoralnih problema kod dece od predškolskog uzrasta do adolescencije.

Ciljevi:

- Promovisanje samodovoljnosti roditelja tako da se oni osećaju sigurnim u svoje roditeljske sposobnosti uz minimalnu ili nikakvu dodatnu podršku;
- Povećavanje roditeljske samoefikasnosti tako da roditelj veruje da može da prevaziđe problem u roditeljstvu kada se on pojavi;
- Korišćenje alata za samoupravljanje kako bi roditelji mogli da unaprede svoje roditeljske prakse. To uključuje samoprocenu učinka, postavljanje ciljeva i izbor tehnika u interakciji sa decom;
- Osnaživanje roditelja da poboljšanje u ponašanju deteta i u porodici prihvataju kao svoju zaslugu. Promovisanje rešavanja problema tako da roditelji mogu da nauče kako da definišu probleme, formulišu mišljenje, razviju plan roditeljstva, izvrše plan, procene rezultat i revidiraju plan po potrebi (Sanders, 2008)

Program *Triple P* ili *Positive Parenting Program* kreirao je Matthew R. Sanders sa svojim kolegama 2001. Godine. Opšti cilj programa je unapređenje znanja, veština i samopouzdanja roditelja kako bi se sprečili problemi u ponašanju, emocijama i razvoju dece i adolescenata (Sanders, 2008). U okviru programa pozitivnog roditeljstva istaknuti su sledeći principi rada: sigurno i privlačno okruženje; pozitivno okruženje za učenje; asertivna disciplina; realna očekivanja; roditeljska briga o sebi (Sanders, 2008).

Novak i Hajriks (Nowak & Heinrichs, 2008) sproveli su metaanalizu koja je uključivala nalaze 55 istraživačkih studija o programu pozitivnog roditeljstva i otkrila pouzdane pozitivne efekte programa u svim sredinama na probleme ponašanja dece, ponašanje roditelja, i roditeljsko blagostanje. Kvalitet odnosa roditelja takođe se značajno poboljšao kao rezultat programa. Nalazi nisu mogli utvrditi da li su pozitivni efekti na dete bili posledica povećanja pozitivnog ponašanja ili smanjenja problematičnog ponašanja. Prema stavovima autora, rezultati metaanalize ukazali su na „sposobnost programa da izvrši smisljena poboljšanja kod roditelja i dece“ (Nowak & Heinrichs, 2008: 114). Kvalitativne studije takođe su osvetlile neke načine na koje programi mogu pomoći roditeljima. Procena programa *Triple P* istakla je koliko je roditelja bilo u stanju da poboljša način na koji se odnosi prema svojoj deci nakon što

su dobili savete kako da budu jasni i kako da postavljaju granice sa svojom decom (Stallman & Sanders, 2007).

Program *Naša priča*

Fokus: Psihoedukativna podrška roditeljima dece sa smetnjama u razvoju.

Ciljevi:

- Edukacija roditelja o ključnim procesima i činiocima koji vode razvoju adekvatne brige o detetu sa smetnjama u razvoju, uz mogućnost roditelja da govore o svom ličnom iskustvu;
- Pružanje podrške roditeljima da prepoznaju potrebe svoje dece i da na adekvatan način odgovore na njih;
- Pomoći roditeljima da razviju odnos sa svojom decom koji je blizak, istrajan i pun razumevanja (Krstić, Mihić, Rajić i Branković, 2017).

Program *Naša priča* konstruisan je na nalazima prethodnih istraživanja na našoj populaciji. Istraživanja na kojima se zasniva ovaj program su o odnosu roditelja prema dijagnozi deteta sa smetnjama u razvoju; kvalitetu porodičnog života i mentalnog zdravlja i povezanosti sa odnosom prema dijagnozi razvojne smetnje kod deteta; pokazateljima kvaliteta brige i stresa roditeljstva u porodicama dece sa smetnjama u razvoju; potrebama roditelja dece sa smetnjama u razvoju za podrškom (Mihić, Krstić, Divljan, i Lukić, 2016: 482).

Ovaj program usmeren je, dakle, na edukaciju i savetovanje roditelja o ključnim činiocima i procesima koji vode razvoju adekvatne brige o detetu sa smetnjama u razvoju. Program je prvobitno krenuo da se brine u sistemu ranog obrazovanja jer u njemu postoje potrebni uslovi za rad sa decom i porodicom. Realizatori programa su profesionalci iz oblasti humanističkih nauka i struka (pedagozi, psiholozi, defektolozi, lekari, socijalni radnici, vaspitači, učitelji itd.) koji vode program i moraju biti obučeni za njegovu realizaciju. Roditelj takođe mogu da budu uključen kao voditelji grupe ali samo u slučaju ako ima adekvatno razvijen model roditeljske brige kao i da poseduje kapacitete za nošenje sa stresom (Zuković, 2017).

Program *Naša priča* namenjen je svim roditeljima čija deca imaju razvojne ili neke zdravstvene teškoće. Svaki susret sa roditeljima koncipiran je kao psihoedukativni pristup na određenu temu. Teme su međusobno povezane u celinu koja imitira procese unutar porodice, od pripreme za roditeljstvo do razvoja

senzitivne brige prema detetu sa smetnjama u razvoju. Planiranje strukture grupe vrši se na osnovu uvodne procene svih zainteresovanih za uključivanje u grupu. Uvodna procena cilja pruža ključne informacije o potencijalnim članovima grupe koje bi mogle biti relevantne na dva nivoa: odluke o tome ko se uključuje u grupu i pronalaženje pozicije u grupi (Krstić i sar., 2017). Teme susreta su: očekivani razvoj oditeljskog modela brige, saznavanje dijagnoze i emocionalno reagovanje, izazovi redefinisanja brige i roditeljskog staranja i balansa sa zdravstvenim potrebama deteta, promene u modelu brige i očekivanjima od deteta, razvoj osetljivosti na potrebe realnog deteta i senzitivnosti u odnosu sa njim, razrešenje i razvoj odgovarajućeg modela roditeljske brige o detetu sa smetnjama u razvoju (Mihić i sar., 2016: 484).

Svaki od susreta roditelja obuhvata određene etape i to: uvodni deo, prvi edukativni deo, razvojni deo, drugi edukativni deo i završni deo (Mihić i sar., 2016). Evaluacija programa pokazala je da su susreti pomogli roditeljima da uvide snage koje kao roditelji imaju, strategije koje upotrebljavaju prilikom suočavanja sa stresom roditeljstva, kao i oblasti u kojima bi im bila potrebna dodatna podrška. Najveće efekte program je ostvario kroz podršku roditeljima da prihvate svoje emocionalne doživljaje vezane za dete, ili smetnju koje ono ima, a koje često potiskuju. Program *Naša priča* je roditeljima ponudio drugačije perspektive posmatranja roditeljstva deteta sa smetnjama u razvoju. Pokazalo se da je najveća prednost programa to što je omogućio roditeljima da, umesto fokusa na slabosti, uvide pozitivno u svom detetu (Krstić i sar., 2017).

Program *Rastimo zajedno*

Fokus: Podrška roditeljima dece predškolskog uzrasta (od rođenja do četvrte godine).

Ciljevi:

Stvoriti podsticajno i osnažujuće okruženje koje će omogućiti roditeljima zajedno sa vodičem programa i drugim roditeljima da:

- Upoznaju bolje sebe kao roditelja;
- prepoznaju načine na koje se odnose prema svom detetu;
- razmenjuju ideje o tome kako vide i kako sprovode svoju roditeljsku ulogu;
- saznaju i druge načine postupanja prema svom detetu;
- upoznaju se i sa značajnim naučnim osnovama o vaspitanju dece (uče o podsticajnoj interakciji između roditelja i deteta kao i o roditeljstvu koje doprinosi blagostanju i dobrobiti i deteta i roditelja) (Pećnik i Stavrec, 2010).

Program *Rastimo zajedno* koji se sprovodi u Republici Hrvatskoj zasniva se na pristupu osnaživanja i na partnerskom odnosu osobe koja vodi radionice u sklopu programa i roditelja. Radionice u okviru ovog programa se ne sprovode u vidu frontalnog rada gde je roditelj pasivan slušatelj, već radionički tako da se između mentora i polaznika radionice kao i između samih polaznika razvija partnerski i saradnički odnos (Malenica Celić, 2020).

Program radionica s roditeljima *Rastimo zajedno* sastoji se od jedanaest dvosatnih konceptualno i tematski povezanih radionica koje provode posebno edukovani timovi stručnjaka za podršku ranom razvoju deteta. Radionice obuhvataju sledeće teme: Roditelji 21. Veka; Četiri nivoa roditeljstva; Roditeljski ciljevi i psihološke potrebe deteta; Sva naša deca i kako ih volimo; Slušanje – važna veština roditeljstva; Kako dete uči o svetu oko sebe?; Postavljanje granica: zašto i kako?; Biramo i kreiramo rešenja; Roditeljske odgovornosti i još poneka pitanja; Biti roditelj: uticaji i izbori; Završetak i novi početak.

Na radionicama uglavnom učestvuje 8–12 roditelja, a u okviru njih se zavisno od cilja i sadržaja pojedine aktivnosti koriste različiti oblici rada. Radionice u okviru programa *Rastimo zajedno* oslanjaju se na nekoliko osnovnih pretpostavki: prve godine života su od posebnog za razvoj svakog ljudskog bića, jer se u tom periodu mozak deteta najintenzivnije razvija; prve godine su važne i zbog činjenice da se iskustvo o sebi i drugim ljudima iz tih godina prenosi na kasnije godine života, kao i zbog toga što se u najranijim godinama deteta uspostavlja detetova emocionalna sigurnost, odnosno poverenje u sebe i druge; roditelji deteta imaju najvažniju ulogu u osiguravanju emocionalno toplog i sigurnog okruženja za dete, kao i u usmeravanju detetovog učenja i razvoja (Pećnik i Stavrec, 2010). Važna pozitivna promena kod roditelja ogleda se u pozitivnom poimanju vlastite uspešnosti, efikasnosti i delotvornosti u ispunjavanju roditeljske uloge (Matoš i sar., 2009). Evaluacija programa pokazuje da se uverenje o poželjnom odnosu prema detetu menja u korist većeg uvažavanja deteta kao osobe. Pored toga, uočeno je da se roditelji nakon završene jedanaeste radionice osećaju osnaženima u svojoj roditeljskoj ulozi. Kvalitativni podaci koji su prikupljeni od roditelja po završetku programa opisuju njihov lični rast u roditeljskoj ulozi kao i dobrobiti za koje smatraju da je dete imalo od njihovog učešća u radionicama (Pećnik i Stavrec, 2010).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Na osnovu pregledane literature u radu je sastavljen set sveobuhvatnih principa od kojih treba polaziti prilikom konstruisanja efikasnih i uspešnih programa podrške porodici i roditeljstvu. Ovi principi su brojni i zahtevaju detaljno promišljanje prilikom osmišljavanja sličnih programa. Ne može očekivati stoga da će u svakom sličnom programu svaki od navedenih principa biti u potpunosti ispoštovan, što naravno ne podrazumeva njihovo ignorisanje. Ukoliko pogledamo predstavljene programe podrške porodici i roditeljstvu, uviđamo da se svaki od njih u većoj ili manjoj meri oslanja na naprednavedene principe: jasni ciljevi i zadaci, zasnovanost na teoriji i istraživanjima, doziranje i dovoljan intenzitet programa, sveobuhvatnost intervencija, usmerenost na porodicu, razvojna prikladnost, rani početak, dugotrajnost i promena postojeće porodične dinamike. Pored oslanjanja na spomenute principe, uviđamo da su predstavljeni programi podrške porodici i roditeljstvu u velikoj meri uslovljeni sociokulturnim kontekstom u kojem se odvijaju i ciljnom grupom kojoj su namenjeni. Još jedan od zaključaka jeste da stepen unapred postavljene strukture programa u velikoj meri zavisi od toga da li je program preventivnog ili interveniškog karaktera. U vezi sa teorijskom osnovom rada i jednim od pristupa u osmišljavanju i implementaciji programa podrške porodici i roditeljstvu, bitan zaključak odnosi se na potrebu za pružanjem efikasne podrške porodici i roditeljstvu koja je sveobuhvatna i prostire se na brojne aspekte funkcionisanja čitavog društvenog sistema.

Dakle, prilikom konstruisanja programa podrške porodici i roditeljstvu potrebno je u što većoj meri ispoštovati principe uspešnih i efikasnih programa, voditi računa o sociokulturnom kontekstu u kojem se primenjuje određeni program i ciljnoj grupi kojoj je namenjen, organizovati strukturu u odnosu na to da li je program preventivnog ili interveniškog karaktera i usmeriti napore ka obezbeđivanju ekosistemskog pristupa prilikom pružanja sveobuhvatne podrške porodici i roditeljstvu.

FAMILY AND PARENTING SUPPORT PROGRAMS

Abstract. The contemporary social context poses significant challenges to the family and parenting that require additional support. The paper starts from the position that the specifics of the modern family and parenting cannot be determined exclusively on the basis of relationships within the family, and therefore it is necessary to apply an ecosystem approach, both in understanding family functioning and in designing and implementing family and parenting support programs. The aim of the paper is to present a comprehensive overview of the principles of successful family and parenting support programs, as well as to present certain programs in the world and in our region that have been evaluated as successful. The paper presents a total of six programs that have a preventive or interventional character, and for each program, the following are presented: focus, goal, activity, main actors and results. The main implication of the paper refers to the provision of effective family and parenting support that is comprehensive and extends through numerous aspects of the functioning of the entire social system and families.

Key words: family, parenting, principles, support programs, eco-system approach.

REFERENCES

- Belart, A., & Ferrer, M. (2009). *El ciclo de la vida: Una visión sistémica de la familia* (3a. ed.). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bond, L. A., & Hauf, C. A. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of 10 Family-Based Prevention Programs effective programs. *Journal of Primary Prevention, 24*(3), 199–221.
- Borkowski, J., Akai, C., & Smith, E. (2006). The art and science of prevention research: Principles of effective programs. In J. Borkowski & C. Weaver (Eds.), *Prevention: The science and art of promoting healthy child and adolescent development* (pp. 1–16). Baltimore: Brookes.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: ZUNS.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Flemming, C., & Brewer, D. (1996). *Focus on Families: Scientific Findings from Family Prevention Intervention Research. Paper presented at the NIDA conference: "Drug Abuse Prevention Through Family Intervention"*. Gaithersburg: MD.
- Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pećnik, N., & Sammas – Vaughan, M. (2015). *Family and Parenting Support. Policy and Provision in a Global Context*. UNICEF.

- DeMarsh, J. K., & Kumpfer, K. L. (1985). Family Environmental and Genetic Influences on Children's Future Chemical Dependency. *Journal of Children in Contemporary Society: Advances in Theory and Applied Research*, 18(122), 117–152.
- Dumka, L. E. (2003). Promoting health development in children through family strengthening. In T. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 480– 486). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Ferić, M. (2002). Preventivne intervencije usmerene ka obitelji - pregled programa. *Kriminologija i socijalna integracija*, 10(1), 1–12.
- Kitzman, H., Olds, D., Sidora, K., Henderson, J., Hanks, C., Cole, R., Luckey, D W., Bondy, J., Cole, K., & Glazner, J. (2000). Enduring Effects of Nurse Home Visitation on Maternal Life Course: A 3-Year Follow-up of a Randomized Trial. *JAMA*, 283(15), 1983–1989.
- Krstić, T., Mihić, I., Rajić, M. i Branković, J., (2017). *Podrška roditeljima dece sa smetnjama u razvoju i hroničnim bolestima. Praktikum za program „Naša priča“*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kumpfer, K. L. (1999). *Strengthening America's Families: Exemplary Parenting and Family Strategies for Delinquency Prevention*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Malenica Celić, A. (2020). *Programi pedagoškog obrazovanja za roditelje* (doktorska disertacija). Zadar: Odsjek za pedagogiju.
- Matoš, D., Šiprak, A., Tomić, I., Miculinić, S., Pribela-Hodap, S., & Magaš, M. (2009). Rastimo zajedno. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 15(57), 10–12.
- Maurović, I. (2010). Intervencije u obiteljskom okruženju: mogućnost prevencije izdvajanja dece i mladih rizičnog ponašanja iz obitelji. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(3), 413-443.
- Mihić, I., Krstić, T., Divljan, S. i Lukić, N. (2016). „Naša priča“ – Program podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju: Primer dobre prakse u predškolskim ustanovama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 15(4), 477–498.
- Munger, K., Seeley, J., Mender, L., Schroeder, S., & Gau, J. (2020). Effect of make parenting a pleasure on parenting skills and parental depression. *Child & Family Behavior Therapy*, 42(1), 1–19.

- Nowak, C.; Heinrichs, N. (2008). A Comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 114–144.
- Olds, D. L., Kitzman, H., Cole, R., Robinson, J., Sidora, K., Luckey, D., Henderson, C., Hanks, C., Bondy, J., & Holmberg, J. (2004). Effects of nurse home visiting on maternal life-course and child development: Age-six follow-up of a randomized trial. *Pediatrics*, 114(6), 1550–9.
- Ormston, R., & McConville, S. (2013). *Evaluation of the Family Nurse Partnership Programme in NHS Lothian. Scotland: 4th report. Toddlerhood*: Scottish Government.
- Pećnik, N. i Stavrec, B. (2010). *Roditeljstvo i najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Perrino, T., Coatsworth, D.J., Briones, E., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2001): Initial Engagement in ParentCentered Preventive Interventions. *A Family Systems Perspective. Journal of Primary Prevention*. 22(1), 21–44.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*. 22(3), 506–517.
- Small, S. A., Huser, M., & Programs, F. L. (2020). Family-Based Prevention Programs. *Encyclopedia of Adolescence*, 1–11.
- Spoth, R., & Redmond, C. (1996). Study of Participation Barrier in Family-focused Prevention: Research Issues and Preliminary Results. *International Journal of Community Health Education*, 13(1), 365–388.
- Stallman, H. M., & Sanders, M. R. (2007). "Family Transitions Triple P": The theoretical basis and development of a program for parents going through divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 47(3-4), 133–153.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early childhood education journal*, 33(5), 371-378.
- Thorland, W., & Currie, D. (2017). Status of Birth Outcomes in Clients of the Nurse-Family Partnership. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 995–1001.

Veerman, J. W., de Kemp, R. A. T., ten Brink, L. P., & Scholte, E. M. (2003). The implementation of families first in the Netherlands: A one year follow – up. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(3), 227–244.

Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja: teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Elektronski izvori:

Fontenot, K., Semega, J. & Kollar, M. (2018). *Income and Poverty in the United States: 201*. – Preuzeto 07. avgusta 2022. sa:

<https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2018/demo/p60-263.pdf>

Make Parenting A Pleasure (MPAP), Second Edition (2016)

– Preuzeto 20. maja 2022. sa: <https://www.cebc4cw.org/program/make-parenting-a-pleasure/>

Nurse-Family Partnership (2017). *Better worlds start with great mothers*

– Preuzeto 22. Maja 2022. Sa:

https://www.nursefamilypartnership.org/wpcontent/uploads/2018/04/2017AnnualReport_FINAL_INTERACTIVE.pdf

Tamara N. Dragojević*

Milena M. Letić Lungulov

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski
fakultet

UDC: 314.145:316.624(497.11)

DOI: 10.19090/zop.2022.31.85-97

POVEZANOST IZMEĐU SOCIODEMOGRAFSKIH KARAKTERISTIKA I RIZIČNOG PONAŠANJA MLADIH: PREGLED ISTRAŽIVANJA U SRBIJI

Apstrakt: U radu je prikazan pregled istraživanja povezanosti sociodemografskih karakteristika sa rizičnim ponašanjem mladih polazeći od tumačenja različitih autora koji se bave prediktorima rizičnog ponašanja mladih. Cilj rada je pregled literature kako bi se pronašle empirijske potvrde o povezanosti sociodemografskih karakteristika i rizičnog ponašanja mladih. Nalazi relevantnih istraživanja pokazali su da postoje određene razlike u uključivanju u rizična ponašanja s obzirom na pol mladih. Rezultati analiziranih istraživanja pokazali su da dečaci ranije ispoljavaju rizična ponašanja od devojčica. Takođe, istaknuto je da su dečaci dvostruko više skloni delinkventnom ponašanju u odnosu na devojčice. Jedno od bitnih obeležja rizičnog ponašanja je to da akademski uspeh mladih ima protektivni efekat u odnosu na ispoljavanje rizičnog ponašanja. Implikacije rada ogledaju se u isticanju intervencija koje su usmerene na poboljšanje kvaliteta i perspektive života mladih. Pored toga, fokus je na poboljšanju efikasnosti programa primarne prevencije rizičnih ponašanja usmerenih prema deci i mladima, ali i roditeljima, nastavnicima, i organizovanju efikasnog sistema za rano prepoznavanje simptoma i otkrivanje rizičnih ponašanja. Formiranje takvog sistema jedan je od zahteva pred kojima se nalazi savremena pedagogija.

Ključne reči: sociodemografske karakteristike, mladi, rizično ponašanje.

UVODNE NAPOMENE

Adolescencija kao razdoblje između detinjstva i odraslosti sa sobom donosi niz bioloških i psiholoških promena kod mladih osoba. Obeležena je formiranjem vlastitog identiteta koji je izrazito značajan za dalji razvoj mladih (Kuzman, 2009). U tom periodu, prisutno je i distanciranje od roditelja i okretanje ka vršnjacima. Mladi sve više traže vršnjačku podršku, često u okviru raznih supkulturnih grupa i pokreta (Car, 2013). S obzirom na to da mladi u tom periodu usled svih promena mogu da

* tamaradragojevic27@gmail.com

razviju pojedine poremećaje u ponašanju koji mogu imati negativan uticaj na njihov dalji razvoj, radom se nastoji što preciznije ukazati na povezanost sociodemografskih karakteristika i rizičnog ponašanja mladih (Bašić, 2009). Brojni autori iznose podatke koji potvrđuju obrazovnu inferiornost mladih u riziku od poremećaja u ponašanju (Bašić, 2009; Meščić-Blažević, 2007; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Steinberg & Monahan, 2007; Zloković i Vrcelj, 2009).

Zabrinutost zbog porasta nasilja, naročito među mladima, pokušava se objasniti različitim faktorima. Postoje mnogobrojni uzroci agresivnog i nasilnog ponašanja dece i adolescenata koji se povezuju sa njihovom ličnošću, porodičnim, školskim, društvenim i drugim uticajima. Mnogi problemi dece i mladih često su rezultat ignorisanja ili neprimerene pomoći i zaštite u porodici, školi ili okolini (Sprague & Walker, 2000). Rezultati različitih pedagoških, socioloških i zdravstvenih istraživanja pokazuju da deca i mladi koji već u ranoj životnoj dobi konzumiraju alkohol, droge, opijate, cigarete, koji beže ili napuštaju školu, nasilni su prema sebi i drugim osobama, skloni skitnji, ranom stupanju u intimne seksualne odnose predstavljaju populaciju izloženu mnogim rizicima, kao i posledicama za njihovo zdravlje, postignuće i ukupni razvoj (Barker, 2001; prema Marić, 2011; Brown, 2001; Miller & Hemenway, 2001; Rončević, 2001).

Prevenција može da se definiše kao proces planiranja i primene različitih strategija koje mogu da smanje rizike koji su povezani sa problemima ponašanja mladih (Domijan, 2013). Pedagoška prevencija utemeljena je na konceptu jačanja protektivnih faktora i osnaživanju bazičnih psiholoških potreba mladih (Meščić-Blažević, 2007). Programi prevencije mogu unaprediti mentalno zdravlje i prevenirati socijalne i zdravstvene probleme jačanjem zaštitnih činilaca (Domijan, 2013).

RIZIČNO PONAŠANJE MLADIH

Rizično ponašanje definiše se kao ponašanje koje ukazuje na postojanje problema u pozitivnom razvoju dece i mladih, a koji prete njihovom pozitivnom razvoju i uspešnom prilagođavanju društvu u kojem žive (Bouillet & Uzelac, 2007). Pored termina rizično ponašanje, u literaturi možemo pronaći i termine: antisocijalno, delinkventno ponašanje, devijantno, poremećaj ponašanja, vaspitna zapuštenost. Svi navedeni termini se delimično preklapaju, ali nisu sinonimi i između njih je potrebno praviti razlike. Raznolikost termina upućuje na to da se radi o složenoj pojavi koja se ispoljava na mnogo načina (Kouzma & Kennedy, 2002). Za

javljanje rizičnih ponašanja u adolescenciji veoma su značajni uticaji sredine i vršnjaka, dok je za decu koja na ranom uzrastu ispoljavaju ova ponašanja značajniji uticaj genetskih predispozicija i porodice (Timmerman & Emmelkamp, 2005).

Nepoželjna ponašanja u ranom dobu mogu doprineti problemima u ponašanju u adolescenciji, tako da je u velikoj meri značajna prevencija rizičnog ponašanja (Patterson et al., 1989). Mlade koji su skloni rizičnom ponašanju prepoznajemo na osnovu toga što se ne uključuju u prosocijalne aktivnosti, skloni su lenjosti, promiskuitetu, izbegavaju obaveze, agresivni su (Kuzman, 2009). Naravno, ovakvi obrasci ponašanja nužno ne impliciraju da je mlada osoba u riziku. U periodu adolescencije, dolazi i do neopravdanih izostanaka iz škole. Izostanci mogu biti pokazatelji straha od neuspeha, prevelikih očekivanja od strane roditelja, straha od kazni, niskog samopouzdanja i treme. Kako se u adolescenciji formira rodni identitet, mladi eksperimentisanjem kroz seksualne odnose žele da pokažu svoju zrelost i autonomiju. Međutim, fizičku zrelost prati psihosocijalna nezrelost. Period adolescencije obeležen je nedostatkom socioemocionalnih kompetencija koje su značajne za donošenje odgovornih odluka (Steinberg, 2010).

Adolescencija je životni period ranjivosti i mnogih rizika, ali i vreme kada mladi na različite načine pokušavaju uspostaviti nezavisnost od svojih roditelja – rano stupanje u seksualne odnose, konzumiranje cigareta, alkohola, opijata, beg od roditelja i nastavnika (D'Amico, Ellickson, Collins, Martino, & Klein, 2005). Porodica i škola (vaspitači, nastavnici, pedagozi, psiholozi) imaju prema deci jedan od glavnih vaspitnih zadataka, a to je pružanje podrške u njihovom sazrevanju, prepoznavanju njihove autonomne ljudske vrednosti i omogućivanje razvoja punih potencijala. Jedna od vaspitnih funkcija jeste osposobiti ih da osim zajednički mogu i samostalno da prevaziđu "rizične izazove" (Jugović, 2004).

Polazište u planiranju i programiranju prevencije rizičnog ponašanja moraju činiti empirijske procene prisustva rizičnih i protektivnih faktora u populaciji na čiji se socijalni razvoj nastoji podsticajno delovati (Knežević-Florić, 2007). Rizični faktori su unutrašnji ili spoljašnji uticaji koji su povezani sa negativnim ishodom (Đorđić, 2014). Oni se najčešće mogu podeliti na individualne, porodične, faktore koji su u vezi sa vršnjačkom grupom, školom. Stručnjaci smatraju da su u ranom životnom dobu najznačajniji individualni, dok su kasnije, najznačajni faktori koji su u vezi sa vršnjačkom grupom (Marković i sar., 2011).

Protektivni faktori su sve one unutrašnje i spoljašnje snage koje detetu mogu pomoći da bolje podnese rizik ili koje ublažavaju rizike (Fraser, 1997). Jačanje

protektivnih faktora u ranom vaspitanju doprinosi osnaživanju dece i njihove okoline, a upravo to je svrha primarne prevencije. Tako mladi razvijaju otpornost na razne pritiske i izazove sa kojima se suočavaju. Ranija istraživanja (Conroy, Hendrickson, & Hester, 2007) pokazuju da se određene teškoće mogu uočiti kod dece još na uzrastu od dve godine, a ako se ne reaguje do osme godine, one će se učvrstiti kao obrazac koji govori da postoji kritično vreme kada se može uticati na razvoj antisocijalnog ponašanja. Međutim, prepoznavanje i interventni programi uglavnom su usmereni na uzraste dece kada su problemi u ponašanju već oblikovani i otporni na promenu. Preciznije, da su problemi identifikovani i tretirani na ranijim uzrastima, ne bi dovelo do razvoja poremećaja i pratećih dijagnoza (Cicchetti & Rogosch, 2001).

Nepovoljan kontekst u kom je dete zlostavljano, dobar je prediktor poremećaja ponašanja kod dece u rizičnim grupama (Cicchetti & Toth, 2005). Zbog toga je važno da se pažnja i resursi preusmere na decu u riziku, i to na ranim uzrastima. Otkriveno je postoji značajna interakcija između konteksta i uzrasta, što implicira na to da na prisustvo ili odsustvo teškoća dominantno utiče kontekst odrastanja, a ne uzrast, tako da se unutar istog uzrasnog perioda, deca odrasla u različitim kontekstima, razlikuju prema broju ispoljenih teškoća u svim domenima (Cicchetti & Toth, 2005).

U skladu sa navedenim, očekivano se razlikuje i uzrasni tok ispoljavanja teškoća za decu odraslu u povoljnom ili nepovoljnom okruženju, a pubertet je značajno opterećeniji teškoćama i turbulentniji za decu sa nepovoljnim ranim iskustvima i neadekvatnom primarnom dijadom. Na svim uzrastima zaključno sa adolescencijom varijable unutar kontrole afekta (regulacija emocija), odnosa sa okruženjem (odnosa sa roditeljima, odraslima i vršnjacima) i teškoće u ponašanju, prave značajnu distinkciju između dece odrasle u povoljnom i nepovoljnom okruženju. Shodno tome, što je dete imalo nepovoljnije uslove razvoja, to su teškoće u ponašanju, ali i u celokupnom emocionalno-socijalnom razvoju izraženije. U odnosu na pol, dečaci češće ispoljavaju teškoće, nego devojčice u ponašanju, ali i u celokupnom emocionalno-socijalnom razvoju (Hasečić, 2020).

Značajno je istaći da deca sa nesigurnim obrascima afektivne povezanosti (naročito na ranim uzrastima) ne ispoljavaju pojedinačne, sporadične teškoće, samo u jednoj oblasti – reč je o teškoćama u gotovo svim oblastima. Deca koja su kasno izmeštena iz nepovoljnih uslova razvoja, imaju više promena sredine i/ili traumatična iskustva zlostavljanja, ispoljavaju značajno više teškoća u svim domenima emocionalno-socijalnog razvoja (Vručinić, 2018). Nema razumevanja psihopatoloških

pojava i antisocijalnog ponašanja bez razumevanja rane interakcije individue sa užim i širim kontekstom, koja je odgovorna za razvoj i oblikovanje nervnog sistema, sa jedne strane, i afektivno-kognitivnih šema/modela koje individua primenjuje u procesuiranju stvarnosti, sa druge (Uzelac & Bouillet, 2007).

PRIKAZ PRETHODNIH RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA

U ovom segmentu rada osvrnuli smo se na rezultate prethodnih istraživanja koja su se realizovala u Republici Srbiji u poslednjih deset godina. Rezultati kod svih navedenih istraživanja pokazali su da su pripadnici muške populacije skloniji rizičnom ponašanju, kao i da je najučestaliji oblik rizičnog ponašanja mladih konzumacija alkohola.

U okviru svoje doktorske disertacije Marić (2011) je sprovela istraživanje koje je ispitivalo odnos relevantnih sociodemografskih činilaca: pola, uzrasta, školskog uspeha, materijalnog statusa i mesta stanovanja ispitanika, sa pojavom upotrebe tri vrste psihoaktivnih sredstava – cigareta, alkohola i ilegalnih psihoaktivnih supstanci kod adolescenata. Kao opšti istraživački metod odabran je nacrt poprečnog preseka, odnosno, neeksperimentalno, korelaciono ispitivanje (Marić, 2011).

Za prikupljanje podataka o upotrebi psihoaktivnih sredstava – cigareta, alkohola i droga, upotrebljena je skala upotrebe PAS (psihoaktivnih supstanci) kod adolescenata, konstruisana za potrebe istraživanja u okviru doktorske disertacije autora. Skala je sastavljena od 44 pitanja, grupisana u tri zasebne supskale koje mere stepen upotrebe cigareta, alkohola i droga kod adolescentske populacije (Marić, 2011).

Uzorak ispitanika pripada nekliničkoj populaciji adolescenata – činilo ga je 529 učenika 2. i 4. razreda srednje škole. Radi se, dakle, o šesnaestogodišnjacima i osamnaestogodišnjacima. Od analiziranih relevantnih sociodemografskih varijabli, može se reći da su pol, uzrast i školski uspeh bili značajno povezani sa upotrebom psihoaktivnih supstanci od strane adolescenata. U ovom istraživanju adolescentske populacije, utvrđeno je da su ispitanici muškog pola nešto skloniji upotrebi alkohola i droga (Marić, 2011). Dakle, mladići češće koriste alkohol i ilegalne psihoaktivne supstance od devojaka. Razlozi učestalije upotrebe alkohola među mladićima leže u specifičnostima kulture, koja upotrebu alkohola smatra prihvatljivijom (Marić, 2011).

Poznato je da su mladići u periodu adolescencije skloniji buntovničkom ponašanju, kao i da prekomerno korišćenje alkohola može biti izraz bunta i težnje da

se osete odraslim. Rezultati dobijeni istraživanjem pokazuju da je upotreba sve tri vrste psihoaktivnih supstanci – cigareta, alkohola i droga učestalija među učenicima 4. razreda u odnosu na učenike 2. razreda srednje škole. Dobijena razlika je statistički značajna, mada nije velika, zato možemo zaključiti da stepen upotrebe cigareta u adolescenciji ima tendenciju blagog porasta sa uzrastom ispitanika (Marić, 2011).

Školski uspeh ispitanika negativno je povezan sa stepenom upotrebe sve tri vrste psihoaktivnih sredstava – cigareta, alkohola i droga u adolescenciji, odnosno sa padom školskog uspeha rastu verovatnoća i stepen korišćenja cigareta, alkohola i ilegalnih supstanci među adolescentima. Pol adolescenata povezan je sa stepenom upotrebe alkohola i ilegalnih psihoaktivnih supstanci, a uzrast i školski uspeh nalaze se u vezi sa stepenom upotrebe sve tri vrste psihoaktivnih supstanci – cigareta, alkohola i droge kod mladih (Marić, 2011).

Jedno od istraživanja koje se odnosilo na rasprostranjenost upotrebe psihoaktivnih supstanci kod adolescenata i njene povezanosti sa sociodemografskim karakteristikama jeste istraživanje autora Rakića i saradnika (Rakić, Rakić, Milošević i Nedeljković, 2014). Rezultati istraživanja pokazali su da je rasprostranjenost upotrebe psihoaktivnih supstanci bila značajno veća kod pripadnika muškog pola. Postojala je pozitivna korelacija između konzumiranja cigareta i konzumiranja alkohola. Učestalost upotrebe psihoaktivnih supstanci bila je statistički značajna kod adolescenata koji imaju lošiji uspeh u školi, žive u disfunkcionalnim porodicama i imaju veći nedeljni džeparac. Autori su zaključili da su protektivni faktori u prevenciji upotrebe psihoaktivnih supstanci kod adolescenata: funkcionalna porodica, mali nedeljni džeparac i odličan uspeh u školi (Rakić i sar., 2014).

Autori Knežević Florić, Pavlović i Ninković (2020) realizovali su istraživanje čiji je cilj bio da ispitaju da li vršnjački pritisak i akademsko postignuće mogu da predstavljaju prediktore rizičnih ponašanja adolescenata. Pod rizičnim ponašanjem podrazumevali su konzumiranje alkohola, pušenje, konzumiranje marihuane i stupanje u nezaštićene seksualne odnose. Rezultati su pokazali da vršnjački pritisak i akademsko postignuće predviđaju pojedine oblike rizičnih ponašanja adolescenata (Knežević Florić et al., 2020). Takođe, utvrđeno je da je konzumiranje alkohola najprisutniji oblik rizičnog ponašanja adolescenata.

U brojnim radovima proučavan je uticaj pola na manifestovanje različitih oblika rizičnog ponašanja. Rezultati su pokazali da su mladi muškog pola skloniji pretežito aktivnim oblicima ponašanja kao što su delinkventno i agresivno ponašanje, poremećaj ophođenja, ali i konzumiranje psihoaktivnih supstanci, dok su devojke u

adolescenciji sklonije pretežno pasivnim oblicima ponašanja (Jovanović, Novaković, Petrović i Salamadić, 2015). Izveštaj evropskog istraživanja u školama – ESPAD (The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) za 2007. godinu pokazao je da dečaci u većini zemalja češće konzumiraju alkohol od devojčica, međutim, da je i kod devojčica primetan trend porasta konzumiranja alkohola.

PRISTUPI U PREVENCIJI RIZIČNIH PONAŠANJA MLADIH

Prediktori rizičnog ponašanja uslovljeni su međudejstvom različitih faktora, a ista je situacija i sa naporima koji su u usmereni u pravcu sprečavanja razvoja rizičnih ponašanja. Prevencija je predmet proučavanja različitih nauka i uvek se zasniva na multidisciplinarnom pristupu. Mnogobrojni autori (Ajduković & Delale, 2000; Bašić, 2009; Fraser, 1997; Marić, 2011; Oesterle et al., 2004; Shader, 2003) veliku pažnju pridaju činionicima koji su usmereni na prevenciju i zaštitu.

Autor Hokins i njegovi saradnici (Hawkins, Catalano, & Arthur, 2002) naveli su faktore koji mogu uticati na sprečavanje rizičnog ponašanja, a to su: 1. individualni faktori; 2. porodični faktori; 3. vršnjaci; 4. škola; 5. zajednica. Navedeni protektivni faktori omogućavaju osnaživanje mladih i njihove sredine. Preventivna nastojanja zasnovana su na konceptu prevencije fokusirane na rizične i protektivne faktore polaze od pretpostavke da se redukovanjem ili eliminisanjem negativnog dejstva rizičnih faktora i jačanjem protektivnih faktora doprinosi boljem socijalnom razvoju (Popović- Ćitić, 2005).

Prema Farringtonu (Farrington, 2006) prevencija se najčešće zasniva na usmerenosti na ispitivanje uzročnih procesa; fokusiranosti na grupe koje su u visokom riziku za razvoj poremećaja u ponašanju; koordinisanosti preventivnih aktivnosti; usmerenosti na pojedinca, ali i na njegovom okruženju; važnosti uvažavanja kulturnog i socijalnog kontesta, sistema vrednosti, uverenju u cilju planiranja i realizacije preventivnih aktivnosti. Isti autor navodi i četiri fundamentalna pristupa prevencije : 1. razvojna prevencija; 2. situaciona prevencija; 3. prevencija u zajednici; 4. pravna prevencija (Farrington, 2006).

Razvojna prevencija usmerena je na intervencije kojima je cilj da spreče progres nepoželjnih potencijala ličnosti. Njen fokus je na jačanju resursa u samoj individui, školi, porodici kako bi se onemogućio razvoj problema u ponašanju. Dakle, najpre podrazumeva identifikaciju faktora koji mogu povećati potencijalne mogućnosti za uključivanje u delinkventne aktivnosti, ali i preduzimanje mera za

sprečavanje (Hemel, 2005). Situaciona prevencija zasniva se na smanjivanju mogućnosti za neprihvatljivo ponašanje mladih. Jedan od načina jačanja preventivnog uticaja sredina jeste pojačan nadzor i kontrola kretanja mladih (Bašić, 2009). Prevencija u zajednici podrazumeva redukovanje društvenih uslova koji mogu da utiču na javljanje rizičnih ponašanja u zajednici. Teži da stvori adekvatnu sredinu za pravilan rast i razvoj mladih. Veoma je važna zajednička saradnja škole, porodice i lokalne zajednice kako bi svi zajedno obezbedili adekvatne uslove za sprečavanje rizičnog ponašanja. Pravna prevencija obuhvata zakonska rešenja kojima se pojedina ponašanja smatraju neadekvatnim i nedozvoljenim. To su strategije zastrašivanja, obeležavanja, rehabilitacije i isključivanja (Hasečić, 2020).

Neki autori (Terzian, Andrews, Moore, 2011) kao najznačajnije preventivne strategije navode sledeće: 1. ojačati funkcionisanje u porodici; 2. omogućiti da zajednica postane sigurno mesto; 3. povećati povezanost učenika; 4. podsticati razvoj funkcionalnih odnosa sa bliskim odraslim osobama; 5. omogućiti mladima izgradnju emocionalnih i socijalnih kompetencija; 6. promovisati programe van škole; 7. obezbediti adekvatno obrazovanje mladima.

Strategije preventivnog delovanja koje se primenjuju su: informisanje (prevencija zloupotrebe PAS, reproduktivno zdravlje, rad sa roditeljima), izborne aktivnosti (sport i umetnost), environmentalistički pristup i edukacija (trening socijalnih veština, prevencija izostajanja iz škole) (Popović-Čitić, 2004).

Mnogobrojni su razlozi zašto je prevencija rizičnih ponašanja značajna. Pre svega, prisustvo samo jednog rizičnog ponašanja može da dovede i do drugih rizičnih ponašanja (Shader, 2003). Rizična seksualna ponašanja mogu da prouzrokuju različite polne bolesti, neželjene trudnoće. Takođe, zloupotreba marihuane najčešće je u korelaciji sa kognitivnim poteškoćama, krađom, bežanjem iz škole, agresivnim ponašanjem (Colman et al., 2009). Istraživanje pokazuje da delinkvencija i agresivno ponašanje jesu značajni prediktori nižeg akademskog postignuća i zloupotrebe psihoaktivnih supstanci (Colman et al., 2009). Takođe, moguće je i da nisko akademsko postignuće ima ulogu prediktora delinkventnog ponašanja (Hoffman et al., 2013).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Rizično ponašanje mladih je danas rasprostranjena pojava i faktori koji doprinose ispoljavanju rizičnog ponašanja su mnogobrojni. Adolescenti predstavljaju

osetljivu kategoriju, jer nisu potpuno izgrađene ličnosti, stoga su podložni negativnim uticajima sredine. Razvoj adekvatnih strategija prevencije omogućio bi sprečavanje ispoljavanja rizičnog ponašanja. Različita istraživanja su ispitivala odnos sociodemografskih karakteristika i rizičnog ponašanja mladih (Jovanović i sar., 2015; Kaya, Kaya, Sagun, & Koç, 2019; Marić, 2011). Rezultati navedenih istraživanja pokazali su da je rasprostranjenost upotrebe psihoaktivnih supstanci bila veća kod pripadnika muškog pola.

Takođe, rezultati su pokazali da su mladi muškog pola skloniji pretežno aktivnim oblicima ponašanja, kao što su delinkventno i agresivno ponašanje, poremećaj ophođenja, ali i konzumiranje psihoaktivnih supstanci, dok su devojke u adolescenciji sklonije pretežno pasivnim oblicima ponašanja (Jovanović i sar., 2015). U okviru navedenog istraživanja utvrđeno je da zloupotreba alkohola ispitanika i njihovih porodica, izloženost ratnim stresovima mogu da budu u korelaciji sa kriminalnim ponašanjem ispitanika, dok ova povezanost nije uočena između kriminalnog ponašanja i narkomanije ispitanika i njihovih porodica (Jovanović i sar., 2015). Ukoliko dete razvije osobine, kao što su samopouzdanje, poverenje u sebe i druge, osećaj sigurnosti i pripadanja, povezanost sa drugima, manja je verovatnoća da će doći do javljanja negativnih obrazaca ponašanja. Protektivni faktori su pozitivne osobine ličnosti, vezanost za roditelje, integrisanost u grupu vršnjaka, povezanost sa prosocijalnim odraslima, školsko postignuće, aspiracije, samopouzdanje. Uzimajući u obzir rezultate prethodnih istraživanja, možemo zaključiti da postoji tendencija mladih za ponašanjem koje se smatra rizičnim (Jovanović i sar., 2015; Marić, 2011; Oesterle et al., 2004; Rončević, 2001). Razloge možemo tražiti u specifičnosti životnog ciklusa kroz koji prolaze. Mladi, u želji da se uklope u samopercepciju o odraslom, isprobavaju različite uloge, od onih društveno poželjnih, do onih koje su za društvo neprihvatljive. Način na koji će individua izaći na kraj sa svojom potragom za identitetom je oblikovan porodičnim prilikama, ali i društvenim kontekstom. Poželjno je da jačamo protetivne faktore i preduzmemo sve preventivne strategije i pristupe kako bismo doprineli potencijalnom smanjenju rizičnog ponašanja mladih.

RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND RISK BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE: REVIEW OF RESEARCH IN SERBIA

Abstract. The paper provides an overview of research on the connection between socio-demographic characteristics and risky behavior of young people, based on the interpretation of various authors who deal with predictors of risky behavior of young people. The aim of the paper is to review the literature in order to find empirical evidence on the connection between socio-demographic characteristics and risky behavior of young people. The findings of the relevant research have shown that there are certain differences in the involvement in risky behaviors with regard to the gender of young people. The results of the analyzed research have shown that boys exhibit risky behaviors earlier than girls. Also, it was pointed out that boys are twice as prone to delinquent behavior as compared to girls. One of the important characteristics of risky behavior is that the academic success of young people has a protective effect in relation to the manifestation of risky behavior. The implications of the paper are reflected in the highlighting of interventions aimed at improving the quality and perspective of young people's lives. In addition, the focus is on improving the effectiveness of the primary prevention program for risky behaviors aimed at children and young people, as well as parents, teachers, and organizing an effective system for early recognition of symptoms and detection of risky behaviors. The formation of such a system is one of the requirements that modern pedagogy faces.

Key words: socio-demographic characteristics, youth, risky behavior.

REFERENCES

- Ajduković, M., & Delale, E. A. (2000). Stil odgoja u obitelji kao činitelj rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. U: J. Bašić i J. Janković (Ur.), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 171–183). Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži.
- Bašić, J. (2000). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: Teorijsko motrište. U: J. Bašić i J. Janković (Ur.). *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 13–47). Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži.
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Car, S. (2013). Adolescencija 21. stoljeća: društvena uvjetovanost, temeljne karakteristike i pedagoški izazovi. *Pedagojska istraživanja*, 10(2), 285–294.

- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2001). The impact of child maltreatment and psychopathology on neuroendocrine functioning. *Development and Psychopathology*, 13(4), 783–804.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 409–438.
- Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., & Croudace, T. J. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow up of national cohort. *British Medical Journal*, 35(3), 432–432.
- Conroy, M. A., Hendrickson, J. M., & Hester, P. P. (2007). Early Identification and Prevention of Emotional and behavioral Disorders: U: R. B. Ruterford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.) *Handbook of Research in Emotional and Bihavioral Disorders* (pp. 199–216). New York: Guilford Press.
- D'Amico, E. J., Ellickson, P. L., Collins, R. L., Martino, S. C., & Klein, D. J. (2005). Processing linking adolescent problems to substance use problems in late young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol*, 66, 766–775.
- Domijan, R. (2013). Osnovne značajke preventivnih programa u školskom okruženju. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 34(9), 41–46.
- Duganovska, M. (2018). Factors of adolescent reproductive and sexual health. *Medicinska istraživanja*, 52(3), 23–27.
- Đorđić, D. (2014). Rizični faktori povezani sa maloletničkom delinkvencijom. *Socijalna misao*, 3-4, 107–123.
- Farrington, D. P. (2006). Childhood Risk Factors and Risk- Focussed Prevention. In: M. Maguire, R. Morgan and R. Reined (Eds.): *The Oxford Handbook of Criminology* (4th ed., pp. 602-640). Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW press.
- Hasečić, M. (2020). *Strategije prevencije rizičnih ponašanja kod djece i adolescenata*. [Magistarski rad]. Filozofski fakultet: Univerzitet u Sarajevu.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Arthur, M. W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27(6), 951–976.
- Hoffmann, J. P., Erickson, L. D., & Spence, K. R. (2013). Modeling the association between academic achievement and delinquency: An application of interactional theory. *Criminology*, 51(3), 629–660.

- Homel, R. (2005). Developmental Crime Prevention. In N. Tilley (Ed.), *Handbook Crime of Prevention and Community Safety* (pp. 71-106). Cullompton, Devon, UK: Willan Publishing.
- Jovanović, D., Novaković M., Petrović N. i Salamadić A. (2015). *Analiza povezanosti kriminalnog ponašanja sa demografskim, porodičnim i psihosocijalnim faktorima*. Univerzitet Istočno Sarajevo: Medicinski fakultet.
- Jugović, A. (2004). *Rizična ponašanja omladine u Srbiji-Mladi zagubljeni u tranziciji*. Beograd: Centar za proučavanje alternativa.
- Kaya, Z., Kaya, S. F., Sagun, A., & Koç, K. S. (2019). The Analysis of Risk Behaviour Tendencies of Teenagers According to the Use of Watsapp and Some Socio-Demographic Variables. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 1-16.
- Knežević Florić, O. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Knežević Florić, O., Pavlović, A., & Ninković, S. (2021). Peer pressure and academic achievement as predictors of adolescent risk taking behaviors. *Teme*, 4, 1123–1135.
- Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2002). Homework, stress, and mood disturbance in senior high school students. *Psychological Reports*, 91(1), 193–198.
- Kuzman, M. (2009). *Čimbenici rizika i ovisničko ponašanje u mladih*. Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Marić, M. (2011). Sociodemografski činioci i upotreba psihoaktivnih supstanci u adolescenciji. *Stanovništvo*, 49(2), 91–113.
- Marković, J., Srdanović- Maraš, J., Šobot, V., Ivanović-Kovačević, S. i Martinović-Mitrović, S. (2011). Neke psihološke karakteristike kao protektivni, odnosno rizični faktori za pojavu poremećaja ponašanja. *Psihologija*, 44(2), 167–185.
- Meščić-Blažević, L. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 301–308.
- Oesterle, S., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Guo, J., Catalano, R. E., & Abbott, R. D. (2004). Adolescent heavy episodic drinking trajectories and health in young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol*, 65(2), 204–212.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329–335.
- Popović-Ćitić, B. (2004). Strategije risk-fokusirane prevencije devijantnih ponašanja. *Socijalna misao*, 11(1), 55–83.

- Popović-Čitić, B. (2005). Prevencija fokusirana na rizične i protektivne faktore kao savremeni pristup prevenciji prestupništva mladih. *Socijalna misa*, 12(1), 27–55.
- Rakić, D. B., Rakić, B., Milošević, Z. i Nedeljković, I. (2014). The prevalence of substance use among adolescents and its correlation with social and demographic factors. *Vojnosanitetski pregled*, 71(5), 467–473.
- Rončević, N., Stojadinović, A., Radovanov, D. i Marinković, L. (2001). Zdravlje adolescenata i rizično ponašanje. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke* 21(8), 110–111.
- Schofield, G. (2002). *The significance of a secure base: a psychosocial model of long-term foster care: Social work*, 7(4), 259–272.
- Shader, M. (2003). *Risk factors for delinquency: An overview*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Sprague, J., & Walker, H. (2000). Early Identification and Intervention for Youth with Antisocial and Violent Behavior. *Exceptional Children*, 63(3), 367–379.
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age Differences in Resistance to Peer Influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 531–543.
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 52(3), 216–224.
- Terzian, M., Andrews, K. M., & Moore, K. A. (2011). *Preventing Multiple Risky Behaviors: An Updated Framework for Policy and Practice*. Washington, DC: Child Trends.
- Timmerman, I. G. H., & Emmelkamp, P. M. G. (2005). An integrated Cognitive-Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12(3), 167–176.
- Uzelac, S., & Bouillet, D. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb : Školska knjiga.
- Vrućinić, Ž. (2018). Etiološki faktori i prevencija rizičnog ponašanja djece i mladih. *Bezbjednost, policija, građani*, 12(1–2), 171–186.
- Zloković, J., & Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12(1), 197–213.

IN MEMORIAM
EMERITUS MILKA OLJAČA



Krajem decembra 2021. godine stigla je pretužna vest o tome da nas je napustila naša poznata, priznata i draga, profesor emeritus i akademik, Milka Oljača. Njena stvaralačka produkcija i njen pedagoški rad na svim nivoima studija na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu svrstao ju je na našim prostorima i šire u red najznačajnijih pedagoga druge polovine XX i prve dve decenije XXI veka. Bila je jedan od osnivača Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Volela je svoj Filozofski fakultet i Filozofski fakultet je voleo nju. Brojne generacije studenata kojima je predavala pamtiće je kao uglednog i omiljenog profesora, a kolege, kao izuzetnog poznavaoaca andragogije i pedagogije, instaknutog naučnog radnika, kao energičnu, vedru i toplu osobu.

Milka Oljača rođena je 18. avgusta 1946. godine u Bačkom Brestovcu. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Odžacima, a Filozofski fakultet, grupu za pedagogiju, u Beogradu 1971. godine. Magistrirala je na Filozofskom fakultetu u Beogradu, a doktorirala na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, 1981. godine. Redovni profesor je od 1992. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu za naučne oblasti: Andragogija i Opšta pedagogija. Bila je nekoliko puta birana za šefa Katedre za pedagogiju, kao i za prodekana za nastavu Filozofskog fakulteta.

U okviru nastavnog rada bila je mentor u više od 200 diplomskih radova studenata, u 30 magistarskih radova i mentor 21 doktorske disertacije. Na osnovnim, master i doktorskim studijama na Filozofskom fakultetu predavala je: Andragogiju, Menadžment u obrazovanju i Razvoj ljudskih resursa. Držala je i predavanja na fakultetu u Regensburgu, Pečuju, Segedinu, Šefildu, kao i na državnom univerzitetu Viskonsin u

SAD, gde je išla na studijske boravke. U periodu od 2003. do 2010. godine bila je angažovana i na Filozofskom fakultetu u Banja Luci, pri Odseku studija za socijalni rad, gde je predavala Andragogiju, Uvod u pedagogiju i Teorije vaspitanja.

Prof. dr Milka Oljača je pet godina zajedno sa kolegama iz Mađarske, Bugarske, Slovenije, Makedonije i Srbije bila eksterni evaluator evropskog programa za integraciju romske dece u sistem obrazovanja u Crnoj Gori i eksterni evaluator programa magistarskih studija za superviziju u socijalnom radu koje su se ostvarivale istovremeno na Filozofskom fakultetu u Banja Luci i Sarajevu, na Fakultetu političkih nauka, a koji je organizovala Švedska država.

Prof. dr Milka Oljača doprinela je i organizacionom radu Univerziteta u Novom Sadu kroz aktivno učešće u okviru Komisije Univerziteta za talente, kroz rad u Komisiji za pedagoške nauke Univerziteta i u Komisiji za društvene nauke, čiji je bila član i predsednik u više mandata, kroz rad u okviru Koordinacionog veća ACIMSI-ja, kao i kroz rad u okviru Programskog veća menadžmenta za obrazovanje. Kao član naučnog komiteta za organizaciju Internacionalnog simpozijuma za interdisciplinarna regionalna istraživanja (2007) i kao predsednik za društvene nauke doprinela je naučnom radu Univerziteta.

Pored pomenutog, prof. dr Milka Oljača je bila i član Organizacionog odbora za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj (2010–2013), kao i član Organizacionog odbora međunarodnog skupa *Koncepti i strategije obrazovanja odraslih* održanog u Šibeniku.

Bila je član redakcije časopisa *Neven* (ponovo pokrenut 1979–1983), *Obrazovanje i vaspitanje* (1987–1990), *Zbornika instituta za pedagogiju*, član redakcije za pedagogiju i psihologiju *Enciklopedije Vojvodine* (1986–1990), predsednik Andragoškog društva Vojvodine, predsednik ekspertske grupe za planiranje razvoja vaspitanja i obrazovanja u Vojvodini (1985), član jugoslovenske ekspertske grupe na drugom internacionalnom Condorect skupu o obrazovanju u Parizu (1990), jugoslovenski predstavnik u Evropskom savetu za obrazovanje na daljinu (1990–1995). Veliko priznanje za naučni i stručni rad u oblasti vaspitanja i obrazovanja predstavljao je i njen izbor za dopisnog člana Srpske akademije nauka i umetnosti 2010. godine, a za njenog redovnog člana 2013. godine.

Univerzitet u Novom Sadu kao posebno priznanje dodelio joj je zvanje emeritusa 2015. godine.

Naučni radovi Milke Oljače obuhvataju brojne naučne discipline: andragogiju, pedagogiju, pedagogiju sporta i interdisciplinarnu oblast – menadžment u obrazovanju. U oblasti andragogije objavila je veći broj monografija i time doprinela naučnom utemeljenju obrazovanja odraslih, doživotnog obrazovanja, kao i utemeljenju ove

studijske discipline u univerzitetskim programima studija pedagogije. Među prvim andragozima Srbije i Jugoslavije, objavila je univerzitetski udžbenik iz andragogije (do danas su se pojavila samo još dva), kao i udžbenik iz pedagogije sporta. Ovi univerzitetski udžbenici korišćeni su kao obavezna literatura, ne samo na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, već i na Filozofskim fakultetima u Beogradu i Banja Luci, kao i na Sportskoj akademiji u Beogradu, na Fakultetu za fizičko vaspitanje i sport u Novom Sadu, Beogradu i u Banja Luci.

Na osnovu istraživanja karakteristika sistema vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji prof. dr Milka Oljača je doprinela naučno-stručnom utemeljenju menadžmenta u obrazovanju. Njen rad na razvoju modula interdisciplinarnih studija na Univerzitetu u Novom Sadu doprineo je obrazovanju brojnih generacija sa razvijenim kompetencijama u oblasti menadžmenta i razvoja ljudskih potencijala i to ne samo u ustanovama vezanim za obrazovanje, nego i u zdravstvu, ekonomiji, sportu i drugim društvenim oblastima.

Naučna interesovanja Milke Oljače bila su posebno vezana i za pitanja učenja i učenja odraslih, za fenomene samorazvoja i samoaktuelizacije i za razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja kod odraslih, posebno kod studenata. Sistematskim i doslednim istraživanjima u ovim oblastima koje je objavila u više od sto naučnih radova u referentnim časopisima, doprinela je, kako razvoju andragogije i pedagogije, tako i zasnivanju novih naučnih i studijskih disciplina.

Pored naučno-istraživačkog i nastavnog rada, Milka Oljača je neizmerno volela i umetnost. Poslednjih decenija života posvetila se i ikonopisanju. Duge sate provela je u školi ikonopisanja pri Sabornoj crkvi u Novom Sadu. Kao rezultat te njene pasije nastale su njene ikone Sv. Georgije i Bogorodica koje je ostavila svojoj deci. Iza tako impozantnog profesionalnog lika Milke Oljače, kao oslonac i безусловna podrška, više od pola veka stajao je njen suprug, Slavoljub Oljača, ali i njena deca, Maja, Ognjen i Marko, koji svako ponaosob uveliko grade uspešne karijere. Posebno je bila ponosna na svoje unuke, Miu, Unu, Lazara, Elenu i Kalu. Svoje prijatelje je u svim životnim okolnostima obasipala pažnjom i ljubavlju. U svim njihovim srcima i sećanjima ostaće zauvek.

Njena dela ostaće svim budućim generacijama kao nezaobilazna literatura za učenje, ali i kao inspiracija i putokaz za dalja istraživanja.

Malo je reći da joj je neizmerno hvala za sve.

Prof. dr Svetlana Kostović