

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.1.2023>

ПЕРИОДИКА

Серија
Годишњаци

Департман за педагогију
Филозофског факултета у Нишу

Годишњак за педагогију

Др Јелена Петровић
главни и одговорни уредник

Секретар редакције
Данијела Милошевић

Адреса
Филозофски факултет у Нишу
18000 Ниш
Ћирила и Методија 2
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. VIII, број 1, 2023



Ниш 2023.

РЕДАКЦИЈА:

Др Марјан Блажич

Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани,
Словенија

Др Милан Матијевић

Учитељски факултет, Свеучилиште у Загребу,
Хрватска

Др Данимир Мандић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Оливера Кнежевић Флорић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,
Србија

Др Марина Матејевић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Вера Стојановска

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Јелена Максимовић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Мариана Крашован (Mariana Craşovan)

Факултет за социологију и психологију,
Универзитет у Темишвару, Румунија

Др Зорица Станисављевић Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Розалина Попова Коскарова

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Бисера Јевтић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Виара Гурова (Viara Gurova)

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент
Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Данијела Василијевић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Марија Јовановић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Албена Чавдарова

(Albena Chavdarova)

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент
Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Јелена Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Анета Баракоска

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Жана Бојовић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Драгана Станојевић

Педагошки факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Марија Марковић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Франк Танги (Franck Tanguy)

Универзитет Мишел Монтењ у Бордоу, ЕСПЕ
(École supérieure du professorat et de l'éducation),
Француска

Др Јелена Јевгењевна Рибњикова

Државни институт културе Кемеровски, Руска
Федерација

Др Анита Рончевић

Педагошки факултет, Универзитет у Ријеци,
Хрватска

Др Младен Вилотијевић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Раденко Круљ

Филозофски факултет, Универзитет у Приштини -
Косовској Митровици, Србија

Др Драгана Јовановић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

САДРЖАЈ

<i>Martina Ban, Sofija Vrcelj</i> STUDENTSKO SAGORIJEVANJE: IZAZOV SVEUČILIŠTIMA.....	7
<i>Јована Арсић, Марија Јовановић</i> ХИБРИДНА НАСТАВА У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ	25
<i>Драгана Јовановић</i> ПЕДАГОШКА ЕФЕКТИВНОСТ – КОНЦЕПТ СВЕОБУХВАТНИЈЕГ ОДРЕЂЕЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА	41
<i>Nedeljko Milanović</i> ACTION RESEARCH IN THE FUNCTION OF ENCOURAGING READING HABITS IN STUDENTS: JOINT FAMILY AND SCHOOL ACTIVITIES	61
<i>Iva Manić</i> RAZVOJ INKLUZIVNE VASPITNO-OBRAZOVNE PRAKSE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA	73
<i>Marija Glasnović Kamenović</i> KJERKEGOROVA KRITIKA DOKAZA O POSTOJANJU BOGA	85

STUDENSKO SAGORIJEVANJE: IZAZOV SVEUČILIŠTIMA

Martina Ban¹, Sofija Vrcelj

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

Apstrakt: Cilj ovog rada je ispitati prisutnost i dimenzije manifestacije studentskog sagorijevanja kod hrvatskih studenata, ali i mogućnosti za poboljšanje i implementaciju adekvatnih mjera prevencije i sustava podrške. Za provedbu istraživanja ovoga rada izrađen je Anketni upitnik o studentskom sagorijevanju kojeg je u online formatu ispunilo N=897 studenata, od kojih 723 ženskoga spola i 174 muškoga spola, sa šest hrvatskih sveučilišta: Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Rijeci, Sveučilišta u Osijeku, Sveučilišta u Dubrovniku, Sveučilišta u Zadru i Sveučilišta u Puli. Rezultati istraživanja upućuju na postojanje prve sastavnice studentskog sagorijevanja među ispitanicima, odnosno iscrpljenosti zbog akademskih zadataka, no prisutna je niska razina ciničnog i odvojenog stava prema studiju. Međutim, 77,5% ispitanika smatra da je prošlo ili još uvijek prolazi kroz studentsko sagorijevanje. Pri tom, utvrđena je statistički značajna razlika između manifestacije studentskog sagorijevanja i spola, dobi, razine i tipa studija te godine studija, no nije pronađena statistički značajna razlika između pojave studentskog sagorijevanja i prosječne ocjene na studiju, sveučilišta i financijske podrške, odnosno primanja stipendije i mjesta stanovanja. U radu je prikazana i analiza kvalitativnih odgovora ispitanika usmjerena na poboljšanje nacionalne i lokalne razine, razine fakulteta i odsjeka te interpersonalne i intrapersonalne razine, a sve u cilju smanjenja pojavnosti i prevencije studentskog sagorijevanja.

Cljučne riječi: akademska zajednica, fakultet, savjetodavni rad, studentsko sagorijevanje, sveučilište

Uvod

Fenomen sagorijevanja prepoznat je u drugoj polovini 20-og stoljeća kod američkog psihologa Herberta Freudenbergera (1974). Kontekst nastanka metafore sagorijevanja djelo je pokreta Slobodne klinike osnovane 1967. godine, Haight-Asbury, u državi San Francisco, kako bi služio siromašnom i mladom stanovništvu, koji su tražili njegu za infektivne probleme, posljedice uzimanja droge, venerične bolesti, apscese i opće medicinske probleme (Freudenberger, 1971). Definicija sagorijevanja je propadanje, istrošenost ili iscrpljenost pretjeranim zahtjevima za ener-

¹ martinabann7@gmail.com

gijom, snagom ili resursima (Freudenberger, 1971; 1974) a do ove je definicije došao radeći sa volonterima u besplatnoj klinici koji su doživljavali emocionalnu iscrpljenost i gubitak motivacije tijekom vremena. Maslach (1976; 1993) se susrela s fenomenom sagorijevanja u Kaliforniji prilikom intervjuiranja zaposlenih u uslužnim djelatnostima. Kao socijalnu psihologinju, Maslach je zanimalo kako su se ti radnici nosili sa izazovima posla. Iz intervjua saznala je da su se često osjećali emocionalno iscrpljenima, da su razvili negativne percepcije i osjećaje o svojim klijentima ili pacijentima doživljavajući krizu profesionalne kompetencije kao posljedicu emocionalnih previranja (Maslach, 1976; 1993). Nakon početne medikalizacije sagorijevanja, Maslach i suradnici (2009) sagorijevanje su definirali kao odgovor na kronične interpersonalne stresore na radnom mjestu, a sadrži tri ključne dimenzije: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i smanjenje osobnog postignuća (Schaufeli et al., 2009). Sagorijevanje je sindrom emocionalne iscrpljenosti i cinizma koji se javlja često među pojedincima koji obavljaju neku vrstu uslužnog posla. Ključni aspekt sindroma sagorijevanja je pojačan osjećaj emocionalne iscrpljenosti. Kada su emocionalni resursi iscrpljeni, radnici osjećaju da više nisu u stanju dati sebe na psihološkoj razini, a drugi aspekt je razvoj negativnih, ciničnih stavova i osjećaja prema klijentima. Negativne reakcije na klijente mogu biti povezane s iskustvom emocionalne iscrpljenosti (Maslach, 1993; 2017; Maslach et al., 1996) jer dehumanizirana percepcija drugih može navesti osoblje da svoje klijente gledaju krivcima za svoje nevolje. U početku se izgaranje smatralo psihološkim sindromom specifičnim za profesionalce koji su zaposleni u uslužnim djelatnostima ili obavljaju poslove podrške drugim ljudima (npr. liječnici, odvjetnici, psiholozi, učitelji itd.) i većina istraživanja na nacionalnom (Tot, 2008; Koludrović i sar, 2009; Hudek-Knežević i sar, 2009; Domović i sar, 2010; Martinko, 2010; Kolega i Vlahović-Štetić, 2015; Slišković i sar., 2016; Macuka i sar., 2017; Žužić i sar., 2018; Macuka i sar, 2020) i međunarodnom nivou (Kaschka et al., 2011; Shoman et al., 2021) su se orijentirala na sagorijevanje u tim zanimanjima. Druga istraživanja su, međutim, pokazala da se sagorijevanje može javiti i kod drugih profesija kao i kod studenata i učenika. Studenti su bili predmetom relativno malog broja istraživanja, a rijetka istraživanja uključivala su studente koji se obrazuju u zdravstvenom području ili drugim zahtjevnim zanimanjima (Maroco & Campos, 2012). U današnje se vrijeme sve više postavlja naglasak na pohađanje visokoškolskog obrazovanja, a samim time je u porastu i razina stresa povezanog sa životom na sveučilištu i okruženjem institucija visokog obrazovanja jer su studenti izloženi konkurentnom okruženju (Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021). Osim studentskih obveza, na stres utječe društveni i obiteljski pritisak radi želje da završe studij na vrijeme i sa što većim akademskim uspjehom te kulturalni čimbenici (Schaufeli et al., 2002). Te su okolnosti utjecale na pojavu studentskog sagorijevanja koje označava proces koji se razvija u tri faze: prva je iscrpljenost zbog prekomjernih zahtjeva na studiju, nakon čega slijedi ciničan i odvojen stav prema studiranju, što dovodi do konačne faze, odnosno osjećaja nedostatnosti (Schaufeli et al., 2009). Jedna od sastavnica sagorijevanja je iscrpljenost koja predstavlja dimenziju individualnog stresa i povezana je s osjećajem pritiska u obrazovnom okruženju (Schaufeli et al., 2002). Osim iscrpljenosti, javlja se cinizam

kao razvoj negativnog stava prema poslu i ljudima kojima se surađuje te osjećaj smanjenog osobnog postignuća odnosno osobno uvjerenje pojedinca da isti više nije efektivan u izvršavanju profesionalnih obveza (Maslach et al., 1996; Maslach & Leiter, 1997; Leiter & Schaufeli, 1996; Maslach, 1982; Bakker et al., 2003).

Posljednjih se godina i u Republici Hrvatskoj sve više pažnje posvećuje pojavi sagorijevanja, njegovim uzrocima, čimbenicima, oblicima manifestiranja i metodama prevencije i suzbijanja. Samim time, javlja se porast broja istraživanja i teorijskih radova na tu temu, no oni su najčešće usmjereni na pojavu sagorijevanja u svijetu rada, ponajviše pomažućih profesija, poput zdravstvenih radnika, socijalnih djelatnika i odgojno-obrazovnih radnika, dok je još uvijek broj istraživanja vezanih uz akademsko sagorijevanje ostaje izrazito nizak. U kontekstu proučavanja psihološkog zdravlja studenata, autori Jokić-Begić i sar. (2009) upozoravaju kako većina studenata u Republici Hrvatskoj, čak oko 75%, ima blaže smetnje kao što su tjeskoba, napetost i nesigurnost, a oko 25% studenata se suočava s ozbiljnim i dugotrajnim psihičkim problemima. Već ovi podaci alarmiraju na moguću prisutnost sagorijevanja među studentima i na potrebu ostvarivanja detaljnijeg interdisciplinarnog uvida u složenost fenomena sagorijevanja studentske populacije.

Prikaz metodologije istraživanja

Temeljno istraživačko pitanje na koje ovo istraživanje nastoji odgovoriti glasi: Kako se manifestira sagorijevanje kod hrvatskih studenata i na koje načine možemo suzbiti i ublažiti pojavu tog fenomena?

Iz navedenog istraživačkog pitanja moguće je definirati opći cilj ovog istraživanja, odnosno: cilj ovog istraživanja je ispitati prisutnost i vrste manifestacije studentskog sagorijevanja kod hrvatskih studenata, ali i mogućnosti za poboljšanje i implementaciju adekvatnih mjera prevencije i sustava podrške. Specifični ciljevi ovog istraživanja su sljedeći:

1. Ispitati i analizirati prisutnost pojavnosti i temeljna obilježja studentskog sagorijevanja u Republici Hrvatskoj.
2. Ispitati i analizirati razlike u obilježjima studentskog sagorijevanja među hrvatskim studentima s obzirom na spol, dob, sveučilište, razinu i tip studija, godinu studija, prosječnu ocjenu na studiju, stipendiju i mjesto stanovanja.
3. Ispitati i analizirati čimbenike studentskog sagorijevanja kod hrvatskih studenata.
4. Ispitati i analizirati moguće mjere prevencije i podrške za suzbijanje studentskog sagorijevanja.

S obzirom na postavljeno pitanje i ciljeve istraživanja, određuju se su sljedeće temeljne hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna razlika u manifestaciji studentskog sagorijevanja s obzirom na spol, pri čemu studenti ženskoga spola imaju veći stupanj studentskog sagorijevanja.

H2: Postoji statistički značajna razlika u manifestaciji sagorijevanja s obzirom na dob, odnosno stariji studenti više manifestiraju studentsko sagorijevanje.

H3: Nema statistički značajne razlike u manifestaciji studentskog sagorijevanja s obzirom na vrstu sveučilišta.

H4: Postoji statistički značajna razlika u manifestaciji studentskog sagorijevanja s obzirom na razinu i tip studija, pri čemu studenti diplomskog studija i dvopredmetnog studija u većoj mjeri doživljavaju studentsko sagorijevanje.

H5: Postoji statistički značajna razlika u manifestaciji sagorijevanja s obzirom na godinu studiranja, pri čemu studenti viših godina studija manifestiraju viši stupanj sagorijevanja.

H6: Postoji statistički značajna razlika u pojavi studentskog sagorijevanja s obzirom na prosječni ocjenski prosjek na studiju, pri čemu studenti viših ocjena, 4 (vrlo dobar) i 5 (odličan) više doživljavaju studentsko sagorijevanje.

H7: Postoji statistički značajna razlika u pojavi studentskog sagorijevanja s obzirom na financijsku podršku studenta, odnosno studenti koji primaju stipendiju i oni koji su smješteni kod obitelji tijekom studija manje doživljavaju studentsko sagorijevanje.

Kao metoda prikupljanja podataka ovog istraživanja izrađen je anketni upitnik u Google forms obliku, odnosno instrument pod nazivom Anketni upitnik o studentskom sagorijevanju, od strane autorice Martine Ban. Upitnik je sastavljen od tri skupine pitanja: prva skupina se odnosi na ispitivanje općih podataka ispitanika, drugi dio se odnosi na procjenu odnosa studenata prema studiju, a u trećoj skupini ispituje se povezanost sa Studentskim savjetovanišnim centrom i omogućeno je predlaganje aktivnosti i mjera u cilju suzbijanja studentskog sagorijevanja. Anketnim se upitnikom željelo dobiti uvid u procjene studenata u formatu odgovora Likertovog tipa s obzirom na 20 tvrdnji koje su usmjerene na prikupljanje podataka o učestalosti pojave tri temeljne dimenzije studentskog sagorijevanja, a to su: cinizam, emocionalna iscrpljenost i osjećaj nedostatnosti, uz otpornost i korištenje usluga podrške Studentskog savjetovanišnog centra kao mogući obrambeni mehanizmi za borbu protiv studentskog sagorijevanja. Otpornost se očituje kroz tvrdnje koje su usmjerene na ispitivanje vještina učenja i nošenja sa stresom. Nezavisne varijable u ovom istraživanju je spol, dob, sveučilište, razina i tip studija, prosječna ocjena na studiju, godina studija te razina materijalne i financijske podrške (primanje stipendije i smještaj). Na samome početku upitnika ispitanicima je bio dostupan tekst u kojemu se navodi, osim sažetog prikaza istraživanja, njegovog temeljnog cilja i svrhe korištenja podataka, i osiguravanje potpune anonimnosti i povjerljivosti rezultata uz zamolbu za iskrenost u ispunjavanju upitnika čime je ostvaren potreban etički pristup ovog istraživanja. Za obradu podataka korišten je Statistički program za društvene znanosti (IBM SPSS, 20.0.). U obradi podataka korištene su metode deskriptivne statistike i hi-kvadrat test pri čemu su svi testovi provedeni na razini rizika 5%. Kod analize kvalitativnih odgovora ispitanika koristio se Dedoose program.

Uzorak ovog istraživanja čini 897 ispitanika pojedinih fakulteta sljedećih hrvatskih sveučilišta: Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Rijeci, Sveučilišta u Osijeku, Sveučilišta u Zadru, Sveučilišta u Dubrovniku i Sveučilišta u Puli. Podaci su prikupljeni u razdoblju između 10. travnja i 10. svibnja 2021. godine. Pri tom, radi se o neprobabilističkom uzorku dobrovoljaca. Rezultati prve skupine pitanja prikazuju kako zorak istraživanja čini 174 (19,4%) ispitanika muškog spola i 723 (80,6%) ispitanika ženskog spola. Razlika u spolu ispitanika, odnosno veći broj ispitanika ženskoga spola, bio je očekivan, budući da na temelju podataka iz Državnog zavoda za statistiku (2020), u akademskoj godini 2019/2021., bilo je upisano više studentica nego studenata, odnosno njih 57,2% od ukupnog zbroja studentske populacije. Podaci i postoci vezani uz ostale karakteristike ispitanika, odnosno dob, sveučilište, tip i godinu studija, prosječnu ocjenu na studiju i zadovoljstvo istom, status stipendije i mjesto stanovanja, prikazani su u tablicama u nastavku.

Tablica 1

Raspodjela ispitanika prema varijabli dob

Dob	f	%
18-20 godina	286	31,9
21-23 godine	425	47,4
24-26 godina	134	14,9
Više od 26 godina	52	5,8
Ukupno	897	100

Tablica 2

Raspodjela ispitanika s obzirom na varijablu sveučilište

Naziv sveučilišta	f	%
Sveučilište u Dubrovniku	60	6,7
Sveučilište u Osijeku	143	15,9
Sveučilište u Puli	29	3,2
Sveučilište u Rijeci	169	18,8
Sveučilište u Zadru	43	4,8
Sveučilište u Zagrebu	453	50,5
Ukupno	897	100

Tablica 3

Raspodjela ispitanika s obzirom na razinu i tip studija arch

Razina i tip studija	f	%
Preddiplomski studij	376	41,92
Diplomski studij	265	29,54
Jednopedmetni studij	222	24,75
Dvopedmetni studij	189	21,07
Integrirani studij	110	12,26
Apsolventska godina	25	2,79
Međugodina	18	2,01
Ukupno	897	100

Tablica 4*Raspodjela ispitanika s obzirom na godinu studija*

Godina studija	f	%
Prva	250	27,9
Druga	196	21,9
Treća	160	17,8
Četvrta	150	16,7
Peta	129	14,4
Šesta	12	1,3
Ukupno	897	100

Tablica 5*Raspodjela ispitanika s obzirom na prosječnu ocjenu na studiju i zadovoljstvo istom*

Ocjena	Zadovoljstvo ocjenom			
	Nisam zadovoljan/na svojom prosječnom ocjenom		Zadovoljan/na sam svojom prosječnom ocjenom	
	f	%	f	%
Dovoljan (2)	7	4,96	9	1,33
Dobar (3)	85	60,28	105	15,49
Vrlo dobar (4)	48	34,04	419	61,80
Odličan (5)	1	0,71	145	21,39
Ukupno	141	100%	678	100%

Tablica 6*Raspodjela ispitanika s obzirom na status stipendije*

Status stipendije	f	%
Da	381	42,5
Ne	516	57,5
Ukupno	897	100

Tablica 7*Raspodjela ispitanika s obzirom na mjesto stanovanja tijekom studiranja*

Mjesto stanovanja tijekom studiranja	f	%
Kod obitelji	438	48,83
U podstanarstvu	295	32,89
U studentskom domu	158	17,61
Ostalo	6	0,67
Ukupno	897	100

Rezultati

U drugom dijelu upitnika, ispitanici su na 18 tvrdnji Skale odnosa prema studiju procjenjivali koliko se često pojedini aspekt manifestira tijekom njihovog vremena provedenog na studiju (1 – nikad, 2 – rijetko, 3 - ponekad, 4 - često, 5 - uvijek). U Tablici 8 prikazani su deskriptivni pokazatelji odnosa prema studiju, pri čemu M označava aritmetičku sredinu, a SD standardnu devijaciju, dok su ostali dobiveni rezultati prikazani u postocima. U nastavku je prikazana analiza odgovora s obzirom na najveći postotak odgovora ispitanika.

Tablica 8

Deskriptivni pokazatelji odnosa prema studiju

Skala odnosa prema studiju	1	2	3	4	5	M	SD
Studiranje me izrazito frustrira.	4,0	23,5	38,6	25,5	8,4	3,11	0,987
Znam pronaći najefikasniji način za izvršavanje svojih fakultetskih obaveza.	2,6	11,4	27,5	41,8	16,7	3,59	0,979
Nakon izvršavanja akademskih obaveza osjećam iscrpljenost i umor.	0,9	7,1	27,5	35,7	28,8	3,84	0,951
Entuzijastičan/na sam za obavljanje akademskih obaveza.	8,7	23,5	37,7	25,6	4,5	2,94	1,007
Obveze na studiju mi potiču razdražljivost i promjenjivo raspoloženje.	3,9	17,8	28,7	31,8	17,8	3,42	1,092
Važno mi je da sve akademske obveze obavljam najbolje što mogu.	1,2	5,7	18,6	35,7	38,8	4,05	0,954
Moj studij me u potpunosti okupira, radim intenzivno i na štetu svojih potreba.	11,3	27,2	28,0	23,4	10,1	2,94	1,166
Smatram da posjedujem sve potrebne sposobnosti za izvršavanje svih fakultetskih obaveza.	1,1	5,6	15,7	37,9	39,7	4,09	0,932
Prema studentskim obvezama odnosim se bez emocionalne uključenosti.	23,4	37,5	27,8	7,8	3,6	2,31	1,026
Puno truda ulažem tijekom studiranja, ali smatram da taj trud nije uočen.	10,9	29,7	30,7	20,2	8,6	2,86	1,123
Ne pronalazim smisao u studiranju i izvršavanju akademskih obaveza.	34,7	28,8	20,4	10,7	5,5	2,24	1,190
Zadovoljan/na vlastitim studijem.	4,7	12,0	23,7	38,1	21,4	3,60	1,092
Važno mi je da uspješno izvršavam akademske obveze bez obzira na to kako se ja osjećam.	4,1	13,6	23,1	37,3	21,9	3,59	1,095
Studiranje me emocionalno iscrpljuje.	6,5	16,8	23,0	27,8	26,0	3,50	1,223
Imam želju za odustajanjem od studiranja.	46,9	20,8	12,8	11,3	8,1	2,13	1,329
Uspijevam uskladiti fakultetske obveze i privatni život.	3,3	12,2	26,5	36,1	21,9	3,61	1,058
Znam kome se obratiti za pomoć kod stresnih situacija na studiju.	18,1	21,1	17,7	24,1	19,1	3,05	1,391
Akademske me obaveze opterećuju i onda kada sam s prijateljima i obitelji.	9,4	19,2	25,9	28,4	17,2	3,25	1,215

Vodeći se definicijom studentskog sagorijevanja i njegovih temeljnih sastavnica autora Schaufeli et al. (2009) prema kojima se studentsko sagorijevanje odnosi na osjećaj iscrpljenosti zbog zahtjeva na studiju, ciničnog i odvojenog stava prema

studiju i osjećaja nesposobnosti kao student, u ovome dijelu upitnika su se ispitivale upravo ove ključne sastavnice studentskog sagorijevanja. Od sveukupno 18 tvrdnji, njih šest ispitivalo je prvi čimbenik i ujedno prvu fazu studentskog sagorijevanja, odnosno osjećaj iscrpljenosti zbog zahtjeva na studiju. Analizom dobivenih podataka moguće je zaključiti kako se ispitanici trenutno bore uglavnom sa prvom fazom studentskog sagorijevanja, iscrpljenosti zbog zahtjeva na studiju, uglavnom nemaju ciničan i odvojen stav prema studiju i smatraju kako posjeduju sve potrebne studentske kompetencije, odnosno nemaju osjećaj nesposobnosti bivanja studentom. Dobiiveni rezultati podržavaju saznanja dobivena istraživanjem autorice Jerković (2019) koja je u istraživanju studentskog sagorijevanja studenata u Rijeci, zaključila kako se studenti uglavnom bore sa prvom fazom sagorijevanja, odnosno emocionalnom iscrpljenošću zbog akademskih zadataka. Emocionalnu iscrpljenost treba uzeti u obzir kod praćenja razvoja studentskog sagorijevanja. Dokle studenti smatraju da posjeduju sve kompetencije za aktivno i uspješno savladavanje akademskih zadataka, kao što navode autori Väisänen et al. (2018), te ukoliko koriste proaktivne strategije učenja, oni razvijaju otpornost koja je ključna za borbu protiv studentskog sagorijevanja. Što se tiče emocionalne povezanosti, Burr et al. (2019) naglašavaju kako je važno razvijati pozitivne emocije prema studiju čime se jača samoefikasnost i u konačnici suzbija studentsko sagorijevanje.

U posljednjem dijelu upitnika ispitanicima je ponajprije ponuđena definicija studentskog sagorijevanja autora Schaufeli et al. (2002) te su trebali procijeniti smatraju li da su tijekom njihovog dosadašnjeg studiranja proživjeli studentsko sagorijevanje. Većina ispitanika, točnije njih 695 (77,5%) smatra kako je manifestiralo ili još uvijek manifestira studentsko sagorijevanje, dok je manji broj onih ispitanika koji procjenjuju da nikada nisu manifestirali studentsko sagorijevanje, tj. 202 studenta (22,5%). U posljednjih se nekoliko godina javlja trend porasta manifestacije sagorijevanja među studentskom populacijom, što potvrđuje i istraživanje autorica Robins, Roberts & Sarris (2017). Na temelju analize osam longitudinalnih istraživanja drugih autora te svojeg istraživanja, autorica navodi kako je studentsko sagorijevanje sve više u porastu te naglašava kako to predstavlja veliki rizik za one studente koji rano završe fakultet te odmah prijeđu na radno mjesto. Ukoliko se studentsko sagorijevanje ne prevenira ili iskazano suzbije tijekom studiranja, velika je vjerojatnost da će ti studenti doživjeti veliku razinu sagorijevanja i na radnome mjestu.

Tablica 9

Prikaz podataka o procjeni situacija koje ispitanicima izazivaju stres u akademskom kontekstu

Koje od navedenih situacija izazivaju stres kod Vas u akademskom kontekstu?	f	%
Količina zahtjeva na kolegijima	645	71,91
Vremenski rokovi	642	71,57
Mjere uzrokovane Covid-19 pandemijom	497	55,41
Prevelika osobna očekivanja	443	49,39

Niska razina vlastite učinkovitosti	329	36,68
Manjak informacija o karijernim mogućnostima	298	33,22
Nemogućnost nošenja sa stresnim situacijama	297	33,11
Nedovoljna i/ili neadekvatna podrška okoline	186	20,74
Manjak financijskih sredstava i resursa	162	18,06
Propisi i zakoni vezani uz studiranje u Republici Hrvatskoj	141	15,72
Ostalo	54	6,02

Na pitanje Koje od navedenih situacija izazivaju stres kod Vas u akademskom kontekstu? ispitanici su imali mogućnost višestrukog odabira te, ukoliko su htjeli, mogli su ponuditi i neke odgovore koji se ne nalaze na listi onih ponuđenih. Na temelju analize dobivenih podataka vidljivih u Tablici 9, ispitanicima najviše uzrokuju stres količina zahtjeva na kolegijima (N=645) te vremenski rokovi (N=642), a najmanje propisi i zakoni vezani uz studiranje u Republici Hrvatskoj, što stvara stres 141 studentu. Pri tom, 54 studenata navodi i neke ostale situacije, osim onih navedenih, koje im uzrokuju stres tijekom studiranja, a to su: nedovoljna angažiranost od strane profesora na fakultetu, manjak poštovanja od strane profesora prema studentima, subjektivnost profesora pri ispitivanju i ocjenjivanju, neadekvatna organizacija na razini fakulteta i odsjeka, studentski posao, korupcija na razini fakulteta, manjak kolegijalnosti među kolegama te preveliki broj kolegija po semestru. Dobivene rezultate potvrđuju i rezultati Garcia-Izquierido et al. (2018) jer među stresnim faktorima koje studenti najčešće susreću i koji su povezani sa pojavom sagorijevanja su ispiti, javni nastupi, preopterećenost akademskim zadacima, ograničeno vrijeme za realizaciju zadataka te nedostatak metodologija i kompetencija za njihovo usavršavanje. Prethodno navedeni čimbenici prisutni su u studentskom svakodnevnom životu te predstavljaju temeljne izvore stresa, a sukladno autorima, oni mogu uzrokovati sagorijevanje i utjecati na cjelokupno zdravlje studenta.

Tablica 10

Prikaz podataka o procjeni metoda za rješavanje stresnih situacija na studiju

Što Vam pomaže kod rješavanja stresnih situacija na studiju?	f	%
Razgovor s bližnjima (prijateljima, kolegama, obitelji i sl.)	666	74,25
Pronalaženje najboljeg načina za rješavanje stresne situacije	575	64,10
Bavljenje sportom	323	36,01
Povlačenje u sebe	203	22,63
Pušenje	191	21,29
Opterećivanje problemom i njegovim uzrocima	108	12,04
Korištenje opijata	92	10,26
Razgovor sa psihologom	64	7,13
Razgovor s profesorima	39	4,35
Alkohol	3	0,33
Ostalo	78	8,70

Što se tiče metoda rješavanja stresnih situacija na studiju, najveći broj ispitanika, njih 666 (74,25%) smatra kako im kod rješavanja stresnih situacija na studiju pomaže razgovor s bližnjima, dok najmanje ispitanika, odnosno troje (0,33%) navodi kako im alkohol pomaže kod nošenja sa stresnim situacijama na studiju. Među ostalim ponuđenim odgovorima od strane 78 ispitanika, nalaze se sljedeće metode kojima rješavaju stresne situacije u akademskom kontekstu a one su: spavanje, hobiji, hrana, kreativno pisanje, slušanje glazbe, rad sa životinjama, igranje video igrice, masturbacija, izdvajanje vremena za rad na sebi i opuštanje, molitva, sport, vođenje dnevnika, gledanje filmova i serija i sl. Detektiranje metoda koje studenti koriste u suočavanju sa stresnim situacijama u akademskom kontekstu od neizmjerne je važnosti za preveniranje studentskog sagorijevanja (Vizoso et al., 2019).

Tablica 11

Prikaz podataka o procjeni kome se ispitanici obraćaju za pomoć

Kome se obraćate za pomoć pri rješavanju stresnih situacija na studiju?	f	%
Prijateljima	633	70,57
Fakultetskim kolegama	497	55,41
Članovima obitelji	453	50,50
Partneru/ici	344	38,35
Nikome	126	14,05
Profesorima	50	5,57
Studentskom savjetovališnom centru	22	2,45
Psihologu	7	0,78
Psihijatru	4	0,45
Ostalo	13	1,45

U Tablici 11 prikazani su dobiveni podaci o izvorima podrške za studente u kriznim i stresnim situacijama, prema kojima najveći broj ispitanika, njih 633 (70,57%) se obraća prijateljima za pomoć, a najmanje se ispitanika obraća psihologu (0,78%) te psihijatru (0,45%). Valja uzeti u obzir podatak kako je veći postotak studenata koji navode kako se ne obraćaju nikome za pomoć (14,05%) negoli je onih koji traže profesionalnu podršku i savjetovanje, bilo od strane profesora (5,57%) ili Studentskog savjetovališnog centra, za čiju se pomoć obraća samo 22 ispitanika (2,45%). Što se tiče ostalih izvora podrške pri rješavanju stresnih situacija na studiju, 13 ispitanika navodi kako se obraća poznanicima iz raznih studentskih udruga, Bogu/Isusu i drugim vjerskim ikonama, studentskoj referadi te prirodi i životinjama. Na temelju dobivenih podataka prikazanim u Tablici 11, može se zaključiti da je potrebno poboljšati povezanost studentske populacije i stručnjaka, poput onih Studentskog savjetovališnog centra. Važno je istaknuti pri tom kako 639 (71,2%) ispitanika navodi kako nije upoznato sa Studentskim savjetovališnim centrom i njegovim uslugama, manji broj onih koji navode kako su upoznati, odnosno 258 studenata (28,8%), a u Tablici 11 moguće je uvidjeti kako samo 2,45% ispitanika se obraća Studentskom

savjetovališnom centru za pomoć pri rješavanju stresnih situacija na studiju. Podrška koju stručnjaci iz Centra mogu pružiti studentima je od neizmjerne važnosti za njihovo cjelokupno zdravlje, pa tako i za smanjenje učinka i pojavnosti studentskog sagorijevanja. Isto potvrđuju rezultati istraživanja kojeg su proveli Jakovčić et al. (2015) sa studentima na Sveučilištu u Rijeci, kojim su dokazali kako čak 92% klijenata iz kliničke skupine i 72% klijenata iz nekliničke skupine doživljavaju značajno poboljšanje ili oporavak nakon dovršenog tretmana.

Prikaz razlika u manifestaciji studentskog sagorijevanja s obzirom na nezavisne varijable

Na temelju dobivenih rezultata χ^2 testa ($\chi^2=10,879$; $df=1$; $p=0,001$; $Phi=0,114$) utvrđena je statistički značajna razlika u prisutnosti studentskog sagorijevanja s obzirom na spol, odnosno studentice više doživljavaju studentsko sagorijevanje od studenata, pri čemu je efekt spola mali te se prihvaća H1 hipoteza. Dobiveni rezultati sukladni su podacima koje nudi recentna literatura, poput rezultata istraživanja autora Vinter et al. (2020). Navedeni su autori također ispitivali prisutnost povezanosti manifestacije studentskog sagorijevanja i spola studenata, te osim što su utvrdili da se studentsko sagorijevanje u većoj mjeri javlja kod djevojaka, naveli su i nekoliko mogućih razloga za taj fenomen. Autori navode kako djevojke doživljavaju veći pritisak okoline da budu akademski uspješne, bilo da se radi o onoj užoj ili širem društvu, i zbog toga se više brinu o lošijem akademskom uspjehu. Proveden je χ^2 test ($\chi^2=17,770$; $df=3$; $p=0,000$; $Phi=0,114$;) na temelju kojeg se prihvaća H2 hipoteza i utvrđuje se statistički značajna razlika u prisutnosti studentskog sagorijevanja s obzirom na dob, pri čemu se sagorijevanje razvidno više manifestira kod ispitanika u dobi između 18 i dvadeset godina, a efekt dobi je malen. Prihvaća se i H3 hipoteza, budući da nije utvrđena statistički značajna razlika između manifestacije studentskog sagorijevanja i sveučilišta kojeg studenti pohađaju ($\chi^2=3,563$; $df=2$; $p=0,168$;) . Potvrđuje se postojanje statistički značajne razlike između manifestacije studentskog sagorijevanja i razine i tipa studija, čime se prihvaća H4 hipoteza ($\chi^2=6,007$; $df=1$; $p=0,014$;) , pri čemu je veća zastupljenost sagorijevanja među studentima diplomskih i dvopredmetnih studija u odnosu na studente ostalih razina i tipologija studija. Tome u prilog idu i rezultati χ^2 testa ($\chi^2=17,498$; $df=4$; $p=0,002$) koji potvrđuju postojanje statistički značajne razlike između pojave studentskog sagorijevanja i godine studija: razina manifestacije studentskog sagorijevanja je veća što je godina studija viša. Time se prihvaćaju H4 i H5 hipoteze. Navedenome u prilog idu i podaci istraživanja kojeg su proveli Robins, Roberts & Sarris (2017) koji ukazuju kako je na zadnjoj godini studija razina studentskog sagorijevanja najviša te, kao što je prethodno već spomenuto, predstavlja veliki potencijal za manifestacijom velike razine sagorijevanja već na samome početku karijere. Odbacuju se H6 i H7 hipoteze, pri čemu nije utvrđena statistički značajna razlika između manifestacije studentskog sagorijevanja i prosječne ocjene na studiju ($\chi^2=2,080$; $df=2$; $p=0,353$;) , između manifestacije

studentskog sagorijevanja i stipendije ($\chi^2=1,980$; $df=1$; $p=0,159$) te između manifestacije studentskog sagorijevanja i mjesta stanovanja ($\chi^2=1,972$; $df=2$; $p=0,373$). U kontekstu statistički značajne razlike između studentskog sagorijevanja i prosječne ocjene na studiju, istraživanja su podijeljena: s jedne strane se utvrđuje postojanje statistički značajne razlike, poput istraživanja autora Stoebera et al. (2011) koji zaključuje na temelju dobivenih rezultata kako je akademsko sagorijevanje značajan problem povezan s lošim akademskim uspjehom. S druge strane, autori poput Salanove et al. (2010), na temelju rezultata svojeg istraživanja navode kako sagorijevanje ne predviđa akademske uspjehe, tj. da odnos između sagorijevanja i akademskog uspjeha nije utvrđen. Potrebno je stoga detaljnije istražiti koji još faktori utječu na akademski uspjeh, a koji istovremeno potiču manifestaciju studentskog sagorijevanja. Isto tako, autori Luckas et al. (2017), navode kako su na razini država Europske Unije otkrili da socioekonomski status utječe na pojavu studentskog sagorijevanja.

Kvalitativni odgovori ispitanika: aktivnosti i mjere za suzbijanje studentskog sagorijevanja

Ispitanicima istraživanja posljednje pitanje upitnika omogućavalo je da iskažu aktivnosti i mjere koje bi po njihovom mišljenju doprinijele prevenciji i smanjenju studentskog sagorijevanja. Svi su ispitanici iskazali svoje preporuke (N=897) za tri razine moguće implementacije: prijedlozi za implementaciju na nacionalnoj i lokalnoj razini, na razini sveučilišta, fakulteta i odsjeka te na intrapersonalnoj i interpersonalnoj razini. U preporukama za poboljšanje sveučilišnih sastavnica, odnosno pojedinih fakulteta i odsjeka, najveći broj studenata ponajprije navodi potrebu za smanjenjem količine gradiva, kolegija, ispita, broja rokova te potrebu za boljom organizacijom rasporeda nastave i ispitnih rokova. Smatraju kako bi se na nacionalnoj razini trebalo ujednačiti sustav adekvatnim propisima i zakonima ne bi li se omogućila potpuna integracija Bolonjske reforme i svih njezinih sastavnica, a sve to putem reforme visokog školstva. Pri tom, ispitanici naglašavaju potrebu za ujednačavanjem vrijednosti ECTS bodova na svim sveučilištima kako bi im se pojednostavila fleksibilnost u promijeni studija, grada studiranja s daljnjim nastavkom na istom studiju bez potrebe polaganja razlikovnih ispita te jednostavnija i efikasnija mobilnost u sklopu Erasmus programa. Osim toga, ispitanici navode i kako bi se visokoškolski sustav trebao modernizirati te više usmjeriti prema usvajanju praktičnog znanja. Ispitanici su, s obzirom na različita sveučilišta i njihove sastavnice kojima pripadaju, ponudili šaroliki dijapazon prijedloga za poboljšanje istih u cilju prevencije i smanjenja manifestacije studentskog sagorijevanja, a one zajedničke im se uglavnom temelje na odnose s djelatnicima fakulteta, administracijom i profesorima, pri čemu ističu potrebu za boljom organizacijom općenito, posebice u kontekstu vremenskih rokova, zadataka koji bi se trebali više usmjeriti na praksu i količine gradiva, ali navode i potrebu za poboljšanjem podrške koju fakulteti pružaju studentima, odnosno, uspostavljanjem kvalitetnije mreže stručnjaka na pojedinom fakultetu, u sklo-

pu savjetodavnog rada, onog psihološkog i karijernog. Ispitanici ističu i nekoliko preporuka kojima i oni sami, kao i njihova bliža okolina, mogu uvelike doprinijeti suzbijanju studentskog sagorijevanja, a to su: uvažavajuća, pozitivna i dvosmjerna komunikacija između profesora i studenata, kohezija studenata u cilju pružanja međusobne podrške, ne dopustiti da pritisak okoline utječe na osobni proces studiranja, grupe za podršku studenata koji prolaze ili su uspješno savladali studentsko sagorijevanje, aktivnosti u sklopu fakulteta i sveučilišta (studentske udruge), razgovor s bližnjima, prepoznavanje kada je potrebna stručna pomoć i na vrijeme ju potražiti, odabrati studij na temelju kriterija osobnog interesa, a ne na temelju očekivanja i poticaja iz okoline, temeljito i detaljno planiranje izvršavanja studentskih obaveza, krenuti s redovitim učenjem na vrijeme i učiti s razumijevanjem, rad na povećanju vlastite motivacije, ustrajnosti i samodiscipline, prakticirati pozitivni i optimistični stav prema studiranju i životu općenito, razviti realna očekivanja, postaviti si jasne i dostižne ciljeve, hobiji za slobodno vrijeme, uspostavljanje zdrave ravnoteže između akademskih obveza i privatnog života, rad na podizanju samopouzdanja oko izvršavanja fakultetskih zadataka i na strahu od pogreške, meditacija ili molitva, sport i općenito fizička aktivnost, druženje s prijateljima, kvalitetan san i odmor, adekvatna hidratacija i prehrana, smanjiti tehnologiju i društvene mreže u slobodno vrijeme.

Zaključak i preporuke za daljnja istraživanja

Na temelju analize kvantitativnih i kvalitativnih podataka ovog istraživanja, u kontekstu preporuka za daljnja istraživanja, zaključuje se kako je potrebno prije svega postaviti veći naglasak na studente, njihove potrebe i teškoće kojima se susreću. Prvi korak ostvarenju toga jest upravo istraživanjem ovog fenomena te implementacija dobrih praksi koje postoje na globalnoj razini. Realizacijom daljnjih, po mogućnosti interdisciplinarnih istraživanja na ovu temu, omogućit će se detaljniji i podrobniji uvid u sastavnice studentskog sagorijevanja koji se manifestira u nacionalnom akademskom kontekstu, njegovim uzrocima, čimbenicima i posljedicama. Iako ovo istraživanje daje relevantne spoznaje o studentskom sagorijevanju na nacionalnoj razini, ono ima i ograničenja. . Ponajprije, zbog fizičke udaljenosti različitih sveučilišta, provedba online prikupljanja podataka predstavila je nekoliko teškoća u dostupnosti ispitanika, stoga bi u budućim istraživanjima zasigurno trebalo osigurati bolji i učinkovitiji način pristupanja željenom uzorku ispitanika. Osim toga, iako ovo istraživanje ipak pruža uvid u elemente studentskog sagorijevanja na pojedinim fakultetima i odsjecima hrvatskih sveučilišta, potrebno je detaljnije istražiti koji čimbenici utječu na pojavu studentskog sagorijevanja, a to će se najbolje ostvariti provođenjem longitudinalnog i interdisciplinarnog istraživanja u domaćem akademskom kontekstu. U svakom je slučaju potrebno nastaviti s provođenjem istraživanja o studentskom sagorijevanju te uzeti u obzir dobivene podatke kada je riječ o reformama i uvođenjem promjena na nacionalnoj razini u kontekstu visokoškolskog obrazovanja, ali i na razini pojedinih fakulteta i odsjeka te na lokalnoj, međuljudskoj i osobnoj

razini, polazeći od preporuka onih na koje se to najviše odnosi a to su studenti. Time bi se poboljšala kvaliteta njihovog akademskog života, smanjila razina manifestacije studentskog sagorijevanja i u konačnici poboljšala kvaliteta cjelokupnog društva.

Reference

- Ajduković, D. i Ajduković, M. (1996). *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača*. Društvo za psihološku pomoć.
- Bajac, H., Brusić, Lj., i Klarić, M. (2020). *Sagorijevamo li na studiju?: Odrednice akademskog sagorijevanja kod studenata Sveučilišta u Zagrebu*. Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada, Sveučilište u Zagrebu.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). The socially induced burnout model. *Advances in psychology research*, 25(1), 13-30.
- Burr, J., & Back Dallaghan, G. L. (2019). The relationship of emotions and burnout to medical students' academic performance. *Teaching and learning in medicine*, 31(5), 479-486. <https://doi.org/10.1080/10401334.2019.1613237>
- Čarapina, I. i Ševo, J. (2017). Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata. *Školski vjesnik*, 66(1), 9-25.
- Domović, V., Martinko, J., i Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak*, 151(3-4), 350-359.
- Družić Ljubotina, O. i Friščić, Lj. (2014). Profesionalni stres kod socijalnih radnika: izvori stresa i sagorijevanje na poslu, *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 5-32. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i1.10>
- Državni zavod za statistiku (2014). *Statistička izvješća 2014.: Studenti u akademskoj godini 2012./2013*. <https://bit.ly/3NbouWv>
- Državni zavod za statistiku (2020). *Statistička izvješća 2020.: Studenti u akademskoj godini 2018./2019*. <https://bit.ly/3MUJnF4>
- Državni zavod za statistiku (2020). *Studenti upisani na stručni i sveučilišni studij u zimskom semestru 2019./2020*. <https://bit.ly/3A8Dtsl>
- Filipović Petrović, V. (2017). Roditelji, nastavnici i bibliotekari – partneri u razvijanju potrebe za čitanjem kod dece. *Bibliotekar-časopis za teoriju i praksu bibliotekarstva*, 59(1), 25-42.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1971). The “free clinic” concept. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 15(2), 121–133. <https://doi.org/10.1177/0306624X7101500203>
- Garcia-Izquierido, M., Rios-Risquez, I., & Carillo-Garcia, C. (2018). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 38(1), 1-13.
- Hudek-Knežević, J., Krapić, N., i Kalebić Maglica, B. (2009). Organizacijski stres i stavovi prema radu kao prediktori zdravstvenih ishoda: prospektivno istraživanje. *Društvena istraživanja*, 18(1-2 (99-100)), 129-149.

- Jakovčić, I., Živčić-Bećirević, I., i Birovljević, G. (2015). Učinkovitost psihološkog savjetovanja studenata riječkog Sveučilišta. *Psihologijske teme*, 24(3), 495-516.
- Jerković, S. (2019). *Sagorijevanje studenata* [Specijalistički završni rad]. Veleučilište u Rijeci.
- Jokić-Begić, N., Lugomer Armano, G., i Vizek Vidović, V. (2009). *Vodič za savjetovatelje u području psihološkog savjetovanja studenata*. Sveučilište u Zagrebu.
- Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout—a fashionable diagnosis. *Dtsch Arztebl Int*, 108(46), 781–7. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2011.0781>
- Kolega, M. i Vlahović-Štetić, V. (2015). Profesionalno sagorijevanje školskih psiholog(inj) a u Hrvatskoj. *Napredak*, 156(4), 461-475.
- Koludrović, M., Jukić, T., i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 55(22), 235-249.
- Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 229-243.
- Luckas, A., Brumboiu, I. M., Boussouf, N., & Romo, L. (2017). Burn out in university students: an international multi-institutional study. *European Journal of Public Health*, 27(3), 187-189. <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/ckx189.187>
- Macuka, I., Burić, I., i Batur, I. (2017). Emocionalne odrednice iscrpljenosti i zadovoljstva poslom predmetnih učitelja. *Društvena istraživanja*, 26(2), 227-248. <https://doi.org/10.5559/di.26.2.05>
- Macuka, I., Tucak Junaković, I., i Božić, D. (2020). Profesionalno sagorijevanje zaposlenih na području palijativne skrbi. *Društvena istraživanja*, 29(2), 287-308. <https://doi.org/10.5559/di.29.2.06>
- Marôco, J., & Campos, J. A. D. B. (2012). Defining the student burnout construct: A structural analysis from three burnout inventories. *Psychological reports*, 111(3), 814-830. <https://doi.org/10.2466/14.10.20.pr0.111.6.814-830>
- Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 14(2.(25)), 99-109.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. (1978). Job burn-out: How people cope. *Public Welfare*, 36, 56-58.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(2), 143–152.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organisations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual: Third edition*. Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

- Robins, T. G., Roberts, R.M., & Sarris, A. (2017). The role of student burnout in predicting future burnout: exploring the transition from university to workplace. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 115-130. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344827>
- Salgado, S., & Au-Yong-Oliveira, M. (2021). Student burnout: a case study about a Portuguese public University. *Education Sciences*, 11(1), 31. <https://doi.org/10.3390/educsci11010031>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Shoman, Y., El May, E., Marca, S.C., Wild, P., Bianchi, R., Bugge, M.D., Caglayan, C., Chepeta, D., Gnesi, M., Godderis, L., et.al. (2021). Predictors of Occupational Burnout: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(17), 9188. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph18179188>
- Slišković, A., Burić, I., i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja*, 25(3), 371-392.
- Stoeber, J., Childs, J.H., Hayward, J.A., & Feast, A.R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>
- Tot, B. (2008). Povezanost dimenzija sagorijevanja na radu i nekih samoiskazanih psiholoških tegoba u policijskih službenika. *Kriminologija & socijalna integracija*, 16(1), 1-14.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448777>
- Vinter, K., Aus, K., & Arro, G. (2020). Adolescent girls' and boys' academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, 41(8), 1061-1077. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2020.1855631>
- Vizoso, C., Arias-Gundin, O., & Rodriguez, C. (2019). Exploring coping and optimism and predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783.
- Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M., i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 16(1), 121-140.
- Žužić, S., Miličić, A., i Ružić Fornžar, A. (2018). *Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika*. Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile.

STUDENT BURNOUT: A CHALLENGE TO UNIVERSITIES

Martina Ban, Sofija Vrcelj

University of Rijeka, Faculty of Philosophy in Rijeka, Department of Pedagogy

Abstract: The aim of this paper is to examine the presence and types of manifestations of student burnout in Croatian students, but also the opportunities for improvement and implementation of adequate prevention measures and support systems. To conduct the research of this paper, a questionnaire on student burnout was prepared and filled out online by N = 897 students, 723 of which were females and 174 were males, from six Croatian universities: University of Zagreb, University of Rijeka, University of Osijek, University of Dubrovnik, University of Zadar and University of Pula. The results of the research indicate the existence of the first component of student burnout among respondents which is exhaustion due to academic tasks, but there is a low level of cynical and separate attitudes towards study and feelings of inadequacy as a student. However, 77.5% of respondents believe they have gone through or are still going through student burnout. The results also implicate a statistically significant difference between the manifestation of student burnout and gender, age, level and type of study and year of study, but no statistically significant difference was found between the occurrence of student burnout and average grade, university and financial support (receiving scholarships and places of residence). The paper also presents the qualitative answers of the respondents aimed at preventing and reducing the incidence of student burnout among Croatian students.

Keywords: academic community, advisory work, faculty student burnout, university

Primljeno: 03.12.2022.

Prihvaćeno za objavljivanje: 27.03.2023.

ХИБРИДНА НАСТАВА У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ¹

Јована Арсић

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

Марија Јовановић²

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Апстракт: Интензивне промене које је пандемија ковида 19 унела у све светске образовне системе у значајној мери су измениле и приступ организационим моделима наставе. Традиционална непосредна настава препушта место настави на даљину, онлајн настави и хибридној настави. Као организациони модел наставног рада који у себи комбинује непосредни наставни рад и онлајн наставу, хибридна настава доживљава своју пуну актуелизацију управо у овом кризном периоду. Успевајући да одговори на потребе и захтеве пандемијских изазова, хибридна настава преузима примат на свим нивоима система образовања. Посебно место и улогу има у систему високог образовања односно високошколске наставе. Из овог разлога циљ рада јесте да утврди дидактичке особености и вредности хибридне наставе из перспективе студената. У циљу обезбеђивања што поузданијих резултата, узорком истраживања обухваћени су искључиво студенти који су током студија похађали неки модел хибридне наставе. Резултати истраживања показују позитивне перцепције студената о дидактичким особеностима хибридне наставе и њеним вредностима. Као доминантне дидактичке особености хибридне наставе издвојиле су се квалитетно комбиновање стратегија директног подучавања и онлајн наставе, ефикасност и усклађивање личних и студентских обавеза и обезбеђивање услова за учење и напредовање студената сопственим темпом. С друге стране, студенти као кључне вредности овог наставног модела перципирају финансијску и временску економичност и ефикасну организацију времена. Утврђене позитивне перцепције студената недвосмислено упућују на низ педагошких импликација о вредности, значају и потреби примене овог модела наставе и у постпандемијском периоду, у смислу додатне подршке у остваривању ефикасног високошколског образовања.

Кључне речи: хибридна настава, високошколска настава, студенти, дидактичке особености, образовни контекст

¹ Припремљено у оквиру пројекта Афирмација педагошке теорије и праксе у савременом друштву, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 300/1-14-5-01).

² marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

Увод

Хибридна настава као савремени дидактички систем у коме се комбинују традиционални модели непосредног наставног рада и онлајн настава, добија на значају и актуелности у периоду пандемије корона вируса. Глобални карактер пандемије наметнуо је пред све светске образовне системе мноштво изазова. У значајно измењеном животном и образовном контексту требало је обезбедити што оптималније начине образовања и наставе. Сложеност овог захтева произилазила је из потребе да се здравствена заштита ученика обезбеди потпуним искључивањем социјалних контаката или њиховим свођењем на минимум, с једне стране, и неопходности да се сачува континуитет образовног процеса, с друге стране. Одлуком Владе Републике Србије о обустави реализовања наставе („Службени гласник РС”, бр. 30/20), целокупан васпитно-образовни рад, на свим нивоима школовања, премештен у онлајн окружење. Тако је настава на даљину постала једини безбедан и прихватљив начин за реализовање васпитно-образовног рада. Систем високог образовања је делио исту судбину, суочавајући се са изазовом бржег и ефикаснијег реаговања у смислу обезбеђивања што оптималнијих услова за несметану реализацију наставних активности. Кроз препоруке за спречавање и сузбијање ковида 19, које се односе на начин организовања и реализације наставе у даљем периоду, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, омогућило је високошколским установама реализацију наставе: (1) радом у малим групама у просторијама факултета, (2) онлајн и/или (3) комбинованим моделом наставе. Специфичности организационих форми, реални материјално-технички ресурси високошколских установа, дидактичко-методичка и информатичка компетентност наставника имали су за последицу разноликости приступа наставном раду. Хибридна настава је врло брзо постала доминантан модел реализовања наставног процеса на факултетима. Контекст високог образовања који карактерише рад са великим бројем студената који потичу из различитих, често удаљених средина најпре је поставио хибридну наставу као доминантан па често и једини начин реализације наставе. С обзиром на улогу и значај који је хибридна настава имала током трајања пандемије ковида 19, али и педагошке и дидактичко-методичке вредности и бенефите које има у постпандемијском периоду, у раду је пажња усмерена на истраживање овог значајног питања.

Дидактичке карактеристике и модели хибридне наставе

Термин хибридна настава се често поистовећује са терминима *настава на даљину* и *електронско учење*. Изједначавање ових појмова је са аспекта дидактичких карактеристика потпуно неоправдано и неприхватаљиво те је неопходно извршити њихову терминолошку дистинкцију.

Настава на даљину (*distance teaching and learning*) подразумева модел наставног рада „који се користи када се предавач и корисник (ученик, студент, полазник курса) не налазе на истом месту и може се реализовати путем допис-

них студија, аудио, видео и рачунарских технологија“ (Ристић и Мандић, 2019: 38). Основна карактеристика ове наставе јесте одсуство директне, непосредне комуникације између наставника и ученика односно њено остваривање путем техничких средстава и помагала. Први облици наставе на даљину реализовани су дописно, поштом, телефоном, радиом, телевизијом, док се данас она остварује путем разноврсних телекомуникационих средстава, рачунара и рачунарских мрежа и система.

Електронско учење (*енг. E-learning, E-учење*) дефинише се као један аспект наставе на даљину (Петровић, 2009) јер представља учење подржано информационо-комуникационом технологијом. То је облик учења, поучавања или образовања који је потпомогнут оним технологијама које су засноване на веб-у. Е-учење обухвата коришћење ИКТ-а у образовању и традиционалној настави кроз употребу презентација, рачунарских симулација, коришћење веб садржаја и слично. Оно, дакле, не подразумева само спровођење образовног процеса на даљину и физичку дистанцу учесника, већ обухвата и употребу технологије као саставног дела или допуне класичном образовању (Солеша, 2007). У наставној пракси електронско учење се најчешће примењује у два модалитета, као комбинација са традиционалном наставом у учионици у облику мешовитог учења (Путник, 2013) или као „чисто е-учење“ које се реализује искључиво као онлајн самостално учење посредством дигиталних технологија и интернета (Милићевић, Милићевић и Милић, 2014). С обзиром на карактер комуникације, разликују се синхронно и асинхронно електронско учење. Код *синхроног електронског учења* електронска комуникација се одвија у реалном времену што пружа могућност интеракције наставника и ученика путем апликација за видео и веб конференцију (Perveen, 2016). Код асинхроног електронског учења изостаје реални интеракцијски оквир комуникације јер су материјали за учење раније креирани и снимљени (Malik, Fatima, Hussain & Sarwar, 2017) и стално су доступни ученицима.

Хибридна настава, мешовита настава, комбинована настава (*енг. hybrid learning, blended learning, mix-mode learning*) представља флексибилан модел организације наставе који подразумева заједнички рад наставника и ученика кроз мешовите начине извођења наставе – комбиновање непосредног рада у школи (лицем у лице) и онлајн наставе (Graham, 2013). Традиционална предавања и веб технологија се комбинују и уједно међусобно допуњују (Станковић и Стоименов, 2010). Специфичност хибридне наставе огледа се у необавезности да наставници и ученици током читавог трајања образовно-васпитног рада буду у непосредном контакту. Дужина непосредне комуникације у хибридној настави планира се и програмира у зависности од природе садржаја који се реализује, развојних карактеристика и потреба ученика и расположивих образовних и ИКТ ресурса. Непосредни наставни рад који се остварује у оквиру хибридне наставе омогућава директну комуникацију између наставника и ученика и обезбеђује висок ниво интерактивности у реализацији дефинисаних образовних циљева. Основни облици рада јесу групни рад и рад у паровима док се фронтални приступ користи једино приликом уводне инструктаже и ре-

зимирања закључака. Колаборативно и сарадничко учење, истраживачки рад ученика и индивидуализација наставног рада које се остварују у непосредној настави надограђују се систематски и целисходно планираном и реализованом онлајн наставом. Применом разноврсних онлајн алата и платформи у онлајн настави обезбеђује се континуирани образовни контакт и утицај на ученике и изван школског времена. Овај сегмент хибридне наставе оријентисан је на индивидуализацију образовног рада, подстицање самосталности код ученика, стваралаштва, креативности, критичког промишљања и развој вештина и навика. Својим карактеристикама хибридна настава повећава осетљивост за потребе студената, подстиче интерактивност и ефективности учења.

У односу на особености комбиновања наставних стратегија и приступа у њој, издваја се неколико модела хибридне наставе. Тако Стакер и Хорн (Staker & Horn, 2012) говоре о шест модела хибридне наставе:

1. модел лице у лице (*Face-to-Face Driver*) представља реализацију класичне наставе у учионици која се допуњава онлајн учењем. Овим моделом омогућава се ученицима индивидуализација темпа рада и напредовања као и додатна помоћ и подршка у учењу путем онлајн алата;
2. флексибилан модел (*Flex*) подразумева коришћење онлајн платформи којима се реализује већина садржаја из наставних планова и програма. Доминантно онлајн учење се индивидуално планира за сваког ученика док се комуникација лицем реализује по ученој или исказаној потреби, захтеву ученика или договору између ученика и наставника;
3. модел онлајн лабораторије (*Online Lab model*) карактерише савладавање наставног програма искључиво коришћењем онлајн платформе у лабораторијским условима односно окружењу. Специфични лабораторијски услови омогућавају контролисано коришћење онлајн платформи које се не користе или се отежано користе у класичној учионици;
4. модел самосталног комбиновања (*Self-blended model*) представља такав модел хибридног учења у којем се традиционална настава допуњује додатним онлајн активностима ван школе што омогућава ученицима да похађају наставу која није предвиђена наставним планом и програмом. Овај модел омогућава ученицима да самостално, сходно својим мотивима и образовним потребама бирају и комбинују различите онлајн активности;
5. онлајн модел (*Online model*) подразумева рад ученика на даљину, при чему се материјали за учење достављају искључиво преко онлајн платформи. Овај модел комбинованог учења је погодан за ученике којима је потребна већа самосталност, флексибилност и независност у својим дневним активностима (Staker & Horn, 2012). Директна настава се организује само у виду формалних провера;
6. ротациони модел (*Rotation model*) представља организацију наставе у којој се врши наизменично коришћење/комбиновање различитих метода и облика наставног рада и одређеног модела онлајн учења. У

зависности од начина ротације метода и облика, овај модел има своје подмоделе: позиционо-ротациони модел, лабораторијско-ротациони модел, модел изврнуте учионице и модел индивидуалне ротације. Као најзаступљенији модел ротациони модел хибридне наставе у пракси јавља се модел изокренуте учионице (Благданић и Ристић, 2015; Вујовић и Ристић, 2015; Antonova, Shnai & Kozlova 2017; Николић, Цекић-Јовановић Милетић, 2021). Овај модел омогућава ученицима да приступају различитим дигиталним наставним садржајима како би на непосредном наставном часу дискутовали (Благданић и Ристић, 2015), решавали специфичне истраживачке проблеме и слично.

Имајући на уму њене специфичности, хибридна настава превазилази слабости традиционалне и онлајн наставе понаособ, и обједињује њихове предности. Као основне дидактичке вредности истичу се: завидан ниво директне комуникације и интеракције међу актерима наставног процеса, просторна и временска флексибилност у реализацији (Garcia, Redel, & Martiny, 2021), доступност материјала, квалитет рада ученика, економичност (Митић, Распоповић, Галетин, Ракић и Лечић, 2014), осамостаљивање ученика у васпитно-образовном процесу, индивидуализација и диференцијација наставе, развијање дигиталне писмености и компетенција ученика, развој професионалних квалитета као што су самомотивација, самоодговорност, дисциплина (Lalima & Dangwal, 2017), подстицање креативности, стваралаштва и др.

Захваљујући базичним својствима и дидактичким вредностима, хибридна настава представља значајан дидактички ресурс савременог образовања.

Хибридна настава из угла истраживачких налаза

Истраживања усмерена на проучавање хибридне наставе нису бројна. Основни разлог налази се у чињеници да је овај модел наставе доживео потпуну актуелизацију у последње три године, те се систематичније студије усмерене ка њој тек очекују. За потребе овог рада важно је указати на налазе неких релевантних, недавно спроведених истраживања.

Истраживање под називом *Информационо-комуникационе технологије у високошколској настави на Косову и Метохији: тренутно стање и перспективе* (Стојановић, Денић и Илић, 2021) једним делом је било усмерено и на утврђивање модела наставног рада који преферирају студенти и наставници у односу на заступљеност ИКТ: конвенционални облик рада, наставу уз примену ИКТ и комбиновани начин рада. На основу резултата онлајн анкете, утврђено је да је комбиновани облик наставе најпожељнији и међу студентима (62,9%) и међу наставницима (58,8%). За наставу која се ослоњена искључиво на примену ИКТ определило се 22,7% студената и 21,7% наставник. Најмање пожељан модел наставног рада у обе групе испитаника јесте конвенционални облик рада (14,4% студената и 19,5% наставника).

Слични резултати могу се пронаћи и у истраживању ауторки Пауковић и Крстинић. Истраживање ставова редовних и ванредних студената о пожељном начину извођења наставе, показује да и редовни и ванредни студенти у готово једнаком броју (52% и 53%) преферирају хибридни начин извођења наставе, односно комбинацију онлајн наставе и класичних метода поучавања (2021). Онлајн настава одговара мањем броју студената. Најмањи број испитаника гледа на класичну наставу као на најпожељнији модел наставног рада.

У докторској дисертацији *Утицај примене хибридне наставе употребом Moodle платформе и ПхЕТ симулација у физици на ученичке перформансе* ауторке Дорочки (2022), експерименталним путем је испитиван утицај хибридне наставе на ученичке перформансе, ментални напор, научно резонување и мотивацију на часовима физике у средњој школи у Србији. Истраживање је показало да настава заснована на хибридном учењу има позитивне и значајно више дидактичке вредности него традиционална настава. Резултати су показали да она позитивно утиче на ученичко постигнуће, а као таква узрокује и статистички значајно смањење самоперципираног менталног напора ученика, повећава мотивацију за учење физике и активира виши ниво научног резонувања.

Када је реч о ученичком постигнућу, студија спроведена на тајландским острвима (Katasila & Roopron, 2022) истраживала је ефекте комбинованог учења на усвајање нових речи енглеског језика. Резултати су показали да је комбиновано учење имало позитивне ефекте на усвајање нових речи и развој ученичког вокабулара. Резултати поновног тестирања показали су да се речник ученика статистички значајно побољшао након што су применили комбиновани модел учења.

Однос ученика, родитеља и наставника према моделу редовног, онлајн и комбинованог начина наставног рада, приказан је у раду ауторки Пелемиш и Јовановић (2021). Резултати истраживања показују да комбиновани модел рада најбоље оцењују наставници, док је код родитеља ситуација другачија (без обзира што већи проценат родитеља из приградске средине даје предност комбинованом моделу наставе). Већина испитаника бира редовну наставу као најбољи модел образовно-васпитног рада. Приметна је разлика у проценама ученика у односу на средину из које потичу. Тако, ученици из градске средине чешиће бирају редовну наставу као најпожељнији модел наставног рада.

Аутори Doğan & Saraç (2022) истраживали су перцепције наставника о могућностима и изазовима са којима се сусрећу у условима руковођења наставом у хибридном образовном окружењу, недостацима и препорукама за успешно превазилажење истих. Резултати овог истраживања недвосмислено показују да се пракса хибридне наставе суочава са многобројним изазовима и тешкоћама. Као основне недостатке хибридне наставе идентификовали су: изолацију ученика, ослањање на самодисциплину, разне врсте дистрактора, немогућност праћења свих ученика у групним активностима, напуштање часа без дозволе, техничке проблеме, ограничену вршњачку сарадњу, недостатак мотивације, варање током онлајн процене знања и др. Предлози проистекли из истраживачких налаза везују се за: нужност дефинисања јасних правила у

организацији хибридне наставе, организовање рада у мањим група како би се увиделе потребе студената, обезбеђивање неопходне обуке за рад и избор технолошки компетентних чланова групе који би успешно водили процес хибридног учења.

Вујовић и Ристић (2015) истичу да су у оквиру хибридног модела рада наставна постигнућа већа, да интерактивне технологије мотивишу и наставнике и ученике/студенте, да ученици/студенти могу напредовати у складу са предзнањима и интересовањима која имају. Мултимедијални образовни ресурси омогућавају наставницима да бирају различите методе поучавања и уводе нове интерактивне технологије у наставни процес. Као значајна вредност хибридне наставе издваја се и континуирана интерактивна евалуација постигнућа сваког ученика/студента (Ристић, 2009).

Критичким освртом на налазе теоријских и емпиријских истраживања која су за предмет свог проучавања имала разне сегменте примене хибридног модела наставе могу се издвојити многоструке вредности ове наставе, али и изазови са којима се суочава непосредна наставна пракса. У том смислу, важно је нагласити да је неопходно свеобухватније и темељније истраживање овог питања, посебно када се говори о контексту високог образовања и његовим специфичностима. Истраживачка стремљења треба оријентисати на идентификовање вредности и бенефита овог наставног модела током пандемије и њихове ефикасне имплементације у савремени постковид наставни контекст. Важно подручје примене, усавршавања и иновативног имплементирања хибридне наставе, свакако јесте високошколско образовање.

Методолошки приступ

С обзиром на значај и користи хибридне наставе у високом образовању, чини се важним утврдити перцепције директних корисника образовних услуга/студената о дидактичким особеностима (специфичностима) и вредностима овог модела наставе. У истраживању је коришћена метода теоријске анализе и дескриптивна метода а подаци су прикупљени техником скалирања путем петостепене скале процене Ликертовог типа. Релијабилност инструмента потврђена је Кронбах Алфа тестом. Утврђена вредност износи 0.9, што показује добру поузданост и унутрашњу конзистентност скале за обухваћени узорак. Истраживање је спроведено крајем 2022. године, коришћењем *online* апликације „Google упитник” која је студентима прослеђена путем мејла. Узорак обухваћен истраживањем чине 164 активна студента основних и мастер академских студија на територији југоисточне Србије. Узорак је намеран чиме је обезбеђен његов највиши ниво репрезентативности. Узорком истраживања обухваћени су искључиво студенти који су током студија похађали неки од модела хибридне наставе. Структура узорка у односу на независне варијабле приказана је у Табели 1.

Табела 1

Структура узорка

	Број испитаника у истраживању	f	%
Ниво студирања	Основне академске студије	145	88.4
	Мастер академске студије	19	11.6
	Укупно	164	100
Област образовања студената	Друштвено-хуманистичка област	124	75.6
	Природно-математичка област	16	9.8
	Техничко-технолошка област	24	14.6
	Укупно	164	100

У односу на ниво студија заступљенији су студенти основних академских студија (88,4%), док је према научној области највећи број оних који припадају друштвено-хуманистичким наукама (75,6%). У структури узорка најмање су заступљени студенти из природно-математичке области (9,8%).

Резултати истраживања

Дидактичке особености хибридне наставе

Хибридна настава као савремени модел наставе која квалитетним планирањем, програмирањем, организовањем превазилази недостатке онлајн и традиционалне наставе представља вредан ресурс савремене високошколске наставе. Први аспект истраживања перцепција студената о овом питању реализован је кроз призму сагледавања њених дидактичких особености.

Табела 2

Перцепције студената о дидактичким особеностима хибридне наставе изражене кроз средњу вредност

дидактичке особености хибридне наставе	M	Sd
квалитетно комбиновање директне и онлајн наставе	4.04	1.11
ефикасно усклађивање личних и студентских обавеза	3.94	1.24
учење и напредовање сопственим темпом	3.81	1.18
доступност материјала за учење	3.67	1.18
квалитетна комуникација са професорима и сарадницима	3.41	1.32

Анализом добијених резултата може се закључити да студенти као најизраженију дидактичку особеност хибридне наставе перципирају квалитетно комбиновање директне наставе и онлајн учења (M=4.04) док квалитет комуникације са професорима и сарадницима најмање препознају (M=3,41) у односу на остале карактеристике. Прегледом просечних вредности свих испитиваних дидактичких особености може се закључити да студенти позитивно вреднују њихову заступљености што говори о завидном нивоу њихове остварености у пракси.

Табела 3
Дидактичке особености хибридне наставе

Дидактичке особености хибридне наставе		Уопште се не слажем	Не слажем се	Нити се слажем, нити се не слажем	Слажем се	У потпуности се слажем	Σ
учење и напредовање сопственим темпом	f	9	12	42	39	62	164
	%	5.5	7.3	25.6	23.8	37.8	100
ефикасно усклађивање личних и студентских обавеза	f	10	12	34	30	78	164
	%	6.1	7.3	20.7	18.3	47.6	100
квалитетна комуникација са професорима и сарадницима	f	19	22	40	39	44	164
	%	11.6	13.4	24.4	23.8	26.8	100
Доступност материјала за учење	f	10	13	50	39	52	164
	%	6.1	7.9	30.5	23.8	31.7	100
квалитетно комбиновање директне и онлајн наставе	f	6	7	40	33	78	164
	%	3.7	4.3	24.3	20.1	47.6	100

Посматрано са аспекта индивидуализације наставног рада може се закључити да студенти изразито позитивно перципирају ову карактеристику хибридне наставе. Свега 5,5% односно 7,3% њих изражавају негативне перцепције о могућности учења и напредовања сопственим темпом у хибридној настави. Изразито позитивно (47,6%) студенти перципирају могућност усклађивања личних и студентских обавеза у хибридној настави. Ако се томе дода податак да позитивну перцепцију о овој карактеристици има још 18,3% студената односно да свега 6,1% њих апсолутно пориче њену заступљеност, може се закључити да управо овај модел наставе пружа могућности за ефикасно решавање проблема преклапања и преоптерећености студената многобројним наставним и предиспитним активностима.

Табела 4
Перцепције студената о дидактичким особеностима хибридне наставе у односу на ниво студија и научну област

Ниво студирања	N	M	Sd	t	df	p
основне академске студије	145	3.76	1			
мастер академске студије	19	3.84	.72	-.42	162	.68
Научна област	N	M	sd	F	df	p
друштвено-хуманистичка област	124	3.77	.99			
природно-математичка област	16	3.54	1.07	.908	163	.405
техничко-технолошка област	24	3.96	.91			

У односу на ниво студија и научну област није утврђено постојање статистички значајне разлике у перцепцији студената. Иако су нешто позитивније перцепције о истраживаним дидактичким особеностима хибридне наставе исказали студенти мастер студија (3.84) и студенти из области техничко-технолошких наука (3.96). Не може се говорити о разликама на нивоу статистичке значајности. Детектована разлика може се приписати искуству у првом случају, односно информатичким компетенцијама студената, у другом случају.

Вредности хибридне наставе

Савремена дидактика и резултати досадашњих истраживања овог питања као главне предности хибридне наставе дефинишу већу флексибилност образовног процеса, могућност да се допре до великог броја ученика, једноставну примену материјала за учење, приступачност, већу индивидуализацију у настави и могућност снимања сесија у различите сврхе (Doğan & Saraç, 2022). С циљем утврђивања предности примене хибридне наставе у високошколској наставној пракси истраживањем студентских перцепција обухваћен је и овај сегмент.

Табела 5

Перцепције студената о вредностима хибридне наставе изражене кроз средњу вредност

Вредности хибридне наставе	M	Sd
финансијска и временска економичност	4.32	1.01
ефикасна организација времена	4.24	1.08
комбиновање директне и онлајн наставе према потребама студената	3.96	1.12
разноликост наставних материјала	3.95	1.13
коришћење интернета	3.94	1.14
коришћење различитих медија за презентовање наставног садржаја	3.93	1.19

Добијени подаци говоре у прилог констатацији да је најдоминантнија вредност хибридне наставе њена финансијска и временска економичност ($M=4,32$; $sd=1,01$). Такође изражена вредност хибридне наставе јесте ефикасна организација времена ($M=4,24$; $sd=1,08$). Остале вредности хибридне наставе студенти скоро уједначено перципирају: комбиновање директне и онлајн наставе према потребама студената (3,96), разноликост наставних материјала (3,95), коришћење интернета (3,94), коришћење различитих медија за презентовање наставног садржаја (3,93). Високо позиционирање истраживаних вредности хибридне наставе је врло охрабрујуће и наводи на закључак да студенти за хибридну наставу везују позитивно искуство односно препознају њене вредности у непосредној наставној пракси.

Табела 6*Перцепције студената о вредностима хибридне наставе*

Вредности хибридне наставе	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нити се слажем, нити се не слажем	Слажем се	У потпуности се слажем	Σ
коришћење интернета	7	13	31	45	68	164
	4.3	7.9	18.9	27.4	41.5	100
коришћење различитих медија за презентовање наставног садржаја	8	16	26	44	70	164
	4.9	9.8	15.9	26.8	42.7	100
разноликост наставних материјала	8	10	31	48	67	164
	4.9	6.1	18.9	29.3	40.9	100
комбиновање директне и онлајн наставе према потребама студената	6	13	30	47	68	164
	3.7	7.9	18.3	28.7	41.5	100
финансијска и временска економичност	4	7	20	35	98	164
	2.4	4.3	12.2	21.3	59.8	100
ефикасна организација времена	8	3	23	37	93	164
	4.9	1.8	14	22.6	56.7	100

У прилог констатованом позитивном перципирању вредности хибридне наставе говоре и подаци о појединачним перцепцијама. Код свих истраживаних вредности хибридне наставе, изразито негативне (уопште се не слажем) и негативне (не слажем се) перцепције су заступљене у свега 2,4% до 4,9% односно 1,8% до 7,9%. С друге стране перцепције са позитивном конотацијом су код свих сагледаних вредности, у збиру заступљене са више од 70% .

Табела 7*Перцепције студената о вредностима хибридне наставе у односу на ниво студија и научну област*

Ниво студирања	N	M	sd	t	df	p
основне академске студије	145	4.03	.9			
мастер академске студије	19	4.28	.6	-1.19	162	.235
Научна област				F	df	p
друштвено-хуманистичка област	124	4.09	.83			
природно-математичка област	16	3.61	1.16	2.42	163	.092
техничко-технолошка област	24	4.17	.8			

Резултати приказани у горњој табели показују да не постоји разлика у перцепцији студената о вредностима хибридне наставе. Ипак, с дидактичког аспекта вредан је податак да студенти техничко-технолошких и друштвено-хуманистичких наука нешто чешће перципирају вредности хибридне наставе у односу на своје колеге са природно-математичких програма. Овакви пода-

ци нису изненађујући ако се има у виду развијена ИКТ компетентност која се везује за студије ТТ наука. Уз то, рекло би се да се као значајни фактори који условљавају смер перцепција могу издвојити управо дидактичко-методичка знања и компетенције које су својствене за образовање студента у области друштвено-хуманистичких наука.

Закључна разматрања

Проблеми организације савремене наставе спадају у ред најактуелнијих дидактичких питања. Њиховој релевантности и популаритету допринели су савремени трендови у образовној сфери, али и измењене околности и пратећи захтеви највеће глобалне кризе – пандемијских кретања изазваних корона вирусом. Обезбеђивање континуитета образовног процеса у условима социјалног дистанцирања ставило је пред креаторе образовних политика, али и саме актере наставног процеса многа питања и изазове. Обезбедити квалитет наставног рада, уз очување здравља као императив, није био нимало лак задатак. Један од савремених модела наставног рада који је својим организационим и дидактичким особеностима био модел избора јесте хибридна настава. Као модел наставног рада у коме се комбинују директни наставни рад и онлајн настава, хибридна настава доживљава потпуну актуелизацију управо у условима пандемијског наставног рада. Иако заступљена на свим нивоима, њена улога и значај у високошколском образовању је од непроцењиве важности. Истицање улоге и значаја хибридне наставе на овом нивоу образовања проистиче из чињенице да управо систем високог образовања, за разлику од основног и средњег, није имао системску подршку у области организовања наставе.

Циљ нашег рада био је да утврди дидактичке особености и вредности хибридне наставе из перспективе студената. Истраживање спроведено на узорку студената који су током студирања имали искуство са неким моделом хибридне наставе показује њихове позитивне перцепције о овом питању. Резултати су показали позитивне рефлексije студената у односу на искуства у хибридној настави, те на издвајање квалитетног комбиновања директног подучавања и онлајн наставе као доминирајуће од свих испитиваних вредности. Као такви, сагласни су са истраживачким налазима ауторки Бикицки и Вережан (2012) које истичу да хибридна настава не треба да буде једноставна комбинација традиционалне и онлајн наставе, већ модел рада у који треба уложити напоре да се у највећој мери искористе предности оба облика наставе.

Такође, судећи по добијеним налазима хибридна настава омогућава значајан ниво индивидуализације наставног рада јер се као особености овог модела наставе издвајају напредовање студената сопственим темпом, доступност разноврсних дидактичких материјала и омогућавање повољних услова за усклађивање личних и студентских обавеза.

Посматрано из угла вредности односно бенефита хибридне наставе утврђена је њена економичност како по питању времена тако и у домену финан-

сијских средстава. Између осталог, овај модел наставе карактерише висок ниво флексибилности у погледу планирања и реализовања наставних активности.

Утврђене перцепције показују да студенти за хибридну наставу везују позитивно искуство. Како идентификоване особености и вредности хибридне наставе представљају важна питања организовања наставе, као основни за-кључак се намеће нужност педагошког деловања у области имплементације овог модела наставе у систем високошколског образовања. Хибридна настава представља изразито вредан дидактички ресурс који се може ефикасно примењивати у високошколској наставној пракси, те га је потребно интегрисати у курикулуме наставних предмета и планове рада наставника и сарадника. Њоме се успешно могу превазићи недостаци традиционалне наставе и створити услови за успешнију индивидуализацију наставног рада, развој самосталности студената и њихово оспособљавање за компетентно професионално деловање.

Литература

- Antonova, N., Shnai, I. & Kozlova, M. (2017). Flipped Classroom in the Higher Education System: a Pilot Study in Finland and Russia. *The New Educational Review* 48(2): 17–27 DOI:10.15804/tner.2017.48.2.01.
- Бикички, Н., Вережан, Т. (2022). Фактори који утичу на опредељење студената за комбиновану или онлајн наставу пословног енглеског језика, њихове стратегије и постигнуће на испитном тесту. *Методички видици*, 13(13), 99–117. doi:10.19090/mv.2022.13.99-117.
- Благданић, С., Ристић, М. (2015). Подстицај развоја историјског мишљења применом хибридног модела е-учења. *Учење и настава*, 1(3), 513–528.
- Вујовић, А., Ристић, М. (2015) Хибридна настава - могућности реализације модела изокренуте учионице у настави француског језика на Учитељском факултету. *Примењена лингвистика*, 16, 143–150. <https://doi.org/10.18485/primling.2015.16.12>
- Doğan, M., & Saraç, M. (2022). Redefining Classroom Management in Hybrid Education Setting from the Perspectives of EFL and German Language Instructors. *International Journal of Asian Education*, 3(2), 87–96. <https://doi.org/10.46966/ijae.v3i2.285>
- Дороцки, М. (2022). Утицај примене хибридне наставе употребом Моодле платформе и ПхЕТ симулација у физици на ученичке перформансе. *Докторска дисертација*. Нови Сад: Природно-математички факултет. https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/20568/Disertacija_12534.pdf?sequence=1.
- Garcia, A. L. M., Redel, E., & Martiny, M. M. (2021). Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora? *Pandaemonium*, 24(42), 137–164.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 333–350). Routledge.
- Katasila, P. & Poonpon, K. (2022). The Effects of Blended Learning Instruction on Vocabulary Knowledge of Thai Primary School Students. *English Language Teaching*, 15(5), 52–68. doi:10.5539/elt.v15n5p52

- Lalima & Dangwal, K.L., (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129–136. DOI: 10.13189/ujer.2017.050116.
- Malik, M., Fatima, G., Hussain, C. A. & Sarwar, A. (2017). E-learning: students' perspectives about asynchronous and synchronous resources at the higher education level, *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 183–195.
- Милићевић, В., Милићевић, З., Милић, Н. (2014). Електронско учење у Србији применом Моодле софтвера. *Часопис из области економије, менаџмента и информатике „БизИнфо“*, 5(1), 71–82.
- Митић, П., Распоповић, Н, Галетин, М., Ракић, С., Лечић, Д. (2014). Blended learning на универзитетима: предности и недостаци. У XX скуп Трендови развоја “Развојни потенцијал високог образовања”. Факултет техничких наука, Нови Сад, 177–180.
- Николић, С., Цекић-Јовановић, О., Милетић, А. (2021). Искуства учитеља у примени хибридног модела изокренута учионица у настави природе и друштва током пандемије. *Узданица*. 18(2), 187–204, DOI 10.46793/Uzdanica18.И.187N.
- Одлука о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања (2020). *Службени гласник РС*, бр. 30/20.
- Pauković, M & Krstinić, M. (2021). *Hibridna nastava - izazovi i mogućnost “novog normalnog”* Obrazovanje za poduzetništvo, 11(2), 130-139. <https://doi.org/10.38190/ope.11.2.7>
- Perveen, A. (2016). Synchronous and Asynchronous E-Language Learning: A Case Study of Virtual University of Pakistan. *Open Praxis*, 8(1), 21–39. DOI: <http://doi.org/10.5944/openpraxis.8.1.212>.
- Препоруке за превенцију болести Covid- 19 на високошколским установама у оквиру мера везаних за спречавања ширења болести Covid- 19. <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/09/Dopis-MPNTR-preporuke-za-prevenciju-bolesti-COVID-19-1.pdf>
- Пелемиш, Д., Јовановић, Д. (2021). Комбиновани, онлајн и редовни модел наставе у градској и приградској средини. У: И. Јеремић, Н. Николић и Н. Коруга *Сусрети педагога Национални научни скуп: Васпитање и образовање у дигиталном окружењу* (153–160) Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду – Институт за педагогију и андрагогију – Педагошко друштво Србије.
- Петровић, М. (2009). Електронско учење подржано интернет технологијама (генеза, појам и предвиђања развоја). *Норма*, 14(3), 263–280.
- Путник, З. (2013). Прилози развоју електронског учења–Мogućности конверзије наставних активности и материјала у електронски облик. *Докторска дисертација*. Нови Сад: Природно-математички факултет. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/38725/Disertacija2667.pdf>.
- Ристић, М. (2009). Е-учење – потенцијали за подршку даровитим ученицима. *Даровити и друштвена елита*, 15, 519–533.
- Ристић, М., Мандић, Д. (2019). *Образовање на даљину*. Учитељски факултет.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Institute Innosight.
- Солеша, Д. (2007). Е-learning перспективе и будућност. *НОРМА*, 12(1), 9–22. Станковић, Д. и Стоименов, Ј. (2010). Хибридни модел наставе уз примену најновијих информационо-комуникационих технологија. *Телекомуникациони форум ТЕЛФОР* (18), 1149–1152, Београд. http://2010.telfor.rs/files/radovi/TELFOR2010_10_22.pdf

Стојановић, Ј. Денић, Н., Илић, И, (2021). Информационо-комуникационе технологије у високошколској настави на Косову и Метохији: тренутно стање и перспективе. *Васпитање и образовање у дигиталном окружењу*, 219–224.

Стручно упутство за организовање и остваривање наставе непосредним путем и путем учења на даљину за средње школе у школској 2020/2021 години, број 61 1-00-1248/2020-03 од 11. августа 2020 године. <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2021/08/Strucno-uputstvo-za-organizaciju-rada-srednjih-skola-2021-2022.pdf>.

HYBRID INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION

Jovana Arsić

University of Niš, Pedagogical Faculty in Vranje

Marija Jovanović

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

Abstract: The Covid-19 pandemic caused profound changes in all of the educational systems around the world, and these developments have had a considerable impact on how organizational forms of instruction are approached. Distance learning, online instruction, and hybrid instruction are substituting traditional face-to-face instruction. Hybrid instruction, an organizational style of learning that blends direct instruction with online education, actually becomes more prominent during this time of crisis. It held a unique position and function within the higher education system. The purpose of this paper is to ascertain the didactic qualities and principles of hybrid instruction from the viewpoint of the students. The research sample was made up solely of university students who participated in some type of hybrid method of instruction during their studies in order to assure the most accurate results. The study findings indicate that students have favorable opinions of the didactic elements of hybrid instruction and its principles. The most important didactic aspects of hybrid instruction were the high-quality integration of online and direct teaching tactics, the effectiveness and balancing of personal and student commitments, and the availability of settings that allowed students to study and advance at their own pace. Students, on the other hand, believe that the core principles of this teaching model are efficiency in time and finance management, as well as their use of time. In terms of additional support to attain effective higher education, the demonstrated positive student impressions clearly indicate a range of pedagogical implications concerning the worth, necessity, and use of this instruction model in the post-pandemic age.

Key words: hybrid instruction, higher education instruction, students, didactic features, educational context.

Primljeno: 28.04.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 03.06.2023.

ПЕДАГОШКА ЕФЕКТИВНОСТ – КОНЦЕПТ¹ СВЕОБУХВАТНИЈЕГ ОДРЕЂЕЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Драгана Јовановић²

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Апстракт: У раду се врши анализа и систематизација релевантних истраживања и њихових резултата са интернационалног образовног простора која су значајно допринела развоју идеје *педагошке ефективности*³. Критичким разматрањем изазова пред којима се налази савремено образовање, превасходно педагошка ефективност као централни елемент квалитета, извршен је покушај што прагматичнијег и разложнијег сагледавања њеног еволутивног тока. Посвећеност аутора и стручњака из праксе интензивном научно-истраживачком и стручном ангажовању и усавршавању у области педагошке ефективности допринела је финијем обликовању овог концепта кроз различите временске периоде. Такав приступ изнедрио је бројне теоријске па чак и интегративне моделе у чијем се средишту налази како моделовање педагошке ефективности тако и комплексност образовања, те и прилике за обухватнију анализу комплексне природе овог конструкта. Како се педагошка ефективност односи на способност школе или школског система да адекватно оствари постављене циљеве образовања, и како годинама уназад постоји значајно залагање бројних стручњака за дубље разумевање самог концепта педагошке ефективности, сасвим је смислено са теоријског аспекта обрадити појмове ефективност школе и ефективност наставе, као њене битне саставнице.

Кључне речи: педагошка ефективност, квалитет образовања, ефективност школе, ефективност наставе, циљеви и исходи образовања

Увод

Посебна заинтересованост за педагошку ефективност, њено експлицитније одређење, тумачење, и утврђивање конститутивних елемената, прожимала је различите дискусије и дебате углавном на међународном образовном простору.

¹ Припремљено у оквиру пројекта *Афирмација педагошке теорије и праксе у савременом друштву* који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 300/1-14-5-01)

² dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

³ *educational effectiveness*

У њима се много чешће него што то није случај користе не само термини ефективност или унапређење већ се говори о квалитету образовања, што се односи на школу, разред, наставу, наставника и слично. Тако квалитет као појам у одређеном смислу постаје недокучив, у извесној мери нејасан и конфузан, нарочито ако се зна да у себи може укључивати компоненте ефективности и ефикасности, али и констатације о садржају, процесима и другим компонентама образовања. Због тога се појам ефективност у овом раду сагледава као одређенији појам. Приде, у литератури се често среће наизменична употреба термина ефикасност и ефективност, а за потребе овог рада они неће бити третирани као синоними (како то неки аутори чине) нити поистовећивани, већ ће бити извршена несвакидашња диференцијација међу њима. Циљ није њихова поларизација већ указивање на њихову међусобну повезаност са једне стране, и избегавање непрецизности приликом употребе у говору, презентовању и уопште тумачењу. У ту сврху послужиће, у литератури често присутан, и врло сликовит опис брања јабука. Ефикасност у овом послу значила би у што краћем времену убрати што више јабука. Да би се то постигло неопходна је беспрекорна координација покрета, функционални баланс, вештина пењања, спретност и окретност уз минималан утрошак енергије. Ефективност у овом случају нема директне везе са техником брања већ, на пример, прислањања мердевина уз право дрво, што би значило проналажење родног стабла. Напоследку, ефективност значи пронаћи адекватно стабло за које берачу и не требају мердевине да би брао јабуке (Јовановић, 2017). Поред овог занимљивог примера, добро је промислити и о Дракеровом увођењу термина научно управљање којим се скреће пажња на круцијалну разлику међу наведеном појмовима. Заправо, он наводи једну интересантну констатацију којом исцртава разлику између менаџера и лидера: ефикасност значи радити ствари на прави начин док ефективност значи радити праве ствари (Drucker, 2006). Ако је менаџер ефикасан, тада ради ствари на прави начин. Али то не значи и да је ефикасан, односно да ради и праве ствари. Важи и обратно, то јест, ако је менаџер ефикасан то значи како ради праве ствари, но то опет не значи да их ради на прави начин. Идеално би било радити праве ствари на прави начин јер се тако остварује и ефективност и ефикасност, односно успех (Јовановић, 2017). Надаље, Дракер напомиње да је ефективност основа успеха, а ефикасност минимум за опстанак након постизања успеха (Drucker, 1986). Дакле, за ефикасност је битан начин, поступак, а за ефективност је битан резултат. Ефективност се повезује и са мером испуњености циљева што се посебно види у одређењу да је ефективност ниво до ког су испуњени циљеви уз утврђивање фактора који су препрека њиховој реализацији. Ефективност је продукција жељеног односно очекиваног резултата а ефикасност се односи на оптимизацију ресурса за продукцију тог резултата. Важно је истаћи да ефективност нужно не подразумева ефикасност, односно оно што је ефективно не мора бити и ефикасно.

Када се говори о васпитно-образовном контексту, посебну пажњу истраживача привукла је педагошка ефективност која своје корене проналази у истраживањима и пракси ефективних школа. Као концепт и идеја од изузетног значаја за педагошке и андрагошке науке она завређује посебну пажњу.

Педагошка ефективност – поље успешности наставника у реализацији циљева и исхода образовања

Педагошка ефективност означава конструкт који је настао из залагања бројних аутора да што садржајније и експлицитније дефинишу квалитетно образовање. Пре свега, односи се на идеју испитивања и анализирања ефективности на различитим нивоима неког система образовања (националном, школском окружном или нивоу локалне власти, појединачне школе или одељења унутар школе), али се може пројектовати и на поједине наставнике у погледу њихове успешности у постизању специфичних циљева или исхода образовања. У дефинисању термина педагошке ефективности аутори се деле на оне који у својим интерпретацијама као кључни дескриптор користе димензију квалитета и оне који се држе димензије правичности. Док димензију квалитета готово увек повезују са постигнућима ученика, дотле димензијом правичности указују на диференцијалне ефекте, односно да неки наставници и школе са одређеним групама ученика продукују боље резултате.

Може се рећи да су истраживачка стремљења ка испитивању ефективности у образовном контексту највећим делом утицала на развој концепта педагошке ефективности. Судећи по релевантној литератури еволутивни пут овог концепта може се представити кроз пет етапа. Иницијална (прва) развојна фаза настала је као критичка реакција радова Колемана и Џенкса и њихових сарадника (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972). Иако не припадају истој области истраживачког интересовања (социологија и психологија), њихове студије изнедриле су сличне, односно, упоредиве закључке о учинковитости која се може објаснити образовним факторима – да школе имају минималног утицаја на исходе својих ученика у односу на ефекте сопствених способности и социјалну позадину (Creemers, 2005; Reynolds et al., 2011). Бернстајн (Bernstein, 1968) би то оправдао устаљеним уверењем да „школе не чине разлику”, те да „образовање не компензује друштву”. Такво поимање може се пронаћи и у другим емпиријским студијама (на пример: Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979; Smith & Tomlinson, 1989; Mortimore et al., 1988) и мањим студијама случаја (на пример: Weber, 1971; Reynolds, 1976). Другу етапу која је почела средином 80-их, према мишљењу Рејнолдса и сарадника (Reynolds et al., 2011), одликује употреба напредније методологије и научно софистициранијих студија. Њима се указује на научна својства школских ефеката у областима попут њихове временске стабилности, конзистентности на област другачијих исхода, величине и дугорочности, те и диференцијалних ефеката школе у односу на ученике различитих карактеристика. Надаље, бројни покушаји идентификовања разлога генерисања разноликих ефеката школа, тј. усредсређеност на карактеристике/корелате ефективности, карактеришу трећу фазу (касне 80-те и почетак 90-их година). Конкретније, кроз анализу различитих студија из овог периода артикулише се листа фактора повезаних са исходима ученика, а који се третирају као карактеристике ефективних наставника и школа (на пример, Levine & Lezotte,

1990; Tedlie & Stringfield, 1993; Sammons et al., 1995; 1997; Scheerens & Bosker, 1997). У четвртој етапи развоја педагошке ефективности садржана је оријентисаност на два важна процеса и њима својствене периоде: (1) моделовање педагошке ефективности (од средине 90-их до прве деценије 21. века) и (2) комплексност (од касних 90-их). Из трагања за одговором на питање зашто су фактори који делују на различитим нивоима повезани са исходима учења ученика настало је неколико интегративних модела педагошке ефективности (Creemers, 1994; Scheerens, 1993; Stringfield & Slavin, 1992). Крајњи резултат оваквих напора не тиче се само теоријског развоја истраживања педагошке ефективности већ и дизајна емпиријских истраживања унутар ње саме (Kyriakides et al., 2000; De Jong et al., 2004). Ипак, увидевши да актуелни теоријски модели нису били у довољној мери фокусирани на перспективу динамичности образовања, а посебно не ка свеобухватној анализи диференцијалних обележја неких фактора (Creemers & Kyriakides, 2006), истраживачи су се преоријентисали на испитивање комплексности у образовању. Главни лидери у проучавању педагошке ефективности Кримерс и Киријакидес (Creemers & Kyriakides, 2008) напомињу да градуирано кретање са моделовања ка комплексности може резултирати пре прогресивнијим развијањем и истраживањем питања промена у ефективности школа него проучавањем степена стабилности у ефективности. Тако се посматрање ефективности као суштински стабилне карактеристике различитих школа и наставника мења у варијабилну категорију у односу на исходе и различите групе ученика. Као такво, подручје педагошке ефективности постаје умрежено са обимом раста, систематским евалуацијама дугорочних ефеката наставника и школа, локалних и националних реформских политика (Kyriakides et al., 2009; Pustjens et al., 2004).

Холистички приступ у анализи комплексне природе педагошке ефективности покренуо је и питање интернационализације ове области, односно синергије приступа истраживача ефективности са истраживачима и практичарима унапређења квалитета школе. Прилике за интернационално умрежавање, отвореност за учење из заједничког истраживања унутар више земаља и снажни ефекти различитих истраживања и традиција земаља загарантовали су бржи развој концепта педагошке ефективности. Упућивањем на важност припајања ефективности и унапређења школа, аутори попут Рејнолдса и сарадника (Reynolds et al., 1993), заправо скрећу пажњу на погодније околности и аспекте у сагледавању школских процеса из угла квалитативне методологије и културолошке перспективе. Ово надаље води ка усредсређености у сагледавању и разумевању значаја и улоге наставника у сасвим новом светлу, а не само као „емпиријско-рационалног актера образовања” (Reynolds et al., 2011). Свакако, суштина овог умрежавања је сконцентрисаност на промене кроз време, а односи се на питања попут конзистентности, стабилности, диференцијалне ефективности. Пету етапу, која је започела крајем прве деценије 21. века, и још увек се убрзано развија, карактерише проучавање педагошке ефективности као динамичног, а не статичног сета релација. Прецизније, мења се смер разматрања образовања – од посебно инхерентног стабилног скупа аранжмана као

оном у коме различити нивои система међусобно интерагују и постижу варијабилне исходе (Creemers & Kyriakides, 2008). Могло би се рећи, а различити извори то и потврђују, да оваква нова, динамичнија перспектива подразумева и укључивање новог статистичко-аналитичког сета који даје могућности за успостављање индиректне и директне везе између образовних фактора и исхода ученика, а која надаље потенцијално резултира утврђивањем реципрочних релација међу образовним факторима.

Из оваквих схватања и интерпретација, као и фаза развоја концепта педагошке ефективности, могло би се закључити да се педагошка ефективност несумњиво своди на крајњи исход специфичних анализа којим се мери квалитет постигнућа одређених васпитно-образовних циљева. Заправо, ако се генерално ефективност односи на постизање циљева, онда реализацији циљева образовања припада централно место у оквирима концепта педагошке ефективности. Узевши све то у обзир, Јовановић (2017: 91) износи неколико важних констатација. Прво, циљеве образовања требало би посматрати као основу за селекцију излазних критеријума у емпиријским истраживањима педагошке ефективности. За овај циљ важно је мере прилагодити карактеристикама ученика да би се дошло до добро познатог критеријума ефективности са додатом вредношћу. Друго, ефективност треба третирати као каузални концепт; многа истраживања се не усредсређују само на мерење образовних ефеката већ посебно на приписивање ефеката антецедентним, односно претходним условима. Треће, такво приписивање може бити експлицитно учињено разграничавањем онога што је потребно контролисати са једне стране, и флексибилних услова за које постоји интересовање, са друге стране. Међу ове услове могу се убројити карактеристике школског окружења, школе као организације и разредна пракса, јер управо то може бити објашњено варијансом између школа, разреда и појединачних ученика. Четврто, одређене (емпиријски проверљиве) претпоставке о функционалности и обиму педагошке ефективности су учињене. Ипак, централна питања која треба поставити и на њих пронаћи адекватан одговор су: Да ли је ефективност школе стабилна и одржива категорија? Да ли су услови унапређења ефективности општи, свеобухватни, нормативни, универзални или зависни и неодвојиви од контекстуалних аранжмана или специфичних карактеристика субгрупе ученика? Да ли се ефективност односи на све појединце организације?

Напослетку, важно је упозорити да се у бројним публикованим чланцима лако може међу ауторима идентификовати непринципијелна и недоследна употреба термина педагошка ефективност, ефективност школе и ефективност наставе и наставника, а која произилази из њиховог различитог третмана, практиковања и парцијалног проницања у њихову суштину. Ипак, њихова међусобна повезаност, условљеност и нужна упућеност неизбежна је. Ради предупређивања оваквих недоследности и осигурања адекватног разумевања, у овом раду прихваћена је констатација неких аутора да се термином педагошка ефективност као ширим појмом означава унија три ужа појма: ефективност школе (зависи од флексибилности услова на школском нивоу), ефективност наставе

(зависи од наставника) и системска ефективност (зависи од политике одговарајућих услова на националном нивоу). Како се образовни системи готово свих земаља света суочавају са актуелном проблематиком истраживања ефективности у школама, и како годинама уназад постоји значајно залагање бројних стручњака за дубље разумевање самог концепта педагошке ефективности, а и узевши у обзир усмереност овог рада, логично је са теоријског аспекта обрадити појмове ефективност школе и ефективност наставе, као битне саставнице педагошке ефективности.

Ефективност школе

Наиме, као што су написани многи чланци и отворане различите развојне дискусије о педагошкој ефективности, исто важи и за концепт ефективности школе. Идејом ефективности школе дуго су били преокупирани истраживачи и практичари широм света. Рекло би се да 60-те године прошлог века обележавају ширу употребу овог термина, а због своје посебне важности питање ефективности школа заузело је средишње место у педагошким истраживањима, што се посебно читава у последње три деценије. У сагледавању развојног тока овог концепта може се детектовати приврженост појединих аутора према ставу да ефективност школе зависи од људи и расположивих ресурса (Reynolds et al., 1996; Stoll & Fink, 1996). Међутим, у дефинисању ефективности школе не треба изоставити аспект школских процеса. Тако се долази до још једног става – школа је ефективна уколико процеси у њој константно током одређеног временског периода резултирају уочљивим (не увек и мерљивим) позитивним резултатима међу ученицима (Ninan, 2006). Из свега наведеног да се закључити да ефективност школе умногоме зависи од својих процеса и процењује се у односу на резултате. Ипак, присутна су и опречна мишљења. Примера ради, аутори Тедли и Рејнолдс сматрају да диференцијални ефекти школа имају значајан удео у ефективности школа (Teddlie & Reynolds, 2000). Наведеним ставовима и афинитетима истраживача треба додати и друге покушаје, попут тежњи да се на један општеприхватљив начин опише и интерпретира ефективност школе и њена пратећа истраживања. Тако се укључује и гледиште да је ефективност школе каузални концепт. Као последица тога издваја се експлицитна диференцијација између истраживања ефективности школе, са једне стране, и истраживања ефеката школе, са друге стране. У експлоративним проучавањима школске ефективности не процењују се само осцилације у укупном учинку већ се додатно намеће питање каузалности: које карактеристике школа доводе до релативно бољег учинка када су карактеристике популације ученика иначе константне? Ширенс (Scheerens, 2000) сматра да се ефективност школе односи на учинак организационе јединице – школе. Овај аутор наводи да се учинак може изразити кроз аутпут школе што се напослетку мери у виду просечног постигнућа ученика на крају периода формалног школовања. Имајући у виду да се школе по свом учинку разликују, он (Scheerens, 2004; 2013) ефективност

школе повезује са ефективношћу у побољшању услова на нивоу школе, укључивши све контекстуалне варијабле школе (наставу, учење, администрацију, мотивисаност ученика, укљученост заједнице). Према његовом мишљењу, концепт ефективности школе треба посматрати као формално празан концепт који је индискриминишући у односу на врсту изабраних мера школског учинка. Пошто се књижевно значење ефективности односи на постизање циљева, имплицитна претпоставка је да критеријум који се користи за мерење учинка рефлектује важне васпитно-образовне циљеве. Неспорно, овај аутор сматра, да се у есенцијалном погледу ефективност школе односи на ниво постигнутих циљева у школи (Scheerens, 2013). Када се све ово има у виду, могло би се рећи да је ефективна школа она школа која може да постигне или пак „престигне” своје циљеве. Док Марфи (Murphy, 1992) ефективну школу повезује са промоцијом високог нивоа постигнућа ученика, дотле Голдстајн, покушавајући да одговори на ово тешко питање, указује да се термин ефективност школе користио за описивање педагошких истраживања која се тичу испитивања разлика унутар и између школа (Goldstein, 1997).

Неспорно, дискрепанција у дефинисању овог концепта и његовог значаја није непозната ствар, те се ово питање и дан данас протеже кроз бројне научне радове. Рекло би се да међу ауторима нема консензуса нити јединственог стајалишта око тога шта је ефективна школа и шта је сачињава. Очигледно, ефективност школе сагледавана је из различитих перспектива: улазно-излазне (Cheng, 1996), прогреса ученика који је изван очекивања (Sammons et al., 1995), развоја постигнућа ученика (Willms, 1992). Такође, према нешто обухватнијем ставу, фокус не треба да буде ограничен само на постигнућа ученика (Sammons et al., 1996; McGaw et al., 1992). Конкретније, раније студије ефективности школа биле су усредсређене на побољшање услова школовања и излазне мере, углавном на постигнућа ученика. Друге студије одбациле су овакво стајалиште указујући да ефективност школе не треба да буде усмерена само на академска постигнућа ученика већ и на друге факторе (на пример, понашање у разреду, партиципацију ученика, ставове према учењу, и др.).

Могоа би се извући закључак да је концепт ефективности школе тежак за дефинисање, те и даље остаје „недокучива интелектуална загонетка“. Чак и када се назире неко иоле прихватљиво одређење овај концепт тешко је у потпуности разумети услед његове комплексне природе. Кроз преглед и анализу релевантне литературе немогуће је не запазити да је ово дефинисање у ствари прерасло у трагање за факторима успешности, односно неуспешности ученика у учењу, што је напоследку резултирало листом карактеристика/корелата ефективних школа. Како је листа ових фактора добијала на екстензитету, интензитету и разноврсности, тако су и дефиниције ефективности школа добијале на бројности и варијабилитету. Ћигић (2013) разматрајући питање квалитетног образовања, предочава да су се иницијална истраживања углавном усмеравала ка утврђивању појединачних чинилаца школског успеха/неуспеха из различитих подручја (способности, личности и мотивације ученика и социоекономских животних услова ученика), што је водило ка атомистичком приступу. А

како су убрзо истраживања из ове области постала све масовнија, тако су се формирали и нови концепти који су указали на потребу за преласком на истраживања базирана на холистичком приступу. Аналогно томе, Бјекић и Златић (2011) сугеришу на потребу анализе комплекснијих и мултидимензионалних конструката, попут адаптивности на школу, селф-концепта, самопоштовања, стилова учења, итд. Ђигић (2013) констатује да су истраживачи разлике у школском учењу годинама покушавали да објасне индивидуалним разликама међу ученицима. У ту групацију спада и закључак Колемана и сарадника (Coleman et al., 1996) да су карактеристике ученика далеко моћније у одређивању њиховог успеха него било који други чинилац на нивоу школе. У односу на горе поменуто Бернстајново уверење да „школе не чине разлику” и да „образовање не компензује друштву”, у одговору на резултате Колманових истраживања нашла се и фаворизација става да „школе чине разлику” и да су „школе важне” (Mortimore et al., 1988).

Штавише, 70-их година XX века истраживачка оријентација се променила и своје упориште добила у покрету делотворних школа, који је настао као одговор на Колеманову студију. Основу овог истраживања чини премиса да сви ученици могу да уче, да успешно овладавају наставним циљевима и курикулумом, остварују висока постигнућа и успешно се припремају за наредне нивое образовања без обзира на своје социјално порекло и индивидуалне разлике (Ђигић, 2013; Lezotte, 2001). Налази истраживања спроведених унутар горенаведеног покрета указују на групу карактеристика заједничких успешних школама по којима се оне разликују од неуспешних, а познате су као корелати ефективних школа. Синтетизујући истраживања ефективности школа, Едмондс (Edmonds, 1979; 1982) формира петофакторски модел ефективности школе: (1) чврсто лидерство, (2) стицање основних вештина, (3) висока очекивања у односу на постигнућа ученика, (4) безбедно и уредно окружење, и (5) учестале процене ученичких постигнућа. Један од резултата истраживања ефективности школа било је и утврђивање седам корелата делотворних школа који заправо представљају сет показатеља, односно фундаменталних карактеристика уобичајених за успешне школе и неопходне за обезбеђивање високог нивоа постигнућа ученика. Према мишљењу Лезота (Lezotte, 1991) те корелате чине: (1) инструкционо лидерство, (2) јасна и усмерена мисија, (3) безбедно и уређено окружење, (4) клима високих очекивања, (5) учестало праћење напретка ученика, (6) позитивни односи на релација школа-кућа, и (7) могућност за учење и преокупација активностима. Бавећи се студиозније овим питањем, Лезот наведене корелате третира као водеће организационе и контекстуалне индикаторе који утичу на наставу и учење, као солидан оквир унапређења ефективности школа, основу трансформације многих школа у борби за опстанак и квалитет (Lezotte, 2001). Како се ови фактори налазе у интеркорелацији, међусобној зависности и не могу се изоловано посматрати, они би се могли подвести под систем међусобно интерагујућих делова. Не треба заборавити да се они могу опазити и у ранијим радовима Вебера (Weber, 1971) и ономе што он именује као карактеристике успешних школа. Мада је детектовао много

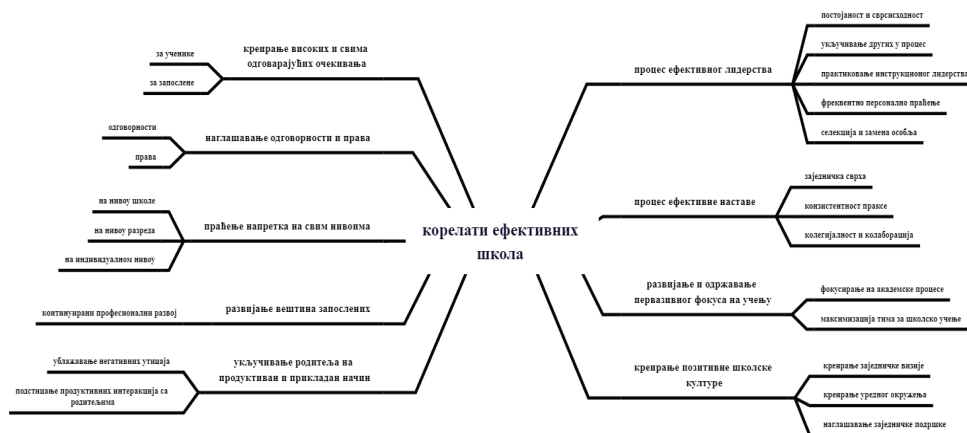
више карактеристика успешних школа, сумирао их је у три главне: чврсто лидерство, висока очекивања и добра атмосфера. Док Сабс (Subbs, 1995) сматра да се корелати ефективних школа могу дефинисати у појмовима постизања високих и једнаких нивоа учења ученика дотле Кирк и Џонс (Kirk & Jones, 2004) додају очекивање да ће сва деца, без обзира на свој социоекономски статус и друге карактеристике, у најмању руку добити есенцијална знања и вештине.

На тлу Енглеске, односно у Великој Британији, истраживања ефективности школа почела су са студијом Рутера и сарадника (Rutter et al., 1979). Њихова студија дала је две категорије фактора, оне који нису били повезани са укупном ефективношћу и оне који одређују висок ниво ефективности. У првој категорији сврстани су величина разреда, величина школе, старост и величина школске зграде, и др. У другој категорији садржани су очекивања наставника, позитиван узор наставника, школско окружење (добри радни услови и за ученике и за запослене у школи), одговорност ученика, ефективно управљање разредом, чврсто лидерство у комбинацији са демократским одлучивањем, позитиван фидбек и третман ученика, и отворена размена активности на релацији ученик-наставник. Истраживања ефективности школа у овој земљи поред академских исхода, укључила су и друге мере као што су ниво укључености, стопа делинквенције и ниво проблемског понашања. Основна сугестија је да су ефективне школе доследно ефективне у ширем спектру ученичких исхода (Rutter et al., 1979, Rutter, 1983).

Надаље, опсежна Рејнолдсова студија спроведена током 70-их и 80-их година, утемељена је на детаљним опсервацијама школа и прикупљању ширег дијапазона материјала који се односи на ставове ученика према школи, наставничке перцепције ученика, идентификацију и анализу организационих фактора унутар школе и нивоа њених ресурса, откривање бројних фактора у школи повезаних са ефективнијим режимом. То подразумева висок проценат ученика на позицијама власти, низак ниво институционалне контроле, позитивна академска очекивања, низак ниво принудног управљања, висок ниво ангажованости ученика, мању укупну величину, повољније релације наставник–ученик и толерантније ставове према спровођењу одређених правила која се тичу обласца, морала и манира.

Листа корелата ефективних школа потврђена је различитим истраживањима спроведеним крајем прошлог и почетком овог века не само на америчком већ и на европском тлу (на пример: Samons et al., 1995; Sherman, Vaughn & Gill, 2007; Stone et al., 2007; Wendel, 2000). Сличности у утврђеним карактеристикама, односно корелатима, указују да су они широко прихваћени у различитим земљама и годинама су остали стабилни. Тедли и Рејнолдс на интересантан начин мапирају и филтрирају утврђене корелате према девет процесних подручја. Ради економичности, у овом раду схематски су приказани (Схема 1).

Схема 1. Корелати ефективних школа према подручјима⁴
(адаптирано према: Teddlie & Reynolds, 2000; Sammons & Bakum, 2011)



Још једно важно и систематично истраживање спровеле су Самонсова и Бакумова (Sammons & Bakum, 2011). Ове ауторке су вршећи опсежну анализу истраживања реализованих у претходних 30 година, дошле до констатације да већина истраживача трага за заједничким обележјима која се односе на процес и карактеристике ефективних школа. То заправо укључује једну листу комплексних елемената: педагошко лидерство, висока очекивања наставника оријентисаних према постигнућима, консензус и кохезију унутар школског тима, квалитетан курикулум, довољно прилика за учење, повољну, мирну и сигурну школску климу, значајан евалуативни потенцијал у школи, висок степен укључености родитеља, ефективно време за учење са успешним управљањем разредом, структурисану наставу, подстицање аутономног учења, диференцијацију (адаптивну наставу) и фреквентност повратних информација ученицима о сопственом раду (Sammons & Bakum, 2011: 13). Иако је доминирајућа оријентисаност истраживачке популације ка идентификовању фактора ефективних школа, не треба занемарити ни допринос оних који су своје тежње усмерили ка узроцима смањене ефективности. Примера ради, Стол (Stoll, 1995) у те узроке односно разлоге убраја недостатак визије, неусмерено лидерство, дисфункционалне релације и неделотворну разредну праксу, односно према мишљењу Мартимора (Mortimore, 1997: 481) механизме којима се може „умањити” ефективност школе.

Конечно, иницијална истраживања ефективности и унапређења школа започела су на простору САД и Велике Британије, али већ од раних 80-их година убрзано је покренуто дизајнирање и спровођење прелиминарних студија и приказа истраживања и у другим земљама. Тако су на темељима и под снажним утицајем америчких истраживања реплицирана, адаптирана, модификована и

⁴ Схематски приказ креирала је ауторка на бази процеса и установљених корелата, те и интерпретацијама везаних за њих у расположивој литератури.

продубљена истраживања ефективности школа у другим земљама попут Холандије, Шведске, Немачке и Аустралије. Њихова суштинска полазишта у истраживањима ефективности школа препознају се у проучавању ефективности наставника, њихових бихејвиоралних образаца, креирања повољне климе за учење, и другим истраживањима унутар саме учионице.

Ефективна настава

У научно-истраживачким круговима интересантно је неписано правило да се увек у тежњама да се неки појам прецизно објасни и приближи широј јавности неминовно намећу колико изазови, толико и тешкоће. Ни питање дефинисања појма ефективне наставе није изузетак. Шта је ефективна настава, питање је које су истраживачи у педагошким истраживањима ставили у приоритетно питање образовања. За овим питањем логично су следила и друга релевантна, једнака по важности: Да ли се у дефинисању ефективности наставе ограничавати само на наставу у учионици? Да ли је најбоље посматрати је из угла утицаја наставника на академска постигнућа ученика? Које још педагошке исходе треба узети у обзир и када? Томе треба придодати још два кључна питања на која сугеришу Браскамп и сарадници (Braskamp et al., 1984: 5): Како се може дефинисати ваљана настава? и Да ли се може мерити изврност у настави? О тежини и интригантности ових питања и недоумица говори не само време њиховог настанка већ и дугогодишња искуства и тежње стручњака у области педагошких, психолошких и андрагошких дисциплина да на њих одговоре, а у садашњем тренутку она представљају горућа питања многих промишљања и дебата оних који се баве политиком образовања и истакнутих лидера у овој области.

Разумљиво, не може се дати листа кратких, прецизних и једноставних одговора на ова очигледно комплексна питања. Различити приступи у дефинисању ефективне наставе присутни су у литератури, али је преовлађујући онај којим се она објашњава у терминима персоналних карактеристика наставника. У том погледу истичу се резултати истраживања спроведених на различитим нивоима образовања, посебно на нивоу средњег и високошколског образовања. Њима се сублимира неодвојивост ефективности наставе од њеног кључног фактора – наставника. Сагласно идентификованим карактеристикама наставника проистеклим из оваквих истраживања, могла би се формирати листа неких заједничких елемената: атрактивност и јасноћа, допадљивост, интерперсоналне интеракције и позитивно искуство, креативност и заинтересованост, ентузијазам и експресивност, наставни стил, екстраверзија, хумор, правилна оптерећеност, припремљеност, јасно презентовање материјала уз вештину јавног обраћања, присност и брижност, правичност, доступност и приступачност, отвореност ума и флексибилност, знање, подстицање питања и самоиницијативног учења, и вредност, тежина и организација курса. Сагледавањем наведених обележја могло би се, попут Кејна и сарадника (Kane et al., 2004), констатовати

да у ефективној настави свој удео узимају карактеристике личности, вештине и способности, познавање предмета и рефлексивна пракса наставника.

Интересовање истраживача за проучавање ефективности наставе инспирисано је тежњом да се утврде разлике између ефективних и оних мање ефективних наставника. То је резултирало на првом месту одређивањем критеријума ефективности, а они се заправо тичу циљева образовања уопште, посебно наставе. Критеријуми ефективности нису константни, променљиви су и често представљају хетерогени скуп описа ако се има у виду да различите визије о њима настају као резултат друштвених дебата, превасходно оних политичке природе. Неоспорно, за одређивање критеријума ефективности наставе, неопходно је активно учешће стручњака из области образовања, али и оних који директно учествују у наставном раду. Ово посебно долази до изражаја у доба различитих транзицијских и глобализацијских турбуленција које нису заобишле ни систем образовања у Србији. Ако се педагошка ефективност дефинише кроз циљеве, уочљиво је да фокус на исходима рефлектује вредносно вођене изборе и приоритете о циљевима образовања који се сматрају важним у ширем систему образовања – на пример централне политике, локалне владе, и на нивоу појединачне школе или одељења (Sammons, 1996). Постизање утврђених исхода постаје приоритетни задатак. Циљеви образовања и дефиниције квалитета и ефективности образовања блиско су увезани и испреплетани, тачније дефинисање ефективне наставе обухвата и разумевање циљева образовања.

Иако је и даље актуелан приступ по коме се о ефективности наставе суди у односу на циљеве, одређен број истраживача сугерише да ипак постоје неке карактеристике наставе око којих постоји консензус међу наставницима и докази истраживања који у свом фокусу имају учење ученика. Генерално говорећи, ефективну наставу карактеришу фактори попут систематичности, стимулације и брижности (Marsh, 1982). Очигледно је да усредсређеност ка овим факторима варира међу наставницима и предметима, али важно је имати у виду да је сваки од њих комплексан и у пракси изазован. Такође, Диаз (Diaz, 1997) упозорава да се ефективна настава не може посматрати попут „гардеробе универзалне величине одговарајуће свима” услед њене сложености и индивидуалних варијација међу ученицима. Наставници дакако треба да овладају различитим перспективама и стратегијама, те да буду флексибилни у њиховој примени што изискује три кључне компоненте: (1) стручна знања и вештине, (2) посвећеност, и (3) професионални развој. Стога, како наглашавају Стронг и сарадници (Stronge et al., 2004) и наставници (посебно ефективни) увек су у константном процесу учења услед промена у погледу карактеристика ученика, курикулума, заједнице и финансија, између осталог. Суштински, два су једноставна елемента ефективне наставе: (1) јасна представа наставника о томе какво учење треба неговати, и (2) стварање могућности наставника да се искуство учења деси.

Како се ефективна настава сматра достигнућем и обележјем сваког доброг наставника, у њеној основи садржана су нека начела. *Прво*, ученици најбоље уче у позитивном, за развој повољном и негованом окружењу које је успоставио наставник уз веру у способности сваког ученика да учи. *Друго*, сви

ученици имају подручја својих интересовања и преференције које се могу искористити за подстицање учинка ученика, а ефективни наставници креирају радно окружење тако да подражавају, анимирају и посебно активирају те снаге. *Треће*, у развијању и реализацији курикулума, наставници узимају у обзир ученика у тоталитету. Другим речима, обухватају све димензије, како когнитивну, тако и све остале, односно афективну, социјалну и физичку. *Четврто*, ангажованост ученика и међусобне интеракције са наставницима и другим ученицима у образовној групи олакшавају и поспешују активност учења. *Пето*, ново учење изграђује се на претходно наученим информацијама, односно ученик конструише нова знања на претходно усвојеним знањима. *Шесто*, учење је како индивидуални и тако социјално конструисан процес будући да утицаји породичног, социјалног и културног контекста имају свог удела у самом акту учења. И *седмо*, смислене процене су и формативне и сумативне, то јест ослањају се на вишеструке мере укључујући и неформалне процене и информалне опсервације. Квина (Quina, 1989), дефинишући ефективну наставу из угла три различите перспективе (дефиниција наставника, речничких одређења и професионалних гледишта), указује на нужност разматрања релација у овако сложеном акту резимирајући да „професионалне интерпретације ефективне наставе свесно истичу анализу каузалности између понашања наставника и ученика” (Quina, 1989: 14). Иако је овај аутор проучавао наставу на универзитетском нивоу, он је селектовао десет општих принципа усмеравања ефективне наставе, који се могу рефлектовати на било који ниво образовања. Они се могу схематски представити (Схема 2).

Илустрација 2. Општи принципи усмеравања ефективне наставе⁵
(адаптирано према: Quina, 1989)



⁵ Дати схематски приказ самостално је креирала ауторка публикације. Настао је са намером визуелног представљања и лакшег разумевања општих начела вођења ефективне наставе.

Попут њега, Тил (Theall, 1999: 30) описује ефективну наставу као „комплексан, мултидимензионалан, динамичан процес под утицајем појединаца укључених у њега и околности у самој учионици”. Надаље, Тарп (Tharp, 1992) истиче да су настава и учење ефективни када су контекстуализовани у искуству, вештинама и вредностима заједнице и када је учење заједничка продуктивна активност која укључује и вршњаке и наставнике. Вествуд (Westwood, 1998) сугерише да се ефективна настава може описати као пружање максималних могућности свим ученицима да уче, а за истраживаче попут Свонка, Тејлора, Бредија и Фриберга (Swank et al., 1989) она имплицира подстицање академске радозналости ученика и отклањање неделотворне праксе, попут негативног фидбека и неповољног утицаја на академску радозналост ученика. Зато је неопходно обезбедити средину за учење која би дала прилике свим ученицима да уче путем значења извучених из искустава. Дакле, ефективност наставе огледа се и у успешности реализације предвиђених циљева, а учење се сагледава као процес а не продукт што укључује сва искуства и оспособљавање појединаца кроз наставу, што надаље резултира модификацијом понашања и припремањем за предузимање неопходних активности и адаптација у променљивим ситуацијама. Тако се о ефективности наставе просуђује и у односу на њене циљеве, а изнад свега, она треба да постигне следеће циљеве: (1) да укаже да ли је настава процес или производ, (2) јасно укаже на своје конститутивне елементе или факторе, (3) открива своје циљеве, (4) укаже на своје организационе и структуралне аспекте. Дакле, у организацији наставе која би резултирала позитивним исходима увек треба имати у виду да је она тријадни и триполарни процес који укључује ресурсе, ученике и сет активности и операција за иницирање промене понашања ученика.

С обзиром на у литератури присутне бројне дефиниције и дескрипције ефективне наставе, чини се тешким задатком идентификовати и издвојити било коју од њих која би се назвала дефинитивном дефиницијом. Ако би се чак уложили напори да се термин ефективне наставе дефинише, како то иначе неки аутори чине, тако што би се испитали они којих се она превасходно тиче шта она за њих представља (на првом месту ученици и наставници, а недалеко за њима и породица и руководећи органи школе) лако би се дошло до листе од три најзначајније активности: (1) култивисање мисаоних способности, (2) подстицање интересовања за наставни предмет, и (3) мотивисање ученика на активност учења. Без сумње, ефективном наставом могла би се назвати она настава која се тиче: (а) ангажованости свих ученика у процесу учења, (б) усмерености на интеракције и активности између наставника и ученика и самих ученика, (ц) колаборације међу наставницима, (д) развијања знања, вештина и благостања ученика, (е) усмерености на циклус континуираног професионалног учења наставника: планирање, практиковање, имплементацију, рефлексију, анализирање, и модификацију праксе.

Када се све наведено узме у обзир, као и оно што опсегом овог рада није могло бити обухваћено, јасно је да се у дефинисању ефективне наставе намећу бројна спорна питања, многе тешкоће и пратећи проблеми, те тај процес није

лако описати. Идеално би било када би се ефективна настава могла дефинисати једноставно – као настава која води високим постигнућима ученика, али то не значи да између ефективне и успешне наставе треба ставити знак једнакости, јер се она не односи само на успех већ и на одговарајуће вредности. Између осталог, један број истраживача упозорава да у покушајима њеног дефинисања не треба изгубити из вида немогућност постојећих истраживања да у потпуности обухвате баш све исходе који би се могли категорисати као пожељни циљеви образовања (Polikoff, 2014). Важно је имати у виду потенцијалну инфлуентност бројних фактора на постигнућа ученика, на пример већ постојеће карактеристике ученика (индивидуалне и групне), карактеристике школе и наставника (од којих неке могу бити константне, а неке променљиве) и сам контекст у којем се настава одвија. Руденбаш (Raudenbush, 2004) сматра да је приписивање неког „ефекта” појединачном наставнику или школи генерално одређено оним што се не може објаснити чиниоцима разматраним ван контроле тог појединца, што опет неки од истраживача подржавају и сматрају проблемом „резидуалне атрибуције” (Dumay et al., 2013). Истраживања се стално осврћу на једну критичну тачку: напредак ученика је мерило којим треба процењивати ефективност наставника. Напослетку, да би се настава окарактерисала ефективном, неопходно је узети у обзир мноштво чинилаца. Упркос свим наведеним ограничењима, смислено је судити о ефективности наставе из њеног утицаја на учење када год је то могуће јер неефективна настава демотивише ученика, подстиче негативне ставове према учењу, не активира мисаоне процесе и интелектуалну радозналост и води слабијем успеху. Стога, уколико процене и доступни модели вредновања нису довољно добри, неопходно је унапредити их. У међувремену, неопходна је опрезност у тумачењу неких схватања о ефективности наставе.

Закључак

Крајњи циљ већине земаља јесте да загарантује оптималну стопу приступа образовању за сву децу. Но, чини се да се занемарује суштинско питање образовања, а то је квалитет. Аутори који се годинама уназад енергично залажу за ову категорију константно скрећу пажњу на неизоставну компоненту квалитета образовања – педагошку ефективност. Област педагошке ефективности је не само значајна већ и јединствена у односу на захтеве који се пред школу, наставу и наставнике пласирају и проблеме са којима се на развојном путу суочавају. Значајан је број радова који се у последње време баве питањем квалитета и ефективности наставе и самих наставника, њихова методолошка разноврсност и специфичност је све већа, све је присутнија интернационализација истраживачког поља и фреквентније усредсређивање на евалуацију наставе зарад њеног унапређења. Ипак, чини се да су из овог круга изостављени ученици, није довољно пажње посвећено њиховом „гласу”, а добро је познато да су управо они најобјективнији проценитељи и критичари кључних димензија школског живота и наставне праксе. Осим тога, на простору Републике Србије

у односу на међународни образовни простор, ни „глас наставника“ као да се не чује довољно. Најзад, велики је изазов и спецификовати оптималне индикаторе квалитета образовања, а самим тим и адекватне смернице, критеријуме и принципе педагошке ефективности, посебно међу слабо развијеним земљама. Чини се да успостављање вишеструког оквира резоновања или модела евалуације актуелне образовне политике може да буде значајан ресурс будућих кретања и даљих настојања за успостављањем педагошке ефективности за образовање будућности.

Литература

- Bernstein, B. (1968). Education cannot compensate for society. *New Society*, 344–347.
- Bjekić, D. & Zlatić, L. (2011). Status psiholoških faktora uspešnog učenja u pedagoškoj psihologiji. U K. Špijunović (Ur.). *Nastava i vaspitanje – stanje i problemi* (str. 209–224). Učiteljski fakultet.
- Braskamp, L.A., Brandenburg, D.C., & Ory, J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. Sage.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity Washington*. US Government Printing Office.
- Cheng, Y. (1996) *School effectiveness and school-based management*. Falmer.
- Creemers, B. P. M. (2005). Importance and perspectives of international studies in educational effectiveness, Paper presented at the *MORE symposium of ICSEI 2005* conference, Barcelona: Spain.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. Cassell.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347–366.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- De Jong, R. D., Westerhof, K. J., & Kruiter, J. H. (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: a multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3–31.
- Drucker, P. (1986). *Management, tasks, responsibilities*. TRUMAN TALLEY BOOKS, E.P. DUTTON.
- Drucker, P. (2006). *The effective executive: the definitive guide to getting the right things done*. Collins.
- Dumay, X., Coe, R., & Anumendem, D. (2013). Stability over time of different methods of estimating school performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 65–82.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, <https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get>

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–27.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 4–11.
- Goldstein, H. (1997) Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369–395.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, B., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of the family and schooling in America*. Basic Books.
- Jovanović, D. (2017). *Liderski stila nastavnika i efektivnost nastave* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47, 283–310.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective schools' assessment report*. Pearson Education.
- Kyriakides, L., Antoniou, P., & Maltezou, E. (2009, April). Investigating the short- and long-term effects of secondary schools upon academic success and development, Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, USA.
- Kyriakides L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501–529.
- Levine, D. K., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Effective School Products Ltd.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Effective Schools Products LTD.
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77–95.
- McGaw, B., Piper, J., Banks, D., & Evans, B. (1992). *Making schools more effective*. Australian Council for Educational Research.
- Mortimore, P. (1997). Can effective schools compensate for society? In A. Halsey, H. Lauder, H. Brown & A. S. Wells (eds.). *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford University Press.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Open Book.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90–109.
- Ninan, M. (2006). School climate and its impact on school effectiveness: a case study, Paper presented at *International Congress for School Effectiveness and Improvement* at Fort Lauderdale, Florida, USA.

- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In M. Hammersley & P. Woods (eds). *The process of schooling*. Routledge and Kegan Paul.
- Polikoff, M. (2014). Does the test matter? evaluating teachers when tests differ in their sensitivity to instruction. In T. Kane, K. Kerr & R. Pianta (eds.). *Designing teacher evaluation systems: new guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 278–302). Jossey-Bass.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J., & Onghena, P. (2004). Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 281–311.
- Raudenbush, S. (2004). What are value-added models estimating and what does this imply for statistical practice? *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 121–129.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*. Routledge.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge & school improvement practice: towards synergy. *School Effectiveness & School Improvement*, 4(1), 37–58.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2011). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review, Paper presented at the annual meeting of the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Cyprus.
- Rutter, M. (1983). School effect on pupil progress – findings and policy implications. *Child Development*, 54(1), 1–29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Open Books and Boston, MA: Harvard University Press.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review of the literature. *Profesorado revista de curriculum u formación del profesorado*, 15(3), 9–26.
- Samons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Institute of education, International school effectiveness & Improving center.
- Sammons, P., Mortimore, P., & Thomas, S. (1996). Do schools perform consistently across outcomes and areas; In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (eds.). *Merging traditions: the future on research on school effectiveness and school improvement* (pp. 3-29). Cassel.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forgoing links: effective departments and effective schools*. Paul Chapman.
- Schaefer, G., Epting, K., Zinn, T., & Buskist, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: A successful replication. *Teaching of Psychology*, 30(2), 133–136.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1–38.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school instructional effectiveness research*, Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005*, The Quality Imperative.

- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: items for a research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 40(1), 17–36.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamo.
- Sherman, R., Vaughn, V., & Gill, P. (2007). *Effective school research: teachers' and administrators' perceptions of its existence on campus*, Paper presented at the *National Council of Professors of Educational Administration*, Chicago, IL.
- Smith, D. J., & Tomlinson, S. (1989). *The school effect. A study of multi-racial comprehensives*. Policy Studies Institute.
- Stoll, L. (1995). *The complexity and challenge of ineffective Schools*. Paper presented to the *European Conference on Educational Research and the Annual Conference of the Educational Research Association*, Bath.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Open University Press.
- Stone, J. E., Bruce, G. S., & Hursh, D. (2007). *Effective schools, common practices – twelve ingredients of success from Tennessee's most effective schools*. Education Consumers Foundation.
- Stringfield, S. C., & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model to elementary school effects; In B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (eds.). *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35–69). ICO.
- Stronge, J.H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Subbs, J. (1995). *Differences in perceptions of school effectiveness at the middle and high school levels*. Unpublished doctoral dissertation, Florida University.
- Swank, P., Taylor, R., Brady, R., & Frieberg, T. (1989). Sensitivity of classroom observation systems: measuring teacher effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 57(2), 171–186.
- Tedlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten-year study of school effects*. Teachers College Press.
- Theall, M. (1999). New directions for theory and research on teaching: A review of the past twenty years. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 29–52.
- Tharp, R. G. (1992). Cultural compatibility and diversity: Implications for the urban classroom. *Teaching Thinking and Problem Solving*, 14(6), 1–4.
- Quina, J. (1989). *Effective secondary teaching: going beyond the bell curve*. Harper & Row Publishers.
- Weber, G. (1971). *Innecity children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education.
- Wendel, T. (2000). *Creating equity and quality – a literature review of school effectiveness and improvement*. Society for the advancement of excellence in education.
- Westwood, P. (1998). Reducing educational failure. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 4–12.
- Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: a guide for educators*. Routledge.

PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS - THE CONCEPT OF COMPREHENSIVE DETERMINATION OF THE QUALITY EDUCATION

Dragana Jovanović

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of pedagogy

Abstract: This study examines and organizes pertinent studies and their findings from the global educational setting, which made a substantial contribution to the conception of pedagogical effectiveness. It was attempted to examine the evolution of modern education as pragmatically and logically as possible by critically analyzing the problems it faces, particularly the importance of pedagogical effectiveness as a core component of quality. This notion was refined throughout time as a result of the writers' and practitioners' dedication to rigorous scientific inquiry, professional development, and advancement in the area of pedagogical effectiveness. Such a strategy gave rise to many integrative and theoretical models, the core of which is the modeling of pedagogical effectiveness and the complexity of education, as well as openings for a more thorough examination of the complexity of this construct. As pedagogical effectiveness refers to the ability of a school or school system to adequately meet the set goals of education, and as over the years there has been a significant effort by numerous experts for a deeper understanding of the very concept of pedagogical effectiveness, it makes perfect sense from a theoretical perspective to process the concepts of school effectiveness and teaching effectiveness, as its essential components.

Keywords: pedagogical effectiveness, quality of education, school effectiveness, teaching effectiveness, goals and objectives of education

Primljeno: 07.05.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 22.05.2023.

ACTION RESEARCH IN THE FUNCTION OF ENCOURAGING READING HABITS IN STUDENTS: JOINT FAMILY AND SCHOOL ACTIVITIES

Nedeljko Milanović¹

University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina, Department of
Humanities and Social Sciences

Abstract: Taking into account the relevance of action research, as well as their positive characteristics and the effects they can lead to, this article is aimed at encouraging and developing reading habits among students and visiting the school library through the application of action research. Motivated by the examples of good practice of many practitioners, as well as the exceptional methodological expertise and desire of the school actors (teachers and school librarians) with whom we collaborated on this research, we tried to promote reading activities and visits to the school library through cooperation and the unique action of students, teachers, and parents through a spectrum of creative contents. The findings of the conducted action research show a number of achieved results in the positive aspect of building reading habits among students, attitude towards reading and activities in the direction of visiting the school library. Many research projects and activities are directed towards the promotion of reading, where further research could direct more attention to the active involvement of parents in the activities of the school library, providing opportunities and opportunities for parents to express their ideas in this sphere, creating conditions for their participation and applying action research to develop values and reading habits in students.

Keywords: action research, cooperation, reading, family, school

Introduction

Surrounded by the influence of the Internet, social networks and other platforms and applications that students use every day, we are witnesses that books are not a common prop for children and young people. The authors emphasize the special importance of reading among children and young people (Krnjaić et al., 2011; Perčić & Vukadinović, 2019; Stevanović et al., 2020; Milanović & Matejević, 2022). As today's modernist views and actions of the youngest are directed mainly towards technological innovations, we will focus on the promotion and encouragement of

¹ nedeljko@pefja.kg.ac.rs

reading habits and more frequent use of books in students' leisure time. „Reading habits can be explained as a lifelong need to acquire new knowledge, which is perceived by individuals as a need and a source of satisfaction“ (Perčić & Vukadinović, 2019: 413). The task of the modern family and school is to popularize the book and reading activities through a unique action in an effort to ensure that these contents accompany today's times, circumstances and interests of the young population. As it is known that parental participation in school activities empowers students and has many benefits for their development, as well as more effective and smooth functioning of students in school (Kim & Sheridan, 2015), it is necessary to involve parents and work thoroughly with them on the aspect of popularization of reading. Joint ideas and endeavors should bring the activity of reading and the value it brings to the youngest. Many authors believe that the school library should also make a big contribution to the development of reading habits. In modern frameworks, libraries „change their appearance and function and become places where successful social communication takes place, where socially responsible behavior is shaped, information and media literacy is adopted, the use of modern technologies is directed to educational resources and readiness for lifelong learning is developed“ (Panić & Živković, 2022: 360). Therefore, in accordance with the postmodern framework, these institutions acquire more modern functions, while providing the opportunity for a spectrum of activities and content in the development of values, habits and learning. In addition to various modern approaches in popularizing books and reading among students, action research exudes uniqueness and practicality, both in the most diverse pedagogical situations, and in promoting reading among younger elementary school students. Therefore, „they make it possible to solve specific problems that teachers encounter in their practice, that is, they contribute to the improvement of practice“ (Maksimović, 2012: 231). The results of close action research (O'Connell, 2013) showed positive results in building students' love for reading through collaboration with parents, which was the basis for our understanding and approach to this topic. Therefore, the value of action research is reflected in the fact that they can be extremely useful to teachers in various pedagogical situations, as well as in the direction of promoting reading and developing reading habits among students. For this reason, we tried to look at the promotion of reading, the development of reading habits among students and the visit to the school library through the prism of the application of action research.

Methodological framework of research

The fundamental commitment of the practitioners significantly helped us to see the problem and approach the creation of further steps, content and activities in order to overcome it. Going in the direction of popularizing books and reading among younger elementary school students, we tried to apply action research and observe its effects in this sphere. The problem of this research is: Can the application of action research contribute to encouraging and developing reading habits among

students of younger grades and visits to the school library? Therefore, the aim of this article is to encourage and develop students' reading habits and visits to the school library through the application of action research. Tangent literature was very helpful to us, which helped us to understand the problems and create individual activities, as well as to create an instrument with which we monitored the effects before and after the conducted research. Therefore, there are many studies that show activities, contents and examples of good practice that librarians and pedagogical workers initiate and organize, which represents a great support in the process of building a positive image, emotions and attitudes towards this cultural institution and reading as an essential activity. Eight third-grade elementary school students participated in the research. As the parental role is extremely important in the entire process, in addition to the students, their parents actively participated and provided help and support during the entire project. Parents expressed a great desire to participate, and an effort was made to adapt the activities to their leisure time, because it was necessary for them to come to school and attend the activities. The meetings that were held first with parents, teachers and the school librarian focused on the importance of reading for students, approaching the library and the value of books. In order to encourage reading in the family environment, parents were shown some of the ways they can motivate their children to read at home and support them in that process. Therefore, in addition to focusing on developing reading habits among students and visiting the school library, with this research we: introduced teachers and the school librarian to the characteristics of the application of action research in pedagogical work, involved parents in the school's extracurricular activities that emphasized the popularization of reading and the development of reading habits, exchanged ideas about motivating students for reading, raised parents' awareness of the importance of reading, visiting libraries, borrowing books and building students' attitudes towards books, fostered cooperation between school actors (teachers and school librarians) and parents.

Planning and reflection phase

In the conversation with the teachers and the school librarian, one, we can call it, educational failure was noticed, which concerns the insufficiently developed reading habits of the students. Teachers noticed this problem in Serbian language classes where they talked with students about what books they read in their leisure time, how much time they devote to reading, and which book characters attract their attention. Teachers also noticed a lack of motivation among students when reading school textbooks and other required texts, stating that students generally find and skim read only paraphrased texts on Internet pages. The teachers explain that some students borrow the required book from the library, but find the abridged version mostly on the virtual pages of the Internet. Also, the school librarian, in a conversation with the students, noticed that reading is not an activity close to the students, but that they spend their leisure time after school and classes in different ways, not including reading. Guided by this problem, we tried to create interesting and interactive activities with which we will present reading to students in a very

bright and positive way. Realized activities based on numerous literature and examples of good practice followed the ideas of teachers, parents, librarians and researchers. In addition to teachers and librarians, students' parents also presented ideas. The first meetings were aimed at concretizing steps and planning activities and content. The meetings were attended by parents, teachers, the school librarian and the researcher. Therefore, efforts and ideas were directed towards the popularization of books and reading among students of younger grades and their visit to the school library. Through joint work and agreement, the activities that will be part of the research were selected.

Implementation of activities and evaluation

Students, their parents, teachers and the school librarian gave great help and support to this project. The activities were carried out in the premises and yard of the school, as well as the school library. Before each activity, the librarian and teachers thoroughly prepared the steps, materials and explanations that needed to be conveyed to the students. The teachers and the librarian made an exceptional contribution with their competence, methodical skills, pedagogical ideas and activity suggestions, which followed their many years of experience. The aim was to make a positive climate imperative for the project and children's laughter and active work contribute to valid outcomes.

The conducted activities covered a spectrum of interest and ranged from getting to know and talking about books, reading texts, through creative-artistic games and workshops, short plays and interactive conversations. Starting from the fact that „the habit of regular reading and visiting the library is created in childhood, when the library becomes a place of pleasant and cultural leisure that the child always visits with joy and willingness“ (Filipović Petrović, 2017: 25), one of the first activities was a visit to the school library. After the lessons, the school library was visited and the students were introduced to its purpose. The school librarian introduced students to the beauty of the school library in an extremely original way, using the dramatic method, and introduced the student to the code of conduct in the library. With the help of adults, the students borrowed a book from the school library and promised the librarian that they would return it by a certain deadline. After reading the book, the activity of retelling and talking about the book was realized. Each student was given the task of retelling the book he borrowed from the school library. An interesting discussion followed after each reread book. In order to connect reading and creativity in one interesting game, the students had the task of presenting their favorite character from the book in their own way. They received a wide variety of materials - paper, felt-tip pens, plasticine, crayons, tempera, hammer, newspaper and others. Each student showed the obtained works and described why he chose that character, stating his qualities and characteristics. Other participants had the task of asking questions to the student who presented. The works were shown to other employees and students and displayed in the school hall. Students enjoyed praise and positive comments from peers, parents and school employees. As the

school library is a unique place that exudes the beauty of books and peace, another creative workshop was held there. The aim of this activity was to decorate the school library room called the Library according to the taste and measure of the students. Participating in creative activities turned out to be an extremely good choice, because the students solved all the tasks very actively and dedicatedly, willingly participated, wrote quotes from famous writers, asked questions and discussed with each other. With the aforementioned activities, an effort was made to present the school library in a different way and as a place that students should be close to and often visit. „Activities carried out in the school library encourage students to read, but also to exchange opinions, cooperate and work as a team, to mutual respect, to acquire competences, and these are important prerequisites for building students as complete persons“ (Radovanović Pejović & Duković, 2020: 100). Therefore, the school library provides many opportunities for the implementation of various activities that will promote reading and contribute to the development of students. Creating the Children’s colorful book lexicon was another interesting activity for the students. It was necessary for each student to create a lexicon about books for himself, which he gave to other students, parents, teachers and the school librarian to fill out. The lexicon should have questions about their favorite book, character, author, description of the book, explanation of why that particular book is their favorite, what they like and don’t like about that book, which character they would invent and add to the book, why they would recommend that book to their peers to read. As the focus is on children’s literature, the adults’ task was to list their favorite book from their childhood when filling out the lexicon and direct the other answers to that book.

Making the book attracted a lot of attention from the students. The activity ‘In the role of a writer...’ required more time, because it was necessary to make a book from different materials according to the students’ ideas and wishes. This activity was preceded by an activity in which the students, their parents, teachers and the librarian used the received words (which were prepared in advance) to string together sentences and create a children’s story. The task was to present the written story in the form of an unusual smiling book. As already mentioned, different materials were used to create and produce the unusual smiling book. In order to encourage prosocial values among students, an action called Book lovers with a smile on their faces was organized. The activity was organized by project participants, but all students and employees could bring books. One of the requirements was that everyone bringing the book as a gift should write an interesting dedication (parents also helped the students in writing the dedication). At the organized event, students’ works were exhibited, among which there was the so-called ‘An unusual smiling book’. At the end of all the activities, each student received a book and a certificate of appreciation for their exceptional efforts with a motivational message about reading and the hope that they will continue to cultivate reading habits and visit the school library.

Summative evaluation process of action research

In this part, we will present the results of the conducted research. At the beginning, we wanted to examine the students' attitude towards books and reading. Table 1 presents the answers of the students obtained before the conducted research.

Table 1

Students' responses on how they perceive books and reading before the research

How students experience books and reading	„I don't really like reading books, because I prefer playing games on the computer.“
	„I practice and study with my grandfather every day. I also need to rest.“
	„It's enough that I study for school, I can't even read books. I have to read the readings.“
	„It's nice to read, but I don't have time because of school, dancing and English.“
	„I hate reading. My mom reads me stories all the time.“
	„I like to read comics when I have time in the evening.“
	„My grandmother always makes me read when I'm at her house.“
„I think books are a bit boring and I find reading a bit boring.“	

The students' answers obtained before the research do not exude a positive attitude and joy towards books and reading. We notice that students find other activities more interesting than reading and that they mostly state that they don't have time for reading. After conducting research, the students answered that reading books is very fun, as well as going to the school library. Some of the comments were and are great; like it; reading is not so boring anymore; it's very exciting; for my birthday I asked to get that yellow book that the teacher showed us in the library; when I grow up I want to be a librarian.

The next task we were guided by was to examine whether the students have a favorite book and, if so, whether they can answer basic questions about that book. Therefore, it was necessary for the students to answer whether they have a favorite book, to state the name of the book if they know it, the author of the book and to briefly tell what the book is about.

Table 2

Students' answers about their favorite book obtained before the research

	The student knows how the answer		The student does not know how to answer	
	Frequencies	Percentages	Frequencies	Percentages
I have a favorite book	8	100%	0	0%
Name of the book	3	37,5%	5	62,5%
Author of the book	1	12,5%	7	87,5%
Retelling the book	3	37,5%	5	62,5%

The presented results, which were reached before the conducted research, show that all students answered that they have a favorite book. Then they were required

to say the name of their favorite book, where only three students knew the name of their favorite book. Then the students were asked to say, if they knew, who wrote the book, and only one student was able to state the name and surname of the author of his favorite book. The key item was for the student to retell their favorite book, with three students succeeding in retelling the plot of the book. The analyzed answers that were obtained before the research show the not-so-positive reading habits of the younger students. Table 3 shows the students' answers after the research.

Table 3

Students' answers about their favorite book obtained after the conducted research

	Knows how the answer		Does not know how the answer	
I have a favorite book	8	100%	0	0%
Name of the book	8	100%	0	0%
Author of the book	5	62,5%	3	37,5%
Retelling the book	8	100%	0	0%

Looking at the findings from Table 3, we see a significant improvement when it comes to providing information about a favorite book. In support of these positive answers, we can mention the activities that involved borrowing a book from the school library. In this sense, we wanted to see if the students listed that particular book (the book they borrowed from the library and read during the activity) as their favorite. Two students listed the borrowed book as their favorite during the activity, while the others listed other titles. The data obtained after a series of implemented activities proved to be successful and expedient.

The question of what students read is very current among researchers who deal with this topic, and accordingly we wanted to examine what literature students borrowed from the school library.

Table 4

Students' answers about the type of borrowing books from the school library obtained before the research

	I only borrow reading materials from the school library	In the school library, I borrow reading materials and books that the teachers ask for	In the school library, in addition to books for school (reading books and others), I also borrow books for reading that are not related to school duties	I never borrow books from the school library
n	4	2	1	1
%	50%	25%	12,5%	12,5%

Students' responses before the research show that the largest number of students state that they only borrow reading materials and books that their teachers ask for from the school library. The largest number of students borrows only books that are needed for teaching.

Table 5

Students' answers about the type of borrowing books from the school library obtained after the conducted research

	I only borrow reading materials from the school library	In the school library, I borrow reading materials and books that the teachers ask for	In the school library, in addition to books for school (reading books and others), I also borrow books for reading that are not related to school duties	I never borrow books from the school library
n	0	1	7	0
%	0%	12,5%	87,5%	0%

After the conducted research, we observe, as in previous situations, very positive progress. Seven students in the school library, in addition to reading materials and other books needed for teaching activities, borrow books to read according to their interests. Interesting results show that in addition to borrowing books, students often attend workshops and activities organized by the school librarian. Therefore, in addition to the participation of students in the implemented activities, we believe that the participation of teachers and librarians, as well as parents, also led to positive outcomes. Evaluation and summarization of impressions is the last step of our research. Students, parents, teachers and the school librarian expressed their impressions about participating in this research.

Table 6

Students' impressions of participation in activities

	I felt great and happy during the activity	All activities were interesting and fun	I would like to participate in these activities again	I would rate all activities five (excellent)
n	8	8	8	8
%	100%	100%	100%	100%

The presented impressions of the students at the very end of the research show their satisfaction (table 6). Also, the general impression of parents is extremely positive. They expressed great satisfaction and happiness that they had the opportunity to participate in activities, be part of research and acquire knowledge and skills about encouraging reading habits in children. Some of the parents' responses are shown in Table 7.

Table 7
Parents' impressions of participation in activities

Impressions of parents about participation in research and conducted activities	„I myself did not believe that reading could be this exciting and interesting.“
	„ Both the child and I joined the city library.“
	„The evening at home is reserved for reading together. Everyone reads their own book and we enjoy the silence and the book.“
	„Dad didn't like to read, but now we all read together.“
	„We are delighted with the games in the school library. Now we are building our own little library at home.“
	„She enjoys decorating the lexicon. A lexicon of favorite books is filled in by each of our friends, neighbors and relatives when they come to our house. It's a great idea!“
	„I have to admit that I was skeptical at the beginning, but as the activities and days progressed I enjoyed it a lot and it all turned out to make sense.“

The enthusiasm and positive impressions of the students and parents were shared by the participating teachers and the school librarian. In Table 8 we presented their answers.

Table 8
Impressions of teachers and school librarians about participation in activities

Impressions of teachers and school librarians about participation in research and conducted activities	„With this gathering, we had more time to devote to the library and to involve the parents of our students through these workshops and activities. We talk to the children about how important it is to read, but the key thing of this gathering is the arrival of parents and their help in developing children's awareness of books.“
	„We are happy when we see our children come out of that wonderful room full of books and bring with them reading material to read. It brings a smile to my face every time we are asked when we will be doing reading activities again.“
	„It was a pleasure to be a part of this useful game, as I like to call it. Why is he playing? Because we all, regardless of age and position, played happily and most importantly played and participated in games that send a message about reading. We are always available for all such high-quality, cheerful and professional projects and activities.“
	„I grew up in a time when I read a lot and when books and newspapers were everywhere in the house. We were taught that a book is a treasure, that's why I decided on a vocation where I will share the company of books every day. I am happy about the commitment to this topic, which activated the children and involved the parents and brought joy and happiness to our library.“

The quoted and presented responses of all actors show an extremely high level of satisfaction with participation in the activities carried out, but also with the relevance of the topic covered by this research.

Conclusion

The modern school is an exceptional place for creating students' attitudes towards the values that books possess. It is necessary to approach it from the student's sphere of interest, his knowledge and desires, as well as a modern approach. Therefore, the creativity and originality of pedagogical workers requires a high degree when it comes to the development of reading habits among students. Due to the range of strengths that action research possesses, this article was aimed at encouraging students' reading habits and their visit to the school library by applying action research. Conducted research and monitoring of students' activities and engagement show a very positive progress of students towards reading activities. The students' desire to participate in all activities (games, workshops, etc.) show that promoting reading and visits to the school library among the youngest is possible and leads to positive outcomes, but it requires the commitment of adults (parents, teachers, etc., relevant persons). Very successful results of action research were achieved through the involvement of parents in building a love of reading in students (O'Connell, 2013), which was confirmed by the findings of our research on encouraging reading habits and visits to the school library.

The advantages of this research are reflected in the joint action and continuous cooperation of the family and the school in order to promote reading and visiting the school library. Parents came to school and actively participated in all thematic activities. Therefore, with this research, we managed to unite students, parents, teachers and the school librarian in order to popularize the book, visit the school library and create new patterns for spending leisure time. The implementation of the activities and the achievement of positive results were accompanied by certain difficulties in the organizational sense. It was not easy to fit in the presence of parents and the time for extracurricular activities of the students when the contents were taking place. In the entire work, it was possible to overcome this organizational obstacle, which meant a lot of work regarding agreements and implementation of activities. This is one of the reasons why the focus was placed on a smaller number of participants. Therefore, further research can include a larger number of students and parents, as well as people who will provide help with organization and agreement, which are an important postulate of the entire process. Weaknesses and/or risks are that the obtained effects and results may be short-lived, so it is necessary to continue with purposeful promotion of reading, visits and implementation of activities in the school library and the inclusion of all participants in extracurricular activities that clearly focus on raising awareness of the importance of reading, going to the library and the formation of positive reading habits, because in addition to all the privileges of the postmodern age, the book must not be a neglected and/or forgotten element in student life.

References

- Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family–school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. *Foundational aspects of family school partnership research*, 1-14. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1_1
- Krnjaić, Z., Stepanović Ilić, I., i Pavlović-Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 266-282.
- Maksimović, J. (2012). The matrix of action research planning. *Norma*, 17(2), 231-246.
- Milanović, N., i Matejević, M. (2022). Stavovi roditelja prema čitalačkoj kulturi učenika mlađih razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 35(4), 85-98. <https://doi.org/10.5937/inovacije2204085M>
- O'Connell, C. (2013). *Increasing Students' love of reading* [Master paper]. University of Wisconsin – River Falls.
- Panić, J., i Živković, V. (2022). Uloga školske biblioteke u kontekstu digitalne transformacije obrazovanja. *Uzdanica*, 359-371.
- Perčić, K. R., & Vukadinović, L. J. (2019). Reading habits amongst university students in the Republic of Serbia. *Teme*, 413-435. <https://doi.org/10.22190/TEME181107026P>
- Radovanović Pejović, M. i Duković, A. (2020). Školska biblioteka kao odlično mesto za popularizaciju nauke i STEM oblasti. *Korak biblioteke: časopis za kulturu i bibliotečko informacionu delatnost*, 99-108.
- Stevanović, J., Ranđelović, B., i Lazarević, E. (2020). Čitalačke navike učenika srednjih škola u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 136-180.
- Filipović Petrović, V. (2017). Roditelji, nastavnici i bibliotekari – partneri u razvijanju potrebe za čitanjem kod dece. *Bibliotekar-časopis za teoriju i praksu bibliotekarstva*, 59(1), 25–42.

AKCIONA ISTRAŽIVANJA U FUNKCIJI PODSTICANJA ČITALAČKIH NAVIKA KOD UČENIKA: ZAJEDNIČKE AKTIVNOSTI PORODICE I ŠKOLE

Nedeljko Milanović

Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Katedra za društveno-humanističke nauke

Apstrakt: Uzimajući u obzir relevantnost akcionih istraživanja, kao i njihove pozitivne karakteristike i efekte do kojih mogu dovesti, cilj ovog rada usmeren je ka podsticanju i razvoju čitalačkih navika kod učenika i poseti školske biblioteke kroz primenu akcionih istraživanja. Motivisani primerima dobre prakse mnogih praktičara, kao i izuzetnom metodičkom kompetentnošću i željom školskih aktera (nastavnika i školskog bibliotekara) sa kojima smo sarađivali na ovom istraživanju, nastojali smo da saradnjom i jedinstvenim delovanjem učenika, nastavnika, roditelja i školskog

bibliotekara promovišemo čitalačke aktivnosti i posetu školskoj biblioteci kroz spektar kreativnih sadržaja. Nalazi sprovedenog akcionog istraživanja pokazuju niz ostvarenih rezultata u pozitivnom aspektu izgradnje čitalačkih navika kod učenika, odnosu prema čitanju i aktivnosti u smeru posete školske biblioteke. Mnogobrojna istraživanja i aktivnosti su usmereni ka promociji čitanja, pri čemu bi dalja istraživanja mogla više pažnje usmeriti ka aktivnom uključivanju roditelja u aktivnosti školske biblioteke, pružanju prilike i mogućnosti roditeljima da iznesu svoje ideje u ovoj sferi, stvaranju uslova za njihovu participaciju i primenom akcionih istraživanja razvijaju vrednosti i navike čitanja kod učenika.

Ključne reči: akciona istraživanja, saradnja, čitanje, porodica, škola

Primljeno: 12.03.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 23.03.2023.

RAZVOJ INKLUZIVNE VASBITNO-OBRAZOVNE PRAKSE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Iva Manić¹

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

Apstrakt: Globalna modernizacija inicirala je potrebu za potpunijim uključivanjem čoveka u društvene podsysteme. Time je u razmatranje uzeto uključivanje i napredovanje dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom. Predškolska ustanova predstavlja značajnu osnovu za dalji formativni razvoj dece, tako da je ovaj segment od posebnog značaja i za razvoj, vaspitanje i obrazovanje dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom. Cilj ovog rada jeste sagledavanje i analiziranje dugoročnog procesa razvoja inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama, kao i ukazivanje na specifičnosti inkluzivne prakse. Primenom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja sagledani su i analizirani dokumenti kojima se reguliše pitanje razvoja inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u našoj zemlji. Rezultati analize ukazuju da je koncept inkluzije teorijski adekvatno zasnovan, ali se u procesu implementacije u praksu nailazilo na povremene neuspehe i negiranja. Razvoj inkluzivne prakse tekao je sporo ali kontinuirano, prolazeći kroz različite faze. Specifičnosti savremene inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama jesu prilagođavanje prostornih, materijalnih i ljudskih resursa za rad dece na projektima. Ovakva sredina pruža podršku dečijoj inicijativi za aktivnosti koje su u skladu sa individualnim potrebama.

Ključne reči: inkluzija, vaspitno-obrazovna praksa, predškolska ustanova, istorijski razvoj, specifičnosti

Uvod

Polazeći od činjenice da su deca sa razvojnim smetnjama bila odbacivana, a time i diskriminisana u pogledu ravnopravnosti u porodičnoj sredini, usled različitih okolnosti, i društvo ih je smatralo neprihvatljivim. Shodno tome, njima nije bio omogućen pristup nijednom društvenom sistemu. Sa druge strane, deca sa posebnim razvojnim i obrazovnim potrebama u smislu nadarenosti, prilagođavala su se „prosečnoj” deci i univerzalnim pravilima funkcionisanja društva (Grujić, 2018).

Razvojem globalizacije i kontinuiranim promenama u pogledu formalnog uključivanja dece u društvene sisteme, postepeno su se događale značajne promene. Vremenom je prepoznata potreba prihvatanja i delimičnog uključivanja u sistem

¹ gc.iva.manic@filfak.ni.ac.rs

dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom. Dalji razvoj inicirao je ideju o inkluziji, koja je tokom svog konstituisanja nailazila na brojne poteškoće i otpore. Inkluzija je u sistem vaspitanja i obrazovanja Republike Srbije uvedena 2009. godine (Službeni glasnik RS, br. 72). Ideja o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju podrazumeva kompleksno nastojanje smanjenja svih oblika isključivanja. Proces isključivanja odnosi se na privremene ili dugotrajne poteškoće koje sprečavaju pojedinca da u potpunosti učestvuje u svim vaspitno-obrazovnim aktivnostima kao ravnopravni član zajednice. Inkluzivna praksa inicira formiranje inkluzivnog okruženja koje će poštovati i uvažavati individualne osobenosti svakog deteta. Odgovarajući na specifične potrebe, inkluzivno okruženje će doprineti detetovom rastu i razvoju, uvažavajući urođene potencijale. Inkluzivno okruženje se pored porodične sredine, odnosi i na ustanove za vaspitanje i obrazovanje, kao i na druge institucije koje su od značaja za vaspitanje i obrazovanje dece u skladu sa individualnim potrebama.

Savremena relevantna literatura pruža mogućnost za analiziranje istorijskog razvoja inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama. Na osnovu toga, stiče se utisak da je inkluzija imala koncizno postavljene ideje u teoriji, koje su se postepeno implementirale u praksu a i dan-danas su podložne inovacijama. Unapređivanje inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse se dalje može ostvarivati na osnovu analize specifičnosti i predloga koji su sadržani u već postojećoj relevantnoj literaturi. Cilj ovog rada jeste sagledavanje i analiziranje procesa inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama i ukazivanje na njegove specifičnosti.

Teorijske osnove inkluzije

Ideja o inkluziji u osnovi podrazumeva uključivanje dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom u vršnjačku grupu (Kobeščak, 2000; Justice & Rhoad-Drogalis, 2020). Ideja o inkluziji u institucionalnom smislu predstavljena je 1994. godine kao inovativni pristup na Svetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama u Salamanci (Maksimović i Stamatović, 2021). Najpre se pojam „inkluzija” odnosio na proces uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u vaspitno-obrazovni proces, a tokom razvoja proširena su shvatanja, pa danas podrazumeva i nadarenu decu. Deca sa teškoćama, odnosno smetnjama u razvoju mogu imati oštećenje vida, sluha, teškoće vezane za jezičku i glasovnu komunikaciju, intelektualne teškoće, motoričke poremećaje, poremećaje iz spektra autizma ili hronične bolesti (Bouillet, 2019). Nadarena deca takođe imaju posebne vaspitno-obrazovne potrebe, koje se zasnivaju na visokom nivou inteligencije, kreativnosti, motivisanosti i drugim natprosečnim individualnim sposobnostima (Prlić, 2021). Vaspitno-obrazovna inkluzija podrazumeva i uključivanje dece koja pripadaju različitim kulturama, religijama, rasi i boji kože u vršnjačku grupu (Karamatić Brčić i Vican, 2013). Inkluzivna praksa ne inicira menjanje, odnosno prilagođavanje dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom tipično razvijenoj grupi vršnjaka, već se zasniva na prihvatanju i maksimalnom podsticanju svih individualnih sposobnosti i veština dece (Prlić, 2021).

Institucionalno vaspitanje i obrazovanje dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom u našoj državi započinje već u predškolskoj ustanovi, a nastavlja se na nivou osnovne i srednje škole, kao i na nivou visokog obrazovanja (u zavisnosti od afiniteta pojedinaca). Cilj vaspitno-obrazovne inkluzivne prakse u osnovi je prožet humanizmom. Budući da strategija inkluzije pruža šansu za podsticanje prosocijalnog ponašanja i njegovu primenu, ona na taj način doprinosi stvaranju kvalitetnijeg okruženja. U takvom okruženju, sva deca su ravnopravni članovi zajednice, kojima je omogućen pristup svim aktivnostima, bez obzira na različitost i posebne potrebe (Bouillet, 2019). U tom smislu, značajan aspekt predstavlja i socijalna sredina, odnosno stav drugih aktera vaspitno-obrazovnog procesa prema inkluziji. Autori Miloš i Vrbic (2015) navode da je inkluzivna predškolska ustanova mesto gde svako dete treba da se oseća prihvaćeno, i ukazuju na značaj međusobne podrške aktera vaspitno-obrazovnog rada. Dokumentom Usluge usmerene deci ranog uzrasta: razvijanje evropskog pristupa naglašava se prepoznavanje i uvažavanje dečijih potreba u svim dimenzijama i oblicima (Bouillet i Miškeljin, 2017).

U realizaciji kvalitetnog pristupa deci, neophodno je da se krene od procene i planiranja strategije vaspitavanja i obrazovanja, da se zatim obezbedi profesionalni kadar koji će raditi sa decom, osigura saradnja predškolske ustanove i drugih pod sistema značajnih za vaspitanje i obrazovanje dece i neguju demokratske vrednosti kroz interakciju svih učesnika (Alispahić i sar., 2015). Nastojanje za ostvarivanjem inkluzije na predškolskom nivou utkano je i u nove Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta (2019). Pritom, inkluzija podrazumeva poštovanje individualnih potreba, razlika u jeziku, etničkoj pripadnosti i kulturi i time omogućava predupređivanje diskriminacije među decom. Vaspitno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama temelji se na istovremenom poštovanju različitosti i razvijanju prosocijalnih vrednosti kod dece.

Istorijski razvoj inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama u svetu i kod nas

Značaj sagledavanja i analize istorijskog razvoja inkluzivne prakse ogleda se u mogućnostima za uočavanje njenih specifičnosti, a samim tim i u prilici za unapređivanje, inoviranje i donošenje futuroloških strategija. Od ideje o inkluziji do njene aktivne primene u praksi postojali su problemi u postavljanju adekvatnih strategija za potpuno uključivanje dece i u obezbeđivanju adekvatnih materijalnih i kadrovskih resursa. Stiče se utisak da je bilo potrebno mnogo vremena da društvena sredina prihvati i počne da poštuje principe inkluzije.

U prošlosti je diskriminacija dece sa razvojnim teškoćama bila uobičajena pojava. Deca i odrasle osobe sa potrebom za posebnom društvenom podrškom smatrali su se nedovoljno vrednim, pa ih ostali članovi društva nisu poštovali. Na primer, poznato je da su u Starom Rimu roditelji mogli da ubiju svoje dete koje se rodilo sa anomalijom ili teškoćom, ukoliko bi pet odraslih komšija odobrilo taj čin (Bouillet,

2011). Sličan primer pronalazi se u postupcima starih Hebreja, koji su decu sa invaliditetom ili smetnjom u razvoju prodavali za robove (Bouilet, 2011). Diskriminacija dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom ukazuje na to da je bilo potrebno dosta vremena da se prepozna značaj njihovog uključivanja u društvenu zajednicu. Inkluzivna vaspitno-obrazovna praksa razvijala se sporo, ali kontinuirano, a razvija se i dan-danas. Tokom njenog razvoja, odnos prema deci sa potrebom za posebnom društvenom podrškom menjao se od diskriminatornog ponašanja, preko samilosnog pristupa (nepoštovanja ličnosti), priznavanja prava na obrazovanje ali u segregirajućem sistemu, pa sve do savremenih pristupa koji omogućavaju vaspitanje i obrazovanje negujući slobodu i prava deteta (Sunko 2016).

Opšti razvoj vaspitno-obrazovne inkluzije se može sagledati na osnovu tri modela: medicinski, model deficita i socijalni (Kobešćak, 2000). Tokom srednjeg veka, na osobe sa invaliditetom se gledalo kao na žrtve, koje su opstajale milostinjom, jer se pomaganje takvim osobama smatralo hrišćanskom obavezom. Daljim razvojem, sve više značaja pridavalo se vrednosti rada. Tako je model milosrđa prerastao u potrebu za radnom snagom, što je u pojedinim segmentima iniciralo uključivanje osoba sa potrebom za društvenom podrškom u neki oblik radnog angažovanja. Primećeno je da se u 16. veku pažnja postepeno usmeravala prema siromašnima, što je iniciralo i dodatnu podršku osobama sa potrebom za posebnom društvenom podrškom (Šćuri, 2021).

Donošenjem Deklaracije o ljudskim pravima (1948) dogodile su se značajne promene. Shodno tome, zahtevala se zakonodavna zaštita i uključivanje osoba sa potrebom za posebnom društvenom podrškom u socijalnu zajednicu, a jedno od prava odnosilo se na posebnu zaštitu dece i na njihovu socijalnu sigurnost (Stjepanović, 2019).

Pokušaji uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u institucionalni sistem vaspitanja i obrazovanja započeti su šezdesetih i sedamdesetih godina 20. veka (Karamatić Brčić i Vican, 2013). Prvi pokušaji zasnovani su na medicinskom modelu, koji je na decu sa potrebom za posebnom društvenom podrškom gledao kao na decu sa zdravstvenim problemom. Fokus je bio na konkretnom nedostatku, odnosno na poteškoći deteta, sa ciljem da se ono isključi iz socijalne sredine, odnosno da mu se obezbedi smeštaj u specijalnoj ustanovi. Usled te izolovanosti i uz nedostatak podrške, ovaj model nije bio efikasan.

Dalji razvoj inkluzivne prakse može se sagledati na osnovu modela deficita, koji se pojavio sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka, najpre u skandinavskim zemljama, zatim u SAD, a nakon toga i u drugim evropskim zemljama. Model deficita nastao je kao pokušaj prevazilaženja nedostataka koji su pratili razvoj inkluzivne prakse zasnovan na medicinskom modelu. Shodno tome, model deficita podrazumevao je pokušaj uključivanja deteta sa određenom anomalijom ili poteškoćom u sredinu koja nije adekvatno odgovarala na potrebe deteta. Postupak uključivanja se najpre ogledao u integraciji. Integracija podrazumeva uključivanje deteta u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pri čemu se dete uključuje u sistem koji nije nužno adaptiran da odgovori na individualne razvojne i obrazovne potrebe. Proces integracije primenjivao se tako što su deca sa potrebom za posebnom društvenom

podrškom bila fizički prisutna u ustanovi koja nije odgovarala njihovim individualnim potrebama. Smatra se da tako organizovana sredina nije doprinosila razvoju deteta u skladu sa ličnim potencijalima. Pored toga, vaspitači nisu bili adekvatno osposobljeni za rad, a deca nisu ostvarivala očekivane ishode i bila su odbacivana od strane vršnjaka. Pored navedenih, u praksi su se javili i brojni drugi nedostaci postupka integracije (Arsić i Isaković, 2019).

Uprkos nedostacima, može se konstatovati da je model deficita predstavljao osnovu za dalji razvojni put inkluzivne prakse. Shodno tome, pod inicijativom Ujedinjenih nacija, postepeno se razvijala politika inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse i u manje razvijenim zemljama Evrope. Sagledavanjem razvoja inkluzije u Srbiji, primećuje se da je dekada invalida (1983–1992) činila prvu fazu razvoja inkluzivne prakse u institucionalnom smislu. Sve države tadašnje Federativne Republike Jugoslavije usaglasile su se sa obavezom da obezbede vaspitanje i obrazovanje za svu decu, koje bi bilo prilagođeno specifičnim potrebama, a podrazumevalo bi i uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u programe rane intervencije. Osamdesetih godina prošlog veka program za inkluzivnu praksu u predškolskoj ustanovi bio je osmišljen tako da je sadržao ciljeve, zadatke, jedinice aktivnosti, metode rada i sredstava (Klemenović, 2009). Sledeća faza razvoja započeta je prihvatanjem Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta, 1990. godine. Naša država je time dala saglasnost u obezbeđivanju jednakih uslova za vaspitanje i obrazovanje sve dece. Krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina prošlog veka došlo je do promene u izradi kurikuluma. Time su predškolske ustanove i vaspitači dobili značajnije uloge, jasno definisane odnose, usmerene na dete, na uvažavanje individualnih razlika, na podsticanje procesa učenja, na slobodniju organizaciju aktivnosti u smislu otvorenosti i prilagodljivosti svoj deci (Klemenović, 2009). Bez obzira na to, inkluzivna praksa je i dalje nailazila na otpore i poteškoće, na nerazumevanje i neprihvatanje od strane socijalne sredine, odnosno na diskriminaciju.

Kao pokušaj premošćivanja diskriminacije i pozicije deteta sa potrebom za posebnom društvenom podrškom, krajem prošlog veka, u svetu i u našoj zemlji razvio se socijalni model. Sa aspekta ovog modela, položaj deteta sa potrebom za posebnom društvenom podrškom posmatra se kao odraz socijalne sredine koja nema razumevanja za specijalne potrebe. Diskriminisanje i nerazumevanje specifičnih potreba sputava razvoj deteta u skladu sa individualnim potencijalima. Akcenat se stavlja na prava deteta, a jedino poželjno rešenje bilo je da se promeni svest ljudi. Ovim postupkom započeta je ideja stvaranja inkluzivnog društva i omogućavanje ravnopravnosti svim članovima (Šćuri, 2021). Dalji razvojni put inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse obeležilo je potpisivanje Deklaracije o obrazovanju za sve (EFA). Ovaj postupak predstavlja doprinos daljem razvoju i inicijativu za unapređivanje strategija inkluzivne prakse. Od 2000. godine razvoj inkluzije ulazi u narednu fazu, u kojoj su pokrenute značajne reforme vaspitno-obrazovne prakse. Unapređivanje i inoviranje prakse zasnovano je na principima koji neguju inkluzivni pristup, omogućavaju deci mogućnost izbora u skladu sa ličnim potencijalima i sposobnostima, pri čemu se jasno ukazuje na negativne efekte diskriminacije.

Shodno tome, stručni tim Ministarstva prosvete Republike Srbije je 2002. godine na osnovu socijalnog modela preporučio upotrebu termina „deca kojoj je

potrebna posebna društvena podrška” (Arsić i Isaković, 2019). Ovakvo određenje termina odnosi se na decu koja bez odgovarajućih socijalnih ustanova verovatno neće dosegnuti ili održati očekivani nivo fizičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Stiče se utisak da je na taj način sistem u Srbiji pokazao inicijativu za inkluzivno vaspitanje i obrazovanje koje bi bilo fokusirano na grupu dece koja je u prošlosti bila uskraćena u pogledu kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja (deca sa smetnjama u razvoju, deca na bolničkom lečenju, deca iz depriviranih socioekonomskih sredina, deca sa poremećajima u ponašanju, nadarena deca).

Inkluzivna praksa postala je globalna norma 2006. godine, kada je više od 175 zemalja širom sveta priznalo Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom (Krischler et al., 2019). Inkluzija dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom u institucionalnu vaspitno-obrazovnu praksu od tada podrazumeva dostupnost svoj deci, uvažavanje razvojnih specifičnosti i pružanje vaspitno-obrazovnih usluga u skladu sa individualnim karakteristikama.

Drugačiji pogledi društva zasnivaju se na faktorima koji uzrokuju potrebu za posebnom društvenom podrškom i načinima za prevladavanje teškoća sa kojima se dete suočava (Baldaš, 2021). Uviđanje i prihvatanje potreba za posebnom društvenom podrškom iznedrila su više od četrdeset dokumenata kojima se pruža podrška ovoj deci. Svetska zdravstvena organizacija, Svetska organizacija za obrazovanje, razvoj i kulturu (UNESCO) i Međunarodna organizacija rada podržale su razvoj inkluzivne prakse, tako što su propisale dokumenta koja se odnose na uključivanje dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom u redovni sistem vaspitanja i obrazovanja (Stjepanović, 2019). Propisani dokumenti su bili značajni jer su u određenoj meri uticali i na izmenu stavova društva (primenom socijalnog modela) prema deci sa potrebom za posebnom društvenom podrškom.

Na osnovu toga, u našoj državi je donet Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), kojim su propisana prava jednakosti i dostupnosti obrazovanja i vaspitanja za svu decu, bez obzira na individualne specifičnosti. Stupanjem na snagu, ovim zakonom se značajno unapredio razvoj inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse na svim nivoima institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, tako što su se ostvarile i promene u pravnom segmentu uključivanja dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom u redovni sistem. Ovim zakonom utemeljena su i pojedina načela koja propisuju jednake vaspitno-obrazovne šanse za svu decu. Školska 2010/2011. je u istoriji razvoja inkluzije u našoj zemlji označena kao prva godina primene inkluzivne prakse, jer su tada stupili na snagu svi zakonski i podzakonski propisi.

Daljim reformama, razvoj inkluzije u domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja inicirao je donošenje dokumenta Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta (2019). Ovaj program pripada kognitivno-razvojnim i srednje strukturisanim programima, zbog toga što se u njemu definišu teorijsko-vrednosne osnove, opšti i na dete usmereni dugoročni ciljevi, principi i strategije razvoja deteta). Specifičnost novih osnova programa jeste pružanje mogućnosti da dete samoinicijativno, u skladu sa ličnim potrebama i interesovanjima pristupi radu na projektu. Shodno tome, prilikom rada dece na projektima u predškolskoj ustanovi,

neminovne su socijalne interakcije, bez obzira na to da li se neka aktivnost realizuje u paru ili u grupi. Rad na projektima predstavlja idealan pristup za podsticanje i negovanje socijalnih i emocionalnih kompetencija, a time i uvažavanje i prihvatanje različitih potreba (Baines et al., 2017). Uvažavajući potrebu dece da pokažu svoju samostalnost, pruža im se prilika da pokažu inicijativu za aktivnost koja zadovoljava njihovo interesovanje i njihove specifične potrebe. Samostalnost im omogućava da razviju socijalne veštine. Na taj način deca uspostavljaju saradnju i uključuju svoje vršnjake, prihvatajući njihove potrebe i različite ideje, kako bi zajedno radili na projektu. Komunikacija u radu na projektima vrlo često počinje spontano i njena suština je razmena ideja, izražavanje misli i ideja, a dalji tok indirektno pruža podršku individualizovanom pristupu.

Specifičnosti inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama

Poslednjih godina je primećena potreba za razvojem inkluzivnih predškolskih programa u kojima deca sa potrebom za posebnom društvenom podrškom imaju mogućnost da ostvare svoja prava (Ninković Budimlija i sar., 2020; Bašić, 2021). Prema navodima Uneska (UNESCO, 1994, čl. 3), vaspitno-obrazovne ustanove bi trebalo prilagoditi svoj deci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno stanje. Specifičnost inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja jeste to da ono zahteva podsticajnu sredinu za učenje kojom se obezbeđuje svestrani razvoj. To znači da je obavezno izvršiti promenu i prilagoditi ustanovu, kao i ljudske resurse u ustanovi, kako bi bili osposobljeni da adekvatno odgovore na specifične potrebe dece. Inkluzija u vaspitno-obrazovnim ustanovama danas je zasnovana na socijalnom modelu i nastoji da obezbedi pozitivan pristup vaspitno-obrazovnim potencijalima koje svako dete poseduje (Arsić i Isaković, 2019). Podrazumeva i pružanje dodatne podrške detetu u obavljanju aktivnosti i zadataka, kao i u emocionalnom, intelektualnom i socijalnom razvoju.

Specifičnosti aktuelnih osnova programa (Godine uzleta) jesu to što nema unapred propisanih sadržaja aktivnosti za decu i vaspitače, nema metoda i oblika rada, sredstava i vremena realizacije (Tasić i Raspopović, 2021). Cilj Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Godine uzleta (2019)) orijentisan je ka dobiti deteta, koje se sagledava kroz ličnu (dete se oseća dobro i uspešno napreduje), delatnu (želi i ume) i socijalnu dimenziju (učestvuje, pripada grupi vršnjaka), koje se međusobno prožimaju. Dobrobiti inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse ogledaju se u osećaju prihvaćenosti, samopoštovanju, jačem samopouzdanju, brojnim socijalnim interakcijama, aktivnijem provođenju slobodnog vremena, višem nivou empatije dece tipičnog razvoja i tolerantnijoj vršnjačkoj grupi (Macura, 2015).

Na osnovu aktuelnog stanja u praksi, proces uključivanja i obezbeđivanja adekvatnog kurikuluma započinje se procenom detetovih sposobnosti od strane vaspitača, u saradnji sa stručnim saradnicima i roditeljima. Kada se utvrdi da postoje prepreke (fizičke, intelektualne, socijalne) koje nepovoljno utiču na razvoj, vaspita-

nje i obrazovanje deteta, pristupa se prikupljanju dokumentacije kako bi se pružila odgovarajuća podrška. U ovom procesu, mere individualizacije odnose se na prilagođavanje prostora i uslova, metoda rada i didaktičkog materijala, izmenu sadržaja aktivnosti u vaspitnoj grupi (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018, član 3). Ukoliko je za ostvarivanje mera individualizacije potrebna finansijska podrška, roditelji imaju mogućnost da podnesu zahtev interesornoj komisiji za odobrenje (Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom, 2018).

Savremeni pristup inkluziji u predškolskim ustanovama omogućava praćenje i vrednovanje napredovanja dece sa potrebom za posebnom društvenom podrškom na osnovu dve vrste portfolia. Individualni portfolio sadrži priče za učenje, crteže, audio-vizuelne zapise, skale procene uključenosti deteta, beleške vaspitača, pedagoga i drugih aktera. Projektni portfolio obuhvata podatke o tome da li su deca saradivala, kako reaguju na različitost, da li pokazuju interesovanje za aktivnosti, o tome da li su roditelji bili uključeni. Procena dobrobiti za dete i uključenosti deteta sa potrebom za posebnom društvenom podrškom vrši se posmatranjem, skaliranjem, sociometrijom, korišćenjem odgovarajućih instrumenata (Raspopović i Tasić, 2021).

Ukoliko vaspitač, stručni saradnici i roditelji procene da mere individualizacije nisu dovoljne za ostvarivanje očekivanog ishoda, onda se pristupa izradi individualnog obrazovnog plana (IOP), što predstavlja još jednu specifičnost savremene inkluzivne prakse. U skladu sa vrstom smetnje ili nadarenosti i opštim psiho-fizičkim stanjem, stručni tim vaspitno-obrazovne ustanove izrađuje IOP, koji ističe obrazovne i vaspitne ciljeve i zadatke. Pravo na IOP ima dete kome je potrebna dodatna podrška zbog teškoća u pristupanju, uključivanju i učestvovanju u aktivnostima predškolske ustanove (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018, član 2).

Individualni obrazovni plan se izrađuje pojedinačno za svako dete, jer se odnosi na jedinstvenu obrazovnu potrebu i kreira ga tim za pružanje dodatne podrške detetu (vaspitač, roditelj, stručni saradnik, saradnik u predškolskoj ustanovi, a po potrebi i pedagoški asistent i lični pratilac, stručnjak van ustanove). Svi članovi tima u obavezi su da učestvuju u kreiranju, realizaciji i vrednovanju IOP-a. U savremenoj praksi u našoj državi, IOP se u prvoj godini vrednuje na svaka tri meseca, a u narednim godinama na šest meseci (Raspopović i Tasić, 2021). Vrednovanje napretka deteta obavlja tim za inkluzivno obrazovanje i ukoliko postoji potreba za promenom, izmenom ili dopunom IOP-a, uz saglasnost tima, pedagoški kolegijum donosi konačnu odluku. Savremena inkluzivna praksa u predškolskoj ustanovi zahteva pisanu evidenciju o realizaciji i vrednovanju IOP-a. Dodatna dokumentacija uz IOP čini sastavni deo pedagoške dokumentacije, koju je predškolska ustanova u obavezi da vodi (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018).

IOP se realizuje u okviru zajedničkih aktivnosti u grupi predškolske ustanove. Vaspitač prilikom planiranja rada uključuje i individualizovane mere i aktivnosti predviđene IOP-om (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na indivi-

dualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018). U zavisnosti od smera pružanja posebne društvene podrške, izrađuju se različite vrste IOP-a. Specifično za predškolsku ustanovu u Srbiji jeste donošenje IOP-a 1 koji podrazumeva prilagođeni program rada i učenja, gde se planira cilj pružanja podrške, prilagođavanje i obogaćivanje prostora za rad, aktivnosti u vaspitnoj grupi, njihov raspored i ljudski resursi koji pružaju podršku. IOP 1, IOP 2 i IOP 3 orijentisani su na inkluzivnu praksu u osnovnoj i srednjoj školi.

Specifičnost inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi ogleda se i u adekvatno pripremljenoj socijalnoj, odnosno vršnjačkoj sredini (Kojić i sar., 2020). U vršnjačkoj grupi treba razviti i negovati prijatnu i podsticajnu atmosferu za učenje, rad i druženje. Neophodno je pripremiti decu tipičnog razvoja za dolazak i uključivanje deteta kome je potrebno pružiti dodatnu podršku. Merom prevencije smanjuje se verovatnoća za pojavu stigmatizacije, diskriminacije i viktimizacije.

Inkluzija u predškolskoj ustanovi doprinosi razvoju prosocijalnih vrednosti dece tipičnog razvoja, kao što su empatija, uvažavanje, prihvatanje i altruizam (Daniels & Stafford, 2003). Uzajamna podrška razvoju pruža se tako što vršnjaci pružaju pomoć drugovima kojima je potrebna posebna društvena podrška čime se podstiče razvoj njihovih prosocijalnih vrednosti. Pritom, stvara se pozitivna i podsticajna atmosfera za rad, socijalizaciju, igru i učenje. Tome značajno doprinosi vaspitač organizacijom aktivnosti koje neguju grupni identitet. U grupi se mogu osmisliti aktivnosti kao što su okupljanje sve dece na tepihu, proslava rođendana i slično. Dete sa potrebom za posebnom društvenom podrškom će razviti osećaj prihvaćenosti, ostvariti interakciju sa drugima i ličnim primerom pokazati da nema mesta diskriminaciji, ignorisanju i omalovažavanju.

Efikasnosti primene inkluzije u vaspitno-obrazovnim ustanovama doprinosi podrška stručnih saradnika i mobilnih stručnih timova. U nekim zemljama širom sveta postoje pomoćnici u vaspitno-obrazovnom procesu. Stiče se utisak da se postepeno i u našoj državi pojavljuju pokušaji njihovog uključivanja. Pomoćnici su osposobljeni za rad sa decom koja imaju određene specifičnosti, te umnogome olakšavaju realizaciju i tok aktivnosti, pri čemu su potrebe sve dece zadovoljene na adekvatan način. Prema istraživanju o primeni vaspitno-obrazovne inkluzije (Krampač-Grljušić i sar, 2008), dolazi se do saznanja da deca sa teškoćama u razvoju i nadarena deca prihvataju podršku pomoćnika u realizaciji aktivnosti i doživljavaju ga kao prijatelja koji im olakšava razumevanje instrukcija i utiče na socijalizaciju sa vršnjacima.

Zaključak

Razvoj inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse može se okarakterisati kao dinamičan proces, u kome se vrlo često nailazi na poteškoće. Na putu do savremenog inkluzivnog pristupa u predškolskim ustanovama, društvo je pružalo otpore u prihvatanju ideja o uvažavanju individualnih potreba dece. Od marginalizacije, segregacije i integracije, preko različitih modela i pokušaja uključivanja, savremeni pristup inkluzivnoj praksi kod nas ogleda se u uključivanju dece u sistem kroz aktivnosti rada

na projektima, uvažavajući lične potrebe i interesovanja. Savremena predškolska ustanova organizovana je tako da pruža prostorne, materijalne i kadrovske resurse koji omogućavaju svakom detetu da iskaže inicijativu za određenu aktivnost. Na taj način, vaspitno-obrazovni rad se ostvaruje u skladu sa ličnim potrebama i potencijalima svakog deteta.

Na osnovu analize, može se konstatovati da je savremena inkluzivna vaspitno-obrazovna praksa temeljno predstavljena u teoriji, dok se u praksi postepeno usklađuje sa najnovijim strategijama. Imajući u vidu da je ostvarivanje inkluzije u praksi kontinuiran proces, potrebno je neprestano raditi na unapređivanju njene realizacije u praksi.

Reference

- Alispahić, D., Livazović, G., i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje – priručnik*. http://www.unicef.org/bih/ba/Prirucnik_web.pdf
- Arsić, R., & Isaković, L. (2019). Special pedagogy and its development in Serbia. *Knowledge International Journal*, 34(2), 345–351. <https://doi.org/10.35120/kij3402345a>
- Arsić, R., Đorđević, S., i J. Kovačević (2010). *Metodika rada sa decom sa posebnim potrebama*. Učiteljski fakultet.
- Baines, A., DeBarger, A. H., De Vivo, K., & Warner, N. (2017). Why is social and emotional learning essential to project-based learning? George Lucas Educational Foundation.
- Baldaš, M. (2021). *Inkluzija djece s teškoćama predškolske dobi i razvoj usluga podrške na području grada Velike Gorice* [doktorska disertacija]. Fakultet za Specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Bašić, V. (2021). *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama* [doktorska disertacija]. Učiteljski fakultet.
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Učiteljski fakultet.
- Bouillet, D. , & Miškeljin, L. (2017). Model for developing respect for diversity at early and preschool age. *Croatian Journal of Education*, 19(4), 1265–1295. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2567>
- Daniels, E.R., i Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju – Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
- Grujić, Lj. (2018). *Pluralistički pristupi društvu, nastavnika i darovitih prema darovitosti*. <http://bitly.ws/D4n5>
- Justice, L., & Rhoad-Drogalis, A. (2020). Is the proportion of children with disabilities in inclusive preschool programs associated with children's achievement? *Journal of Early Intervention*, 42(1), 83–96. <https://doi.org/10.1177/1053815119873100>
- Karamatić Brčić, M. i Vican, D. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 59(30), 48–65.

- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Savez pedagoškog društva Vojvodine, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Kobešćak, S. (2000). Dijete, vrtić, obitelj. *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6(2), 23–25.
- Kojić, M., Grandić, S., i Markov, Z. (2020). Faktori prihvaćenosti dece sa poremećajem iz autističkog spektra u predškolskoj ustanovi. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 9(17), 41–63. <https://doi.org/10.5937/sinteze9-24201>
- Krampač Grljušić, A., Lisak, N., & Žic Ralić, A. (2008). Što učitelji misle o ulozi asistenta u nastavi. U M. Vantić Tanjić (Ur.), Međunarodna naučno-stručna konferencija *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 67–78). OFF-SET.
- Krischler, M., Powell, J., & Pit-Ten Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Macura, S. (2015). *Inkluzivno obrazovanje: kvalitetno obrazovanje za sve*. Fakultet pedagoških nauka.
- Maksimović, J. i Stamatović, J. (2021). Inkluzija u obrazovanju-istraživački pristupi i problemi. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 34(3), 26–42.
- Miloš, I., & Vrbic, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 60–63.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta* (2019). Službeni glasnik RS, br. 27/2018.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018). Službeni glasnik RS, br. 74/2018.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2018). Službeni glasnik RS, br. 88/2018.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.
- Ninković Budimlija, H., Cepanec, M., i Šimleša, S. (2020). Stavovi roditelja predškolske djece prema inkluziji. *Acta Iadertina*, 17(1), 7–32.
- Prlić, I. (2021). *Inkluzija djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u ranoj i predškolskoj ustanovi* [doktorska disertacija]. Fakultet za društvene i humanističke nauke.
- Stjepanović, I. (2019). *Mišljenje roditelja djece predškolske dobi o odgojno-obrazovnoj inkluziji* [doktorska disertacija]. Učiteljski fakultet.
- Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(4), 601–620.
- Šćuri, I. (2021). Inkluzija djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja [doktorska disertacija]. Učiteljski fakultet.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world. In *Proceedings of the Conference on Special Needs Education; Access and Quality*: Salamanca, Spain.

Raspopović, S. i Tasić, I. (2021). Inkluzivno obrazovanje dece predškolskog uzrasta sa smetnjama u razvoju po godinama uzleta. *Krugovi detinjstva-časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, 9(2), 28–38. <https://doi.org/10.53406/kd.v9i2.14>

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Iva Manić

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

Abstract: Global modernization has initiated the need for a more complete inclusion of individuals in social subsystems. This has brought about the consideration of the inclusion and advancement of children with special needs. Preschool institutions represent a significant foundation for the further formative development of children, making this segment particularly important for the development, education, and upbringing of children with special needs. The aim of this paper is to examine the long-term process of developing inclusive educational practice in preschool institutions, as well as to highlight the specificities of inclusive practice. By using the method of theoretical analysis and content analysis technique, documents regulating the issue of the development of inclusive educational practice in our country were examined and analyzed. The results of the analysis indicate that the concept of inclusion is theoretically well-founded, but occasional failures and denials were encountered in the process of implementation into practice. The development of inclusive practice has been slow but continuous, passing through various phases. The specificities of contemporary inclusive practice in preschool institutions are the adaptation of spatial, material, and human resources for working with children on projects. Such an environment supports children's initiative for activities that are in line with individual needs.

Key words: inclusion, educational practice, preschool institution, historical development, specificities

Primljeno: 30.11.2022.

Prihvaćeno za objavljivanje: 14.04.2023.

UDK 141.4:14 Kierkegaard S

Оригиналан научни рад

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2023.6>

KJERKEGOROVA KRITIKA DOKAZA O POSTOJANJU BOGA

Marija Glasnović Kamenović¹

Nezavisni istraživač

Apstrakt: U ovom radu, bavićemo se Kjerkegorovom kritikom tradicionalnih dokaza o postojanju Boga. Suprotno uobičajenom shvatanju, naš cilj je da pokažemo da je Kjerkegor u *Filozofskim mrvicama* sproveo kompleksnu analizu najpoznatijih argumenata koji utemeljuju postojanje Boga, te izneo originalnu strategiju i razloge za njihovo odbacivanje. Sa jedne strane, nemogućnost apriornog (ontološkog) i aposteriornog (kosmološkog) dokaza se izvodi iz pretpostavke da je Bog ime. Sa druge strane, pokazuje se da i prihvatanje pretpostavke da je Bog pojam dovodi do neuspeha ovih dokaza. Na ovoj liniji argumentacije, Kjerkegor iznosi originalnu kritiku Spinozine verzije ontološkog dokaza koja se oslanja na Kantov prigovor da egzistencija nije predikat, ali i na Kjerkegorovu analizu odnosa kategorija kvantiteta i kvaliteta, načela medijacije i problema konfuzije sfera idealnog i realnog bivstvovanja. Na samom kraju, tvrdićemo i da Kjerkegor nije smatrao da dokaze o postojanju Boga treba u potpunosti odstraniti. Bez obzira na njihov neuspeh, dokazi o Božijoj egzistenciji (poput teleološkog dokaza) i dalje mogu imati funkciju – ali samo onda kada je vera njihova pretpostavka i polazište. Suprotno tradicionalnom shvatanju, traganje za svrsishodnošću u prirodi otkriva nedostatak racionalnog poretka, besmisao i objektivnu neizvesnost i time vraća na put rizika, subjektivnog mišljenja i, u krajnjoj instanci, vere.

Ključne reči: Bog, egzistencija, apriorni dokaz, aposteriorni dokaz, ontološki dokaz

Kjerkegorova kritika dokaza o postojanju Boga

Poznato je da Kjerkegorovu filozofiju religije karakteriše odlučno suprotstavljanje svakom pokušaju da se istina hrišćanstva racionalno utemelji i obrazloži. Ipak, iako se na više mesta u Kjerkegorovim objavljenim i neobjavljenim spisima detaljno izlažu razlozi zbog čega hrišćanstvo nije doktrina, te zbog čega razum nije sposoban da shvati istinu hrišćanstva i razreši je paradoksalnosti, pitanje mogućnosti dokaza Božijeg postojanja se otvara samo u okviru jednog poglavlja *Filozofskih mrvica*. Pritom, Klimakusovo propitivanje kompleksnih problema, poput ontološkog i teleološkog dokaza, proteže se na samo par stranica. Na kraju, treba dodati i da mnogi teoretičari, poput Evansa,

¹ marijaglasnovic988@gmail.com

primećuju da analiza dokaza o postojanju Boga predstavlja diskontinuitet u odnosu na prethodno Klimakusovo izlaganje, te da se može okarakterisati kao jedna vrsta digresije „čija svrha i funkcija nije neposredno očigledna“ (Evans, 1992: 58). Sve ovo nas može navesti na zaključak da problem tradicionalnih dokaza o Božijem postojanju nije zanimao Kjerkegora ili da se, u najmanju ruku, ovom temom bavio samo površno i usputno. Ipak, to nije slučaj. Mi ćemo, u ovom radu, probati da pokažemo da je Klimakusov sažeti tekst bogat sadržajem, te da se u njegovom zgusnutom govoru pronalazi komplikovana i kompleksna analiza najpoznatijih dokaza o postojanju Boga. Pored toga, nastojaćemo da dokažemo da Kjerkegor, preko kratkog Klimakusovog zapisa, iznosi originalnu strategiju za kritiku i opovrgavanje opravdanosti dokaza Božije egzistencije. Na kraju, tvrdićemo da, iako Kjerkegor nesumnjivo zastupa poziciju da se Božija egzistencija ne može dokazati, ipak ne smatra da se svi tradicionalni dokazi prirodne teologije moraju odstraniti. Pozivajući se na sokratovsku „varijantu“ teleološkog dokaza, Kjerkegor će ovom tipu dokaza, umesto intelektualne, pripisati egzistencijalnu funkciju.

Već je rečeno da su mnogi teoretičari prepoznali da poglavlje Apsolutni paradoks uvodi diskontinuitet na nivou celokupnog izlaganja Filozofskih mrvica. Evans primećuje da dok drugo poglavlje počinje pesničkim pokušajem koji oslikava postojanje Boga učiteljem, a četvrto objavljuje nastavak prekinute priče, treće poglavlje u izvesnom smislu odlikuje samostalnost (Evans, 1992: 58). Ipak, ovo ne znači da ga je nemoguće smestiti u kontekst prethodnog istraživanja. Naime, kao i u prethodnim poglavljima, Klimakus otpočinje sa Sokratom, te se ponovo upušta u razmatranje teorije saznanja kao sećanja. Opšti cilj ispitivanja je, kao i u ostalim poglavljima isti – da se pronađe alternativa sokratovskom razumevanju saznanja. Specijalni cilj istraživanja je da se na posredan način (preko propitivanja sokratovko-platonovske pozicije) ukaže na nedostatke spekulativnog mišljenja. Kao što teorija sećanja pretpostavlja da se istina već nalazi u subjektu saznanja, te da ju je potrebno jednostavno eksplicirati, tako i spekulaciju odlikuje imanentno shvatanje istine. Ovu paralelu pravi i Toni Kim, te upozorava da i „spekulativna filozofija pretpostavlja datost istine, kao i mogućnost da se do večnog dospe čisto racionalnim metodama“ (Kim, 2012: 20). No, za razliku od spekulativne filozofije, Klimakus pronalazi da sokratovsko shvatanje odlikuje jedna vrsta produbljenog uvida. Naime, Sokrat je umeo da prepozna da, preko zaokreta koji se sprovodi putem sećanja, razum neizbežno nailazi na ono nepoznato. Upravo je taj uvid bio temelj sokratovske tvrdnje o neznanju. Ono što je problematično jesu dalji pokušaji filozofskog mišljenja da objasni to nepoznato „što čoveku čak ometa njegovo samosaznanje“ (Kjerkegor, 2020: 48). To radikalno drugačije, apsolutno nepoznato sa čim se sudara razum je, prema Klimakusu, upravo Bog.

Kako bi pokazao da razum nije sposoban da dokuči Boga, Klimakus će staviti na ispit prirodnu teologiju, te izneti kritiku dokaza koji imaju za cilj da utemelje Božije postojanje. Pritom, iako će se u izlaganju koristiti tradicionalnom argumentacijom, kao što je Kantov prigovor da egzistencija nije predikat, Klimakusova analiza će ujedno i posvedočiti o Kjerkegorovom originalnom doprinosu ovoj vrsti teološke rasprave. Dve su dimenzije Kjerkegorove originalnosti – najpre, ona se ogleda u

načinu sprovođenja kritike, a potom i u sadržaju, odnosno, dopunskim prigovorima i argumentima.

Klimakus pronalazi da racionalno mišljenje može postupati na dva načina – ili će se Bog shvatiti kao (vlastito) ime ili će se Bog shvatiti kao pojam. U zavisnosti od ove početne pretpostavke, razlikovaće se i vrsta i način izvođenja dokaza. Tako, recimo Vitaker primećuje da, ukoliko se opredelimo da za tezu da je Bog ime, onda sledi pokušaj izlaganja aposteriornog dokaza. Sa druge strane, ukoliko se prihvati pretpostavka da je Bog pojam, onda se Božije postojanje dokazuje apriorno. Za razliku od Vitakera mi ćemo probati da pokažemo da obe pretpostavke vode ka propitivanju kako apriornog tako i aposteriornog dokaza, te da i jedna i druga vrsta početka pokazuju da oba načina dokazivanja Božije egzistencije moraju propasti – samo iz različitih razloga.

Pre nego što se upustimo u izlaganje konkretne argumentacije koja ima za cilj da pokaže neosnovanost apriornog i aposteriornih dokaza o postojanju Boga, treba primetiti da Klimakus već na samom početku nudi preliminarni prigovor svakom pokušaju dokazivanja: „Ukoliko bog ne bi postojao bilo bi, naravno, nemoguće to dokazati, ali ako postoji bila bi ludost hteti to učiniti“ (Kjerkegor, 2020: 48). Čini se da Kjerkegor, već u prvom delu rasprave, pokušava da izvede *reductio ad absurdum* samog dokazivanja Božije egzistencije. Naime, izgleda da Klimakus zahteva od subjekta saznanja da već nekako bude opredeljen prema Božijem postojanju, čak i pre nego što se ukaže potreba za izlaganjem dokaza. Odatle sledi da, ako je individua već postavila Božije nepostojanje, nema potrebe za dokazivanjem. Sa druge strane, ako individua polazi od postojanja Boga, dokazivanje je suvišno i beznačajno. Autori poput Stivena Evansa i Keneta Sterna smatraju da je ovo najslabiji Kjerkegorov argument protiv prirodne teologije. Najpre, oba teoretičara ukazuju da postoji srednji put, odnosno prolaz između „rogova dileme“. Tako Stern zapisuje da „umesto sumnje da Bog postoji, pojedinac može izraziti sumnju povodom njegovog postojanja (eng.: *whether God exists*). U prvom slučaju se pretpostavlja egzistencija, u drugom slučaju se postavlja pitanje o egzistenciji“ (Stern, 1990: 220). Sa druge strane, oba autora pronalaze da, čak i ako se pođe od pretpostavke postojanja, sam dokaz može imati epistemičku vrednost. S tim u vezi, Stern ukazuje na poznatu definiciju znanja kao opravdanog istinitog verovanja, dok Evans pronalazi da bi takav dokaz „još više učvrstio moje uverenje u postojanje Boga, (...) ali bi ujedno imao vrednost i za one neopredeljene“ (Evans, 1992: 65).

Klimakusova opaska o nemogućnosti početka izgleda kao samostalni argument. Ukoliko zaista jeste, Evansova i Sternova kritika su potpuno opravdane. Međutim, može se ispostaviti da je početni Klimakusov prigovor pretpostavka koju namerava da dokaže upravo putem izlaganja kritike tradicionalnih dokaza o Božijem postojanju. Naime, Klimakus namerava da pokaže da, bez obzira na to što filozofi smatraju da se egzistencija dostiže na samom kraju dokaza, ona je uvek već unapred data – i to ili u smislu da se od nje najpre apstrahuje, ili u smislu da se prećutno postavlja kao nesumnjiva. Na taj način, Kjerkegor zapravo želi da pokaže da se egzistencija otkriva onda kada dokazivanje prestane, te da „tu imamo analogiju u ponašanju sa čuvenom kartezijanskom lutkicom. Čim lutkicu ostavim, ona plovi“ (Kjerkegor, 2020: 52). Naravno, ovo je moguće dokazati tek na kraju istraživanja.

Na samom početku svoje kritike tradicionalnih dokaza o Božijem postojanju, Klimakus uvodi tezu da je Bog, zapravo, ime. Stoga, potrebno je najpre ispitati njen smisao. Da bismo u tome uspeli, pozvaćemo se na istraživanja Vitakera koja su izložena u radu Kjerkegor o imenima, pojmovima i dokazima Božijeg postojanja (*Kierkegaard on Names, Concepts and Proofs for God's Existence*). U pomenutom delu, čitamo sledeće: „Pod imenom Kjerkegor očigledno podrazumeva vlastito ime. Ime referiše direktno na samu individuu, ne posredstvom neke deskripcije koja može upućivati na više različitih osoba“ (Whittaker, 1979: 119). To dalje znači da ne postoji nužna veza između imena i predikata, te da je „moguće identifikovati individuu bez pružanja konkretnog opisa“ (Whittaker, 1979: 119). Na sličan način razmišlja i Kenet Stern, te da zapisuje da, prema Kjerkegoru, „termin bog operiše kao ime bez deskriptivnog sadržaja“ (Stern, 1990: 224). Bog je već identifikovan kao ono nepoznato, radikalno drugačije sa čim se susreće razum. To znači da se o Bogu ništa pozitivno ne može izreći, te da mu se ne mogu prediciirati nikakva određenja. Otud termin „bog“ može funkcionisati samo kao oznaka, ime kojim jednostavno obeležavamo to nepoznato. Sternova i Vitakerova interpretacija u duhu analitičke filozofije ima za cilj da nam dodatno eksplicira šta pojam imena podrazumeva. Pitanje, koje se dalje postavlja jeste: kako nas ova postavka osposobljava na izvođenje dokaza o postojanju Boga? Na koji način možemo napredovati?

Džon Vitaker smatra da je ovde potrebno uvesti analogiju sa Napoleonom, te krenuti putem aposteriornog dokazivanja. Drugim rečima, ime Boga bi nas trebalo navesti na Kjerkegorovu kritiku kosmološkog dokaza o Božijoj egzistenciji. Na koji način?

Vitaker nas najpre upućuje na Klimakusovu analizu povezanosti Napoleona i njegovih dela: „Zar ne bi bio najčudniji postupak ako bi neko iz Napoleonovih dela hteo dokazati Napoleonovo postojanje? Činjenica da je on postojao svakako objašnjava njegova dela, ali ova ne dokazuju njegovo postojanje“ (Kjerkegor, 2020: 49). Termin Napoleon je vlastito ime. Ukoliko se držimo prethodno date definicije imena, onda možemo zaključiti da se nijedno određenje ne odnosi nužno na Napoleona, pa ni određenje „veliki vojskovođa“. Napoleon bi ostao Napoleon čak i da je ceo život proveo u miru na Korzici. Jedino što možemo da zaključimo oslanjajući se na dela koja je zabeležila istorija jeste da ih je proizveo neki veliki vojskovođa, ne nužno i Napoleon. Ako odlučimo da se držimo analogije sa Napoleonom, te ukoliko prihvatimo da termin Bog zaista funkcioniše kao ime, onda, to znači da ne postoji ni nužna veza između Boga i njegovih dela. Naime, čak i ako „prokrijumčarimo“ premisu da je svet stvoren, posledica nekog delanja, najviše što možemo iz toga da izvedemo jeste da iza njega stoji „neko biće sposobno da ga proizvede“ (Whittaker, 1979: 120). Dela ne mogu objasniti postojanje pojedinca koji je identifikovan imenom sem, ako dela već nisu interpretirana tako da pretpostavljaju postojanje pojedinca. Međutim, u tom slučaju je pružanje bilo kakvog dokaza nepotrebno. „Ako ta dela nazovem Napoleonovim delima, dokaz je suvišan jer sam ga već naveo“ (Kjerkegor, 2020: 49), zaključuje Klimakus.

Sa druge strane, Kenet Stern navodi da uvođenjem teze da je Bog ime, te poistovećivanjem Boga sa onim nepoznatim, „Kjerkegor ponavlja poznato

Anselmovo shvatanje Boga kao ono od čega se ništa veće ne može zamisliti, koje Karl Bart dalje interpretira kao ime Boga bez ontičkog sadržaja“ (Stern, 1990: 224). Prema Bartovom shvatanju, *quo majus* je otkriveno ime Boga koje „ne kaže ni da Bog jeste ni šta jeste“, te koje „ne sadrži nikakvu tvrdnju ni o egzistenciji, ni o prirodi objekta koji je njime zahvaćen“ (Barth, 2009: 121). Ukoliko se u bartovskom ključu razume Anselmova prva premisa, onda ontološki dokaz ne može ni da otpočne. Ako je Bog ime, koje, za razliku od pojma, ne sadrži u sebi nikakva pozitivna određenja, onda se analitički ništa o njemu ne može ni izvesti.

Budući da analiza teze da je Bog ime otkriva nemogućnost kako aposteriornog, tako i apriornog dokaza Božijeg postojanja, Klimakus zaključuje sledeće: „Tako, bilo da se krećem na terenu čulnih i opipljivih činjenica ili na terenu ideja, nikada ne dolazim do zaključka o postojanju, već polazim od postojanja“ (Kjerkegor, 2020: 49).

Odbacivanje dokaza o postojanju Boga koji polaze od teze da je Bog ime se pokazalo kao neproblematično upravo zbog „praznine“ imena. Budući da vlastito ime ne sadrži u sebi nužno deskriptivna određenja, bilo je teško ustanoviti vezu između Boga i njegovih dela i praktično nemoguće izvesti analitički argument o njegovom postojanju. Ipak, Klimakus nalazi da postoji još jedan put kojim može napredovati prirodna teologija. Naime, može se tvrditi da Bog nije ime, već pojam. Od ove polazne tačke, može se ponovo vršiti izgradnja aposteriornog i apriornog dokaza. Sa jedne strane, može se utvrditi da „Boga i njegova dela povezuje apsolutni odnos“ (Kjerkegor, 2020: 49), što bi nas dalje vodilo u izlaganje teleološkog ili kosmološkog dokaza. Sa druge strane, može se ustanoviti da Božija esencija sadrži u sebi egzistenciju, što bi uvelo u filozofsku raspravu ontološki dokaz.

Ukoliko prihvatimo tezu da je Bog pojam, onda se ispostavlja da se može „definisati preko skupa određenih deskripcija“ (Whittaker, 1979: 121). Dok je ime Boga bilo lišeno svakog definitivnog određenja, pojam Boga nam sad omogućava da ga razumemo i opišemo kao „vrhunsko bivstvjuće“, „mudrog tvorca“, „sveprisutnog upravljača“ i slično. To nam dalje omogućava da tvrdimo da postoji nužna veza između Boga i Božijih dela. U tom duhu i Klimakus zapisuje da „Božija dela može činiti samo Bog“ (Kjerkegor, 2020: 49). No, da li nam ova početna teza omogućuje izgradnju aposteriornog dokaza? Da li možemo iz datosti posledica zaključiti postojanje uzroka?

Uvođenje pojma Boga može delovati kao pomak u odnosu na tezu koja je stipulirala da je Bog ime. Naime, već smo videli da je nemoguće dokazati postojanje pojedinca koji se identifikuje imenom na osnovu dela upravo zbog činjenice da se nijedno određenje ne odnosi nužno na pojednca. Tako Napoleon ostaje Napoleon i kada je opisan kao „veliki vojskovođa“, ali i kada bi bio opisan kao „brižni suprug i otac koji je ceo život proveo na Korzici“. Stoga, može se reći da se sada nalazimo u povoljnijoj poziciji – za razliku od prethodnog pokušaja izvođenja dokaza, sada baratamo pojmom Boga preko koga se Bog nužno povezuje sa određenjima „stvaralac“ i „upravljač“. Šta nas onda sprečava da na osnovu datosti njegovih dela zaključimo njegovo postojanje? Problem se sada javlja na suprotnoj strani: naime, dok je prethodna teza o Božijem imenu proizvodila problem neodređenosti uzroka,

sadašnja teza nailazi na problem neodređenosti posledice. Poslušajmo Klimakusa: „Božanska dela može činiti samo Bog. Sasvim tačno, ali koja su onda božanska dela? Neposredno uopšte ne postoje dela, polazeći od kojih je želeo dokazati njihovo postojanje“ (Kjerkegor, 2020: 51). Problem sada sa teleološkim dokazom se sastoji u tome što se dela od kojih bi trebalo poći ne ukazuju neposredno kao Božija dela. Da bismo se upustili u izgradnju dokaza, potrebno je najpre pretpostaviti da je svet stvoren, da predstavlja sistem uređen prema nekoj višoj zamisli, te da se u njemu pronalazi svrshodnost i harmonija. No, Klimakus pronalazi da pretpostaviti da je svet kreiran prema umnom, uzvišenom dizajnu znači već pretpostaviti postojanje Boga. Da bismo dalje utemeljili ovu Klimakusovu tezu, možemo se ponovo pozvati na Vitakera, koji na maestralni način uviđa slabosti kako teleološkog, tako i svih ostalih dokaza tog tipa: „Svi argumenti koji zaključuju od *explicandum*-a na *explicans* su isti u smislu da (...) njihove konkluzije jednostavno reflektuju ona određenja koja su već ugrađena u *explicandum* na nivou deskripcije“ (Whittaker, 1979: 122). Svaki aposteriorni dokaz polazi od datosti posledica ili od *explicandum*-a koji je potrebno objasniti uzrokom. Međutim, da bi se uzrok uopšte uveo u izvođenje, posledice su već morale da budu opisane na taj način da bi samo „traženi“ uzrok mogao da ih proizvede. Stoga, konkluzija ne tvrdi ništa više od onoga što je na nivou premisa već bilo rečeno. Upravo to želi da poruči Kjerkegor. Razmatrajući pojam dela od kojih bi trebalo krenuti u izvođenju, Klimakus pronalazi da su to „dela posmatrana idealno, to jest tako kako se ona neposredno ne pokazuju“, te da zahvaljujući tome izvođenje postaje samo razvijanje „idealnosti koju sam već pretpostavio“ (Kjerkegor, 2020: 51).

U *Filozofskim mrvicama*, Klimakus sprovodi propitivanje ontološkog dokaza na Spinozinom primeru. Pritom, treba primetiti da Kjerkegorova zainteresovanost za Spinozinu verziju ontološkog dokaza nije slučajna. Najpre, videćemo da Kjerkegor pronalazi da Spinozin argument predstavlja poboljšanje u odnosu na klasičan anselmovsko-kartezijanski dokaz, te da samim tim predstavlja dodatni izazov za mišljenje. Osim toga, ispostaviće se da je Spinozin dokaz otporan na čuveni Kantov prigovor, te da mu je potrebna dodatna argumentacija. Na kraju, budući da je Spinozina monistička filozofija po svojoj prirodi bliska hegelijanskom sistemu, možemo očekivati da će većina prigovora koje Kjerkegor upućuje Hegelu, odnosno, danskim hegelijancima, biti operativna i na nivou kritike Spinozinog dokaza o postojanju Boga.

Pre nego što će otpočeti sa kritikom Spinozinog ontološkog dokaza, Klimakus će pohvaliti njegovu dubokoumnost. Ipak, razlog ove pohvale nije neposredno očigledan na nivou Filozofskih mrvica. Kako bismo ga shvatili, Kler Karlajl nas poziva da se osvrnemo na Kjerkegorov manuskript za pomenuto delo.

Pre nego što će konačno zaključiti da se postojanje ne može izvesti na osnovu pretpostavke da je Bog ime, Klimakus zapisuje sledeće: „Čitavo dokazivanje se ovde preokreće stalno u nešto sasvim drugo; u neko spoljašnje razvijanje zaključaka, koji sam izvukao tako što sam pretpostavio da taj predmet postoji“ (Kjerkegor, 2020: 48). U manuskriptu za *Filozofske mrvice*, upravo pored ove opaske pronalazimo sledeći komentar: „Ovo je spinozističko poboljšanje anslemovsko-kartezijanske ideje, koja

bez sumnje produbljeno, ali ipak na obmanjujući način, dozvoljava taj preokret u demonstraciji od realnog poretka na idealni” (Carlisle, 2016: 176). Očigledno je da Kjerkegor ovde primećuje da Spinozin argument ne predstavlja klasični ontološki dokaz, već jednu mešavinu kosmološkog i ontološkog dokaza (Đurić, 2011). Naime, umesto da na tradicionalni način otpočne od pojma Boga i da na osnovu konceptualne analize zaključi njegovo postojanje, Spinoza polazi od nesumnjivog postojanja supstancije (kao *causa sui*), te nastoji da dokaže da je supstancija Bog. Dakle, ono što je drugačije u odnosu klasični ontološki dokaz jeste redosled u izvođenju koji je tipičan za kosmološki argument. Sa druge strane, Spinozin dokaz teži da očuva i zadrži „snagu” ontološkog dokaza, budući da se po načinu izvođenja od njega ne razlikuje.

U čemu se onda sastoji Spinozino poboljšanje tradicionalnog ontološkog dokaza? Zbog čega je za Kjerkegora vredno divljenja? Setimo se da Klimakus uporno naglašava da pri dokazivanju uvek polazimo od egzistencije. Prema već čuvenim Klimakusovim primerima, nikada ne dokazujemo postojanje kamena, već argumentujemo da nešto što postoji ima osobine kamena i da se sa njim može identifikovati. Budući da Spinozin argument odvija u takvom pravcu (postavljanje postojanja supstancije koja se dalje identifikuje kao Bog), Kjerkegor ga kvalifikuje kao pomak u odnosu na tradicionalni način dokazivanja. Ipak, ono što dalje Kjerkegor pronalazi jeste da se taj napredak i preokret zasniva na jednoj prevari. Da bismo otkrili o kakvoj je prevari reč, moraćemo da se upustimo u detaljno izlaganje Kjerkegorove analize Spinozinog dokaza.

Iako se Kjerkegorova pohvala očigledno odnosi na dokaz izložen u Spinozinoj *Etici*, Klimakus navodi i komentariše jednu varijantu dokaza koju je Spinoza izneo u delu *Načela kartezijanske filozofije*. Ipak, propitivanje ovog argumenta dovešće nas i do razmatranja Kjerkegorovog generalnog prigovora Spinozinom pokušaju dokazivanja Božije egzistencije. U Filozofskim mrvicama, Klimakus navodi sledeći izvod iz Spinozinog dela: „Što je stvar po svojoj prirodi savršenija, to uključuje više postojanja i nužnosti; i obrnuto: što stvar po svojoj prirodi u sebe uključuje više nužnog postojanja, utoliko je ona savršenija” (Kjerkegor, 2020: 50). Na prvi pogled, Spinozin argument se ne razlikuje od tradicionalnog postupka. Prema teološkom učenju, pojam Boga obuhvata sva savršenstva. Budući da je egzistencija jedno od savršenstava, a kako Bogu ne sme manjkati nijedna vrsta savršenstva, direktno sledi da Bog nužno postoji. Ipak, Spinozin dokaz ne tvrdi samo to. Primetimo da se u okviru argumenta savršenstvo i postojanje stepenuju, te da se posmatraju pod kvantitativnim određenjima. Kaže se da što je neko bivstvjuće savršenije, to mu pripada više postojanja. Stoga, budući da se Bog shvata i određuje kao najsavršenije bivstvjuće, po definiciji sledi da će imati maksimum postojanja, odnosno, nužno postojanje. Prvi prigovor koji bi kritičar ontološkog dokaza mogao uputiti ovom izvođenju bio bi čuveni Kantov prigovor da egzistencija nije realni predikat. Naime, sve varijante ontološkog dokaza imaju za cilj da pokažu isto – da Božija esencija podrazumeva njegovu egzistenciju (*essentia involvit existentia*). Ono što Kant pronalazi jeste da egzistencija nije određenje, svojstvo, te da ne proširuje pojam. Ipak, postavlja se pitanje da li je uopšte Kantov prigovor upotrebljiv za kritiku Spinozine varijante ontološkog dokaza. Već smo primetili da Spinoza ne

govori jednostavno o postojanju i nepostojanju, već o stepenima bivstvovanja (i s tim u vezi, stepenima savršenstva). Prema tumačenju Vitakera, upravo ova kvantifikacija bivstvovanja predstavlja idealnu strategiju za zaobilaženje Kantovog prigovora. Naime, Vitaker tvrdi da „ukoliko ovaj govor (o stepenovanju postojanja) uopšte ima smisla, onda se bivstvovanje i egzistencija ukazuju kao pravi predikati. Ono bivstvuje koje, ne samo da postoji, već poseduje punoću bivstvovanja bilo bi različito od onog koje mu je po svemu identično, samo ne postoji sa istom dozom punoće” (Whittaker, 1979: 125).

Budući da se ovde ne može poslužiti Kantovim prigovorom, Kjerkegor primenjuje drugu strategiju. Najpre, Klimakus citira jednu Spinozinu primedbu koja eksplicira pojam savršenstva: „Ne govorimo ovde o lepoti i drugim savršenstvima, koja su ljudi iz sujeverja i neznanja hteli da nazovu savršenstvima. Nego pod savršenstvom podrazumevam samo stvarnost ili bivstvo“ (Kjerkegor, 2020: 50). Imajući na umu ovu primedbu, Klimakus pronalazi da je Spinozin dokaz samo prazna tautologija. Budući da je postojanje objašnjeno stepenom savršenstva, a savršenstvo stepenom postojanja, Spinozin argument se razrešava u eksplikaciji jednog prostog identiteta. Slično zaključuje i Vitaker, te upozorava da „savršenstvo i egzistencija postaju toliko isprepleteni u Spinozinom argumentu da sama tvrdnja o Božijem postojanju postaje vrsta produžene definicije koja ne može da utvrdi ništa o realnoj egzistenciji“ (Whittaker, 1979: 126).

Iako Klimakus u *Filozofskim mrvicama* osporava Spinozin argument na osnovu primedbe o tautologiji, interesantno je primetiti da se na još jedan način može formulirati kritika i to pozivom na Kjerkegorovu analizu odnosa kategorije kvantiteta i kvaliteta. Naime, Spinozin argument možemo interpretirati s obzirom na ove dve ključne kategorija. Cilj Spinozinog argumenta jeste da utvrdi da je punoća postojanja jedan od Božijih suštinskih kvaliteta. Ovo se postiže tako što se razmatra mera njegovog savršenstva. Budući da Bog predstavlja najsavršenije bivstvujeće, maksimum na skali savršenstava, to znači da mu se mora pripisati i maksimum bivstvovanja, odnosno, kvalitet punoće postojanja. Sa druge strane, Kjerkegor na više mesta upozorava na nesamerljivost Sistema i egzistencije, te na irelevantnost apstraktnog mišljenja za konkretnu egzistenciju. Dok Sistem odlikuje inertnost, imanentnost i kontinuitet, područje egzistencije odlikuje kretanje, transcendencija i diskontinuitet. Napredovanje apstraktnog mišljenja, koje obezbeđuje princip medijacije, odvija se pod kvantitativnim određenjima i nije sposobno da proizvede novum, odnosno, da postavi kvalitet. Ovo se jasno vidi čak i na nivou Hegelove logike. Iako prepoznaje da postoji odnos između kategorije kvantiteta i kvaliteta, te da se uvećavanjem ili smanjenjem dolazi do promene, Hegel istovremeno pronalazi da novi kvalitet ne sledi direktno iz kvantitativne modifikacije, već da nastupa skokovito. Upravo ovaj Hegelov uvid Kjerkegor koristi da bi postavio jasnu razliku između idealnog i realnog, oblasti apstraktnog mišljenja i konkretne egzistencije. U Pojmu strepnje, čitamo da „je praznovernica kada se u logici misli da produženim kvantifikativnim određivanjem dolazi do novog kvaliteta. Nikakvo kvantitativno napredovanje ne može ni postaviti ni objasniti kvalitet do koga se dolazi „odjednom, skokom, sa iznenadnošću zagonetnog“ (Kjerkegor, 1970: 27).

Sve što važi za imanentno „kretanje“ u okviru Sistema, može se primeniti i na Spinozinu argumentaciju. Spinozin dokaz se razvija prema principima apstraktnog mišljenja i pod kvantitativnim određenjima, te kao takav, ne uspostavlja nikakav odnos sa domenom konkretne egzistencije. Kao što se egzistencija ne može izvesti iz Sistema, tako ni Spinozin dokaz ne može ustanoviti ono za šta se zalaže – Božije realno postojanje.

Iako se kritika Spinozinog dokaza ne poziva na odnos kategorija kvantiteta i kvaliteta, Klimakus u *Filozofskim mrvicama* poteže jedan prigovor protiv kvantifikacije postojanja, a koji se direktno izvodi iz Kjerkegorove kritike hegelijanaca. S tim u vezi, Klimakus zapisuje da je „u odnosu na stvarno bivstvo, pričanje o više ili manje bivstva besmisleno“, te da u domenu stvarnosti beskompromisno važi „Hamletova dijalektika: biti ili ne biti“ (Kjerkegor, 2020: 51). Da bismo razumeli Klimakusov prigovor, potrebno je da se ukratko osvrnemo na Kjerkegorovu raspravu sa hegelijncima njegovog doba. Istovremeno, ova digresija će nam pomoći da razumemo smisao Spinozine prevare na osnovu koje se postiže poboljšanje anselmovsko-dekartovskog dokaza, ali i generalni Kjerkegorov prigovor protiv svake vrste ontološkog dokaza.

U delu *Preispitivanje Kjerkegorovog odnosa sa Hegelom (Kierkegaard's Relations to Hegel Reconsidered)*, Džon Stjuart pokazuje da je, suprotno tradicionalnom tumačenju, Kjerkegorova kritika spekulativne filozofije upućena danskim sledbenicima Hegela – i to najčešće Martensenu i Hajbergu (Stewart, 2003). Naime, debata koja se u vreme Kjerkegorovog filozofskog delanja vodila među danskom intelektualnom elitom bila je skoncentrisana oko pitanja Hegelovog prevazilaženja Aristotelovog zakona isključenja trećeg. Rasprava je formalno završena prihvatanjem kompromisnog rešenja: dok princip medijacije nalazi svoju primenu u sferi nužnosti i prošlosti, na koju se usmerava apstraktno mišljenje, zakon isključenja trećeg vlada regijom čulnosti. Ovo rešenje će prihvatiti i Kjerkegor, te će u skladu sa njim kritikovati sve propuste da se sprovede striktna odvojenost sfere apstraktnog mišljenja i konkretne egzistencije. Problem ove nepodvojenosti Kjerkegor najčešće imenuje kao konfuziju sfera.

Ukoliko se sada vratimo na Filozofske mrvice, uvidećemo da Klimakusov prigovor Spinozinom pokušaju kvantifikacije postojanja, te poziv na hamletovsku dijalektiku, ima u vidu upravo problem konfuzije sfera. U domenu realnog bivstvovanja, važi Aristotelov princip isključenja trećeg – entitet ili ne postoji ili postoji, i to uvek sa istom „punoćom“ kao i svako drugo bivstvujuće. U tom duhu Klimakus zapisuje da „sve što postoji, (...) ima udela u bivstvu i ravnopravno u tome učestvuje“, te da, kada je reč o domenu konkretne egzistencije, „postojeća muva ima isto toliko bivstva kao i Bog“ (Kjerkegor, 2020: 51).

Iz svega što je prethodno rečeno već se može naslutiti šta je ključni prigovor Spinozinom dokazu o postojanju Boga, koji se odnosi kako na argumentaciju iz Etike, tako i na dokaz koji Klimakus izlaže direktno kritici. Sada je potrebno da ga jasno ekspliciramo. Svi problemi koji proizilaze iz Spinozinog pokušaja da dokaže Božiju egzistenciju proizilaze iz jednog, primarnog propusta: nerazlikovanja realnog i idealnog bivstvovanja. Stoga, da bismo uspeli da obezbedimo temelj Kjerkegorove

kritike, potrebno je da sada jasno ukažemo na to šta Kjerkegor podrazumeva pod stvarnim i idealnim bivstvovanjem, te da objasnimo potrebu za pravljjenjem stroge razlike između ova dva domena.

U radu Baruh de Spinoza: Preispitivanje transcencije, teleologije i istine (Baruch de Spinoza: *Questioning Transcendence, Teleology, and Truth*), Kler Karlajl tvrdi da se stvarno bivstvovanje može razumeti kao postajanje. Pritom, ova teoretičarka se poziva na jedan komentar iz Kjerkegorovih Dnevnika i zapisa gde se, u primedbi Šlajermaheru, jasno kontrastira „spinozističko bivstvovanje“ sa postojanjem koje podrazumeva „prelaz u egzistenciju i održavanje u egzistenciji“ (Kierkegaard, 2010: 55). Sa druge strane, u Završnom nenaučnom postskriptu, razmatrajući pitanje istine, Klimakus pronalazi da se smisao tradicionalne definicije koja iznosi da se istina poklapanje mišljenja i bivstvovanja menja u zavisnosti od toga kako ćemo shvatiti bivstvovanje. Dok se realno bivstvovanje odnosi na konkretnu egzistenciju, idealno shvaćeno bivstvovanje je „apstraktni odraz ili apstraktni prototip onoga što bitak jest kao konkretan empirijski bitak“ (Kjerkegor, 1996: 210). Sfera idealnog predstavlja sferu filozofske refleksije, spekulacije koja, bez obzira na to što pretenduje da se oslobodi svake pretpostavke, te da otpočne spontano, od onog neposredno datog, ipak polazi od egzistencije – u smislu da mora od nje da apstrahuje. Svako dalje „kretanje“ koje mišljenje sprovodi uključuje imanentno razvijanje pojmova koji se nalaze u nužnom odnosu. Stoga, kretanje koje se odvija na nivou Sistema nije nikakvo kretanje jer ne podrazumeva promenu. To primećuje i Svenson, te zapisuje da „pojedinačne kategorije već imaju u sebi sistem kao celinu“, te se ispostavlja da je „prelaz“ od jedne kategorije u drugu „samo razvoj onoga što je već bilo u njoj sadržano“ (Swenson, 1916: 576). Sa druge strane, sfera realnog bivstvovanja se po svemu razlikuje od sfere idealnog. Realno bivstvovanje upućuje na domen konkretne egzistencije koji odlikuju kontingentnost, sloboda, promena i kretanje.

Radikalna razlika i odvojenost realnog i idealnog bivstvovanja znači da svaki pokušaj da se, na primer, uvede kretanje i promena u Sistem ili da se postulira nužnost na nivou egzistencije – zapravo predstavlja grešku metabasis *eis allo genos* ili grešku konfuzije sfera.

Šta onda ovo znači za Spinozu? Spinozin problem nerazlikovanja idealnog i realnog bivstvovanja, koji Klimakus detektuje na nivou njegovog ontološko-kosmološkog dokaza, potiče iz same prirode njegove filozofije. Poznato je da Spinozin monizam podrazumeva bivstvovanje jedne supstancije sa beskonačno mnogo atributa i modusa. Budući da sve što postoji predstavlja samo modifikacije jedne supstancije, postavlja se identitet idealnog i konkretnog bivstvovanja. U tome se najpre sastoji Spinozina prevara koju Kjerkegor uočava u Spinozinom preokretu tradicionalnog ontološkog dokaza. Naime, budući da je već postavljen identitet idealnog i realnog bivstvovanja, prestaje da bude značajno u kom će se pravcu odvijati argument. Problem tradicionalnog argumenta mora se pojaviti i na nivou Spinozine poboljšane verzije: „Teškoća se sastoji u tome da se uhvati i dobije stvarno bivstvo i postigne da se u oblast stvarnog bivstva dijalektički unese idealna suština boga“ (Kjerkegor, 2020: 51).

Na kraju, potrebno je još utvrditi rezultate naše analize i jasno istaći Kjerkegorov stav prema dokazima o postojanju Boga. Videli smo da, u *Filozofskim mrvicama*,

Klimakus pokazuje da je nemoguće izvesti Božiju egzistenciju na osnovu racionalnog delanja. Bez obzira na to kojim putem krećemo, te bilo da polazimo od teze da je Bog ime ili da je Bog pojam, obe vrste dokaza (apriori i aposteriorni) nailaze na inherentne probleme i promašuju ili unapred pretpostavljaju ono što je potrebno dokazati. Ili se dokaz odvija na nivou idealnog bivstvovanja, te se ukazuje kao puko razvijanje pojma ili se Božije realno postojanje uvodi kao prećutna pretpostavka na samom početku dokazivanja. No, iako su svi pokušaji dokazivanja Božijeg postojanja neuspešni, to ne znači da ih je potrebno odstraniti. Na to posebno ukazuje Evans, te zapisuje da „ono što želi da ospori Klimakus je da dokaz može biti zamena za veru“ (Evans, 1992: 68). Ipak, kada je vera polazište, onda dokaz poprima drugu funkciju. Stoga, kada je reč o teleološkom dokazu, Klimakus pronalazi da može igrati značajnu ulogu u religioznom životu. U Filozofskim mrvicama, Klimakus izriče pohvalu Sokratu, te pronalazi da „on stalno pretpostavlja božansko postojanje i na toj osnovi pokušava da prirodu prožme mišlju kako je sve svrsishodno“ (Kjerkegor, 2020: 54). Za razliku od „modernih“ interpretacija teleološkog dokaza, Sokratovo „izvođenje“ je ispravno jer polazi od verovanja da Bog postoji i na osnovu toga pokušava da sagleda i interpretira prirodu na svrsishodan način. No, Sokratova promena pravca izvođenja i dalje ne odgovara na pitanje o značaju ovako izmenjenog teleološkog dokaza. Da bismo to otkrili, potrebno je da se osvrnemo na Klimakusovo izlaganje iz *Završnog nenaučnog postskripta*: „Razmišljam o poretku u prirodi u nadi da ću naći Boga i vidim svemogućnost i mudrost; ali vidim i štošta drugo što uznemiruje moj duh i stvara tjeskobu. Zbroj je svega toga objektivna nesigurnost. Ali upravo iz tog razloga nutarnost postaje onako intenzivna kao što jest, jer prihvaća tu objektivnu nesigurnost svom strašću beskonačnoga“ (Kjerkegor, 1996: 222). Sagledavanje svrsishodnosti u prirodi, što je polazna tačka za objektivnost, te za izgradnju teleološkog dokaza, može postati povod za preokret ka subjektivnosti i za buđenje i intenziviranje unutrašnjosti. Istraživanje prirode ne vodi jednosmisleno ka zaključku o smislenom poretku stvorenja, već otkriva i besmisao i nedostatak racionalnog uređenja. Tradicionalni teleološki dokaz to ne pronalazi jer polazi od sigurnosti Božijeg postojanja. No, polazeći od Sokrata, Klimakus utvrđuje da „autentični“ teleološki dokaz, upravo suprotno, dokazuje objektivnu nesigurnost Božijeg postojanja. Upravo se u tome sastoji njegova vrednost – otkrivši objektivnu neizvesnost, teleološki dokaz vraća na put rizika, subjektivnog mišljenja i, u krajnjoj instanci, vere.

Reference

- Barth, K. (2009). A presupposition of proof: the name of God. In J. Hick, A. C. McGill & Y. Nagasawa (Eds.), *The many-faced argument* (pp. 119–135). Wipf and stock publishers.
- Carlisle, C. (2016). Baruch de Spinoza: questioning transcendence, teleology, and truth. In J. Stewart (Ed.), *Kierkegaard Research: Sources, Reception and Resources Volume 5 Tome I* (pp. 167–195). Routledge.

- Đurić, D. (2011). *Postojanje Boga*. Zavod za udžbenike, Srpsko filozofsko društvo.
- Evans, S. (1992). *Passionate reason: making sense of Kierkegaard's philosophical fragments indiana series in the philosophy of religion*. Indiana University Press.
- Kierkegaard, S. (1991). *Practice in christianity*. Princeton University Press.
- Kierkegaard, S. (1996). Subjektivna istina, unutarnjost; istina i subjektivnost. U Žunec, O. (ur.) *Suvremena filozofija 1* (str. 209–261). Školska knjiga.
- Kierkegaard, S. (2009). *Concluding unscientific postscript*. Cambridge University Press.
- Kierkegaard, S. (2010). *Journals and papers, volume 3*. Princeton University press.
- Kim, T. (2012). *Reasonableness of faith*. Peter lang publishing, Inc.
- Kjerkegor, S. (2020). *Filozofske mrvice*. Ukronija.
- Stern, K. (1990). Kierkegaard on theistic proof. *Religious studies*, 26(2), 219–226. <https://doi.org/10.1017/S0034412500020370>
- Stewart, J. (2003). *Kierkegaard's relations to Hegel reconsidered*. Cambridge University Press.
- Swenson, D. F. (1916). The anti-intellectualism of Kierkegaard. *The Philosophical Review*, 25(4), 567–586.
- Whittaker, J. H. (1979). Kierkegaard on names, concepts, and proofs for God's existence. *International Journal for Philosophy of Religion*, 10(2), 117–129.

KIERKEGAARD'S CRITIQUE OF PROOFS FOR GOD'S EXISTENCE

Marija Glasnović Kamenović
Independent researcher

Abstract: In this paper, we will examine Kierkegaard's critique of traditional arguments for the existence of God. Contrary to common understanding, our goal is to show that Kierkegaard in *Philosophical Crumbs* conducted a complex analysis of the most famous arguments that establish the existence of God, and presented an original strategy and reasons for their rejection. On the one hand, the impossibility of a priori (ontological) and a posteriori (cosmological) proof is derived from the assumption that God is a name. On the other hand, it is shown that even accepting the assumption that God is a concept leads to the failure of these proofs. On this line of argumentation, Kierkegaard presents an original criticism of Spinoza's version of the ontological proof, which relies on Kant's objection that existence is not a predicate, but also on Kierkegaard's analysis of the relationship between the categories of quantity and quality, the principle of mediation, and the problem of confusion between the spheres of ideal and real being. At the very end, we will argue that Kierkegaard did not think that the evidence for the existence of God should be completely removed. Regardless of their failure, proofs of God's existence (like the teleological proof) can still have a function - but only when

faith is their starting point. Contrary to traditional understanding, the search for purpose in nature reveals a lack of rational order, meaninglessness and objective uncertainty, and thus returns to the path of risk, subjective opinion and, ultimately, faith.

Keywords: God, existence, a priori proof, a posteriori proof, ontological argument

Primljeno: 22.03.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 12.04.2023.

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Učestalost izlaženja. Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

Dužina rada. Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

Jezik rada. Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

Apstrakt. Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

Ključne reči. Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

Tabele, sheme, grafikoni i slike. Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije

i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

Statistika. Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku: $F(1,8)=19.53$; $p<.01$ i slično za druge testove (npr.: $\chi^2(3)=3.55$, $p<.01$ ili $t(253)=2.061$, $p<.05$). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti p (npr.: .05, .01, .001).

Citati. Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65) . Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

Fusnote i skraćénice. Fusnote treba izbegavati. Skraćénice, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćénice koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

Navođenje referenci u tekstu. U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djui (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanislavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćénica „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

Reference. Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

Knjiga; sadži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Poglavlje u knjizi ili zborniku; sadži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Članak u časopisu; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

Saopštenje sa skupa; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

Web dokument; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrived (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html

Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija; sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.); sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

Recenziranje i objavljivanje. Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenta, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenta, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenta nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

Kategorija (tip) članka. U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarnog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

Autorska prava. Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

Napomena: Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Publishing frequency. Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15th, and September 15th for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

Length of the paper. Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1“) with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

Language of the paper. Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

Title. Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

Abstract. Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

Key words. Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

Tables, figures and pictures. Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

Statistics. The results of statistical tests should be written in the following form: $F(1,8) = 19.53$; $p < .01$ and similar for other tests, e.g. $\chi^2(3) = 3.55$, $p < .01$ or $t(253) = 2.06$, $p < .05$. Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

Quotations. Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

Footnotes and abbreviations. Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

In-text references. In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

References. References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

Book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

Book chapter or edited book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.

Article in a journal; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

Conference paper; should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

Web document; should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

Unpublished Master's or PhD thesis; should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Official documents (legislations, acts, laws); should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.

Reviewing and publishing. All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

Article category (type). In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

Copyright. For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

Note. Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

Издавач

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

За издавача

Проф. др Наталија Јовановић, декан

Koordinatorка Izdavačkog centra

Doc. dr Sanja Ignjatović, prodekanica za naučnoistraživački rad

Lektura

Dr Maja D. Stojković

Tehničko uredništvo

Darko Jovanović (Dizajn korice)
Milan D. Randelović (Prelom)
Irena Veljković (Digitalizacija)

Формат

17 x 24 cm

Тираж

25 примерака

Штампа
SCERO Print

Ниш 2023.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и
одговорни уредник Јелена Петровић. - Год.
1, бр. 1 (2010) ; год. 2, бр. 1 (2017)- . - Ниш :
Филозофски факултет Универзитета у Нишу,
2010; 2017- (Ниш : Scero print). - 24 cm
Полугодишње.

ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију
COBISS.SR-ID 174017804